

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DEISILY DE QUADROS

LYGIA BOJUNGA ENTRE FIOS: A TESSITURA DO LEITOR IMPLÍCITO

CURITIBA

2014

DEISILY DE QUADROS

LYGIA BOJUNGA ENTRE FIOS: A TESSITURA DO LEITOR IMPLÍCITO

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Estudos Literários, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Morais da Costa.

CURITIBA

2014

*Aos meus pais, Dáci e Denize,
maninho Netto,
amores Murilo e Théo,
companheiros na tessitura dessa história
que se chama vida.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dr^a Marta Morais da Costa, pela paciência, acolhida e amizade;

À Professora Dr^a Cátia Toledo Mendonça, por me acompanhar por esta trajetória acadêmica;

Aos professores participantes da banca Ângela Mari Gusso, Cátia Toledo Mendonça, Elisa Maria Dalla-Bona e José Carlos Fernandes, pelo generoso aceite;

Ao Professor Édison José da Costa, que orientou os primeiros passos da jornada de estudos e pesquisas;

Ao maninho, por todos os “abstract” feitos, com rabugice humorada;

A Flávia e Rita, pelas discussões enriquecedoras e incentivo constante;

A Angelita, por compartilhar o tempo de estudo desde a tessitura do pré-projeto;

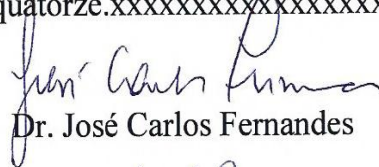
Ao Théo, amor da minha vida, que com seu nascimento e doçura, mostrou à mamãe o verdadeiro sentido da vida e permitiu a escrita dessas páginas.

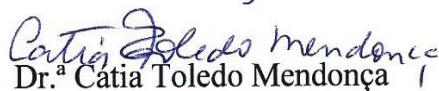
*Livro, para mim, é vida, é sobrevivência...
É o livro que tem, de longe, mais que tudo,
alimentado minha imaginação...
Acho que nada abre tantas possibilidades na vida
feito uma imaginação bem alimentada, bem exercitada.
E acho que não tem nada que exercite e alimente tanto uma imaginação feito
LIVRO.
(Lygia Bojunga)*



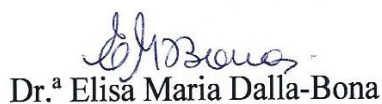
Ata seiscentésima sexagésima nona, referente à sessão pública de defesa de tese para a obtenção de título de doutora a que se submeteu a doutoranda DEISILY DE QUADROS. No dia dois de dezembro de dois mil e quatorze, às quatorze horas, na sala 1013, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **MARTA MORAIS DA COSTA**, Presidente, **CÁTIA TOLEDO MENDONÇA**, **JOSÉ CARLOS FERNANDES**, **ÂNGELA MARIA GUSO** e **ELISA MARIA DALLA BONA** designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de tese intitulada: “LYGIA BOJUNGA ENTRE FIOS: A TESSITURA DO LEITOR IMPLÍCITO”, apresentada por DEISILY DE QUADROS. A sessão teve início com a apresentação oral da doutoranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos Examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora **MARTA MORAIS DA COSTA** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Doutora em Letras**, área de concentração **Estudos Literários**. A versão final da tese deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia dois de dezembro de dois mil e quatorze. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

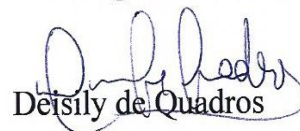

Dr.ª Marta Morais da Costa


Dr. José Carlos Fernandes


Dr.ª Cátia Toledo Mendonça


Dr.ª Ângela Mari Gusso


Dr.ª Elisa Maria Dalla-Bona


Deisily de Quadros



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

PARECER

Defesa de tese da doutoranda DEISILY DE QUADROS para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Os abaixo assinados MARTA MORAIS DA COSTA, CÁTIA TOLEDO MENDONÇA, JOSÉ CARLOS FERNANDES, ÂNGELA MARIA GUSO e ELISA MARIA DALLA BONA arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“LYGIA BOJUNGA ENTRE FIOS: A TESSITURA DO LEITOR IMPLÍCITO”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
MARTA MORAIS DA COSTA		APROVADA
CÁTIA TOLEDO MENDONÇA		Aprovada
JOSÉ CARLOS FERNANDES		APROVADA
ELISA MARIA DALLA-BONA		APROVADA
ÂNGELA MARI GUSO		Aprovada

Curitiba, 02 de dezembro de 2014 .

Prof. Dr. Rodrigo Tadeu Gonçalves
Coordenador

RESUMO

Este estudo pretende verificar de que modo o leitor implícito de Lygia Bojunga é construído em suas obras. Para tanto, se faz necessário localizar as obras da autora no cenário brasileiro da Literatura infantil e juvenil, como se propõe no primeiro capítulo, quando a trajetória da literatura destinada às crianças é resgatada e problematizada por meio de teóricos como Peter Hunt e Tereza Colomer. No segundo capítulo, há a análise da concepção autoral de escola, criança e família, tomando como textos de estudo *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha*, *A corda bamba* e *6 vezes Lucas*. Lygia Bojunga, a fim de representar em suas obras a escola, a família e a criança, constrói personagens complexos, fragmentados, que estão em constante construção e que se aproximam do leitor na medida em que apresentam idade semelhante e, por isso, anseios e desejos – libertar-se, emancipar-se – também semelhantes. Portanto, nas narrativas escolhidas, é abordada a tênue relação entre o leitor implícito e o leitor empírico, levando-se em conta os pressupostos das teorias da recepção, especialmente o leitor implícito, os vazios e as negações, conceitos postulados por Wolfgang Iser. O leitor implícito – abordado no capítulo três – é determinado pelas estruturas internas do texto a fim de estabelecer relações com o amadurecimento do leitor real de Lygia Bojunga no decorrer de sua produção literária, conforme explicitado no capítulo quatro, quando a temática, a estrutura fabular, a linguagem, o elemento fantástico, a epifania, o vocabulário e os recursos narrativos de *A bolsa amarela* e *Sapato de salto* são analisados, demonstrando que o leitor implícito de Lygia Bojunga é um leitor em desenvolvimento.

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil. Lygia Bojunga. Teorias da recepção.

ABSTRACT

This study intends to verify how Lygia Bojunga works with the implied reader. In the first chapter, the author's works are located in the Brazilian scenario of infant and juvenile literature. At this time, the literature aimed at children is rescued and problematized by theorists such as Peter Hunt and Teresa Colomer. In the second chapter, there are the author's ideas about school, children and family based on *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha*, *A corda bamba* and *6 vezes Lucas*. Lygia Bojunga builds complex and fragmented characters that are close to the reader because of their similar ages and desires as freedom. The tenuous relationship between the implied reader and the empirical reader is discussed based on the reception theory, especially the implied reader, the gaps and the denials, by the theorist Wolfgang Iser. It's discussed in the third chapter that Lygia Bojunga determines the implied reader in the internal structure of the text in order to establish relations with the maturation of the real reader. It happens throughout her literary production, as it's explained in the fourth chapter, where theme, the fable structure, the language, the fantastic element, the epiphany, the vocabulary and the narrative resources of *Bolsa amarela* and *Sapato alto* are analyzed. Eventually, it demonstrates that Lygia Bojunga's implied reader is a reader in development.

Keywords: Children's and youth literature. Lygia Bojunga. Reader response theory.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	CRIANÇA, ESCOLA E LITERATURA: UM DIÁLOGO NA HISTÓRIA	13
2.1	A CRIANÇA E A VIDA SOCIAL.....	15
2.2	A CRIANÇA E ENSINO.....	24
2.3	A CRIANÇA, O ENSINO E A LITERATURA.....	33
3	A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA, ESCOLA E FAMÍLIA NAS OBRAS DE LYGIA BOJUNGA	49
3.1	<i>A BOLSA AMARELA</i>	53
3.1.1	O mundo das fábulas.....	57
3.2	<i>A CASA DA MADRINHA</i>	61
3.3	<i>A CORDA BAMBA</i>	65
3.4	<i>6 VEZES LUCAS</i>	67
4	ENTRE DIÁLOGOS: O TEXTO LITERÁRIO DE LYGIA BOJUNGA E O LEITOR	73
4.1	AS ESTRATÉGIAS TEXTUAIS DE LYGIA BOJUNGA.....	79
4.2	CONVERSANDO COM O LEITOR.....	82
4.3	CONVERSANDO COM O LEITOR – PARTE II.....	90
4.3.1	Linguagem oral.....	91
4.3.2	Pontuação e sinais gráficos.....	93
4.3.3	Outros recursos.....	98
5	DA INFÂNCIA AO MUNDO ADULTO: A MATURAÇÃO DO LEITOR NA LINGUAGEM LITERÁRIA	111
5.1	<i>A BOLSA AMARELA</i>	112
5.1.1	Temática.....	113
5.1.2	A estrutura fabular.....	116
5.1.3	O mundo fantástico.....	119
5.1.4	Epifania.....	121
5.2	<i>SAPATO DE SALTO</i>	123
5.2.1	Temática.....	124

5.2.2	A estrutura da obra.....	128
5.2.3	O sapato.....	132
5.2.4	Epifania.....	134
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS.....	141

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil se particulariza enquanto gênero textual com características próprias e indissociáveis a partir do destinatário: a criança. Desde seu surgimento no Brasil, estabeleceu estreitos laços com a escola, tendo, por esse motivo, como grande marca o didatismo. As obras eram escritas com finalidades pedagógicas e moralizantes, trazendo temas considerados apropriados para a infância e uma linguagem simples, pois se acreditava que a criança, enquanto leitor menor, só as compreenderia dessa forma.

Rompendo com a visão de infância até então estabelecida, Monteiro Lobato passa a lançar no mercado editorial livros de literatura infantil com temas que fugiam do convencional, como a decadência do espaço rural ou a existência de petróleo no Brasil, com uma linguagem mais próxima do coloquial, concebendo a criança não mais como leitor menor, mas como leitor em formação.

Na década de 1970, quando há um acentuado aumento da produção de literatura infantil, surge, dentre autores que contribuem para a formação crítica do leitor, uma autora com características peculiares, considerada uma descendente de Lobato: Lygia Bojunga publica seu primeiro livro, *Os colegas*, em 1972. Desde então, observa-se em suas obras – que hoje são em número de 22 – uma mudança na concepção de infância, de família e de escola, o que provocou também uma alteração na temática, na linguagem do que se considerava literatura para crianças e, conseqüentemente, no conceito de leitor.

Pelo interesse em estudar a literatura infantil e a juvenil, a formação do leitor e o modo como a autora concebe o diálogo com seus leitores é que escolhemos as obras de Lygia Bojunga como objetos de análise desta tese. Primeiramente, pensamos na possibilidade de analisarmos a temática da morte e sua relação com a arte, mas verificamos que já havia estudos sobre tal tema. Foi então que, em uma das reuniões de nosso grupo de estudos acerca da leitura e da formação do leitor realizadas na Universidade Federal do Paraná e como parte das atividades da linha de pesquisa em “Leitura e literatura”, lemos uma entrevista com Eliana Yunes, afirmando que “lendo-se cronologicamente a obra de Lygia Bojunga tem-se a impressão de ela ter sido fiel aos seus leitores cativados: cresceu com eles e os foi formando sofisticadamente até – quem sabe – torná-los escritores, como Lobato (e

outros) afinal, lograram ela” (YUNES, 1996, p. 2). Percebemos, então, a peculiaridade das obras de Bojunga no que diz respeito aos demais autores que publicavam na década de 1970: a autora modifica seu leitor implícito à medida que seu leitor empírico se desenvolve.

Definido o tema – a evolução do diálogo com o leitor observável na construção textual do leitor implícito –, passamos à (re)leitura das 22 obras, publicadas nas datas que seguem os títulos: *Os colegas*, 1972; *Angélica*, 1975; *A bolsa amarela*, 1976; *A casa da madrinha*, 1978; *Corda bamba*, 1979; *O sofá estampado*, 1980; *Tchau*, 1984; *O meu amigo pintor*, 1987; *Nós três*, 1987; *Livro, um encontro*, 1988; *Fazendo Ana Paz*, 1991; *Paisagem*, 1992; *Seis vezes Lucas*, 1995; *O abraço*, 1995; *Feito à mão*, 1996; *A cama*, 1999; *O Rio e eu*, 1999; *Retratos de Carolina*, 2002; *Aula de inglês*, 2006; *Sapato de salto*, 2006; *Dos vinte 1*, 2007; *Querida*, 2009. Observou-se, então, um debate sobre vários aspectos: o papel da arte na vida dos indivíduos e a leitura e a escrita de literatura, a construção da identidade infantil, a crítica social acentuada e a crescente cristalização do homem na medida em que se torna adulto. Todas essas temáticas são abordadas com uma linguagem inovadora, impregnada de oralidade, longe de ser infantilizada ou acadêmica em excesso. E é sobre o aspecto da linguagem que trata da própria linguagem – o debate metalinguístico acerca da criação literária –, da questão dos atores da comunicação literária, em que o leitor assume papel mais ativo, que nos debruçaremos neste estudo.

As narrativas bojunguianas desafiam o leitor à medida que deixam a formulação crítica por conta dele, provocando o leitor a refletir sobre temas, assuntos e linguagem. Dessa forma, Lygia Bojunga não perde de vista o seu leitor, o que faz com que sua obra o acompanhe em seu amadurecimento e na esfera de seus interesses temáticos. E tomando esse seu leitor empírico, a sua concepção de criança e a humanização tão presente em suas obras é que a escritora delimita a estrutura das narrativas. É, portanto, sobre a estreita relação entre o leitor implícito e o leitor empírico que as obras serão analisadas, à luz dos teóricos Wolfgang Iser, com relação ao leitor implícito e aos efeitos proporcionados pelo texto, e Umberto Eco, no que diz respeito ao leitor/autor empírico e leitor/autor modelo.

Neste sentido, este estudo pretende analisar as obras de Lygia Bojunga, em especial *A bolsa amarela* e *Sapato de salto*, em busca da construção do leitor implícito. Essa escolha foi realizada considerando a data de publicação e

semelhanças e diferenças observadas na estrutura e na temática. Assim, selecionamos *A bolsa amarela*, terceiro livro publicado pela autora, em 1976, e *Sapato de salto*, seu antepenúltimo livro, publicado em 2006. Analisando linguagem, estrutura da narrativa, temática e os elementos “bolsa” e “sapato” e seus respectivos sentidos e representações nas histórias, procuramos elucidar as transformações e manutenções no leitor implícito e suas relações com o leitor empírico de Lygia Bojunga.

Para tanto, teremos como principal base teórica a Teoria do Efeito de Wolfgang Iser, que data de 1976. A teoria chega ao Brasil com duas décadas de atraso, com a tradução de 1996 de *O ato da leitura*. Antes disso, o que se tinha publicado do autor no Brasil devia-se a Luiz Costa Lima, que publicou uma antologia intitulada *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*, de 1979.

Sob esta teoria, busca-se avaliar o leitor implícito, as lacunas e as negações inscritas na estrutura textual, bem como os efeitos que determinada obra de literatura provoca no leitor, ampliando, deste modo, seu horizonte de experiência leitora, e assegurando sua participação ativa na produção de sentidos, permitindo a intensa relação entre texto e leitor.

Desta forma, se faz necessário localizar as obras de Bojunga no cenário brasileiro da Literatura infantil e juvenil, o que será realizado com o auxílio da fundamentação teórica de Regina Zilberman, Vera Teixeira Aguiar, Marisa Lajolo e João Luís Ceccantini.

Assim, com o objetivo de analisar como a concepção de criança, família e escola foi se modificando, autores como Philippe Ariès, Mary Del Priore, e textos reunidos e organizados por Marcos Cezar Freitas e Moysés Kuhlmann Jr. serão analisados. E quanto ao conceito de literatura infantil e a relação desta com a escola, os autores que direcionarão esta reflexão são Teresa Colomer e Peter Hunt. Desta forma, acreditamos que será possível avaliar como a construção do leitor implícito se modifica nas obras da autora, rompendo com as expectativas tradicionais de leitura de textos infantis.

Acredita-se, portanto, que a transformação do leitor implícito ao longo da produção da autora é um dos elementos emancipatórios e peculiares que Lygia Bojunga traz em suas obras. Ademais dessa peculiaridade, verifica-se que a maior parte dos estudos sobre as obras da autora datam da década de 1980 e nenhuma

das publicações abordam a crescente transformação do leitor implícito, especificamente.

Somando-se aos estudos da década de 1980, a *Revista Latino-americana de Literatura Infantil e Juvenil* trouxe, mais recentemente, uma apresentação de Lygia Bojunga e alguns estudos sobre a sua obra. O mesmo fez o jornal *Proleitura*, em comemoração aos vinte anos da obra *A bolsa amarela*, ao dedicar uma edição ao mencionado livro, e o periódico *Notícias*, que publicou uma entrevista com a escritora, por ocasião do recebimento do Prêmio ALMA (2004). E há, ainda, quatro livros que resultaram de estudos acadêmicos – Perroti, 1996; Sandroni, 1987; Marchi, 2000 e Silva (org.), 2002 – ademais de outras obras crítico-teóricas resultantes de outras pesquisas.

Com relação às teses e dissertações, constam no Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – sete teses de doutorado (a mais recente datando de 2011, um estudo sobre a performance da linguagem nas obras de Bojunga) e sessenta e uma dissertações de mestrado sobre diferentes aspectos e abordagens da obra de Lygia Bojunga: memória, linguagem, violência, morte, identidade infantil, valores sociais, ditadura militar e aproximações entre obras de Bojunga – como *Sapato de salto* – com outros livros e autores.

No que diz respeito aos estudos que tecem relações entre Lygia Bojunga e outros autores, encontramos comparações com escritores brasileiros e portugueses como Monteiro Lobato, Marina Colasanti, Clarice Lispector, Edy Lima, Odette de Barros Mott, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, Alice Vieira, Antônio Torrado, José Régio. Quanto às obras da autora, verificando os estudos realizados que estão disponíveis no Banco de Teses da CAPES, as mais analisadas foram *A bolsa amarela*, *O sofá estampado*, *A casa da madrinha* e *Corda bamba*. Finalmente, com relação às linhas teóricas, destacam-se as seguintes abordagens: existencialismo, literatura comparada, feminismo, semiótica, dialogismo (Bakhtin), estruturalismo, imaginário, estilística, existencialismo, crítica sociológica, crítica marxista, crítica psicanalítica e estética da recepção.

Sob a perspectiva da estética da recepção, há um estudo sobre *Corda bamba*, um sobre *Os colegas*, um comparativo sobre *Angélica* e *O abraço* e outros dois sobre o conjunto da obra de Bojunga. No entanto, especificamente sobre o tema que se pretende abordar neste projeto – a construção do leitor implícito e sua

relação com o desenvolvimento do leitor empírico –, debruçando-se sobre *A bolsa amarela* e *Sapato de salto*, não foi encontrado nenhum registro.

E como o papel ativo do leitor na relação com o texto é o centro das atuais teorias da recepção, e o leitor empírico e idealizado de Lygia Bojunga influenciará na construção de seu leitor implícito, o que é determinante na estrutura de suas narrativas, julga-se importante estudar esse aspecto, para melhor compreender a tessitura das obras da autora.

A tese foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro foram traçados um panorama da literatura infantil e juvenil no Brasil e uma reflexão acerca da infância e suas representações na literatura. O segundo capítulo traz a representação da criança, da escola e da família nas obras de Lygia Bojunga, verificando as especificidades que a escritora imprime em suas narrativas. No capítulo terceiro foram abordados o referencial teórico sobre a Estética da Recepção e a interlocução do texto literário de Lygia Bojunga com o leitor, ou seja, a estruturação dos textos que foram objetos de análise. E o capítulo quatro analisa como se dá, por meio das estratégias textuais, em que se apresenta o leitor implícito –, a maturação do leitor na linguagem literária das obras selecionadas.

Portanto, pretendeu-se aqui verificar como esse leitor implícito é construído nas obras de Bojunga e quais são suas peculiaridades no panorama da literatura infantil e juvenil e suas relações com a escola, infância, leitor empírico, leitor implícito e autora. Essa relação foi abordada, pois se acredita que o conceito de leitor implícito de Lygia Bojunga é construído principalmente a partir da concepção autoral de escola, criança, família e leitor real/ideal, o que reflete nas escolhas que faz ao escrever suas narrativas, tornando-as peculiares no que diz respeito a algumas características que serão elucidadas no desenvolvimento do estudo.

2 CRIANÇA, ESCOLA E LITERATURA: UM DIÁLOGO NA HISTÓRIA

O diálogo entre criança, escola e literatura existe, no Brasil, desde que as instituições de ensino tinham como atribuição reforçar a ideologia da classe dominante – burguesia – por meio de textos de literatura, no século XIX. Neste sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar como este diálogo se deu no decorrer da história para, nos capítulos seguintes, verificarmos quais as implicações desta relação na concepção de criança, escola e literatura que Lygia Bojunga traz no conjunto de sua obra. Para tanto, primeiramente, procuraremos discutir os conceitos de literatura.

O termo literatura vem sendo empregado desde o final do século XVIII para distinguir e classificar textos da escrita imaginativa. A especificidade do texto literário é uma ideia defendida por Madame de Staël em seu livro *Sobre a literatura considerada em suas relações com as instituições sociais* (1800). Criado para construir uma realidade paralela e baseado na imaginação, o texto literário traz a marca da invenção e quebra dos padrões da escrita, de representação do mundo e do ser humano. A literatura, portanto, caracteriza-se pela arte da palavra, pela estética, pela fruição.

Como Madame Staël, tem-se também outras tentativas de definição de literatura:

Se hoje a literatura tem importância, isto se deve basicamente ao fato de nela se ver, como ocorre a muitos críticos convencionais, um dos poucos espaços remanescentes nos quais, em um mundo dividido e fragmentado, ainda é possível incorporar um senso de valor universal; e nos quais, em um mundo sordidamente material, ainda se pode vislumbrar um raro lampejo de transcendência. (EAGLETON, 1997, p. 329).

Eagleton faz uso dos argumentos da universalidade e da transcendência para conceituar literatura. No entanto, até que ponto a literatura tem realmente um valor universal? Mesmo os cânones não são válidos em todas as partes do mundo. Afinal, os valores literários são atribuídos de modo distinto em cada sociedade e em cada tempo. Portanto, não são todas as obras que atravessam as fronteiras do tempo e do espaço.

Na realidade, o que se tem é uma imprecisão, um emaranhado de opiniões e conceitos quando se trata de literatura, pois a “literatura é isso, um texto com face oculta, fundo falso, passagens secretas, um texto com tesouro escondido para cada leitor encontrar em lugar diferente e que para cada leitor é outro” (COLASANTI, 2004, p. 214). E é dentro desse universo plural que a literatura infantil e juvenil vem sendo incluída.

Para as linhas da recepção, a literatura infantil é conceituada em termos de um público: a criança. Segundo Peter Hunt, “seu próprio tema parece desqualificá-la diante da consideração adulta. Afinal, ela é simples, efêmera, acessível, e destinada a um público definido como inexperiente e imaturo” (2010, p. 27).

A suposição de que a literatura infantil é inferior a outras literaturas e destinada a uma cultura menor ou a premissa de que a escrita destinada a crianças deve ser mais simples são passíveis de questionamentos, sendo, segundo Hunt (2010), insustentável em termos filosóficos e linguísticos. Ainda que haja textos triviais, não é possível afirmar que todos os textos da literatura infantil sejam homogêneos, originários de uma mesma abordagem autoral. Ademais, cada autor concebe a criança leitora, ou seja, o interlocutor de seu texto de modo diferente quando escreve.

Assim como a literatura adulta, a literatura infantil é feita de uma diversidade de textos, dos cânones à literatura de massa, de complexos aos mais triviais. “Há uma escala de valores que vai dos clássicos adultos até o lixo para crianças, com os livros adultos de uma aceitável segunda classe e os melhores livros para criança compartilhando o mesmo patamar” (HUNT, 2010, p. 64). Ou seja, os clássicos, os triviais, os simples, os complexos, os de massa tanto constituem a literatura para adultos como para crianças.

Ademais, “existem obras de tamanha sutileza e complexidade que podem ser lidas com os mesmos valores de estilo e conteúdo que os ‘grandes livros’ para ‘adultos’”. (HUNT, 2010, p. 44). Hunt exemplifica com escritores britânicos como Lewis Carroll, Alan Garner e Philip Pullman. Desse modo, “a literatura infantil pode ser justificada nos mesmos termos que a literatura para adulto”, afirma ainda.

Nesse sentido, pode-se pensar a literatura infantil mais amplamente, indo além do fato de ser destinada a leitores iniciantes, supostamente ingênuos, ou pelos temas que aborda. A literatura infantil tem características peculiares, é diferente, mas não menor que as outras, é mais do que conteúdo: como qualquer literatura é

também linguagem, estética, estrutura, proporcionando à criança um encontro com as formas complexas e variadas da língua.

A literatura infantil, enfim, precisa ser conceituada em termos de seus dois elementos: criança e literatura. Daí a necessidade de abordarmos aqui estudos sobre a história da criança e da literatura infantil e de que modo se relacionam no tempo.

A concepção que hoje se tem de infância é bastante diferente de alguns séculos atrás, quando os pequenos eram considerados adultos em miniatura, frequentando o mundo dos adultos. A criança como ser ingênuo, especial, diferente do adulto, e que necessita de cuidados é uma percepção mais recente. Nesse sentido, é importante elucidar que o conceito de infância vem sendo social e historicamente construído, bem como a literatura voltada para ela. É sobre isso que versaremos nas páginas que seguem.

2.1 A CRIANÇA E A VIDA SOCIAL

O esforço pelo conhecimento da criança cresceu no decorrer do século XX, nos diversos campos do conhecimento. Desde que o historiador Philippe Ariès publicou seu estudo sobre a história social da criança e da família, na década de 1970, sabe-se que os conceitos sobre a infância têm base histórica e social. Em seu estudo, Ariès analisa o surgimento da noção de criança na sociedade moderna, quando, no século XVI, houve a redução do índice de mortalidade infantil, fato que se deve ao avanço da ciência e às mudanças sociais e econômicas. No entanto, é importante acentuar que essa mortalidade permanece sendo regra “para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente, como o Brasil” (KRAMER, 1987, p. 17-18).

Para relatar essa consciência da particularidade infantil e a transformação do conceito de família, Ariès (2006) examina pinturas, testamentos, diários, igrejas e túmulos. Segundo o autor, a ideia de infância surgiu nas classes médias, com a sociedade capitalista, urbana e industrial, na medida em que o papel social da criança e sua inserção na comunidade a que pertencia mudavam. Assim, a concepção de infância foi padronizada a partir dos critérios de idade e de

dependência do adulto, sem considerar a diversidade social, cultural e política: o conceito foi universalizado com base na criança oriunda da classe média.

No entanto, é preciso pensar a criança em sua diversidade, indo além da criança de uma determinada classe social. Para tanto, os estudos antropológicos favorecem o conhecimento desta diversidade infantil e seu reflexo sobre as relações que estabelecem com os adultos, bem como as práticas culturais que exercem: brincadeiras, histórias, músicas, valores. Portanto, “é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização” (KRAMER, 1987, p. 15).

Esta concepção universal de infância foi assinalada por uma contradição: moralizar ou proteger a criança. Neste sentido, num extremo havia a ideia de que era preciso treinar e controlar a criança, em outro extremo, a ideia de que a criança, sendo pura, ingênua e indefesa, dependente do adulto, necessitava de cuidados. Segundo Kramer,

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de “moralização” e da educação feita pelo adulto (1987, p.18).

Foi pensando nesta relação entre a criança e o adulto que o sociólogo francês Bernard Charlot publicou, nos anos 1970, ideias que destacaram a distribuição desigual de poder entre o adulto e a criança, o que implica o controle e a dominação de grupos. Procurando compreender a infância pelo viés histórico, ideológico e cultural, Charlot (1979) ressalta ainda que esta relação de dependência da criança em relação ao adulto é fato criado socialmente e não natural e também destaca as contradições construídas a partir da interpretação da natureza da infância:

Em seu comportamento, em seu ser, em suas relações com o adulto e com a sociedade, a criança apresenta, portanto, duas faces. A criança é dupla e atribuímos essa dualidade à própria natureza infantil. Por ser fraca, a criança é inocente e má. Por ser inacabada, é imperfeita e perfeita. Por ser desprovida de tudo e ter de adquirir tudo, é dependente e independente, herdeira e inovadora. Também imputamos à natureza da criança todas as

contradições que se encontram na ideia de infância (CHARLOT, 1979, p. 104).

Essa percepção contraditória da infância se deve às projeções das contradições do adulto e da sociedade. E a criança tenderá a se identificar com esse projeto que tanto o adulto como a sociedade fazem dela.

Com os estudos de teóricos como Ariès e Charlot nota-se, portanto, que a percepção de criança como categoria social foi temporalmente construída. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira, mas foi construída – e continua sendo – social e historicamente.

Ainda na Antiguidade, a infância era concebida como inoperante: a criança era incapaz de realizar algo, devendo ser guiada pela figura do adulto. A família era quem tinha esse papel na Grécia e em Roma, sendo a responsável pela formação do caráter moral na criança, que só ganharia o status de indivíduo quando se tornasse adulta.

Para Aristóteles, a criança era ainda um ser incapaz de alcançar a virtude, daí a necessidade de ser supervisionada por um adulto.

[Aristóteles] avalia a infância como um período equivalente à doença, um desastre e uma circunstância infeliz. Por isso, a infância não pode ser entregue ao acaso. Necessita de cuidados e exige educação. [...] O valor da infância se constitui, para Aristóteles, nas possibilidades que a infância oferece para serem desenvolvidas. (CONRAD, 2000, p. 26-27).

Essa concepção de infância influenciará a Idade Média, que organizará a formação da criança por meio da teologia, da fé. Nesse período, a criança era vista como herdeira do pecado dos homens, necessitando ser guiada pela Igreja. Para Santo Agostinho, a criança é o símbolo da força do mal e carrega o pecado original. Daí o rito do batismo, para tentar redimi-la dos pecados. Ao mesmo tempo, no entanto, a criança é vista como ser ingênuo, tal qual a imagem de Jesus Cristo nos Evangelhos, o que corrobora a dualidade e a tensão tão próprias da Idade Média.

Esse conceito de Santo Agostinho é retomado constantemente até o século XVII na cultura ocidental, considerando a criança um ser inferior que precisa ser lapidado e que compartilha as mesmas vestimentas, a mesma vida social dos adultos.

Segundo Philippe Ariès (2006), em seu estudo sobre a compreensão do adulto acerca da infância na sociedade europeia do final da Idade Média ao século

XIX, a aparição da criança como uma categoria social se dá lentamente entre os séculos XIII e XVIII. A ela não era garantido nenhum tratamento especial. Isso porque a alta taxa de mortalidade infantil interferia na relação do adulto com a criança, que dispensava a ela um mínimo investimento afetivo, o que se pode observar em Portugal, por exemplo.

A expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, rondava os 14 anos, enquanto cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos. Isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas. (RAMOS, 1999, p. 20).

Dessa forma, os adultos tinham um convívio quase de aceitação e conformidade com a morte das crianças que, consideradas como um pequeno adulto, ora pereciam, ora adaptavam-se ao mundo adulto, o que tornava a infância “um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança” (DEL PRIORE, 1999, p.84). Era ainda um não adulto, um ser de caráter incompleto. Portanto, pensando na literatura, não havia ainda textos direcionados às crianças, visto que o sentimento de infância ainda não existia.

No Renascimento, o humanismo remete a outra concepção de infância: a criança é um ser que precisa ser moldado pelo adulto, devendo ser “regulado, adestrado, normalizado para o convívio social” (BOTO, 2002, p. 17). O adulto projeta na criança o modelo a ser engendrado na maturidade, percebendo-a pelo que lhe faltava, pelo caráter incompleto que marcava a infância, pela carência em relação a seu almejado ponto de chegada: a idade adulta. Capaz de aprender, a criança passa a ser reconhecida e valorizada no meio em que vive, surgindo então, o que Ariès denomina “sentimento de infância”.

Ademais da capacidade de aprender, a privatização do espaço e da família também contribui para essa nova concepção de infância. A família, assim como a criança, antes considerada um tipo de figura indefinida que incluía uma miscelânea de integrantes – adultos, crianças, parentes, vizinhos, criados, amigos, protegidos, visitantes tinham trânsito livre nas residências, que desempenhavam uma função pública – torna-se limitada, passando a ser constituída cada vez menos por agregados, ganhando a condição de local de refúgio, recolhimento e abrigo. Com a reorganização da cidade, quando surge a divisão do espaço público e do espaço

privado – a rua torna-se espaço monofuncional destinado à circulação, deixando de ser lugar comum de encontro social – surge o espaço individual e a família passa ao isolamento, criando a noção de intimidade, privativo e individualidade. “O privado é separado do público e até o absorve ou reduz sua extensão”, segundo Ariès (2006, p.16), tornando a sociabilidade mais restrita. É nesse momento, quando surge a família tradicional¹, que a criança passa a ser concebida diferente do adulto, tornando-se um elemento indispensável da vida cotidiana de uma família.

A criança, que era compreendida no imaginário medieval como “um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo” (BOTO, 2002, p. 21), tem, pouco a pouco, suas especificidades reconhecidas, passando a ser mimada e, por fim, amada. A preservação da infância implica, assim, no afastamento da criança em relação à comunidade adulta. Portanto, a criança ganha “espaços próprios, vestimentas específicas, brincadeiras e atividades pensadas especificamente para uso da infância” (BOTO, 2002, p. 13).

Nesse novo contexto, a criança, agora compreendida como ser especial e diferente dos adultos, inspira carinho e cuidados e passa a ser controlada pela família, pela escola e pelo Estado. É o binômio que assinalava a concepção de infância: cuidado e controle. A criança, submissa às ordens do adulto, precisa ser modelada – uniformização social – para tornar-se o adulto que a sociedade almeja. Necessita-se, assim, de espaços próprios para modelar o comportamento infantil. É preciso educar a criança, o que faz com que o adulto confira valor aos colégios, que complementarão a educação das crianças para torná-las civilizadas. Os colégios, portanto, são criados como espaços específicos para a infância, com a intenção de normalizar o comportamento da criança para o convívio social, por meio da aprendizagem de um *script* adulto.

O homem, por conseguinte, deve ser educado, civilizado.

O povo ignorante, a criança, o selvagem, e mesmo o doente e o louco, que escapam à normalidade, que desafiam e questionam as próprias leis que a razão lhes impõe (Certeau, 1982), devem ser objetos de uma tarefa educativa, de uma missão civilizatória, de uma atividade socialmente

¹ Segundo Caniço (2010), é a família estruturada em função do gênero feminino/masculino, diferenciados, em que cada membro tem um papel pré-estabelecido na família e na comunidade.

significativa, que acaba por lhes atribuir o estatuto de homem. (SMOLKA, 2002, p. 109).

Ou seja, todos os que ainda são seres inacabados, incompletos, devem ser submetidos à educação para tornarem-se seres humanos adultos.

Para Jean-Jacques Rousseau, importante pensador do século XVIII, a educação inicia antes da escola, com o nascimento da criança, pois uma prática civilizadora e pedagógica sempre está presente. De acordo com o teórico, é preciso “desnaturalizar” o homem, considerando

(...) o homem no homem, e a criança na criança. Ensinar a cada um seu lugar e nele fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo que podemos fazer para seu bem-estar. O resto depende de causas estranhas a nós e que não estão em nosso poder. (ROUSSEAU, 2004, p. 62).

Dessa forma, Rousseau propõe a descoberta da criança no que ela é antes de ser homem e defende que a perfectibilidade não é natural, mas alcançada pelo convívio social.

A criança, segundo Rousseau, para desenvolver suas faculdades naturais, precisa ter suas peculiaridades consideradas, sendo tratada de fato como criança, e não como um pequeno adulto: “amai a criança, favorecei as brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto” (ROUSSEAU, 2004, p. 72). Faz-se, portanto, necessário que a criança tenha certa liberdade para desfrutar de seu espaço. É preciso que o adulto perceba que a criança tem suas próprias maneiras de agir, sabendo colocar-se em seu lugar, penetrando suas ideias, não simplesmente emprestando-lhe as suas, impondo as suas verdades, extravagâncias e erros. E, ao contrário do modelo de educação que anula o espírito de independência inato da criança, com um incentivo constante à submissão, a escolarização deveria garantir o respeito à individualidade, de modo a preservar a sua personalidade.

É sobre a relação do adulto com a criança, por meio da educação, que Rousseau escreve em sua obra *Emílio ou da educação*, propondo princípios gerais para uma educação de qualidade, visando à formação de um novo homem e de uma nova sociedade, conforme elucidaremos mais adiante.

No século XIX, o conceito de criança e suas singularidades se afirmam e esta passa a ser tema de estudos e observações. Assim, há uma progressiva valorização do lugar ocupado pela criança nas famílias: “Tudo o que se referia às

crianças e a família tornara um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação” (Ariès, 2006, p. 164).

Somados aos estudos de Ariès e Charlot, na segunda metade do século XX, surgem novos intelectuais estudando e analisando a infância: Henry Wallon (1879), Jean Piaget (1896) e Lev Vygotsky (1896). Estes teóricos, que orientam ainda hoje a compreensão do conceito de criança pelo viés da psicologia, revelam avanços nos estudos sobre a infância. Ainda que tenham o mesmo objeto de estudo – a criança – vislumbram a criança de diferentes maneiras. Wallon se aproxima da infância pelo viés médico com ênfase nas emoções, considerando a criança, desde o primeiro momento, como ser social que possui relações humanas e participa das variadas situações. Com sua teoria do desenvolvimento, explicou a relação natural e imprescindível entre a criança e seu meio. Esta relação se transforma com a idade, conforme as necessidades da criança.

Pensando, pois, nesta relação com o meio, para Wallon torna-se impossível conceber a criança fora da sociedade:

Separar o homem da sociedade, opor, como é frequente, o indivíduo à sociedade, é descorticalizar seu cérebro... A sociedade é para o homem uma necessidade, uma realidade orgânica. Não que ela já esteja organizada no seu organismo... A ação se faz no sentido inverso. É da sociedade que o indivíduo recebe suas determinações; elas são para ele um complemento necessário; ele tende para a vida social como para seu estado de equilíbrio (1993, p. 8).

Assim como a relação entre a criança e a sociedade é imprescindível, a relação entre a criança e o adulto também o é. A criança necessita do adulto para superar as dificuldades, sendo, portanto, o adulto indispensável no processo de desenvolvimento infantil.

Vygotsky, como Wallon, pensa também na relação da criança com a sociedade quando defende que o desenvolvimento cognitivo é socialmente constituído. Sendo assim, Vygotsky ressalta que o desenvolvimento psicológico é um processo histórico e cultural e critica o paradigma zoológico e botânico para explicar o desenvolvimento infantil. Sendo assim, o desenvolvimento das formas complexas de comportamento humano tem a maturação biológica como fator secundário, já que é a interação da criança com a cultura que possibilita este desenvolvimento, o que relativiza a indicação de leitura por faixa etária.

O que é inato ao ser humano não é suficiente para o desenvolvimento infantil. O modo de agir, pensar e sentir, bem como os conhecimentos e valores dependem da interação do ser humano com o meio físico e social. E a transformação da criança em ser cultural pressupõe o acesso aos instrumentos e signos, que são mediadores entre o homem e o mundo. Ou seja, essa combinação de instrumentos – algo que pode ser usado para determinado fim – e signos – produzidos culturalmente – é característica humana que possibilita o desenvolvimento cognitivo que, para Vygotsky, acontece no contexto social e cultural, na interação da criança com o adulto, com quem adquire as habilidades que foram incorporadas pela civilização ao longo do tempo. Esse desenvolvimento cognitivo, no entanto, não se dá de maneira uniforme e homogênea:

Da mesma maneira que a vida em sociedade não representa um todo único e uniforme e a sociedade é subdividida em diferentes classes, assim, durante um dado período histórico, a composição das personalidades humanas não pode ser vista como representando algo homogêneo e uniforme, e a psicologia deve levar em conta o fato fundamental que a tese geral que foi formulada recentemente, só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter da classe, a natureza de classe e as diferenças de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que foram encontradas em diferentes sistemas sociais encontram sua expressão, ao mesmo tempo, no tipo de personalidade e na estrutura da psicologia humana neste período histórico (VYGOTSKY, 2007, p. 91).

Assim, para Vygotsky, a cultura, a heterogeneidade, a história e o meio são responsáveis pela construção do pensamento humano. Piaget, no entanto, – para quem educar é adaptar a criança ao ambiente social adulto – privilegia o caráter epistêmico do homem bem como a coordenação das ações e as operações mentais, declarando que a lógica não é inata, mas desenvolvida gradativamente.

Tem-se, dessa forma, uma teoria epistemológica genética, que prima pela interação do indivíduo com seu par, necessária para a progressão das construções cognitivas individuais, como a lógica, na medida em que permite confrontos de opiniões diferentes. É esta troca de pontos de vistas que permite a tomada de consciência do indivíduo de si mesmo e o conhecimento da perspectiva do outro. Assim,

O fato de contar seus pensamentos, de transmiti-los aos outros ou de calar ou de falar apenas consigo mesmo, deve ter, portanto, uma importância

primordial na estrutura e funcionamento do pensamento em geral, da lógica da criança em particular (PIAGET, 1999, p. 43).

O crescimento intelectual da criança depende, portanto, da sua relação com o outro, por meio da socialização da sua fala, de seu pensamento.

Desta forma, esses três teóricos – Wallon, Vygotsky e Piaget – foram marcos para a compreensão da criança durante o século XX e também na atualidade. No entanto, a globalização, robótica, informatização, virtualização anunciam o século XXI e também um novo conceito de infância. É nesse contexto que as crianças de hoje estão imersas, é dessas práticas que participam, apropriando-se de diferentes formas de pensar e agir.

Sarmento alerta para os efeitos da “convergência de três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mutações do mundo do trabalho” (2001, p. 16) no que diz respeito à relação da criança com o adulto. Enquanto este permanece cada vez mais tempo em casa devido às mudanças nas formas de organização do trabalho, as crianças saem cada vez mais por conta da crescente permanência nas instituições de ensino.

Além do mais, o reconhecimento do papel social da criança e de sua importância e do discurso da criança como sujeito com direitos civis faz com que muitos adultos abdicuem de seus papéis: deixam de estabelecer regras e limites, não se posicionam, não expressam seus pontos de vista, o que revela uma distorção do sentido da autoridade. Por vezes demasiada, resultando no treinamento e no controle da criança, hoje a autoridade está muitas vezes ausente, resultando no esvaziamento do lugar que deveria ser ocupado pelo adulto. Desta forma,

A questão da sociabilidade tornou-se tão frágil que os adultos – professores, pais – não veem as possibilidades da criança e ora controlam, regulam, conduzem, ora sequer intervêm, têm medo de crianças e jovens, medo de estabelecer regras, de fazer acordos, de lidar com as crianças no diálogo e na autoridade. (KRAMER, 2007, p. 18).

Esta falta de equilíbrio resulta, portanto, em excesso ou falta de autoridade e na crescente ausência e indisponibilidade do adulto em relação às crianças, o que aparecerá na relação familiar existente nas narrativas de Lygia Bojunga, quando Raquel, personagem de *A bolsa amarela*, busca ser ouvida em sua casa, por exemplo, pelos adultos (mãe, pai, irmão) que estão sempre ocupados.

As teorias sobre a infância são produzidas, portanto, em condições histórica e culturalmente concretas de possibilidades, buscando princípios gerais. Por isso as teorias se modificam no tempo, sendo produção fundamentalmente simbólica e discursiva. Muitos teóricos trouxeram investigações sobre como determinada sociedade percebe ou ignora a criança. Esses estudos dão continuidade ao pensamento de Philippe Ariès, seguindo a mesma linha e até mesmo indo em direção oposta.

Assim, as posições teóricas não se tornam cristalizadas, tampouco as crianças são imobilizadas em imagens e enquadradas perfeitamente pelas teorias (SMOLKA, 2002). Essas concepções de infância, que se modificam historicamente, ajudam a compor os conceitos de família e de ensino, como será explicitado a seguir.

2.2 A CRIANÇA E O ENSINO

Com a alteração da concepção de infância ocorrida entre os séculos XVI e XVII, a criança ganha visibilidade e com isso surge uma preocupação educativa na sociedade e nas famílias, pois o desenvolvimento da escola é “uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças” (ARIÈS, 2006, p. 194-195). A escola, que até o século XVII era um espaço apenas destinado à formação dos futuros clérigos, torna-se instrumento da iniciação social, destinado à passagem da infância para a vida adulta, o que transforma a criança também em aluno: a escola passa a compartilhar com a família a responsabilidade na educação das crianças e dos jovens, que passam a receber formação de acordo com os interesses da sociedade. Assim,

Primeiro, no século XVII, a especialização demográfica das idades de 5-7 a 10-11 anos, tanto nas pequenas escolas como nas classes inferiores dos colégios; em seguida, no século XVIII, a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo, e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas. De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres (ARIÈS, 2006, p. 120).

A escola, portanto, torna-se uma extensão da família, sendo a este espaço atribuída a função de disciplinar crianças mais novas e mais velhas, ricas e pobres. A instituição assumiu uma função moral e espiritual e pretendia conservar a ordem e a disciplina, com a intenção de formar crianças bem educadas.

Enquanto na Antiguidade a educação da criança era, até os sete anos, de responsabilidade exclusiva da família, na Renascença os ideais pedagógicos são atribuídos aos colégios jesuítas. Durante a colonização do Brasil, entre 1500 e 1822, havia a exploração da mão de obra infantil. No entanto, a educação dos indígenas foi diferenciada, devido à atuação dos jesuítas, que procuravam catequizá-los. E, mais tarde, a preocupação com a educação se estendeu também aos miscigenados que viviam na nova terra.

Nesse cenário, há a figura do jesuíta procurando instruir as crianças, o que foi “uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início de sua missão na América portuguesa” (CHAMBOULEYRON, 1999, p. 55), por meio do *Ratio Studiorum*, o código de ensino dos jesuítas, pautado na repetição, exposição, exercício e disciplina. Nascida como ordem missionária, aos poucos a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, foi se tornando ordem também docente, surgindo para afastar a criança da família e da comunidade na tentativa de evitar os perigos que a vida cotidiana poderia acarretar ao educando, procurando formar “jovens nas letras e na virtude, a fim de fazê-los propagar eles mesmos, no mundo onde vivessem, os valores defendidos pela Companhia” (CHAMBOULEYRON, 1999, p. 56). Cabia à criança – agora aluno –, reunida em classes, repetir e imitar os autores lidos pelo educador.

Ao discípulo (aquele que repete o que o outro diz), cabe somente a tarefa de apreender o conhecimento transmitido e, eventualmente, dar resposta às questões apresentadas pela autoridade pedagógica (uma “pedagogia da resposta”). A “resposta” final, no entanto, é prerrogativa do mestre, adulto acabado – potência atualizada. Ele é o escultor que possui a ideia da obra. O aluno (aquele que é destituído de luz) é visto como uma folha em branco sobre a qual será impresso o carimbo do saber – um elemento passivo que se conformará pouco a pouco ao modelo que está na mente do mestre. (SAMPAIO; SANTOS; MESQUIDA, 2002, p.175).

A criança, portanto, devia ser moldada passivamente pelo adulto de acordo com os preceitos cristãos em voga, ideal que está também na *Didática Magna* de Jan Amós Comenius (1592 – 1670), que defende uma escola para todos para que haja uma progressiva civilização das boas maneiras e, como os jesuítas, prioriza o

aprendizado de virtudes e da moral para formar uma criança educada e cortês. A criança é vista como aluno², um rascunho do adulto em formação, o que torna a sua entrada no mundo adulto precoce, não permitindo que sentisse e vivesse a infância por longo tempo, eliminando progressivamente quaisquer traços da espontaneidade infantil (SNYDERS, 1981).

No entanto, apesar de tomar como base o ideal religioso que concebe o ser humano como a manifestação de um desígnio divino, Comenius transita entre a religião e a ciência moderna. Nesse sentido, além de enfatizar o aprendizado de virtudes como a justiça, a prudência, a obediência – a criança deve ser disciplinada, obediente e temente a Deus. Priorizava-se, portanto, a educação moral e religiosa, de modo que a leitura destinava-se a uma ínfima parcela da população que aqui vivia. O ato de ler era permitido apenas para “os portugueses que aqui chegaram; aos senhores de engenho; aos filhos destes; às pessoas mais ligadas à administração da colônia; aos jesuítas e ao clero” (LUCKESI et. al., 1991, p.96), de modo a preservar os interesses da metrópole. Aos escravos, por exemplo, “não se lhes conferia tampouco o direito de ler as informações técnicas que advinham da metrópole portuguesa, pois que a eles não era assegurada a transmissão do ‘dom das letras’” (LUCKESI et.al., 1991, p. 127).

Nesse sentido, a prática de leitura que se iniciou no Brasil foi considerada discriminatória: eram as relações de poder que decidiam a quem era destinado o direito ao acesso a leitura, bem como os conhecimentos e conteúdo que estavam permitidos para a leitura, sempre visando aos interesses da metrópole.

A escola, dessa forma, prima também pelos interesses de Portugal, da classe dominante, e torna-se regulamentação social do tempo:

Ao apropriar-se do tempo, o colégio retira da juventude o controle dos seus ritmos, edificando, com isso, um calendário por meio do qual invariavelmente passará à ‘cronométrica’ demarcação das idades; enquanto apropriação e expropriação de temporalidades”. (BOTO, 2002, p. 25).

Com os colégios, portanto, cria-se a infância escolar. “A criança passa a ser membro de um coletivo, com o qual convive e interage (...). Determinam-se livros, lugares, horários” (BOTO, 2002, p. 31).

² É válido lembrar a etimologia do termo “aluno”: do latim *Alumnus*, aquele que não tem luz.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, 17 escolas foram paralisadas, bem como seminários menores e escolas elementares. Pombal implantou uma reforma no ensino e os sargentos passaram a atuar como professores. A intenção foi instituir nos colégios uma disciplina militar às crianças, o que não se consolidou de fato. Enquanto a educação jesuítica servia primordialmente à fé, a escola organizada por Pombal passa a servir aos interesses do Estado.

A concepção que Pombal, bem como os jesuítas, apresentam de ensino e de criança vai de encontro a um importante pensador da educação: Jean-Jacques Rousseau (1712–1772). Criticando a educação elitista escorada na repetição, na memorização e nos preceitos cristãos, cujos expoentes eram os jesuítas, vê na educação mais do que instrução: um alicerce para a formação moral e política do ser humano.

Rousseau considera a infância uma idade autônoma, que tem características próprias, diferentes das específicas da idade adulta. É uma fase de aprendizado que a criança vive antes de tornar-se homem.

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. (ROUSSEAU, 2004, p. 6).

O filósofo, portanto, percebe a educação não como uma formação do adulto ideal – conforme concepção dos jesuítas e de Comenius – mas também um meio de propiciar felicidade à criança ainda nessa fase, sem projeções para o futuro. Para evidenciar essa “educação natural”, que longe das interferências negativas do ambiente social pretende formar o homem como cidadão, o filósofo escreve *Emílio*. Na sua obra, descreve em forma de romance os primeiros anos de vida de Emílio, entregue pelo pai, um homem rico, a um preceptor para que tenha a educação ideal: em contato com a natureza, o jovem tinha suas características da infância respeitadas e valorizadas e estava resguardado das coerções sociais. Assim, educar significava não ensinar virtudes ou verdades, mas preservar a criança do erro e do vício.

Rousseau, dessa forma, modifica a concepção de criança, que era vista até então como um pequeno adulto: com ideias próprias, a criança precisa de uma

educação condizente com cada etapa do seu desenvolvimento, levando em conta as suas especificidades, natureza, instintos e capacidades. Cabe ao adulto, assim, compreender a criança e seu mundo próprio, concebendo-a como o elo entre o homem atual e o homem do futuro, símbolo do progresso ideal com índole flexível, estando sujeita a variados estímulos. Dessa forma, de acordo com o cônego Pedro Anísio, a criança deve estar

(...) constantemente, em todos os períodos evolutivos, sob a direção e o governo de outras pessoas. A educação visará, assim, em particular, como o quer Pestalozzi, a primeira idade, quando é mais fácil a fixação dos hábitos e a disciplina das tendências (ANÍSIO, 1937, p. 399).

Há, portanto, uma estreita relação existente entre a escolarização e a concepção de infância. É possível:

(...) pensar a história da escola como estando relacionada, pois, tanto com a constituição de mecanismos internos e de uma materialidade própria à escola, quanto com a produção da própria noção de educabilidade da infância e, ainda, com o deslocamento operado nas formas anteriores de educar e instruir as novas gerações. (FARIA FILHO; SALES, 2002, p. 246).

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, novas mudanças surgiram na educação. São fundadas escolas de Medicina, de Direito e de Engenharia. No período imperial, mais precisamente em 1824, é outorgada a primeira Constituição Brasileira. O artigo 179 da chamada Lei Magna dizia que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos.

Durante a Primeira República (1889 – 1929), surge a reforma educacional de Benjamin Constant, que tinha como princípios a laicidade e a liberdade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária. A reforma previa ainda a substituição da predominância de livros de literatura por livros científicos, portanto, a ênfase na literatura clássica fica em segundo plano nas escolas. Como bem esclarece Oliveira, “o racional superou o literário e, no âmbito escolar, a literatura era apropriada principalmente para o estudo da língua, das normas gramaticais, ou simples instrumento moralista” (2008, p. 30). Nesse cenário, percebemos o caráter utilitário e pedagógico atribuído à literatura. Vale ressaltar ainda que “o conteúdo oferecido à leitura era o conteúdo que servia aos interesses da metrópole e dos grupos dominantes. Por isso que, se bem fosse reconhecido o direito de ler a determinados

grupos, eram feitas restrições sobre o conteúdo de leitura” (LUCKESI et. al., 1991, p. 127).

Assim, no Brasil, ainda que as instituições escolares sejam anteriores ao início do século XIX, foi depois da independência do país (1882) que a escolarização teve um impulso significativo. Isso porque é neste momento que se produz um discurso acerca da escolarização no Brasil, surgindo a figura do bacharel: “formados em Coimbra ou no Brasil, tais sujeitos acabaram por ocupar a cena política brasileira ao longo de nossa história”. (FARIA FILHO; SALES, 2002, p. 249). Dessa forma, com o crescente processo de escolarização pós-independência, “de uma sociedade sem escolas no início do século XIX, chegamos ao início do século XXI com quase a totalidade de nossas crianças na escola” (FARIA FILHO; SALES, 2002, p. 247).

Os bacharéis, após a independência do Brasil, articulam um discurso sobre a escolarização da população brasileira, concebendo que a educação do povo (principalmente das crianças e das camadas inferiores da sociedade), juntamente com a produção de leis, era o caminho para garantir a ordem, o progresso e a civilização. Assim, “no Legislativo, na imprensa e em diversas outras instâncias sociais, discutia-se a necessidade de educar e instruir o povo para garantir a ordem social” (FARIA FILHO; SALES, 2002, p. 250).

No entanto, essa escolarização visando à alfabetização da população não passava de discurso, como afirma Assunção (2010, p. 139), trazendo dados que elucidam a questão sobre a leitura no Brasil:

Enquanto na França de 1890 cerca de 90% dos habitantes eram alfabetizados, e na Inglaterra de 1900 este número chegava a 97%, em Portugal havia apenas de 20% a 30% de alfabetização no mesmo período, ou seja, pouco menos de cem anos. Conforme Ortiz, o Brasil da última década do século 19 tinha um índice de analfabetismo de 84%!

Esse alto índice de analfabetos no país vai permanecer, ainda, por um longo tempo, ainda que se pense em medidas para alfabetizar a população.

No período da Segunda República (1930 – 1936), surge uma geração de pensadores da educação como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Júnior. Com a Revolução de 30, o Brasil ingressa no mundo capitalista de produção e, com isso, há a exigência de mão-de-obra especializada, tornando-se preciso investir na educação. Assim, em 1931, surgem decretos organizando o ensino secundário e as universidades que vão sendo criadas. Tem-

se, assim, “a criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundários e comercial” (SAVIANI, 2011, p. 31).

Outro marco educacional significativo da época foi o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Como explica Saviani (2011, p. 31-32), “o Manifesto é um documento de política educativa em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública”. Muitas ideias fecundas foram desenvolvidas a partir do Manifesto e “suas diretrizes influenciaram o texto da Constituição de 1934, cujo capítulo sobre educação resultou, porém, da conciliação entre as posições opostas de católicos e renovadores” (SAVIANI, 2011, p. 31-32).

Cabe indicar ainda que no período destacado considerou-se a formação de professores: houve a criação das escolas normais, no que se referia aos professores primários, e a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em 1931. No que se refere à literatura, normalmente estava ausente nas grades das instituições que formavam professores e, quando estava presente, era com ênfase em seu caráter utilitário, o que se estende a outros momentos, como ressalta Oliveira (2008), quando afirma que os conteúdos que norteavam o ensino de Português nos cursos formadores de professores enfatizavam os aspectos histórico-informativos da leitura de Literatura Infantil.

Já no Estado Novo (1937 – 1945), as novas atividades abertas pelo mercado exigem a preparação de um maior contingente de mão-de-obra. Com isso, a nova Constituição, outorgada em 10 de novembro de 1937, dá ênfase ao ensino vocacional e profissionalizante. Mantém a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

Entre as décadas de 1940 e 1960, período denominado Nova República, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1946), atribuindo à União a competência de legislar as diretrizes e bases do ensino. Esta lei foi revista em 1961, possibilitando que “os alunos pudessem se transferir de um ramo a outro do ensino médio e, após concluir qualquer ramo desse nível de ensino, viessem a ter acesso, por meio do exame vestibular, a qualquer curso de nível superior” (SAVIANI, 2011, p. 34).

Neste período, o contexto trouxe as exigências de aprendizagens de técnicas de leitura e escrita. “Ao lado do direito de ler – reconhecido ou sonogado – e do conteúdo específico da leitura, havia também um método de leitura, que refletia a

própria filosofia da educação e de leitura” (LUCKESI et. al., 1991, p. 129). A leitura permanece com um caráter não questionador e pouco crítico, trazendo consigo a dimensão da aceitação pacífica e inerte do conteúdo transmitido. Mantém ainda um caráter enciclopédico e características voltadas para a cultura clássica.

No período ditatorial é criado o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização –, apoiando-se no método de Paulo Freire, na tentativa de erradicar o analfabetismo no Brasil, que apresenta números alarmantes. No entanto, mais uma vez, a tentativa de alfabetizar amplamente os brasileiros não teve êxito. Disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia são extintas das grades curriculares, pois se acredita que vão de encontro com a ideologia militar. Tem-se, uma vez mais, a educação voltada aos interesses da classe dominante.

O cenário de analfabetismo no país continua alarmante e, mesmo com as mudanças provenientes da Lei 5.692/71, Luckesi, Barreto, Cosma, Baptista afirmam:

Em poucas palavras perpetua-se, hoje, embora revestida de outras circunstâncias, a realidade da “leitura” do Brasil colônia. Uns poucos leem e tem reconhecido efetivamente seu direito de ler. Aos outros é usurpado este mesmo direito, tanto no atinente à leitura direta da própria realidade, quanto no que se refere ao direito de se informar sobre a leitura por outros feita sobre o mundo e os homens. (LUCKESI et. al., 1991, p. 131)

Nesse contexto em que o direito à leitura alcança poucos, “as discriminações continuam em relação aos sujeitos aos quais é reconhecido, na prática e não apenas nas leis, o direito de ler” (LUCKESI et. al., 1991, p. 129). Durante o Segundo Congresso de Leitura do Brasil, em 1979, realizado na Universidade Estadual de Campinas, SP, o Prof. Ezequiel Theodoro, em sua palestra de abertura, criticava abertamente a atual situação da leitura no país: “Somente a elite dirigente deve ler. O povo deve ser mantido fora e longe dos livros. Os livros estimulam a criticidade e a transformação – elementos que vão contra o modelo de desenvolvimento proposto pelo governo” (LUCKESI et. al., 1991, p. 100).

Ezequiel Theodoro faz, portanto, uma crítica ao fato da leitura ser uma realidade para poucos no país, continuando a servir a classe dominante.

Com a abertura política, começa-se a pensar em um novo projeto de lei para a educação por volta de 1988, que é apresentado pelo então senador Darcy Ribeiro, em 1992, e acaba originando a LDB 9.394/96.

Diversas foram as medidas instituídas pela nova LDB, e dentre elas cabe ressaltar a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Instituído pela Lei 10.172 de 09/01/2001, o PNE foi considerado como um dos aspectos mais relevantes da educação e da política educacional no Brasil, no que tange ao estabelecimento de metas e previsões de recursos voltados ao financiamento da educação no país. Sancionado em 26 de junho de 2014, o último PNE traz, novamente, como meta básica, o combate ao analfabetismo.

Ainda destacando a preocupação com a leitura, fazemos menção também ao Plano Nacional do Livro e Leitura – o PNLL – criado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Cultura por meio da Lei 10.753/2003, com o intuito de promover e ampliar o acesso à leitura, na perspectiva de expandir, qualificar e subsidiar planos e projetos de incentivo a leitura.

A permanente preocupação com a alfabetização e com a leitura encontra explicação nos índices levantados por algumas pesquisas, como o Inaf (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - 2012), que revela que um número significativo da população entre 15 e 64 anos – 75% – é considerada analfabeta funcional, ou seja, decodifica, mas não compreende o que lê. Retratos de Leitura no Brasil, de 2011, também revela dados importantes e preocupantes sobre a leitura: 50% dos brasileiros entrevistados não são leitores, e da metade que lê, a maioria está em idade escolar e 66% se declara leitora de livros didáticos.

Dessa forma, a partir do século XIX, portanto, é a proteção à infância que impulsiona no país a criação de espaços para cuidar da criança, demarcando um período em que “a infância e a sua educação integram os discursos sobre a edificação dessa sociedade moderna” (KUHLMANN JR, 2002, p. 465). E com o aparecimento da escola, surge também a relação entre educação, criança e literatura. Temos a escola, portanto, produtora e produto da sociedade como um todo: determina e reflete a concepção de infância e de leitura que sobressai na sociedade, voltando-se, muitas vezes na história, para a manutenção dos interesses das classes dominantes, corroborando a permanência das desigualdades sociais, das ideologias e do poder então vigentes.

2.3 A CRIANÇA, O ENSINO E A LITERATURA

Como já apresentado, com a concepção de infância e com a nova ordem da cidade, são instaurados o espaço público e o espaço privado. E a criança, ser com particularidades, é, então, controlada/educada em espaços privados e especializados: creches, maternais, jardins, quarto-de-bagunça, pracinhas.

Com a especialização do espaço, adequando-o às necessidades da criança – segundo a concepção dos adultos – surge também a literatura especializada, voltada à criança com a intenção de formar o adulto de amanhã de acordo com os bons costumes e valores prezados na época.

Esta literatura específica para a criança – dá-se a distinção de textos para adultos e textos para a infância – tem então o dever de ensinar e instruir. Afinal, deve-se preparar a criança, considerada como um adulto em gestação. Tem-se nas obras a voz do adulto, ora criando as histórias (autor), ou escolhendo as narrativas, ora contando a história para a criança. É a rotina do mundo adulto que ordenava o cotidiano das crianças, “por meio de um conjunto de procedimentos e práticas aceitos como socialmente válidos” (MAUAD, 1999, p. 140), e escolhia, para tanto, o que elas deveriam ler para instruir-se e moldar-se segundo os padrões de comportamento estabelecidos e aceitos.

As especificidades da infância criam também uma linguagem específica, “na qual se reduplicavam as sílabas tônicas dando às palavras pronunciadas um especial encanto: *dodói, cacá, pipi, bumbum, tentem, dindinho, bimbinha*” (DEL PRIORE, 1999, p. 96). Esse vocabulário específico aparece também na literatura infantil na forma de um vocabulário simplificado, repleto de diminutivos, com uma sintaxe bastante simples. A criança era considerada um leitor menor, a folha branca que ainda tem tudo para aprender, conforme se observa no poema “Vozes de animais”, de Pedro Diniz (1950).

Muge a vaca; berra o touro;
Grasna a rã; ruge o leão;
O gato mia; uiva o lobo;
Também uiva e ladra o cão.

Relincha o nobre cavalo;
Os elefantes dão urros;
A tímida ovelha bala;

Zurrar é próprio dos burros.

Sabem as aves ligeiras
O canto seu variar:
Fazem às vezes gorjeios
Às vezes põem-se a chilrar.

Bramam os tigres, as onças;
Pia, pia o pintinho;
Cucurica e canta o galo;
Late e gane o cachorrinho.

A vitelinha dá berros;
O cordeirinho, balidos;
O macaquinho dá guinchos;
A criancinha vagidos.

O poema de Diniz, repleto de diminutivos (pintinho, macaquinho...) e tema repetitivo (ruídos emitidos por diferentes animais) evidencia que os adultos tentam reproduzir a sintaxe infantil nos textos de literatura infantil. As crianças possuem uma gramática própria, uma lógica que difere da racionalidade do adulto, e este apresenta dificuldade em compreender a sintaxe e as regras que regem a comunicação infantil, tornando o texto simplório, sintaticamente empobrecido.

Durante o Império no Brasil, um ou outro livro poderia ser de interesse das crianças por apresentar e atender às expectativas de linguagem e de conteúdo destas. Mauad (1999) cita *O homem da barba azul* e *O gato de botas* como os mais procurados na livraria Martins. Paralelamente a essa literatura estavam, em grande destaque, os textos moralistas, típicos do século XIX. Dois livros em especial eram muito visados: *Obra divertida e moral* (1869) e *As manhãs da avó: leitura para a infância* (1877). Por meio de historietas com situações exemplares e diálogos, procurava-se estabelecer e nortear o comportamento das crianças. O seguinte princípio estava posto: “Se for preciso escolher, antes educação do que instrução, antes moralidade do que sciencia (*sic*), antes fazermos homens de bem do que sabichões”. Foi o que escreveu o articulista da *Revista Popular* (*apud* MAUAD, 1999, p. 150) na edição de 20 de janeiro de 1959.

Desse modo, a literatura voltada às crianças desde o início apresenta elos com a instrução, portanto, com a escola. Antes mesmo de se escrever livros próprios para a infância, os livros “para adultos” adaptados para as crianças já traziam a moralidade como característica principal.

A pretexto de reconstituir a história da literatura infantil, Denise Escarpit inicia seu trabalho já no séc. XVII, apontando quais teriam sido os primeiros

livros para crianças. Cita, como exemplo, o trabalho *Orbis Sensualium Pictus* (1658), de Comenius, obra criada com o intuito de ensinar latim através de gravuras, um antepassado, sem dúvida, do nosso livro didático ilustrado para crianças. Antes do século XVII, afirma Escarpit, não existiria nada que pudesse ser tratado como literatura infantil. A pesquisadora francesa, entretanto, não deixa de mencionar diversas atividades expressivas e populares como as adivinhas, rimas infantis e certos jogos de palavras que, segundo ela, fariam parte da gênese da literatura infantil mas só ganhariam esse contorno - o status de literatura infantil - quando reaproveitadas e pelos primeiros livros destinados especificamente ao público infantil. Tal adaptação, note-se, significava, na verdade, a incorporação de aspectos francamente didáticos e utilitários, ligados à educação moral, por exemplo. (AZEVEDO, 2005, p. 38).

Esses livros destinados ao público infantil surgem com a ascensão da família burguesa, com o sentimento de infância na sociedade ocidental e com a reorganização da escola estando, portanto, associados aos livros didáticos publicados a partir dessa época. Segundo Colomer,

(...) em meios do século XIX, haviam começado a ser escritos em diferentes países livros especialmente pensados e escritos para a etapa escolar, embora sempre levando em conta que sua função principal era a instrução moral. (2007, p. 15).

No momento em que se consolidam as instituições que pretendiam formar os pequenos, o gênero, portanto, como afirma Colomer, aparece com a finalidade de prepará-los para o convívio com os adultos, tendo, assim, caráter pedagógico e didático, sendo essas as características predominantes não só dos livros didáticos, mas também dos primeiros textos de literatura voltados à criança. É nesse momento que se estreitam as relações entre literatura e escola, tendo os textos para crianças uma grande influência educacional.

Assim, pois, até há relativamente pouco tempo, as obras deliberadamente “escolares” e as antologias de textos e autores conhecidos foram os livros mais presentes nas aulas. No melhor dos casos tratava-se de “belas páginas” para moldar o gosto e imitar nos exercícios de redação; poemas e fragmentos para memorizar e compartilhar como referências da coletividade cultural ou nacional; e fábulas e contos morais curtos para educar em relação a valores e comportamentos. (COLOMER, 2007, p. 17).

Nesse sentido, a literatura infantil tinha como princípio ser útil, pois “aquilo que é inútil não pode ser bom para a criança-leitora” (HUNT, 2010, p. 90). E assim, textos moralizantes são escritos por uma variedade de autores – Júlia Lopes de Almeida, Olavo Bilac, Francisca Júlia, Figueiredo Pimentel, dentre outros – tão logo

surge a literatura infantil brasileira, no final do século XIX, visto que “antes das últimas décadas dos oitocentos, a circulação de livros infantis era precária e irregular, representada principalmente por edições portuguesas” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998, p. 148). Um exemplo é o poema “O trabalho”, de Olavo Bilac:

Tal como a chuva caída
Fecunda a terra, no estio,
Para fecundar a vida
O trabalho se inventou.

Feliz quem pode, orgulhoso,
Dizer: “Nunca fui vadio:
E, se hoje sou venturoso,
Devo ao trabalho o que sou!”

É preciso, desde a infância,
Ir preparando o futuro;
Para chegar à abundância,
É preciso trabalhar.

Não nasce a planta perfeita,
Não nasce o fruto maduro;
E, para ter a colheita,
É preciso semear...
(BILAC, 1929, p. 43).

A literatura infantil, portanto, trazia ensinamentos destinados às crianças, como o texto do Bilac – “É preciso trabalhar.” –, tendo, assim, papel fundamental na escola enquanto instrumento para educar e instruir. O texto de literatura, portanto, era utilizado na escola para ensinar a gramática normativa da língua e os valores morais e patrióticos, formando o aluno de acordo com a ideologia dominante. Este olhar da escola para a literatura acarreta, como afirma Mortatti (2014, p. 25), a disciplinarização do seu ensino, inibindo a liberdade criadora tão própria da literatura.

Neste sentido, os textos de literatura infantil careciam de esteticidade – afinal, literatura é a arte da palavra – na medida em que eram marcados por aspectos pedagogizantes e instrucionais, em decorrência da relação estabelecida com a escola. Magda Soares, considerando as relações entre escola e literatura infantil, afirma que há

a *produção*, para a escola, de uma literatura destinada a crianças: 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 – busca-se *literatizar a escolarização infantil* (2003, p. 17).

A literatura infantil era – e ainda é, muitas vezes – produzida para a escola, com um acentuado caráter de ensino da moral, de boas condutas, de comportamentos ditados pela sociedade. Bojunga, no entanto, cria suas obras evitando submeter-se às amarras pedagógicas da escola: funda sua própria editora para que possa publicar seus livros sem preocupar-se excessivamente com as tendências do mercado escolar e tece críticas a esta escola que atrasa e costura o pensamento, como aparece em suas narrativas.

Uma evidência deste íntimo diálogo da literatura infantil com a escola é o fato de nomes ligados à educação, como o de Julia Lopes de Almeida (diretora da revista *Sciencias e Letras*) e da professora Alexina de Magalhães Pinto tornarem-se escritoras de livros para crianças.

E não foi coincidência o surgimento da literatura infantil no Brasil com o advento da República. Conforme já visto, foi neste período que surgiu uma maior preocupação com a educação das crianças, com a intenção de “formar a imagem do Brasil como a de um país em processo de modernização”. Com isso, os livros infantis e escolares saem fortalecidos com as várias campanhas de alfabetização que foram instauradas nesta época por políticos, educadores e intelectuais. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998, p. 148).

Dessa forma, assim como a criança foi escolarizada, tornando-se aluno, a literatura também se tornou objeto pedagógico. Não só a literatura, mas as artes como um todo foram direcionadas a ensinar ou rechaçadas da vida infantil por serem consideradas subversivas e avessas ao doutrinamento das crianças. Assim, cinema, teatro e textos literários deveriam ser úteis, ou seja, ter valor pedagógico, na medida em que ensinavam algo.

Neste sentido, havia os que defendiam o aproveitamento do cinema, contanto que se fosse utilizado como meio de educação, como é o caso da educadora Maria Lacerda de Moura. Ainda assim, grande parte daqueles que pensavam a educação no país partilhava da opinião do cônego Pedro Anísio, que enfatizava que clubes, teatros e cinemas não eram apropriados para a infância. “A criança deveria estar com bons livros e com os homens de bem, fugindo dos maus, levianos e corrompidos”. (ANÍSIO, 1937, p. 401). Isso porque o ensino primava por uma educação moral, com missão civilizadora de saneamento e controle dos

costumes. Assim, o ensino – e, por conseguinte, a literatura – deveria ter como base a educação, a moral e a religião para evitar os males que assolavam a nação.

A literatura, portanto, não tinha caráter de fruição, mas tinha finalidades utilitárias e imediatistas. Daí as fichas de leitura anexas aos livros de literatura e os questionários que serviam para verificar se a compreensão do aluno estava condizente com aquela que o professor desejava.

No entanto, há contrapontos a essa concepção do período pós-república, como Monteiro Lobato, que passa a lançar no mercado editorial livros de literatura infantil com temas que fugiam ao convencional, com uma linguagem próxima do coloquial, ausência da erudição e da preocupação excessiva com a gramática. Concebia a criança não mais como uma pessoa ou um leitor menor, mas como uma pessoa e, conseqüentemente, um leitor em formação. Dessa maneira, considerando a literatura mais do que instrumento para ensinar, Lobato torna-se um marco na literatura infantil, como se sabe, por aproximá-la da criança, tornando o livro também objeto de prazer.

Assim, surgem discussões que enfatizam

[...] a esteticidade/literariedade necessária aos textos de literatura infantil e juvenil, como fator de superação das marcas moralizantes e pedagogizantes desse gênero literário, em decorrência de sua relação original com a educação e com a escola (MORTATTI, 2014, p. 27).

Inaugurando o que se convencionou chamar de “fase literária da produção brasileira destinada a crianças e jovens” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998, p. 148), a concepção de Lobato muito tem da Escola Nova, prezando o pensamento reflexivo e contrário à cultura livresca e pouco prática, ao saber enciclopédico e à supremacia dos textos científicos sobre os literários. No entanto, para circular nas salas de aula, mesmo Lobato precisou adequar-se aos programas curriculares, produzindo livros como *Emília no país da gramática*, *Aritmética da Emília*, *Geografia de Dona Benta*, dentre outros. Ainda que experimentando outras formas de escrita, como a expressão oral e inculta, antecipando aspectos do movimento modernista brasileiro, a literatura de Lobato se integra a uma época e representa-a a sua maneira, mantendo um vínculo com o modelo de escola do período, a Escola Nova.

É possível perceber essa adesão de Monteiro Lobato ao projeto da Escola Nova nas correspondências que troca com o amigo Anísio Teixeira:

Vou ler o teu livro como nunca li nenhum. Degustando, penetrando, deslumbrando-me em ver expressa nele ideias que me vieram por gestação, intuitivamente. E depois te escreverei. Meu petróleo está uma pura maravilha. A vitória está assegurada, e a não ser que me veja espoliado por leis do Juarez, nacionalizadoras do petróleo e que tais, que venham matar o surto da futura indústria e privar do que com ela eu possa vir a ganhar, terei meios de realizar várias grandes coisas que me ferver na cabeça. Uma delas diz com você. É criar luxuosamente um aparelho educativo com você à testa, como nunca existiu no mundo. Um gânglio novo, libérrimo, autonomíssimo, fora de governo, de religião, de tudo quanto restringe e peia. Um gânglio que vá se irradiando até fazer-se um formidável organismo moldador de homens – educador no mais elevado sentido. Com essas escolas especializadas, com jornais e revistas, com casa editora, com livrarias, com cinema, com estação de rádio própria, com estação tele-emissora de imagens... Qualquer coisa como a *Radio City do Rockefeller*, mas educativa. O governo que ensine ao povo o que quiser; a religião também. Nós, do alto de nossa *education – city*, servida por todas as máquinas existentes e as que hão de vir, pairaremos sobre o país qual uma nuvem de luz. Um corpo de cérebros, dirigido por você. Prepara: a máquina multiplicadora, dissemina. Iremos fazer com um pugilo de auxiliares o que o Estado – essa besta do apocalipse – não faz com milhares e milhares de infecções chamadas escolas e de cágados chamados professores. A nossa educação cairá como chuva de neve sobre o país, sem saber e sem querer saber a onde os flocos irão pousar (VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 69).

O entusiasmo pela educação e pelo ideário escolanovista aparece também nas obras de Lobato, quando as reflexões sobre a vida e sobre as injustiças do mundo ganham vida na voz da boneca Emília, por exemplo:

Verdade pura! Nada mais difícil do que a verdade, Emília.
Bem sei – disse a boneca – Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta ideia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir para dar ideia de que está falando a verdade pura (LOBATO, 1971, p. 7 – 8).

Neste trecho, Emília advoga que não há uma verdade estabelecida, mas a contínua busca por essa verdade, tal como a filosofia da educação de Anísio Teixeira.

Na década de 1940, há a presença de Lobato nas obras, com outras nuances: com uma literatura menos popular, a representação do mundo rural Brasil, como era o Sítio de Lobato, mas como cenário da ação: seja a fazenda onde se descobrem tesouros ou o lugar de lazer para as crianças do meio urbano. As crianças, protagonistas das histórias de outros autores desse momento, são agora comportadas, dependentes e preocupadas em demonstrarem-se corretas na

presença dos adultos. Com frequência, os animais também são protagonistas e adotam os bons comportamentos da infância. E quanto ao humor, tão presente nas obras de Lobato, “é matéria rara nos livros do período, talvez porque incompatível com a postura pedagógica” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998, p. 131).

Jeronymo Monteiro é um contraponto às características do período, e, portanto, um seguidor de Lobato. Em sua obra, evita o padrão bem comportado, as crianças exemplares, e defende a cultura de massa que transparece em sua obra como filmes, seriados e quadrinhos, enfim, “aquelas manifestações que a escola e os educadores rejeitavam, por serem incontroláveis e expressarem um mundo fantástico e criativo, mas nada ufanista, nem comprometido com as tradições e gostos da elite” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998, p. 129).

Opondo-se às histórias em quadrinhos, supondo que elas prejudicariam a formação da criança, a escola não percebeu a infiltração da cultura de massa, sobretudo a norte-americana, na literatura infantil. Esse fenômeno ocasionou a “produção em série de obras repetitivas e na produção de uma ideologia pretensamente progressista, mas, de fato, profundamente encravada na tradição, na aparência e, no fundo, comprometida com a camada dominante da sociedade” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998, p. 132). Como exemplo, temos as estantes das livrarias repletas de traduções de obras de autores americanos – podemos questionar a qualidade da tradução e também da literatura produzida – e de livros cujos diferenciais são a imagem – muito colorida e sedutora –, o formato, a brincadeira que o objeto proporciona com os *pop ups* que saltam do papel, mas não o texto, não a palavra, que fica em segundo plano.

A maioria das obras desse período, portanto, eram voltadas para incutir na criança bons comportamentos, ainda quando maquiadas com a aventura ou com o mistério. É o caso de *A ilha perdida* (1945), de Maria José Dupré.

(...) Por ocasião de umas férias, justamente em fins de novembro, chegaram à fazenda Henrique e Eduardo, os dois primos mais velhos de Oscar e Quico. Eram dois meninos de doze e quatorze anos, fortes e valentes. Montavam muito bem e sabiam nadar. Logo nos primeiros dias, percorreram sozinhos grande parte da fazenda; subiram e desceram morros, andaram por toda a parte e ao verem o riozinho, onde Vera e Lúcia tinham ido pescar uma vez com o padrinho, apelidaram-no “filhote do Paraíba”.
Madrinha avisava:

- Vocês não devem andar tão longe de casa; de repente não sabem mais voltar e perdem-se por aí.
Eles riam e diziam que não havia perigo; (...). (DUPRÉ, 1992, p. 04).

Note-se no trecho de Dupré que o cenário é uma fazenda onde as crianças da cidade vão passar suas férias, característica da literatura do período em questão (1945-1965). Os meninos Henrique e Eduardo – que vão ser retomados com seus primos, como os personagens de Lobato, em outras obras da autora, como *A mina de ouro* (1946) – são caracterizados como “fortes e valentes” e há a exigência de um padrão de comportamento por um adulto, a madrinha: não se afastar porque há perigos. Isso lembra contos de fadas como *Chapeuzinho Vermelho* – “Evite o caminho da floresta, é perigoso”: há a voz do adulto censurando a criança, indicando-lhe o bom caminho a seguir. Ou seja, ainda persiste o ensinamento na literatura e prevalecem muitas das características que antecedem Lobato.

Somente a geração de autores seguinte vai recriar com mais ênfase as características das obras de Lobato, inovando e movimentando o mercado de livros infantis e juvenis. E Lygia Bojunga inscreve-se no contexto desses autores inovadores da década de 1970 que, seguindo as rupturas trazidas por Monteiro Lobato, relacionam a literatura não mais com a aprendizagem institucional, mas com a arte. Assim, a literatura infantil no Brasil que, no final do século XIX até o início do século XX, não era prazer, mas instrução – concepção essa que marca ainda hoje a literatura infantil, considerada por muitos (inclusive pela academia e pelos críticos literários e ensaístas) como uma literatura menor, simplista, efêmera, dirigida a um público inexperiente e imaturo, tendo uma função didática – torna-se objeto de criação artística e prazer pelas mãos de Monteiro Lobato. Com uma linguagem clara, preocupação estética, histórias que valorizam o Brasil, personagens irreverentes, intertextualidades, crítica velada ao sistema, Lobato contrapõe o erudito e a oralidade, o conhecimento científico e a tradição popular, apresentando uma visão à frente de seu tempo e a valorização do livro e da literatura enquanto fruição, sendo, como se sabe, um grande divisor de águas na literatura infantil e juvenil brasileira.

Foi Lobato quem, fazendo a herança do passado submergir no presente, encontrou um novo caminho para essa literatura no Brasil. Nesse momento, como já visto, a literatura infantil deixa de ser apenas cognição para tornar-se também prazer e afetividade, diferenciando-se “da literatura para adulto em grau, não em espécie.” (HUNT, 2010, p. 76). Ou seja, enquanto literatura, os textos para crianças também apresentam linguagem estética peculiar, diferindo-se dos textos para adultos pelo

leitor implícito, tendo como foco o próprio universo infantil e, por isso, uma poética singular.

Nesse sentido,

(...) o livro para crianças pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto. (HUNT, 2010, p. 100).

No entanto, é comum a afirmação de que “a apreciação estética não esteja disponível à criança” (HUNT, 2010, p. 159). E com isso, surgem os textos limitados e restritos, vistos como adequados para a infância por muitos críticos. No entanto, ainda segundo Hunt (2010), o texto literário mais eficaz é aquele que convida o leitor a uma reflexão acerca aos códigos e as expectativas habituais, a preencher as lacunas por meio da interação, reduzindo, assim, as indeterminações do texto. Não se faz necessário, portanto, reduzir a complexidade de enredos ou simplificar o vocabulário em função da compreensão da criança. Ao escrever um livro ou contar histórias, portanto, não faz sentido evitar o uso de supostas palavras que as crianças desconheçam ou restringir o uso de qualquer elemento linguístico.

Hunt afirma que a linguagem limitada e simplificada resulta em clichês e na falta de desafios linguísticos, o que levará o leitor a produzir ideias simplórias. Não é modificando ou adaptando vocabulário, conteúdo ou enredo que será possível o controle do leitor por parte do autor. É preciso que este permita que o leitor compare “o que é original com o que não é, o que é desconhecido com o que é familiar, o que é desafiador com o que é meramente reiterativo ou, talvez, o que é ‘fresco’ com o que é ‘rançoso’” (HUNT, 2010, p. 165) para que a narrativa permita a interação e não mine o pensamento.

Mais mudanças significativas estavam por vir na década de 1970, considerada o período de expansão da literatura infantil no território nacional. Com a consolidação do mercado editorial e com o crescimento do público leitor “criado pela Lei de Diretrizes e Bases, em 1971, que obriga a adoção de livros de autor brasileiro nas escolas de primeiro grau” (SANDRONI, 2009, p. 22) – uma vez mais aparece a relação literatura e escola –, o número de autores dedicados ao público infantil cresceu de forma expressiva e nomes como Sylvia Orthof, Ana Maria Machado, Ziraldo, Marina Colasanti, Ruth Rocha, Pedro Bloch, Roseana Murray, Bartolomeu Campos Queirós somam-se ao de Lygia Bojunga, marcando não somente essa

década, mas as que ainda estavam por vir. E “o mercado, que andava parcamente servido pelas adaptações dos clássicos infantis, passava a acolher novos autores” (SANDRONI, 2009, p. 21).

De acordo com Zilberman e Lajolo (1998), no período de 1965 a 1980, a produção da literatura infantil e juvenil é ampliada, os escritores inserem o coloquialismo e a oralidade e excluem os conteúdos marcadamente ideológicos das obras, o que apresenta uma nova concepção de infância. A criança é agora um ser ativo, autônomo e inteligente. Essas características estão ainda presentes na literatura infantil da atualidade, no entanto, muitas das obras produzidas continuam mantendo uma estreita relação com a escola e, por conseguinte, com o mercado editorial.

É o mercado editorial que determinava, e muitas vezes ainda determina, o que deve ser publicado. E o principal alvo das editoras do país é vender seus produtos para a escola, por intermédio do governo, que realiza a compra dos livros que julga ser de interesse da educação. Desse modo, o consumo do livro necessita ser realimentado constantemente, como acontece com outras mercadorias, e a escola torna-se a mediadora desse processo, já que impulsiona a produção e também o consumo dos livros. Isso porque a literatura infantil assume inúmeras vezes uma função subsidiária, complementando os conteúdos escolares. Dessa forma, visando ao lucro, as editoras transformam os livros em produtos adequados às necessidades do sistema escolar, concentrando, para tanto, seus esforços em três frentes:

(...) no professor, que seleciona o livro a ser lido pelas turmas; nos autores, que passam a visitar as escolas que adotam suas obras e no material de apoio que invariavelmente acompanha essas obras com o intuito de consubstanciar atividades escolares a partir do texto. (CARDOSO, 2011, p. 44).

Procurando afastar-se dessa subordinação e das exigências do mercado escolar, Lobato cria sua própria editora, chamada primeiramente Monteiro Lobato & Cia. No entanto, uma crise econômica em 1923, obriga Lobato a diminuir a publicação de edições de literatura e aumentar a de edições escolares. *Narizinho Arrebitado*, por exemplo, é encomendado pelo governo para atender as crianças das escolas de São Paulo, o que evidencia que Lobato não consegue desvincular a sobrevivência de sua editora das necessidades da escola.

Lygia Bojunga segue os passos de Monteiro Lobato e deixa a editora Agir – responsável pela publicação dos seus dezessete primeiros livros – para, em 2002 fundar a sua própria editora, a Casa Lygia Bojunga, com o livro *Retratos de Carolina*. Instalada no bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, a editora possibilita que a escritora acompanhe todas as etapas de produção de seus livros, além da distribuição e divulgação dos mesmos. Permite ainda “o exercício literário experimental subjugado apenas aos seus anseios como escritora”, conforme relata a Enciclopédia Itaú Cultural. E dessa forma, Bojunga não precisa submeter-se ao mercado editorial, tendo maior liberdade para definir os seus leitores empíricos por meio do leitor implícito.

Se a escola sempre esteve relacionada com a literatura infantil, em 1997, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN’s – Temas transversais, essa relação se solidificou ainda mais. Segundo o texto de apresentação dos PCN’s acerca dos Temas Transversais para os terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental,

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporados como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o seu debate. (BRASIL, PCN, 1997, p. 15).

Com essa exigência trazida pelos PCN’s de que questões sociais fossem apresentadas e discutidas pela escola, um novo veio se abre ao mercado editorial que, dentro de suas possibilidades e interesses comerciais, se movimenta no sentido de atender à demanda escolar incluindo em seus catálogos títulos que contemplem os Temas Transversais, além de fornecer, não raras vezes, um guia ao professor de como abordá-los em sala e as famosas fichas de leitura que acompanham os livros paradidáticos³.

³ Segundo Ricardo Azevedo, em seu artigo Publicado no “Jornal do Alfabetizador” – Porto Alegre – Editora Kuarup – Ano XI - nº 61 p. 6-7 e na Revista “Signos” Ano 20 nº 1, Lajeado, Univates, 1999, p. 92 - 102, são paradidáticos “os livros essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. Em geral, abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma a complementar aos livros *didáticos*. (...)”

Assim, nos catálogos fica evidente de que a divulgação dos livros atende ao caráter pedagógico, sobressaindo-se a questão de conteúdo e ficando em segundo plano a fruição. São vários os indicativos dessa predileção:

Começamos pela indicação a partir da idade do leitor (como se um título indicado para o 8º ano não pudesse, também, ser lido pelos pequenos do 6º ano, por exemplo); outro índice comum a todos os encartes é o enquadramento dos títulos numa espécie de linha do tempo formada pelas chamadas Datas Comemorativas, e, por fim, o agrupamento dos títulos em projetos ou coleções (os títulos assim agrupados têm em comum um mote, estabelecido por cada editora). E como não poderia deixar de ser, a possibilidade de explorar os Temas Transversais se faz presente em todos os encartes. (CARDOSO, 2011, p. 77).

O mesmo fenômeno acontece com o mercado editorial após a obrigatoriedade de inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial da Rede de Ensino, bem como a valorização do indígena. Com isso, a preocupação com o negro e com o índio, que já tem registros nas obras de Viriato Correia (*Cazuza*, 1938) e de Odete de B. Mott (*E agora?*, 1974), promove um significativo aumento de obras que trazem personagens negros como centrais e uma visão afirmativa dos mesmos. O mesmo ocorre com o personagem indígena:

Em 2008, ano em que foi implementada a lei 11.645\08, Daniel Munduruku publica três títulos. E como suas publicações atingem o público-alvo? Mais uma vez, a escola cumpre seu papel de mediar essa relação, principalmente através de dois caminhos: a compra direta do material pelo governo através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ou a simples adoção do livro. No primeiro caso, o governo adquire uma quantidade fenomenal de títulos selecionados a cada ano e os repassa às escolas públicas. No segundo caso, os professores das escolas não atendidas pelo PNBE selecionam os títulos e os próprios alunos têm que adquiri-los diretamente nas livrarias. (CARDOSO, 2011, p. 71).

Desse modo, enquanto produto vendável, os livros infantis ganham maior visibilidade no mercado editorial quando atendem as necessidades do âmbito educacional, o que determina, por vezes, o que o autor deve escrever. E a escola, por sua vez, torna-se a responsável por mediar a relação destes livros com o leitor.

Outro problema bastante frequente é a formação deficitária dos professores com relação ao trabalho com a literatura em sala de aula. É comum que os cursos

Em outras palavras, mesmo lançando mão da ficção e da linguagem poética, os livros *paradidáticos* têm sempre e sempre o intuito final de passar algum tipo de lição ou informação objetiva e esclarecedora”.

de licenciatura de Letras e Pedagogia não contemplem em sua grade disciplinas que tratem da metodologia do ensino da literatura infantil e juvenil. Com isso, o que vemos nas escolas é a reprodução do modo como o professor aprendeu literatura na escola, quando ainda estava no papel de aluno: a literatura enquanto subsídio para ensinar conteúdos de diversas disciplinas, além de bons comportamentos e condutas.

Enquanto alguns autores cedem ao mercado, outros procuram publicar obras que rompam e resistam aos limites e imposições do mercado editorial. Lobato e Bojunga, ao criarem suas editoras, oferecem indicativos de pertencer ao segundo grupo. Na orelha do livro *Retratos de Carolina*, Bojunga conta ao leitor:

Quando comecei essa nova investigação, avisei logo pro meu eu-artesanal: dessa vez é melhor você ficar de boca fechada. Mas ele é teimoso demais: quis logo bisbilhotar como é que *Retratos de Carolina* virava objeto-livro, e acabou se metendo a fazer letra de capa, de folha de rosto, de abertura de capítulo e não sei que mais. E, se fosse coisa de dizer que ele tem letra caprichada! Mas nem isso. Paciência: ele é mais forte do que eu. (BOJUNGA, 2002).

Aqui, a escritora justifica ao seu leitor o projeto da editora, mostrando que não só acompanha, mas participa das etapas de produção de seu livro, como a criação da capa, da contra capa, dos dados do livro, da dedicatória, escritos com sua própria letra. E acrescenta:

É com *Retratos de Carolina* que eu começo essa nova caminhada. Aqui, eu me misturo com a Carolina, viro personagem também: queria ver se dava pra ficar todo mundo morando junto na mesma casa: eu, Carolina, e mais outros personagens: na Casa que eu inventei. (BOJUNGA, 2002).

Bojunga anuncia seu desejo de criar outras obras e trazer as que já haviam sido publicadas pela Agir para a sua editora. E é o que faz: lança outros quatro títulos – *Aula de inglês* (2006), *Sapato de salto* (2006), *Dos vinte 1* (2007) e *Querida* (2009) – e, à medida que seu contrato se encerra com a Agir, traz seus primeiros dezessete livros para morar na casa – *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *Corda bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980), *Tchau* (1984), *O meu amigo pintor* (1986), *Nós três* (1987), *Livro*,

um encontro (1988), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992), *6 vezes Lucas* (1995), *O abraço* (1995), *Feito à mão* (1996), *A cama* (1999), *O Rio e eu* (1999)⁴.

Na sua editora, Bojunga padroniza o formato de seus livros: tamanho, cores da capa (amarela e branca com uma gravura ora com cores variadas, ora preto e branco) e pouca ilustração. Com isso, vai na contramão do que fez Lobato e da tendência do mercado editorial da atualidade.

Pode-se dizer, sem maior exagero, que antes de Lobato o livro brasileiro era feio, consistindo num objeto padronizado, sem maior personalidade ou atrativo para seus potenciais leitores. Tínhamos um livro ainda preso essencialmente ao modelo francês das capas tipográficas, em geral amarelas. Lobato muda o formato clássico do livro, atenta para a qualidade do papel e investe nas capas desenhadas, coloridas, que trazem ilustrações encomendadas especificamente para esta ou aquela obra. (CECCANTINI; LAJOLO, 2009, p. 76).

Enquanto o mercado procura atrair os pequenos leitores com muitas cores, ilustrações, *pop-ups*, preocupando-se cada vez mais com a aparência das obras, e menos com o texto e com ilustrações de qualidade, Bojunga, com seu projeto gráfico, parece valorizar o texto, a arte da palavra, colocando em segundo plano esta tendência pela supremacia do visual. Com isso, não revela o destinatário do livro pela capa, pelo formato, enfim, pelo design gráfico, mas pela leitura cuidadosa de seu leitor implícito. Além do mais, com seu projeto gráfico, torna os custos da produção de suas obras mais baixos para a própria editora.

Esse não é o único momento em que Lygia Bojunga rema contra a maré: em seu livro *Feito à mão* (2005), conta ao leitor a sua vontade de fazer um livro artesanal, e explica os motivos:

Tempos atrás me deu vontade de fazer um livro do princípio ao fim. Movida pela mesma curiosidade que desde pequena vem abrindo o meu caminho: fazer-para-ver-como-é-que-é-fazer.

Mas eu só queria fazer o livro se ele fosse feito à mão. Por duas razões que eu comparei e concluí que uma era a cara da outra.

A primeira razão: tudo que eu andava querendo escrever naquela hora tinha a ver com o fazer à mão: eu queria falar do meu eu-artesã; e queria lembrar a marca que outros artesãos me deixaram; eu queria voltar atrás na minha vida pra reencontrar o pano bordado, a terra cavada, o barro moldado, e queria juntar eles todos numa pequenininha homenagem ao feito à mão.

A segunda razão foi – mais uma vez – a compulsão de remar contra a maré: quanto mais tecnologia se impõe, mais rédea eu vou dando pro meu gosto de fazer à mão. (BOJUNGA, 2005, p. 07-08).

⁴ Os livros aqui citados estão acompanhados de sua data de publicação.

A autora mostra saber que um livro artesanal está distante do tempo veloz, industrial e tecnológico em que vivemos, onde impera a literatura de massa, os livros de capa bonita, as cores, os livros que falam e produzem som. No entanto, mostra também a sua vontade de recuperar o fazer artesanal, o fazer sem pressa, o fazer com alegria.

E esse fazer diferente valoriza a literatura, a arte da palavra, o texto que, muitas vezes, acaba sendo descuidado e tolhido pelos mirabolantes recursos que se fazem presentes nos livros. Assim, embora seja impossível fazer à mão, hoje, exemplares de livros – o que a própria autora reconhece ao leitor durante a narrativa do *Feito à mão* – dar atenção à palavra é primordial. Neste sentido, por que não somar à capa bonita e sedutora – sim, o livro é um objeto de sedução – um belo texto, pensado, arquitetado, escrito e reescrito?

O fato de Lygia Bojunga seguir na contramão do mercado editorial demonstra que a escritora, assim como outros autores que surgiram na década de 1970, apresenta outra concepção de criança, de literatura infantil, de escola, o que veremos no decorrer desse estudo. Por se tratar de narrativas que pouco têm do utilitário e pedagógico, característica tão comum quando se associam literatura e escola, as obras de Lygia Bojunga trazem a figura da criança e da família de maneira não convencional, muitas vezes associadas a temas que não têm livre acesso e discussão nas instituições de ensino – morte, violência sexual, prostituição – por serem considerados pelo professor e pelos pais, ou seja, pelo adulto, como difíceis de serem tratados e trabalhados em sala, já que fogem do que é comumente visto como adequado para as crianças e são apresentados por meio de uma linguagem poética e uma sintaxe complexa que perpassam suas histórias.

3 A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA, ESCOLA E FAMÍLIA NAS OBRAS DE LYGIA BOJUNGA

Como já relatado no capítulo anterior, a literatura infantil surge como uma forma de literatura menor atrelada à função utilitária-pedagógica, intencionando educar e ensinar o pequeno leitor, segundo os padrões comportamentais do período. Apesar do surgimento de autores preocupados em criar obras que valorizem a linguagem, ou seja, que tragam como central a literatura – como Lobato e muitos autores que se destacaram na década de 1970 (Ana Maria Machado, Marina Colasanti, Lygia Bojunga, dentre outros) –, ainda hoje, encontram-se nas bibliotecas, nas listas de materiais pedidos pelas escolas e nas prateleiras das livrarias muitos volumes cuja função primeira é pedagógica, sendo que a arte literária, entendida enquanto arte apoiada na estética da palavra, fica em segundo plano, quando existe. Assim, livros abordando de modo estereotipado e pedagógico temas como ecologia, adolescência, *bullying*, questões étnico-raciais, sexualidade – obras ainda modelares no plano temático, ou seja, que visam à formação de um padrão de comportamento, – dividem espaço com outras temáticas também frequentes - ou não - na literatura infantil e juvenil, segundo Vera Teixeira Aguiar (2001).

Lygia Bojunga traz em suas obras temáticas pouco exploradas na literatura infantil – violência sexual, prostituição, morte – e traz os temas frequentes como criança, família e escola sob outro olhar, problematizando, criticando, apresentando outras faces muitas vezes escondidas e camufladas pelos estereótipos.

Assim, Lygia Bojunga vem se destacando no cenário da literatura infantil e juvenil desde a publicação do seu primeiro livro, *Os colegas*, em 1972. Publicado ainda na vigência do período militar (1964-1984), sob o comando do General Emílio Garrastazu Médici, a referida obra é criada em um contexto de crescimento econômico, mas também de opressão às classes trabalhadoras, repressão política e censura. Segundo Habert,

No que diz respeito à produção cultural, várias foram as formas de resistência que autores críticos usaram para se contrapor à política e ideologia do regime e para fazer chegar ao público suas mensagens, driblando a tesoura e o camburão num jogo de gato-e-rato. Entrelinhas,

duplos sentidos, trocadilhos, mensagens cifradas: para bom entendedor meia palavra tinha de bastar. (HABERT, 1992, p. 38).

Portanto, num período em que estava institucionalizada a censura, Lygia publica seu primeiro livro – seguido de outros – apresentando personagens que demonstram a eficácia do trabalho coletivo e o valor da democracia quando o que havia era a tentativa de desarticular os movimentos sociais pela imposição do medo. Bojunga justifica o fato de suas obras não terem sido censuradas quando diz que “os generais não leem livros destinados às crianças”, o que permite a inferência de que os livros para a infância eram considerados simples, ingênuos e reprodutores dos valores dominantes da sociedade.

Desse modo, a escritora, ressaltando o coletivo e a liberdade, revela o discurso de oposição ao regime político vigente por meio da arte da linguagem, numa posição de questionamento da ordem estabelecida, através de “personagens isoladas e socialmente marginalizadas [que] se unem para enfrentar as dificuldades de cada um e do meio. (...) Os colegas estão unidos por sua situação de deslocados no meio social” (CRUVINEL, 2003, p. 04).

Seja por posicionar-se contra o sistema ou por seu trabalho com a linguagem, o fato é que Bojunga escapa às linhas conservadoras da ordem estabelecida até então na literatura infantil e, no mesmo ano da publicação de *Os colegas* – 1972 –, recebe o prêmio INL (Instituto Nacional do Livro) pela obra, o que denota certa contradição: o INL, órgão federal, do governo militar, premia um trabalho contestador.

A função do INL era coeditar obras – inicialmente literárias, didáticas e paradidáticas e, na década de 1970, prioritariamente as literárias – de autores, principalmente os nacionais. Com o alto custo para publicar um livro, principalmente com a alta do papel após a crise do petróleo, muitos autores e editores precisaram submeter-se às coedições do INL. Dessa forma, segundo Oiticica (2007), a ação do INL era subsidiar a cultura com a intenção de ser um mecanismo de controle do produto final, ou seja, adquirir controle próprio das publicações brasileiras.

A seleção das obras a serem coeditadas passava pela avaliação de pareceristas como Américo Jacobina Lacombe, o escritor Octavio de Faria, Adonias Filho e o poeta Marcos Konder Reis, estes três últimos exclusivos do período da ditadura militar. Em sua maioria, os pareceristas aprovavam as publicações de

literatura infantil, principalmente as produzidas pelas editoras Abril e Ática, segundo Galucio (2011).

Dessa forma, houve um alto índice de aprovação dado pelos pareceristas aos livros de literatura produzidos pelas editoras Ática, Brasiliense, Abril, Civilização Brasileira, por exemplo. Isso porque os livros infantis eram considerados ingênuos e mais um entretenimento para as crianças e o INL, por sua vez, tinha o projeto político-cultural de valorização dos livros didáticos, fundado em 1976, de modo que fossem produzidos pelas editoras particulares e circulassem nas escolas, difundindo a ideologia do Estado ditatorial. Portanto, apesar da ênfase na literatura, não houve o desfavorecimento das editoras que tinham uma produção significativa de livros didáticos.

Isso explica o prêmio recebido por Lygia Bojunga do INL, pela obra *Os colegas*, publicada pela editora Agir. Corrobora a proposta do governo em conseguir que os livros paradidáticos circulassem pelas salas de aula do país. Da mesma forma, outros autores receberam prêmios, visando o mesmo interesse: Ana Maria Machado, Eliardo França, Mary França, Eliane Ganen, dentre outros.

Lygia Bojunga é ainda contemplada com outros prêmios como o Prêmio Jabuti (1973) e em 1974 entra para a Lista de Honra pelo International Board on Books for Young People (IBBY). *Os colegas* recebe ainda o prêmio “O melhor para a criança”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 1976. A FNLIJ concede também outros prêmios à autora nos anos seguintes: “O melhor para a criança” para *Angélica*, em 1975; “O melhor para o jovem” para *A casa da madrinha*, em 1978; “Altamente recomendável para o Jovem” para *Corda bamba*, em 1979 e “Altamente recomendável para o Jovem” para *O sofá estampado*, em 1980. Neste ano, Bojunga recebe ainda os prêmios “Altamente Recomendável para tradução nos países-membros da Organização Internacional para o Livro Infantil e juvenil”, por sua obra; e Grande Prêmio APCA (Críticos Autorais) por *O sofá estampado*.

A importância da autora junto ao público e à crítica é comprovada pelos prêmios que recebeu – ao todo 39, sendo o último em 2010 –, somando-se aos já mencionados o mais tradicional prêmio internacional de literatura para crianças e jovens – o Hans Christian Andersen – IBBY –, recebido por Lygia Bojunga em 1982, pelo conjunto de sua obra. Após este prêmio, a obra da autora foi levada para várias

partes do mundo – Alemanha, França, Espanha, Estados Unidos, Suécia –, sendo publicada em vinte e um idiomas.

Segundo o júri, a escolha de Lygia Bojunga fundamenta-se com as características presentes em suas obras desde a sua primeira publicação, *Os colegas*: “É um dos autores mais originais que já tivemos a oportunidade de ler. Tem uma linguagem absolutamente própria, que prende o leitor. E cada frase tem uma mensagem subjacente”; “A ausência de fronteiras entre o realismo e a fantasia faz de seus livros um mundo fascinante. Na medida em que desenvolver mais sua obra, terá um lugar garantido entre os mestres da literatura infantil”; e ainda “Consegue ultrapassar as tradições de sua própria sociedade, mesmo se mantendo muito brasileira. Nenhum dos outros concorrentes apresenta tantas condições de ser uma contribuição duradoura para crianças, nem tanta capacidade de influenciar os outros. Estamos diante de algo que é absolutamente novo” foram considerações realizadas por vários jurados na ocasião da premiação do Andersen, transcritas no *Jornal do Brasil* por Ana Maria Machado, membro do júri na época.⁵

Após outros prêmios, dentre eles *Jabuti* e *O melhor para o jovem/para a criança* (FNLIJ) recebidos por obras que fora publicando, em 2004, outro importante prêmio é concedido à escritora, em reconhecimento de sua criação literária. Novamente pelo conjunto de sua obra, a autora recebe o ALMA – Astrid Lindgren Memorial Award –, o maior prêmio internacional instituído em prol da literatura para crianças e jovens, criado pelo governo da Suécia. Um prêmio estrangeiro e as obras de Lygia Bojunga sendo publicadas em diversos idiomas indicam que a Literatura infantil passa a romper fronteiras com maior velocidade.

Com o dinheiro recebido com o prêmio ALMA, a escritora criou a Fundação Cultural Casa Lygia Bojunga, destinada a desenvolver projetos envolvendo a leitura. A fundação, que começou suas atividades em junho de 2006, vive exclusivamente do dinheiro recebido com o prêmio e dos lucros da editora e conta hoje com sete projetos: Paiol de histórias, Mini-bibliotecas básicas / Apoio a quem apóia o Livro, Bolsas de estudo, A Árvore e seus companheiros, Um encontro com a Boa Liga, Um novo nicho pra Santa e Encontros literários.⁶

⁵ Motivação do júri. Disponível em: <<http://www.casalygiabojunga.com.br>>. Acesso em: 20 jan.2013.

⁶ A descrição de cada um dos projetos está disponível na página da fundação: <http://www.casalygiabojunga.com.br/pt/afundacao.html>

Pensando, portanto, nas obras de Lygia Bojunga como transgressoras, como se dá a representação da criança e da família? Como a infância aparece nas narrativas da escritora enquanto personagem? Procuraremos elucidar essas questões abordando, a seguir, quatro obras que nos parece representativas de como a autora compreende a criança e a escola em seus textos, por meio de seus personagens centrais: *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha*, *A corda bamba* e *6 vezes Lucas*.

3.1 A BOLSA AMARELA

Em *A bolsa amarela* (1976), por exemplo, Raquel, a protagonista da história, é uma criança que procura emancipar-se de sua família, busca ser ouvida e respeitada pelos seus. Constantemente desaprovada e rechaçada pelos pais e irmãos, a menina procura no universo da imaginação o seu lugar. Paralelo à realidade, esse mundo criado pela protagonista simboliza seus desejos ocultos – ser menino, crescer e tornar-se escritora – e a identidade que procura na família.

Eu tenho que achar um lugar pra 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 to ligando a mínima. Mas as outras – as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida –, ah, essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum. (BOJUNGA, 2012, p. 9).

É desta maneira que a autora inicia sua narrativa, com um narrador em primeira pessoa que instiga o leitor a continuar percorrendo as páginas para satisfazer sua curiosidade, descobrindo que três vontades que crescem e engordam são essas: ser menino, crescer e tornar-se escritora. A semelhança de idade também é um grande atrativo para o leitor iniciante: Raquel, com seus oito anos, repleta de dúvidas e vontades, chama a criança para percorrer as páginas do livro.

Para auxiliá-la com esses desejos, Raquel cria personagens antropomorfizadas – galos, guarda-chuvas, alfinetes –, que promovem seu processo de libertação da censura que sofria em sua família, pois se encontrava em uma situação de dependência e tentativa de manipulação por parte dos adultos. À

medida que essas personagens imaginárias resolvem os seus problemas, Raquel também enfrenta e soluciona os seus e, com isso se oferece “caminhos de reconciliação pessoal ao leitor, através do distanciamento humorístico ou imaginativo para tratar dos conflitos psicológicos” (COLOMER, 2007, p. 59) como a busca da identidade, o autoconhecimento.

A guarda-chuva é um bom exemplo. Enguiçada, feminina, sem nome e sem identidade, representa a situação vivenciada pela menina em sua família. E ao apresentar-se como mulher e criança – ela está enguiçada, seu cabo não “estica” – mostra a Raquel o valor da infância enquanto etapa de desenvolvimento para se chegar à plenitude da fase adulta. Mostra também que não é preciso recusar o feminino – Raquel demonstra o desejo de exercer um papel social mais valorizado pela sociedade tradicional quando sente a necessidade de ser um menino – para vencer os desafios da vida: é possível conquistar sonhos e objetivos como mulher, ainda que impere a desigualdade de gêneros no contexto social em que vivemos.

Ademais, quando a menina leva a guarda-chuva à Casa dos Consertos, uma nova organização familiar é apresentada, confrontando-se com o modelo patriarcal representado pela família de Raquel e pelo galo Rei – que depois passa a se chamar Afonso. Rei é criado para perpetuar a família tradicional, deve ser tomador-de-conta-de-galinha, o que o faz fugir do galinheiro e ir em busca de uma ideia para defender.

- Fiquei danado. Subi no poleiro e berrei: “Não quero mandar sozinho! Quero um galinheiro com mais galos! Quero as galinhas mandando junto com os galos!”
- Que legal!
- Legal coisa nenhuma; me levaram preso.
- Mas por quê?
- Pra eu aprender a não ser um galo diferente. (...) 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, como o seu tataravô era – senão volta pra prisão.” (BOJUNGA, 2012, p. 36).

Afonso luta contra o modelo tradicional de família em que o homem é a figura central, o provedor, o que vem sendo perpetuado há muito tempo, como Bojunga marca em seu discurso com a figura do pai, do avô e do bisavô. E sofre censura por ousar pensar diferente do que vem sendo estabelecido na sociedade tradicional, passando, por isso, a andar mascarado para que ninguém o reconheça.

Já a família que mora na Casa dos Consertos, onde Raquel foi consertar a guarda-chuva enfiçada, apresenta uma organização que relativiza o modelo tradicional de família herdado socialmente. De hora em hora, cada vez que o relógio toca uma música, pai, mãe, filha e avô dançam e trocam seus papéis que consistem em cozinhar, estudar, consertar relógio e soldar panela. Essa troca de atividades causa espanto em Raquel, que confronta o que vê com a organização tradicional que vivencia na própria família.

- Ele é teu pai?
- É. – E aí ela apresentou os três: - Meu pai, minha mãe e meu avô. Eles me deram um sorriso legal e eu cochichei para a menina:
- Por que é que ele tá cozinhando?
- Ela me olhou espantada: (...)
- Porque ela hoje já cozinhou bastante e ele já consertou uma porção de coisas; e eu também já estudei um bocado e meu avô soldou muita panela: tava na hora de trocar tudo. (BOJUNGA, 2012, p. 112).

Dessa forma, vivenciando novas experiências – como a organização familiar dos moradores da Casa dos Consertos – e ajudando seus amigos do mundo imaginário que criou, Raquel resolve seus próprios conflitos, assumindo o papel de criança ativa que busca seu lugar na família, dessacralizando o estigma da infância como subserviente ao mundo adulto. Esse crescimento de Raquel enquanto criança, mulher e escritora, torna-se ainda mais evidente quando os dois galos – Afonso e Terrível – abandonam a bolsa amarela.

A liberação dos dois galos será feita ao mesmo tempo que Raquel aprende a enfrentar os seus desejos e pensar por conta própria. Sendo que os galos, na narrativa, representam a dominação masculina na estrutura familiar patriarcal, a saída dos dois da bolsa é bastante significativa em termos da liberação de Raquel e assunção de si como mulher. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p. 148).

O tratamento que Lygia Bojunga dispensa à criança e à família, dessacralizando a soberania do adulto, afasta de sua obra o utilitarismo da produção literária para crianças, fazendo com que a literatura assuma seu papel enquanto arte: despertar a criatividade, emancipar, aguçar a curiosidade, libertar.

A concepção da família nuclear tradicional é superada pela autora, que parece perceber que não há, no país, um único modelo de organização familiar: o que temos são famílias brasileiras, no plural.

Isso porque as décadas de 1970 e 1980 diferenciam-se das décadas anteriores, quando as famílias eram formadas por mães que trabalhavam no lar e pais que tinham como função prover o sustento da família, formada sempre por muitos filhos. Essa é a concepção da família tradicional até a primeira metade do século XX, segundo pesquisa desenvolvida por Pasquali (1980).

Portanto, a participação ativa das mulheres no contexto político, econômico e social do país e as relações mais igualitárias entre os cônjuges e até mesmo entre pais e filhos marcaram as décadas de 1970 e 1980. Isso porque, nesse período, movimentos estudantis, feministas, *hippies*, ecológicos, dentre outros tiveram representatividade, transformando a vida social e privada, ou seja, também a família: a mulher inicia a vida profissional fora do lar, ampliando sua jornada de trabalho, já que a ela permanecia a tarefa de educar e cuidar da casa e dos filhos; surgem outras formas de organização familiar – como a monoparental – e o número de filhos é reduzido.

Outros fatores contribuíram para as mudanças na concepção de família, segundo Petrucelli (1998): a regulamentação do divórcio, o aumento do nível de escolaridade feminina, o maior acesso à informação e a difusão do anticoncepcional.

Com isso, muitos valores que permeavam a família até então passam a ser questionados como a autoridade do homem enquanto provedor do lar e a hierarquia calcada no sexo, na posição social e na faixa etária. Esses questionamentos implicam em uma menor desigualdade entre os papéis masculinos e femininos e uma menor hierarquização na instituição familiar, ao que acrescentamos a instituição escolar, visto que o adulto deixa, aos poucos, de ser o único detentor do conhecimento e da autoridade.

Desse modo, Lygia Bojunga, em sua produção, questiona esse modelo de família que se sobressaía até a metade do século XX: a relação de hierarquia entre o adulto e a criança – seja na instituição familiar ou escolar –; a autoridade inquestionável do adulto – pais, professores – com relação à criança; a submissão da mulher com relação à figura masculina; a família nuclear como o único modelo existente.

É o que observamos não apenas em *A Bolsa amarela*, mas em outras obras desse mesmo período que, por meio do imaginário, da fábula, dos elementos maravilhosos e de elementos dos contos de fadas abordam a emancipação da criança e da mulher como *Onde tem bruxa tem fada* (1979), de Bartolomeu Campos

Queirós; *Uma ideia toda azul* (1979), de Marina Colasanti; *Bisa Bia Bisa Bel* (1981), de Ana Maria Machado, entre outras.

3.1.1 O mundo das fábulas

Bojunga desenvolve uma literatura em que as fadas não se fazem presentes, no entanto, a imaginação e a fantasia são elementos recorrentes por meio dos quais a autora tematiza os problemas sociais que envolvem as relações humanas, o papel da criança diante do adulto, da mulher em relação ao homem, dos modelos de família. Assim, ao mesmo tempo em que se propõe a falar com realismo da realidade social, sem retoques, Bojunga redescobre as fontes do imaginário.

O texto de literatura da autora em questão evoca, portanto, o caráter imaginário ao ser lido, suscitando experiências culturais e históricas, permitindo que o leitor se reconheça, por meio da abordagem da criança, da família e da linguagem, enquanto indivíduo e ser social, abrindo um caminho de mudanças e de valorização dos marginalizados. Isso porque enquanto criação da linguagem, a literatura tem uma característica social. É por meio da linguagem e dos textos que circulam na cultura que se dá a interação do autor e do leitor. Há também uma característica humana, pois trata de assuntos e temas que têm relação com a vida, como sentimentos, temores, desejos e afetos, o que muitas vezes acontece por meio do recurso do animismo de animais e objetos: em *A bolsa amarela* há a antropomorfização presente na guarda-chuva, no galo Afonso, no alfinete; em *A casa da madrinha*, o pavão; em *O sofá estampado* a gata e o tatu; em *Os colegas* cachorro, urso, coelho.

Esses e outros livros da autora pertencem à natureza da fábula, tendo as clássicas narrativas de Esopo, La Fontaine e Fedro como base para a criação de novas histórias revestidas de roupagem um pouco diferente, como Lobato já fez quando recontou, do seu modo, as fábulas tradicionais em seu livro *Fábulas* (1921). O escritor inovou quando, ao final de cada uma das narrativas, havia o comentário de um dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, como em *O lobo e o cordeiro*:

Estamos diante da fábula mais famosa de todas – declarou Dona Benta. Revela a essência do mundo. O forte tem sempre a razão. Contra a força não há argumentos.

- Mas há a esperteza! – berrou Emília. Eu não sou forte, mas ninguém me vence. Por quê? Porque aplico a esperteza. (LOBATO, 2009, p. 132).

Lobato, ainda que trabalhe com temáticas e personagens diferentes, manteve características da fábula tradicional: a presença de animais e de ensinamentos em uma narrativa curta. Já Lygia Bojunga rompe com aspectos tradicionais desse tipo de narrativa quando traz personagens complexos, fragmentados, que buscam sua identidade e, por isso, não são seres completos e acabados, mas em constante construção. Khéde afirma que

(...) um personagem poderá se apresentar fragmentariamente porque representa a crise de identidade, a busca de um novo papel social ou o desconcerto diante de valores velhos e novos que lhe parecem igualmente válidos. (1986, p. 57).

É o que acontece em *A bolsa amarela*, quando Raquel busca o seu lugar na família e a sua identidade na busca de suas três vontades – crescer, escrever e mudar de gênero sexual – pelo viés da fantasia, ao relacionar-se com o galo, com o alfinete, com a guarda-chuva, animais e objetos que ganham vida na imaginação da menina.

No entanto, esse aspecto fabular está presente com muito mais intensidade no que Silva (2010) considera, em sua dissertação, uma “trilogia fabular”: *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975) e *O sofá estampado* (1980). Em *Os colegas*, primeiro livro da autora, um grupo de animais formado pelos cachorros Flor de Liz, Latinha e Virinha, pelo urso Voz de Cristal e pelo coelho Cara-de-Pau procura a busca de sua identidade e do seu lugar na sociedade. Os animais conseguem a libertação por meio da arte e da amizade. Os bichos sabem que são animais, apresentam características da espécie, no entanto, pensam, falam e agem como os seres humanos, manifestando os mesmos problemas, anseios e necessidades: possuem sonhos e utopias, lutam por alimento, abrigo, liberdade e outras necessidades indispensáveis à sobrevivência.

Angélica também retrata um grupo de animais que se valendo do trabalho em equipe e da arte – o teatro – lida com suas frustrações e aprende sobre si

mesmo e sobre o outro. A cegonha Angélica, o porco Porto, o elefante Canarinho, o sapo e seus filhos e os crocodilos Jandira e Jota, portanto, juntos, vencem os desafios que a vida impõe.

E em *O sofá estampado*, a narrativa se desenvolve em torno do excesso de timidez, dos medos, das incertezas e da busca de identidade do tatu Vitor. Na relação com outras personagens – a gata Dalva, a hipopótamo Dona Popo, a avó tatu – Vitor passa por um processo de autoconhecimento e temas como relações familiares, interpessoais e sociais são abordados.

Na “trilogia fabular” de Bojunga, a autora recusa os valores tradicionais difundidos pelas fábulas, como a moral e a exemplaridade. As histórias têm o contorno da antropomorfização e das alegorias, mas nelas há também a irreverência e as marcas de um texto libertário, na medida em que apresentam desvios da norma linguística e temas como busca da identidade, da alteridade, do ser diferente.

Nesse sentido,

Constituindo-se em verdadeiras fábulas de caráter inovador, C, A e SE⁷ desenvolvem suas histórias no mundo anímico e prosopopáico da imaginação infantil, facilitando o aparecimento de seu sentido alegórico. (NARDES, 1988, p. 63).

Assim, diferentemente das fábulas tradicionais, Lygia Bojunga rompe com a forma tradicional de narrar, não se prendendo a padrões e passando a explorar recursos da contemporaneidade.

Para Lajolo e Zilberman (1985), os primeiros livros da autora apresentam o animismo com mais intensidade, característica antiga muito própria das fábulas. O que percebemos, é que esse recurso vai deixando de ser usado em seus livros posteriores, à medida que seu público leitor cresce.

E é, portanto, por meio da fantasia e de elementos da fábula que os textos de Lygia Bojunga estimulam o desenvolvimento do pensamento, a formação dos valores ideológicos e alimentam o imaginário, evocando-o porque cria uma outra realidade, que apresenta o que acredita ser o real. É exatamente essa característica que dá ao texto literário o caráter de fantasia:

⁷ C para *Os colegas*, A para *Angélica* e SE para *O sofá estampado*.

O uso da fantasia na literatura infantil é mais um recurso de adequação do texto ao leitor (...) já que a criança compreende a vida pelo viés do imaginário. A partir da transfiguração da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos. (AGUIAR, 2001, p. 83).

A fantasia, portanto, corresponde ao diálogo entre o racional e o não racional, o que leva o leitor a envolver-se com o mundo imaginário que não pode ser explicado apenas pelas leis do mundo que nos é familiar.

Para Tolkien,

A Fantasia é uma atividade humana natural. Certamente ela não destrói, muito menos insulta a razão; e não abrandando o apetite pela verdade científica nem obscurece a percepção dela. Ao contrário. Quanto mais aguçada e clara for à razão, melhor fantasia produzirá. (2006, p. 62).

A fantasia, dessa forma, segundo Tolkien, está vinculada à razão. E o leitor, na interação com o texto, percebe os fatos que devem e que não devem ser interpretados como são, ou seja, cria com o texto um “pacto de leitor”, termo cunhado por Umberto Eco. Assim, o mundo da fantasia relata verdades que estão de acordo com as leis daquele mundo e o leitor nelas acredita no ato da leitura.

Jacqueline Held, ao pensar a relação entre o real e o imaginário para a infância, diz que

Para nós, razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando extirpar da infância as raízes da imaginação criadora que vamos torná-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade, distância. O que supõe, quase sempre possível, mediação do adulto, diálogo (1980, p. 47).

Desta forma, a literatura enquanto arte que seduz o leitor pelo viés da imaginação, não exige o retorno imediato do mesmo ao mundo real. Ao contrário, permite, por meio da interação com o texto, que o leitor se afaste das amarras do cotidiano e vivencie outras realidades possíveis neste mundo imaginário, sem que isso signifique evadir-se totalmente do mundo real.

Neste sentido, Held ainda afirma que a literatura “des-regula” e “des-normaliza” porque “quebra clichês e estereótipos, porque é essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem” (1980, p. 234).

A literatura como forma estética, invenção, fantasia, imaginário se distingue, portanto, da objetividade das ciências para aproximar-se da arte, para ser arte, suprimindo, portanto, a necessidade de ficção e de fantasia do ser humano. E é por intermédio da fantasia que os desejos insatisfeitos são acolhidos e elaborados, sendo a fantasia, portanto,

condição primordial de relacionamento entre os homens, porque faculta a expressão de seus dramas e das soluções possíveis. A criação artística, nesse sentido, assume papel preponderante, porque, operando a partir das sugestões fornecidas pela fantasia, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas; portanto, configura-se também como ponto de partida para o conhecimento do real e a adoção de uma atitude liberadora. Regressiva na formação, pois remonta a lembranças de problemas, a fantasia é prospectiva na formulação; e a literatura, sua herdeira, recebe como legado sua tônica utópica, acenando para as possibilidades de transformação do mundo e encaminhamento de uma vida melhor para todos que dependem dela para conhecer o ambiente que os rodeia (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 35).

Raquel, por exemplo, representa a criança que busca pelo viés da imaginação, da fantasia, o seu lugar na família enquanto ser agente, a sua autonomia, a sua emancipação, demonstrando que a infância não é apenas um estágio de passagem para a vida adulta, mas uma fase com características próprias, trazendo para a sua obra a concepção de infância de Rousseau: a criança já é um ser repleto de peculiaridades. Daí a necessidade de conhecer, compreender e valorizar a infância. E o leitor vive também esse momento de fantasia, quando adentra o imaginário para refletir sobre a realidade vivenciando outros mundos possíveis, fator que a literatura propicia.

3.2 A CASA DA MADRINHA

Temas da vida são tratados também pelo viés da imaginação em *A casa da madrinha* (1978). Alexandre, personagem central da narrativa, sai em busca de solução para a situação de precariedade econômica em que se encontrava com a família no Rio de Janeiro. Mora na favela, passa necessidades e precisa trabalhar para sobreviver. Segue, então, em viagem, acompanhado de um pavão, à procura de segurança na casa de sua madrinha. “_ Atenção, atenção! Vocês já viram um

pavão? Aposto que não. Ainda mais um pavão como o meu: ele fala, ele dança, ele sabe fazer mágica, ele é genial!” (BOJUNGA, 1997, p. 9).

Por onde passa o menino se apresenta com o pavão para garantir o seu sustento, fazendo show: um pavão que fala, dança, faz mágica e ainda aparece no ar de repente. Como Raquel, Alexandre soluciona seus problemas, inseguranças e medos depois de longa e difícil viagem. Passa medo, fome, necessidades, mas chega até o destino almejado: a casa da madrinha. Ao colocar a chave na porta da casa, realiza sua travessia e sente-se preparado para enfrentar a vida com todas as suas faces e possibilidades. E dessa forma, a viagem de Alexandre o leva da infância cheia de medos e inseguranças a uma infância emancipada: tem-se a figura da criança tomando a direção da própria vida, traçando o seu destino, enfrentando os seus medos.

Alexandre pegou a chave e guardou no bolso:

- Que legal! Agora vou viajar com a chave da casa no bolso; não vou ter mais problema nenhum. Lembra o que o Augusto falou?

Vera ficou olhando pra flor sem entender.

- Não lembra não, Vera? Eu te contei. Ele disse que no dia que eu botasse a chave da casa no bolso, o medo não ganhava mais de mim. – Riu. – Já pensou? Agora eu posso viajar toda a vida. Quando o medo bater eu ganho dele e pronto. (BOJUNGA, 1997, p. 94).

Alexandre tem agora a chave, objeto que simboliza uma duplicidade: abertura e fechamento. “É, ao mesmo tempo, um papel de iniciação e de discriminação, o que é indicado, com precisão, pela atribuição das *chaves do Reino dos Céus* a São Pedro.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 232). O garoto está encerrando uma etapa da sua vida e, com autonomia e maturidade, iniciando outra, na qual não existe o medo e os problemas de outrora. É a criança decidindo o seu caminho, superando os obstáculos que surgem, portando-se de modo ativo.

Nesta obra de Bojunga, há também a presença da escola. “E então levaram o Pavão para uma escola que tinha lá perto e que era uma escola feita de propósito pra atrasar o pensamento dos alunos” (BOJUNGA, 1997, p. 23). O Pavão é levado para a escola, chamada Escola Osarta do Pensamento – a autora faz um jogo com a palavra Osarta, anagrama de atraso –, para aprender a obedecer a seus donos. Bojunga faz aqui uma crítica à escola, lugar que adestra, amedronta, paralisa:

- Não sai daqui do Curso. Você saindo, você escorrega, você cai, cuidado, hem? cuidado. (...) Não fica nunca sozinho. Ficar sozinho é perigoso: você

pensa que tá sozinho mas não está: tem fantasma em volta. Olha o bicho-papão. (BOJUNGA, 1997, p. 24).

E foi essa mesma escola que outra personagem da escritora frequentou:

O pessoal da Osarta tinha ouvido falar numa operação que fizeram num galo de briga: costuraram o pensamento dele, só deixaram de fora o pedacinho que pensava o que os donos do galo achavam legal; o resto todo sumiu dentro da costura”. (BOJUNGA, 1997, p. 26).

O galo de briga é uma referência ao galo Terrível, personagem de *A bolsa amarela* que só sabia brigar devido ao pensamento costurado. Também teve o pensamento tolhido pela escola. No entanto, a escola que oprime também liberta. Em oposição à escola do Pavão – Osarta –, há a professora que deu aula durante um curto período a Alexandre. Carregando uma maleta repleta de segredos, a professora encanta os alunos com uma metodologia diferente. E com isso, cria também problemas na escola em que trabalha, por representar a voz destoante na instituição social.

(Um dia a diretora da escola entrou na classe justo na hora em que Alexandre estava ensinando um outro garoto a fazer bolinhos de trigo. Uma fumaça medonha na sala. Tudo quanto é criança em volta do fogão palpitando: falta mais sal! Bota pimenta! Bota um pouquinho de salsa! A diretora sabia que era aula de matemática. Que matemática era aquela que a professora estava inventando? Não gostou da invenção. Saiu sem dizer nada). (BOJUNGA, 1997, p. 37-38).

O resultado dessa forma diferente de ensinar foi o desaparecimento da mala e a expulsão da professora do sistema escolar dominante. E com o sumiço da mala, some também a capacidade criativa e a confiança da professora em ser diferente. Ela sucumbe à forma autoritária de controle da escola em que trabalha.

É importante destacar que na década de 1970, período em que essa obra foi escrita, o Brasil sucumbia ao período de ditadura militar e o ensino tinha como objetivo principal atender aos interesses da sociedade capitalista, produzindo indivíduos competentes para o mercado de trabalho, além de reforçar a ideologia ditatorial. O denominado “tecnicismo educacional” concebia o professor como técnico responsável pelo ensino eficiente, o aluno como indivíduo passível de treinamento e a técnica, a cópia, a repetição, o treino como meios para alcançar o

conhecimento. É o que percebemos no objetivo disposto na lei 5.692, de 11 de agosto de 1971:

Art. 1º. – O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento e suas potencialidades como elemento de auto-realização, **qualificação para o trabalho** (grifo nosso) e preparo para o exercício da cidadania. (ROMANELLI, 2009, p. 235).

Nesse sentido, ainda que a presença da cidadania e da auto-realização seja até hoje discurso positivo na educação, a escola, nesse período, é reprodutiva e visa a simples transmissão dos conteúdos, de modo a preparar o aluno para o mercado de trabalho e para exercer a cidadania que o regime militar impunha como a correta. O sistema de ensino, portanto, apresentava, segundo Orlandi, um discurso pedagógico autoritário, diante do qual “o aluno não tem outra chance que não seja a de submissão, arrematada no direito de reprovar que o professor mantém” (ORLANDI, 1993, p. 67). A reprovação, portanto, era arma de contenção.

A isso, é importante somar ainda a implementação do Mobral, método que veio contrapor, nas décadas de 1960 e 1970, o método de alfabetização proposto por Paulo Freire:

A “alfabetização” criada pela ditadura mantinha o caráter técnico da decifração de códigos, assim preservando uma relação de alienação entre o adulto alfabetizado e o texto. Este, mantinha-se como algo estranho à experiência cotidiana, possuidor de um caráter quase mágico e desafiador aos seus olhos, coisa de doutor”. (ARBEX JR., 2008, p. 08-09).

Ao fazer tal crítica à instituição de ensino, crítica esta que se repete em outras obras como em *A corda bamba*”, no conto homônimo, Bojunga demonstra engajamento e um discurso pedagógico a favor da liberdade de pensamento, da reflexão, de uma forma de ensino diferente. E a voz autora teve a companhia de professores que, segundo Saviani (2004), crescentemente se organizaram em associações de diferentes tipos para criticar a situação educacional configurada pela ditadura militar. Esse discurso crítico acerca da escola está presente também em *A corda bamba*, como veremos a seguir.

3.3 CORDA BAMBA

Maria, como Raquel e Alexandre, é outra personagem que busca sua voz e seu lugar em *Corda Bamba* (1979). Perdendo os pais em um acidente, precisa deixar o circo onde vivia e a família que aprendeu a reconhecer como sua para viver no apartamento da avó, Dona Maria Cecília Mendonça de Melo.

- Vocês não pretendem largar isso tudo? Sacola, embrulho, corda? _ Mas fechou a cara quando viu Maria guardando tudo debaixo da cama: _ Que é isso, Maria? Tem armário, cômoda, mesa, tem tudo que é preciso pra você guardar suas coisas!
- É costume – Barbuda explicou – é que a gente sempre dorme meio apertada, sem muito lugar pra nada.
- Mas minha casa não tem nada que ver com o circo! Nem você vai querer fazer aqui o que fazia lá, não é Maria? (BOJUNGA, 1985, p. 18).

Maria, portanto, vivia numa família não convencional – formada pelos pais e pelos integrantes do circo, com quem não tinha laços sanguíneos – e era ouvida, tinha um papel ativo, participava das decisões. Com a perda dos pais em um acidente no número da corda bamba cala-se diante desse acontecimento terrível e perde a voz na casa da avó que “não tem nada que ver com o circo”. A avó representa a matriarca da família, centralizando o poder e as decisões, impondo a Maria como deveria se portar segundo sua nova posição social. A menina procura, então, buscar suas memórias perdidas (esqueceu-se do que aconteceu com os pais) e o seu lugar, que não era a casa de dona Maria Cecília. Pela janela do quarto, Maria sai da casa da avó, atravessa a distância existente até o prédio ao lado, e adentra as portas coloridas. Como Raquel e Alexandre, também busca a emancipação por meio da imaginação.

A janela é justamente o acesso da menina ao mundo exterior, em oposição ao que a avó quer lhe impor – o mundo que procura descobrir –, cujo perigo é representado pela corda bamba que a leva até as portas coloridas. O olhar de Maria pela janela sempre é realizado de dentro para fora: da casa, a menina avista emoldurado o espaço exterior, “uma área grande, quadrada, toda rodeada de edifícios, um colado no outro. Janela por todo o lado, nos quatro lados”. (BOJUNGA, 1985, p. 25). O papel da janela, portanto, é mediador: é um elo entre os espaços do real e da imaginação, entre os problemas e a libertação de Maria.

Ao lado da avó, representando o núcleo de poder totalitário, está dona Eunice, a professora particular contratada por dona Maria Cecília na tentativa de que Maria recuperasse os conteúdos atrasados para que pudesse iniciar seus estudos na escola no mês seguinte. É o que a menina explica a Barbuda pelo telefone:

- É. A escola vai começar no mês que vem e elas falaram que na minha idade eu tenho que ir pra quarta série mas eu não posso ir pra quarta série se eu não sei essas coisas todas que precisa saber". (BOJUNGA, 1985, p. 33-34).

O capítulo "Aula particular" descreve as aulas particulares que a menina tem com dona Eunice. Maria, angustiada, espera pelo toque do despertador, que anuncia o fim da aula que tem duração de uma hora. A narrativa caminha lentamente, recurso que demonstra a impaciência e o temor da menina diante da professora, que exige perfeita organização e a atenção de Maria, e do cachorro que fica sob a cadeira, não a deixando à vontade, já que não pode colocar os pés no chão. Por esse motivo, comete muitos equívocos – dá respostas erradas – e passa por situações constrangedoras durante as aulas, o que deixa dona Eunice de mau humor com a menina e a aula repleta de "presta atenção, Maria".

- Presta atenção!

Maria, que estava prestando a maior atenção no espirro que vinha e que não veio, se assustou: quando Dona Eunice dizia presta atenção, batia na mesa e tudo quanto é pulseira escorregava pro pulso e batia também. Maria se endireitou na cadeira. O pé tocou no rabo do cachorro. Pronto! Ele se levantou num pulo, latindo – latindo. Mais que depressa, Maria encolheu a perna, o coração todo assustado. (BOJUNGA, 1985, p. 52).

Vigora, portanto, o *magister dixit*: a expressão "o mestre disse" revela uma situação em que determinada autoridade é tida como inquestionável. Ou seja, dona Eunice – a professora – e a escola não valorizam o aprendizado que Maria, sempre com o coração assustado, traz do circo e de sua família, que está à margem da sociedade pelo trabalho que realiza e pelo modo como vive no ambiente circense. Juntamente com a avó, dona Eunice ensina à menina valores e modos de comportamento da classe dominante, rechaçando toda a experiência que Maria já possui. "Você não mostrou como você escreve, como você lê, como você desenha, como você equilibra? (...) Você não contou como é que todo o dia a sua mãe tomava a sua lição, fazia você estudar?" (BOJUNGA, 1985, p. 32), pergunta Barbuda a

Maria. No entanto, a dona Eunice diz que o que uma garotinha de 10 anos deve saber é múltiplos, divisores, fatoração e obediência absoluta, conteúdos ensinados pela escola – instituição oficial, educação formal – e não pela família.

Isso mostra a valorização da escola enquanto espaço de formação que garantirá a perpetuação dos valores das elites, a fim de se manterem na posição de dominação. Nesse sentido, somente os conteúdos oficiais que serão ensinados na escola têm importância e valor, sendo os conhecimentos populares rechaçados e considerados inúteis para o sistema que se quer vigente na sociedade.

Nesse sentido, a menina precisa resgatar os seus próprios valores, descobrir-se, lançar-se ao desconhecido recuperando o já conhecido, mas que fora recalçado. Por isso atravessa a corda, deixando a superproteção da casa da avó e a submissão a ela e a dona Eunice. Enfrentando os perigos na corda bamba, abre as portas da sua imaginação com certo receio no início, mas depois se entrega ao novo, por meio do qual passa a compreender o seu passado, reconhece-se e torna-se emancipada: “Arruma, prepara, prepara: ela sabe que vai chegar o dia de poder escolher” (BOJUNGA, 1985, p.125).

3.4 6 VEZES LUCAS

Assim como Maria, outras crianças-personagem buscam a emancipação e encontram o novo. Em *6 vezes Lucas* (1995), o menino passa por seis situações de conflito: o medo de ficar sozinho em casa, o desejo de ter um cachorro, a paixão por Lenor (sua professora), as brigas dos pais, as traições e a reconciliação paterna. E um a um, Lucas procura vencer seus conflitos, buscando também o seu lugar junto à família, que apesar de ter um modelo tradicional – pai, mãe, filho – é formada por um pai detentor do poder e por uma mãe que cede às vontades do marido.

- Ô, mas que saco! chora a mãe, chora o filho! – Tirou o Lucas do abraço da Mãe: - Deixa ela chorar que ela é mulher, mas você é homem e eu não quero um filho chorão, com medo de ficar sozinho, com medo disso, com medo daquilo. (...) eu não quero um filho molenga e chorão. (BOJUNGA, 1995, p. 28).

Depois de mais uma discussão do casal, o pai de Lucas impõe normas de comportamento que um menino deve seguir, não o deixando chorar. Assim, em vez de falar, de expressar o que sente, ele se cala diante de seus medos: não acende a luz quando fica sozinho para o pai não saber que está com medo, não consegue falar quando o pai abandona o cachorro Timorato na estrada, sentindo apenas “a coisa”, uma dor que o assola quando não está bem:

- Onde é que você vai!
- Vou dançar, eu não te disse que a gente ia a uma festa?
- A coisa tá doendo.
- Onde?
- Na perna. Tá doendo e você nem liga: vai dançar com o pai. (BOJUNGA, 1995, p. 23-24).

Aqui, Lucas sente “a coisa” porque sabe que vai ficar sozinho e sabe também que a mãe cede às vontades do pai: vai à festa porque “você sabe que o pai adora dançar”, ou está com pressa porque “meu filho, você sabe que o pai detesta esperar”. A mãe é sempre conivente com o pai – quando ele abandona Timorato, por exemplo – opondo-se poucas vezes a ele, à exceção de quando reclama das traições do marido.

Lucas procura vencer seus medos e busca a sua voz na família e começa a encontrá-la na escola de artes plásticas que a mãe o matricula, com sua professora Lenor, por quem nutre grande afeto e descobre-se por meio da arte:

E depois de observar o Lucas, a Lenor chegou à conclusão de que ele tinha medo de meter a mão na massa de modelar; tinha medo de experimentar pintar; tinha pânico de se sujar de tinta. Mas não disse nada. Só encorajou ele com uma festa na cabeça (...). Se entusiasmou. Enfiou a mão na massa pra valer. E modelar virou um brinquedo que o Lucas adorava fazer. (BOJUNGA, 1995, p. 39-40).

Temos aqui a figura da professora como propulsora da libertação de Lucas. E a escola – note-se que não se trata de uma escola regular, mas de uma escola de artes plásticas – torna-se local de aprender a conhecer-se e a lidar com os medos. Nesse sentido, Bojunga usa do discurso pedagógico para valorizar as artes:

Mas na aula de uma quinta-feira a Lenor começou a falar de Arte para a turma. Disse que cada trabalho – uma pintura, um personagem de livro, uma música – tinha que ter vida, tinha que ter alma, pra virar obra de arte. (BOJUNGA, 1995, p. 52-53).

E a libertação de Lucas que tinha se iniciado nas aulas de Lenor, por meio da arte, acontece finalmente quando, depois da mãe levá-lo de sua casa no Rio de Janeiro para Friburgo, após uma discussão com o pai, ela lhe diz que haverá uma reconciliação:

A Mãe levantou num pulo:
 - Acho que o pai tá chegando!
 O Lucas levantou também; agarrou o braço da Mãe:
 - É sempre ele, ele, não é? Vai ser sempre assim?
 A cara da Mãe se espantou toda.
 - Você só vê o pai na tua frente! Você só faz o que ele quer! E eu?! Você nunca vai fazer o que *eu* quero? – Largou a mão da Mãe e saiu.
 (BOJUNGA, 1998, p. 90).

O menino, que ouvia sempre tudo calado, cansado das discussões de seus pais, da submissão da mãe e das traições do pai, resolve externar seus sentimentos, seus conflitos, depois de sofrer em silêncio por muito tempo, não entendendo o relacionamento do pai com a mãe e, depois, com a professora – o pai inicia um relacionamento com Lenor. Sai correndo e embrenha-se na mata, onde se perde e, finalmente, liberta

(...) um choro antigo à beça, todo feito de medo e mais medo. Um choro supermorto-de-vergonha-de-imagina-se-o-meu-pai-vê. Um choro que tinha se habituado tanto a dar pra trás na hora de sair, que saía agora todo esquisito, ora gritado, ora cochichado. Mas saía. (BOJUNGA, 1995, p. 95).

E acaba compreendendo as situações vividas, mais do que os adultos, deixando de ser submisso ao pai: “Pensei que gente grande sacava melhor”, diz Lucas, referindo-se ao relacionamento do pai com a mãe e do pai com Lenor. Ele, aqui, tem uma percepção que os adultos não têm: as relações devem levar ao autoconhecimento, à liberdade. É o que passa a viver em seu relacionamento com a mãe e com Lenor, quando consegue libertar-se em suas aulas de Arte.

Lucas, Maria, Raquel, Alexandre e outras tantas personagens de Lygia Bojunga fazem a travessia, transformam-se, reconhecem a si mesmas com mais plenitude, desvendam quem são, quem foram, rompendo com a representação da criança enquanto submissa ao adulto. E esse é um dos elementos propulsores das narrativas da autora que, na relação criança e adulto, desloca o papel da autoridade

para a perspectiva da criança. Assim, temos Raquel, Alexandre, Maria e Lucas sofrendo a opressão do adulto – seja ele representado pela família ou pela escola – e buscando, pelo viés da imaginação e da arte, a ruptura desse sistema hierárquico, desse núcleo de poder institucionalizado e exercido sobre a criança sob o disfarce da proteção: em *Os colegas*, outros animais se juntam aos dois cães e dessa união surge um conjunto musical; Raquel escreve; Maria é equilibrista em um circo; o Pavão e Alexandre fazem apresentações de rua; Lucas faz artes plásticas. Procurando seu lugar na sociedade, esses personagens encontram na arte a libertação do lugar comum, do estereótipo, da tradição imposta pelo adulto, pela família, pela escola à mulher, à criança, ao pobre, ao diferente. Segundo Zilberman (2005, p. 71),

(...) a arte é, nesses livros, fator importante para a liberação das personagens, escolha que se coaduna com o teor dos livros onde as personagens aparecem, já que também eles provam-se inovadores e inconformados com a tradição literária infantil.

A arte, dessa forma, é elemento propulsor para que as personagens se conheçam melhor, superem preconceitos, convenções, julgamento da aparência, dificuldades advindas da classe social ou do gênero, o individualismo, as imposições sociais.

As personagens, portanto, procuram romper com a tentativa que sujeitos que detém o poder fazem de modelar o comportamento “segundo o desejo de um outro que projeta nele um modelo a ser alcançado; quando não responde a esse desejo, é considerado deficitário” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p. 42). Maria é considerada uma criança aquém das demais quando não domina o que a escola diz que uma menina de dez anos deve saber. O Pavão é tido como pouco inteligente por não se submeter às normas que a escola impõe. Bojunga tece uma crítica, portanto, ao modelo e ensino que, enquanto instrumento de poder, impõe normas e regras de modo a perpetuar costumes, crenças e valores transmitidos entre as gerações, reduzindo, assim, a capacidade de o aluno pensar.

No entanto, Bojunga também mostra acreditar em uma educação emancipatória: em *A casa da madrinha*, a professora de Alexandre carrega uma maleta com pacotes de inúmeras cores e segredos que compartilha com os alunos. Com uma metodologia diferente, valoriza a experiência vivida pelos alunos e a troca

de conhecimento, ainda que acabe sendo cerceada pelo sistema. Em 6 vezes *Lucas*, a professora de Arte também contribui com o auto reconhecimento de Lucas e a sua emancipação quando o apresenta o mundo da arte, da imaginação, da criação, que liberta, transforma.

E na medida em que, no final da narrativa, as personagens se modificam, amadurecem, o mesmo acontece com o leitor: capaz de apreender os significados importantes por meio da linguagem e da construção da narrativa, também pode alcançar o amadurecimento conquistado pela personagem.

Dessa forma, valendo-se da imaginação – não como uma antítese do real, mas como uma forma de interpretá-lo, em outra perspectiva –, Lygia Bojunga, abraçando os ideais de valorização da infância que ressurgiram na década de 1970, trata da realidade, de situações do cotidiano, procurando dessacralizar o papel do adulto – da família e da escola – enquanto dominante e opressor, posicionando-se, muitas vezes, na contramão dos discursos sociais. Assim, centralizando a história na criança – por meio de personagens e de estratégias da linguagem – e se desprendendo do caráter pedagógico, que acompanha a literatura infantil desde o seu surgimento, conforme visto no Capítulo 1, a autora faz de seus textos exemplos que buscam a emancipação da criança, a transgressão dos limites e dos condicionamentos impostos a ela pelos adultos e como demonstraremos, também enquanto leitora em seu trabalho de interpretação/recepção.

Lygia Bojunga, portanto, como procuramos apresentar com a escolha destes quatro livros, a fim de representar em suas obras a escola, a família e a criança, constrói personagens complexos, fragmentados, que estão em constante construção e que se aproximam do leitor na medida em que apresentam idade semelhante e, por isso, anseios e desejos – libertar-se, emancipar-se – também semelhantes.

Pelo viés do imaginário e do fabular, Bojunga afasta-se do modelo de fábula tradicional quando recusa a moral e a exemplaridade e desvia-se das normas linguísticas mais rígidas, trazendo traços da oralidade para as suas páginas, para tecer suas narrativas.

E, finalmente, criticando a escola como detentora do poder e dessacralizando a soberania do adulto, Bojunga demonstra valorizar a escola como um espaço de formação promotor do conhecer-se e da liberdade de pensamento e da reflexão e critica a instituição de ensino que perpetua os valores das elites, – como faziam a escola e a literatura no século XIX – mantendo-as na posição de

dominação na sociedade. E nesse caminho do autoconhecimento e da libertação está a arte nas suas mais diversas representações – teatro, dança, circo, literatura, artes plásticas –, guiando a personagem – e por que não o leitor? – pelas veredas inusitadas do imaginário que despertarão a reflexão e a constante transformação da criança (personagem e leitor) promovendo outros olhares acerca de si, do outro, do mundo.

4 ENTRE DIÁLOGOS: O TEXTO LITERÁRIO DE LYGIA BOJUNGA E O LEITOR

A produção de Lygia Bojunga, conforme apresentado nos capítulos anteriores, traz uma narrativa que emancipa a criança e a mulher, traz novas organizações familiares e aborda temas pouco usuais na literatura infantil como suicídio, estupro, morte.

A autora faz essas escolhas no trabalho com a linguagem, com o texto: representa a sua perspectiva do mundo a cada linha de palavras com que preenche o papel em branco. Esse trabalho com a linguagem, essas escolhas realizadas pela autora, ou seja, a estrutura do texto é apresentada por Wolfgang Iser como leitor implícito, que “materializa o conjunto de preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis” (ISER, 1996, p. 73). Dessa forma, o leitor implícito não tem existência real, não é empírico, mas se fundamenta na estrutura do texto. É o que acontece no primeiro conto de *Tchau*, na conversa que Rebeca e a mãe travam na praia:

- É que... eu não sei como é que eu te explico direito mas... ah, Rebeca, eu ando tão confusa! – Apertou a boca e ficou olhando pro mar.

Rebeca esperando.

Esperando.

De repente a Mãe ficou de joelhos, agarrou as duas mãos da Rebeca e foi despejando a fala:

- Eu me apaixonei por outro homem, Rebeca. Eu estou sentindo por ele uma coisa que nunca! nunca eu tinha sentido antes. Quando eu conheci o teu pai eu fui gostando cada dia mais um pouco dele, me acostumando, ficando amiga, querendo bem. A gente construiu na calma um amor gostoso, e foi feliz uma porção de anos. E mesmo quando eu reclamava que ele gostava mais da música do que de mim, eu era feliz... (BOJUNGA, 1995, p. 13).

É na estrutura do texto que o leitor é capaz de perceber o silêncio que se faz entre Rebeca e a mãe, quando a espera é dividida em dois parágrafos (“Rebeca esperando. Esperando.”). E logo depois, em contraste com esses dois curtos parágrafos, a mãe rompe com o silêncio num longo parágrafo que segue. Há a presença da linguagem corporal, quando o narrador descreve as ações da mãe: “apertou a boca”; “ficou de joelhos”; “agarrou as duas mãos da Rebeca”. Aqui, cabe ao leitor preencher o que não está dito no texto para perceber o estado de ânimo que a mãe vive no momento dessa conversa com Rebeca na praia. Essas opções,

bem como um narrador em terceira pessoa e a linguagem informal (“a gente”), são escolhas realizadas para produzir, por meio do leitor implícito, determinados efeitos no leitor. Assim, segundo Eco (1994), o uso de artifícios na construção da narrativa como tempo, descrições, voz narrativa, diálogo entre o universo literário e não literário pode produzir diferentes conclusões provenientes da leitura.

É no final da década de 1960 que profissionais da análise de textos iniciam estudos sobre a leitura. A obra literária passa a ser entendida na relação que estabelece com o leitor. Dessa forma, dois teóricos se destacam na Escola de Constância, com a Estética da Recepção, na tentativa de renovar o estudo dos textos a partir da leitura: Wolfgang Iser, com a teoria do “leitor implícito” e Hans Robert Jauss, com a “sociologia da leitura”. A teoria, que foi apresentada em 1967, na aula inaugural de Jauss na Universidade de Constança, intitulada “Was ist und zu welchem Ende studiert man Literaturgeschichte?” (O que é e com que finalidade se estuda História da Literatura?), chegou ao Brasil tardiamente quando, em 1979, o escritor Luiz Costa Lima organiza a primeira edição do livro *A literatura e o leitor*. A dificuldade de tradução do material escrito em alemão foi um dos motivos para tamanho atraso. Segundo Costa Lima (1979), aposta-se nesta proposta alemã por apresentar uma teoria da literatura na qual a experiência estética ocupa lugar de destaque e pela ausência de estudos sobre a estética no contexto brasileiro.

Percebendo que as teorias existentes não mais comportavam o conflito causado pelas diferentes interpretações de um mesmo texto de literatura – por um lado, sabe-se da impossibilidade de atribuir ao texto um único sentido, por outro, que nem todos os sentidos podem ser atribuídos ao texto –, a Estética da Recepção compreendeu como necessária a busca de novos princípios que dessem conta desses distintos modos de compreender um mesmo texto. E, ainda que autores como Cervantes, Unamuno, Machado de Assis, dentre outros e estudos do texto que considerassem a posição do leitor já existissem, é a Escola de Constância que renova o estudo da leitura e do leitor preocupando-se com o perigo do relativismo, questionando legitimidade de toda e qualquer interpretação.

Do mesmo modo que não é possível reduzir uma obra a uma única interpretação – como muitas vezes acontecia (e ainda acontece) nas escolas, quando o professor decidia o que o texto queria dizer –, existem critérios de validação, o que autoriza várias leituras, mas não qualquer leitura. Isso porque, segundo Catherine Kerbrat-Orecchioni, “ler não é se deixar levar pelos caprichos de

seu próprio desejo/delírio interpretativo”, pois “se se pode ler qualquer coisa atrás de qualquer texto... então todos os textos se tornam sinônimos” (KERBRAT-ORECCHIONI *apud* JOUVE, 2002, p. 25).

Essas teorias da análise da literatura concentram-se, portanto, na forma como um texto é recebido pelo leitor, proporcionando, assim, uma mudança de orientação nas análises da literatura, que deixam de direcionar-se exclusivamente à mensagem do texto, para preocupar-se em analisar os efeitos deste em sua recepção pelo leitor.

Para Gumbrecht (1979, p. 191), “a verdadeira inovação da estética da recepção consistiu em ter ela abandonado a classificação da quantidade das exegeses possíveis e historicamente realizadas sobre um texto, em muitas interpretações ‘falsas’ e uma ‘correta’”. A estética da recepção, portanto, foi a responsável pela descoberta do leitor como objeto da ciência da literatura, o que já era meta do *New criticism*, a escola de interpretação da Alemanha Ocidental, na década de 1950.

Ainda que compartilhem da mesma teoria da Recepção, Iser concentra-se nos efeitos que um texto produz na sua relação com o leitor e Jauss está voltado à recepção da obra, no modo como ela é recebida, em especial no decorrer do tempo histórico, ou seja, nos cruzamentos entre sincronia e diacronia. Assim, Jauss concebe a relação entre literatura e leitor tomando como base o caráter estético e histórico da mesma. Para o autor, o valor estético se dá na comparação com outras leituras e o histórico por meio da recepção de uma obra a partir de sua publicação, ou seja, pela recepção do público leitor ao longo do tempo.

O que determinaria a recepção do leitor ao longo do tempo, segundo Jauss, é o seu horizonte de expectativas. O novo apresentado pela literatura dialoga com as experiências de leitura que o leitor já possui, suscitando lembranças e conduzindo “o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (JAUSS, 1994, p. 28).

O horizonte de expectativas é um conceito básico da teoria postulada por Jauss (1994), sendo responsável pela reação primeira do leitor à obra. É, ao mesmo tempo, individual e um saber construído socialmente, de acordo com as normas estéticas e ideológicas vigentes em um determinado período histórico. Neste sentido, uma obra literária pode satisfazer o horizonte de expectativas do leitor ou

provocar um estranhamento e até mesmo a ruptura deste horizonte, ao que Jauss (1994) denomina “distância estética”.

É a “distância estética” que determinará “o caráter artístico de uma obra literária” (JAUSS, 1994, p. 31). E como o horizonte de expectativas não é o mesmo em todas as épocas, variando no decorrer do tempo, uma obra que surpreendeu em um período, pode tornar-se comum ao leitor de outro. É neste sentido que Jauss entende que as grandes obras são aquelas que surpreendem os leitores de todas as épocas, permitindo novas leituras, sempre.

Assim, Jauss propõe, com sua teoria da recepção voltada ao viés sociológico, que se examine o horizonte de expectativas do leitor de modo a averiguar as relações do texto com a época de sua publicação, recuperando, assim, a historicidade do texto literário em questão.

Desta forma, enquanto Jauss centraliza a sua teoria na sociologia da leitura, na resposta pública ao texto, Wolfgang Iser volta os seus estudos ao ato individual da leitura. Segundo Iser (1996), a estética da recepção comporta duas perspectivas: o estudo da recepção e uma análise do efeito que um texto pode provocar. A recepção, embasada na hermenêutica, sociologia e história, “diz respeito ao modo como os textos têm sido lidos e assimilados nos vários contextos históricos” (ISER, 1996, p. 20). Ou seja, a perspectiva da recepção visa identificar o contexto histórico que determina as atitudes do leitor na sua relação com o texto, o que resulta em interpretações. Esta é a teoria defendida por Jauss. Com relação ao efeito, Iser afirma que o efeito estético e as reações que pode suscitar no leitor adquiriram importância crucial na Estética da Recepção. “Daí a necessidade de se analisar o efeito estético como relação dialética entre texto e leitor, uma interação que ocorre entre ambos” (ISER, 1996, p.20). Isso porque, ainda que o efeito seja desencadeado pelo texto, é o leitor que dá vida a ele por meio de sua imaginação, que é acionada no momento da leitura. Deste modo, com os estudos de Iser voltados ao efeito que um texto provoca em seu leitor, deixa-se história e coletividade para focar-se do indivíduo.

Em *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1996), Iser apresenta a tese de que o leitor constrói suas representações a partir do texto. A qualidade estética de uma obra literária está, portanto, em suas estruturas textuais – estrutura de realização –, propiciando ao leitor experiências reais de leitura: “O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos

estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p. 75).

Quanto à continuidade e deslocamento da obra literária em distintas épocas, Iser (1996) concorda com Jauss (1994) ao argumentar que os textos literários não se comunicam somente com os leitores contemporâneos, mas dialogam, no decorrer do tempo, com outros públicos, assumindo outros sentidos que são determinados conforme o repertório desse novo público leitor.

O texto, portanto, cria seu sistema de referência e é nesta imbricação de relações internas que o leitor vai acionar o seu repertório de leituras para reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra. É, portanto, a estrutura do texto combinada com a estrutura do ato da leitura – momento da interação do texto com o leitor – que irão proporcionar as diferentes interpretações, devido ao repertório não apenas verbal, mas de leituras e modos de ler que o leitor aciona no momento em que inicia o diálogo com o texto. Ou seja, a estrutura do texto diz respeito ao ponto de vista que é estabelecido para o leitor, e a estrutura do ato refere-se ao preenchimento a partir do qual o leitor atualiza o leitor implícito, uma vez que cada leitor preenche de modos diferentes os vazios que compõem uma obra.

A teoria do “leitor implícito” de Iser procura mostrar como um texto se organiza – ou seja, a estrutura do texto – e como o leitor reage aos efeitos provocados pela obra. Assim, um texto pode programar a leitura, mas cabe ao leitor concretizá-la, pois o universo textual é sempre inacabado.

O leitor implícito, portanto, “incorpora o conjunto das orientações internas do texto de ficção para que esse último seja simplesmente recebido” (ISER, 1996, p. 70). O texto, portanto, orienta o leitor, mas é um espaço de certezas e incertezas, de pontos de ancoragem e de pontos de indeterminação: há elementos dados e elementos que são deixados para que o leitor preencha, o que Iser denomina “vazio” e “negação”.

O “vazio” são lacunas, não-ditos que convidam a participação do leitor: é “um meio eficiente de programar a cooperação do leitor” (JOUVE, 2002, p. 72). É o que acontece quando, na citação realizada acima do conto “Tchau”, o narrador descreve as ações da mãe: são vazios que convidam o leitor a participar com o seu horizonte de expectativas, interpretando os significados dos gestos realizados pela mãe de Rebeca.

Segundo Iser, “ao se admitir que o texto precisa ser processado pelo leitor no ato da leitura, o intervalo entre texto e leitor adquire importância crucial” (1996, p. 28). Desta forma, o texto não é pleno, ao contrário, traz enunciados com vazios que exigem do leitor o seu preenchimento, por meio da projeção. A comunicação entre o leitor e o texto falha quando essa projeção é independente do texto, sendo fomentada pela fantasia ou pelas expectativas estereotipadas do leitor. Assim, “o significado do texto resulta de uma retomada ou apropriação daquela experiência que o texto desencadeou e que o leitor assimila e controla segundo suas próprias disposições” (ISER, 1999, p. 29).

Por “negação”, Iser designa o questionamento de certos elementos vindos do mundo externo que, pela sua presença no texto, são de certa forma ficcionalizados” (JOUVE, 2002, p. 72). Esses elementos formam estruturas que negam o que é familiar ao leitor, atribuindo-lhe o lugar entre o “não mais” e “ainda não” (ISER, 1996). Assim, quando a mãe de Rebeca decide deixar a família para ir embora com outro homem por quem está apaixonada, transforma esse ato em elemento de ficção, mostrando a fragilidade da estrutura familiar e a ausência do “final feliz”, comuns em narrativas para o público infantil. Essa negação do que é familiar se associa, portanto, ao conceito de negatividade.

Os lugares vazios e as negações provocam uma peculiar condensação em textos ficcionais, pois a omissão e a suspensão indicam que praticamente todas as formulações do texto se referem a um horizonte não-formulado. [...] Daí se segue que o texto formulado é duplicado pelo que não está sendo formulado. Chamamos tal duplicação de negatividade de textos ficcionais. [...] Falar dessa duplicação enquanto negatividade resulta primeiro do fato de que ela, ao invés das formulações do texto, não é formulada, e, segundo, de que ela, ao invés da negação, não nega as formulações do texto. [...] Ao contrário, sendo o não-dito, ela constitui o dito; o fundamento constitutivo do dito se manifesta por meio de lugares vazios e negações. (ISER, 1996, p. 191).

Sendo assim, os espaços dos não-ditos e das negações são experiências estéticas que engajam o leitor, convidando-o a realizar a leitura como um ato de colaboração, de recriação. “No caso das lacunas, falta estabelecer a conexão dos segmentos. No caso das negações, falta encontrar a motivação para anular o que parece familiar” (ISER, 1996, p. 29). São essas estratégias de comunicação do texto, esses dispositivos de orientação que solicitam respostas do leitor e, se apoiando na negatividade e na indeterminação, ultrapassam as fronteiras das determinações culturais e históricas, do esperado. Ou seja,

(...) o “leitor implícito” consiste numa instância textual (textual agency) que opera de três maneiras: confirmando padrões de comunicação habituais numa dada cultura, interferindo nesses padrões presumivelmente internalizados pelos leitores, ou rompendo com eles e desestruturando-os. (SCHWAB, 1999, p. 39).

A estrutura do texto é, portanto, construída pelas estratégias textuais, que oferecem ao leitor possibilidades específicas de combinação, que podem ser descobertas pelas técnicas empregadas no texto. E quais seriam as estratégias empregadas nas narrativas de Lygia Bojunga? Em que medida essas estratégias seriam inesperadas, afastando-se do que é familiar? É o que procuraremos estudar neste capítulo.

4.1 AS ESTRATÉGIAS TEXTUAIS DE LYGIA BOJUNGA

As obras ficcionais de Lygia Bojunga são estruturas narrativas complexas, que exigem do leitor empírico uma intensa participação para atualizá-la. O termo “narrativa”, neste caso, elucida a estrutura, a temática e os conhecimentos necessários para a construção de uma história. Para Culler (1975), a narrativa é um texto organizado constituído por uma história – com seus acontecimentos, cenários e personagens – e por um discurso, que seria, por sua vez, a forma de apresentação dessa história. Quanto às narrativas complexas, considerando a perspectiva histórica, têm no romance moderno e em seu precursor *Dom Quixote* o seu “grau zero”, segundo Calatrava (2008). Nessas narrativas complexas, como as obras de Lygia Bojunga, observa-se mais do que o enredo: há também uma dimensão autorreferencial sobre o processo narrativo, no trabalho com os elementos linguísticos, na escritura do texto, no jogo entre texto-autor-leitor, na dinâmica das metáforas e nas relações intertextuais que podem ser estabelecidas (CALATRAVA, 2008).

Assim, a narrativa complexa de Bojunga proporciona comparações, contraposições, interdiscursividades, relações, configurando, portanto, modos de produção e interpretação ancorados na compreensão de um leitor de segundo nível, ou seja, no leitor que compreenda os conflitos, mas também as estruturas que

constroem esses conflitos. Segundo Umberto Eco (1997), o leitor de primeiro nível é aquele que compreende o texto em seu sentido estrito; já o leitor de segundo nível caracteriza-se por estabelecer relações, não se limitando apenas a compreender o texto, mas também a sua estrutura, suas nuances, as estratégias do autor.

Lendo os livros de Lygia Bojunga, por exemplo, o leitor mais atento consegue estabelecer relações, comparações, contraposições e interdiscursividades entre os próprios livros da autora, por exemplo, o que permite reconhecer peculiaridades da escrita de Bojunga. Muitos deles iniciam dando características da personagem principal – como a idade – para que o leitor possa começar a conhecê-la: “Carolina ia atravessando os seis anos quando conheceu a Priscilla” (BOJUNGA, 2002, p. 9). Esse é o início de *Retratos de Carolina*, estrutura que encontramos também em *Aula de Inglês*: “-Ah, então hoje é o dia do seu aniversário. / - Pois é, dezenove anos, imagina” (BOJUNGA, 2006, p. 9). Os dois textos apresentam já nas primeiras linhas a personagem pela idade, ainda que o primeiro tenha a voz do narrador e o segundo o discurso direto.

Outro recurso recorrente no início das obras de Lygia Bojunga é um certo mistério: a autora apresenta uma ideia que só vai se revelar por completo mais adiante, o que aguça a curiosidade do leitor, permitindo-lhe elaborar inferências. “Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora (...)” (BOJUNGA, 2012, p. 9). O leitor só vai saber que vontades são essas, da personagem Raquel de *A bolsa amarela*, no parágrafo seguinte. A autora convida o leitor a participar do texto, preenchendo o vazio suscitado. O mesmo acontece em *O abraço*: “Eu preciso te contar. Não dá mais pra ficar trancando essa coisa toda dentro de mim. Por mais que eu tenha resolvido não falar disso com ninguém, não dá mais pra ficar quieta depois do que aconteceu ontem à noite” (BOJUNGA, 2005, p. 7). Esse acontecimento que angustia a personagem só vai ser revelado ao leitor páginas adiante. Essas são, portanto, estratégias usadas pela autora para aproximar o leitor do texto, que será convidado a desvendar seus não-ditos, descobrir os seus segredos, compará-lo, contrapô-lo e por meio dele estabelecer relações com outros textos da própria Bojunga. Esta relação do texto com o leitor Iser denomina interação: “como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação” (1979, p. 83).

Dessa forma, a natureza do discurso narrativo mais complexo, como o revelado pela obra de Bojunga, conforme sugere Culler, está ligado ao desejo:

Tramas falam do desejo e o que recai sobre ele, mas o movimento da narrativa em si é levado pelo desejo em forma de 'epistemofilia', um desejo de conhecer: nós queremos descobrir segredos, saber o final, encontrar a verdade. (1975, p.126).

É dessa interação do texto com o leitor de que nos fala Iser (1996), leitor este que será convidado a articular os dois planos da narrativa da autora: a trama, que é facilmente apreendida em uma primeira leitura, e o significado mais profundo, que exige uma maior participação daquele que lê.

Bojunga convida o leitor, portanto, por meio de estratégias textuais, a percorrer o caminho das lacunas, dos não-ditos, das negações, decifrando o mundo do texto e buscando, por meio de seu repertório, construir os sentidos da narrativa, que podem ser múltiplos. Eco afirma que a literatura, enquanto arte, dá margem para diferentes sentidos, que são apreendidos pelo leitor de distintas formas: “a obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante” (ECO, 1976, p.22).

Uma das estratégias muito recorrentes nas obras da autora é o diálogo do narrador com o leitor. As falas do narrador promovem uma cumplicidade com o leitor, convidando-o a participar do texto de forma mais ativa. A tessitura dessa relação mais íntima entre autor e leitor e a tentativa de desmistificar o papel do autor como um ser superior e inatingível dotado de inspirações e genialidade se faz bastante presente na *trilogia do livro* da autora composta por *Livro – um encontro* (1988), *Fazendo Ana Paz* (1991) e *Paisagem* (1992). Esse diálogo com o leitor está presente também nos prefácios e posfácios de seus livros publicados por sua editora: o “Pra você que me lê”. Esses são diálogos explícitos da autora com seu leitor. No entanto, há ainda o diálogo implícito – as escolhas verbais, os temas, os recursos estilísticos – que será abordado no decorrer deste estudo.

4.2 CONVERSANDO COM O LEITOR

Um texto precisa nascer da escrita de um autor, mas para tornar-se realmente um texto, precisa ganhar vida nos olhos de um leitor. E Lygia Bojunga parece compreender muito bem esse processo, na medida em que se preocupa em conversar – muitas vezes pelo intermédio do narrador – com aquele que a lê. Assim, o espaço dado pela autora ao seu leitor é notável:

O leitor desempenha um papel fundamental nas narrativas de Lygia, pois elas promovem sua ativação [...] na medida em que motivam o questionamento dos estereótipos, seja no que concerne às convenções literárias ou às circunstâncias sociais de onde provém o destinatário. (MARCHI, 2000, p. 198).

Questionando a concepção de criança como um ser frágil e desprovido de capacidade de escolha, a autora não só cria personagens-crianças que mantêm uma aproximação da sua criança leitora, como a convida – não só a criança, mas aquele que a lê – para participar de suas narrativas.

Desse modo, as cartas, entrevistas, biografias e ensaios que normalmente são publicadas depois dos livros editados, estão inseridos nas narrativas de Bojunga: a discussão metaliterária acerca da criação de suas obras faz parte da narrativa, sendo uma das estratégias textuais (leitor implícito) que convidam o leitor empírico a conhecer mais do que a história, mais do que o enredo. É o que acontece de modo bastante evidente na sua *trilogia do livro*.

Livro – um encontro, publicado em 1988, surgiu do convite feito pela IBBY (Organização Internacional para o Livro Infantil e Juvenil), em 1982, para que Bojunga escrevesse uma mensagem para as crianças comemorando o Dia Internacional do Livro. A autora acabou extrapolando o convite e transformou a ideia da IBBY em um livro: relatou a importância da leitura na sua trajetória de escritora e sua estreita ligação com esse objeto de sedução e desejo que é o livro.

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. (BOJUNGA, 2007, p. 8).

E convida a criança para morar no livro também, nos livros que fabricou com os tijolos-palavras: “comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros e levantar a casa onde ela vai morar” (BOJUNGA, 2007, p. 9). No diálogo com o leitor, demonstra a importância que defere a este como co-autor de seus livros, como aquele que dá vida a suas histórias, com a bagagem – os outros tijolos – que traz de outras leituras, de outros livros, de outras vivências. É o que Iser (1996) denomina “repertório do leitor”. “Se o leitor estrutura o texto graças às suas competências, então isso significa que no fluxo temporal da leitura se forma uma sequência de reações, na qual a significação do texto é gerada”. (ISER, 1996, p. 69). Ou seja, o leitor não vai até o texto sozinho, vai acompanhado das leituras que já realizou. Há, portanto, um movimento de vai-e-vem durante a leitura: o leitor dá significado ao texto acionando o conhecimento que já possui, e o texto, por sua vez, modifica o repertório do leitor.

O livro, morada da autora, do texto e do leitor, traz a imagem cenográfica e metafórica da casa. Bachelard atribui à casa, em *A poética do espaço*, a representação simbólica de refúgio e proteção diante da ameaça do mundo exterior. Nesse sentido, essa casa fabricada com tijolos-palavras é símbolo da intimidade: “a casa é nosso canto no mundo”, afirma Bachelard. (1974, p. 328). Essa imagem da casa promove a comunhão entre memória e imaginação, lembrança e imagem: “A casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz” (BACHELARD, 1974, p. 359). É, portanto, no livro-casa que, por meio da leitura e da escrita, leitor e autor tem a permissão de explorar o imaginário, o ficcional, o texto.

Com o projeto “Livro”, Bojunga mostrou sua faceta de leitora aos seus leitores, criando uma afinidade ainda maior com eles. Percorreu vários estados de nosso país passando por escolas, bibliotecas e espaços culturais, falando de literatura por meio de um monólogo – solo teatral – apresentado às crianças abordando a obra em questão. Esse tipo de depoimento era raro à época, sendo uma forma de aproximação a leitores e espectadores. Após percorrer uma série de espaços de leitura com esse projeto, Lygia Bojunga transformou seu diálogo oral com o leitor em diálogo escrito.

Depois de falar do ato de ler, a autora sentiu vontade de falar do ato de escrever, conforme declara em *Fazendo Ana Paz*:

Depois das primeiras apresentações de LIVRO pelo Brasil eu comecei a achar que, fazendo a outra metade da laranja, isto é, me posicionando também como escritora, a representação do meu envolvimento com livros ia ficar mais redonda, e com isso eu quero dizer, mais integrada”. (BOJUNGA, 1993, p. 9).

E com isso, mais uma vez Bojunga aproxima leitura, escrita e oralidade. Escritores são, antes de tudo, leitores e no espaço da literatura duplicam-se: buscam-se uns nos outros e, na escrita, guardam a própria memória e a do outro, pois o que se leu torna-se no branco do papel releitura, recriação, re-escrita. Ademais, o autor é também leitor, além do outro, de si mesmo.

São esses dois papéis que se complementam – leitora e escritora – que Lygia Bojunga quer mostrar ao seu leitor. E foi assim que, em 1991, nasceu *Fazendo Ana Paz*. Ao mesmo tempo em que Bojunga constrói a personagem Ana Paz, mostra ao leitor como se dá esse processo. Mais do que nunca, o leitor torna-se interlocutor da autora.

Eu me chamo Ana Paz; eu tenho oito anos; eu acho o meu nome bonito. Tem gente que, pra andar mais depressa, me chama só de Ana. Mas se tem coisa que eu não gosto é ver o meu nome pela metade [...]. Parei. Eu tinha escrito corrido a cena toda. A Ana Paz chegou tão forte que eu senti que ela não ia mais me largar até eu fazer um destino pra ela, até eu escrever uma vida pra ela ir morar. (BOJUNGA, 1993, p. 13 - 15).

Assim a autora vai dando vida ao seu livro: intercalando ficção, na voz de Ana Paz e interrupções na história para falar do seu processo criativo. Agora, Bojunga dialoga com o leitor falando do seu processo de escrita, do seu eu-escritora. Para tanto, utiliza estratégias que a auxiliam a não só criar a personagem, mas enredar o seu leitor. A linguagem informal (como a expressão coloquial “me largar” e o uso do “pra” no lugar do “para”), a repetição do pronome “eu” no decorrer do curto parágrafo, sentenças curtas são estratégias que auxiliam o leitor a construir Ana Paz: uma menina de oito anos, com uma linguagem típica da idade. Ademais, com isso a autora cria também uma proximidade com o seu leitor, que é convidado a identificar-se com a personagem.

O terceiro livro dessa trilogia é *Paisagem*, de 1992. Nele, Bojunga queria misturar a leitura e a escrita abordadas nos dois primeiros livros – os “três pedaços

da laranja” – e, para tanto, criou a personagem Lourenço, com quem, no mundo da ficção, a autora ficcional trocava correspondências acerca de suas obras.

Foi no ano passado que um tal de Lourenço me escreveu contando que morava no Rio [...]. Sou seu Leitor. Estou escrevendo Leitor com letra maiúscula de propósito: acho que ser Leitor é uma ocupação maior, e acho também que se um leitor se liga numa escrita do jeito que eu me liguei nos teus livros é porque existe uma coisa chamada afinidade, é ou não é? (BOJUNGA, 2002, p. 9-10).

Com Lourenço a autora ficcional dialoga com a personagem criada e com suas lembranças. Por meio das correspondências, desenrola-se um diálogo entre o autor e o leitor. E novamente temos a presença de expressões coloquiais, tão próprias dos jovens cariocas: “se liga”, “me liguei”.

É possível perceber também que Lourenço é o que Eco denominaria de leitor de segundo nível, ou seja, que “se pergunta que tipo de leitor a história deseja que ele se torne e quer descobrir precisamente como o autor-modelo faz para guiar o leitor” (ECO, 1994, p. 33): quando diz que sentiu afinidade pela escrita da autora ficcional, a personagem está indo além da história, do enredo. Isso se comprova quando Lourenço, mais adiante na narrativa, irá discutir com a autora-personagem a obra, como aconteceu com tantos outros autores que tiveram seus correspondentes, em especial, tradutores: Guimarães Rosa e Drummond são exemplos.

E o Lourenço foi me contando que o livro X era o preferido dele, só que o final era muito ruim, você não soube acabar a história; mas em compensação o final do livro Y foi muito bem encaminhado, só é pena que não dá pra gente acreditar no personagem, mas em compensação no teu último livro, que eu também gosto muito, a ideia é ótima e a gente acredita tintim por tintim de cada personagem, só que à última hora a história acabou ficando mal resolvida. (BOJUNGA, 2002, p. 10).

Nesse trecho, o texto mescla duas vozes: a da autora ficcional (que é narradora e personagem) e a de Lourenço. Não há marcas como aspas ou travessão sinalizando quem está falando, cabe ao leitor atento identificar. Na fala de Lourenço, observamos as características que ele atribui a um bom livro: ter um bom final (não é possível identificar o que seria um final interessante para a personagem) e acreditar na personagem. Lygia Bojunga elucida aqui o pacto do leitor com a ficção, ou seja, a aceitação do leitor do acordo ficcional que Coleridge (*apud* ECO, 1994, p. 81) denomina “suspensão da descrença”. O leitor sabe que o que está

sendo narrado é uma história imaginária, no entanto, não passa o tempo da leitura questionando se o autor está dizendo mentiras.

Assim, na cumplicidade entre o leitor e o texto – denominado por Jean-Paul Sartre (2004) de pacto de generosidade – o leitor tem função primordial, pois se embrenha no texto interpretando-o, lapidando-o, realizando previsões e passeios inferenciais, de tal forma que também se configura como responsável pela criação do objeto literário, ainda que tal tenha sido criado pelo autor, o falante que se engaja na obra para provocar o leitor.

A leitura é um pacto de generosidade entre o autor e o leitor; cada um confia no outro, conta com o outro, exige do outro tanto quanto exige de si mesmo. Essa confiança já é, em si mesma, generosidade: ninguém pode obrigar o autor a crer que o leitor fará uso de sua liberdade; ninguém pode obrigar o leitor a crer que o autor fez uso da sua. (SARTRE, 2004, p. 46).

Assim, pacto é um contrato, um ajuste entre texto e leitor. E na relação da autora-personagem com Lourenço, Lygia Bojunga esboça a relação da criação literária com a leitura, mensurando sua concepção de escrita e leitura, autor e leitor, por meio de suas estratégias textuais.

A trilogia, portanto, procura dar conta da relação autor-leitor-livro, no entanto, em outras obras, esse diálogo por meio da metaliteratura se dá de forma menos explícita, como no conto “A troca e a tarefa”, um dos quatro textos publicados no único livro de contos da autora, *Tchau*. A protagonista sentia um grande ciúme da irmã e quando se sente atraída por Omar e ele demonstra interesse pela irmã, esse ciúme cresce e se transforma em dor. É então que, numa espécie de sonho, surgem duas janelas: a troca e a tarefa. A menina bate e a janela da troca diz: “Escreve a história dessa dor e eu te livro dela. É uma troca: eu te prometo” (BOJUNGA, 1995, p. 56). Assim, surge a menina escritora e o livro *Do outro lado da ilha* e, com isso, a troca é feita: a dor que sentia devido à paixão por Omar se transforma e história. O mesmo acontece, mais tarde, com o ciúme: “Quando um dia eu cheguei no fim da história a troca tinha acontecido de novo: no lugar do Ciúme eu agora tinha um livro. Um livro que eu chamei ‘A gaiola’” (BOJUNGA, 1995, p. 58).

A menina torna-se uma mulher escritora e narra ao leitor, em primeira pessoa, como escreve:

Levantava (levanto cedo), tomava café (com leite), escovava os dentes (já pensando o que eu ia escrever), fechava a porta (não sei transformar de porta aberta), e começava:

Pegava a lembrança de uma amiga de infância que eu nunca mais tinha visto, imaginava a vida que ela tinha levado, virava ela num personagem principal [...]. (BOJUNGA, 1995, p. 59).

E a cada ano a mulher escritora transformava mais e mais sentimentos em histórias, em livros. Até cumprir sua tarefa: escreveu 27 livros e morreu sem acabar a última frase de seu último livro: “Deram com ela debruçada na mesa, a ponta do lápis fincada na palavra paixão” (BOJUNGA, 1995, p. 67), conforme nota da autora, que interfere no mundo ficcional com essa informação no rodapé.

Tomando a trilogia – *Livro, Fazendo Ana Paz e Paisagem* – e o conto “A troca e a tarefa”, é curioso perceber as nuances com relação à posição do autor nas histórias, enquanto estratégia textual. Vale recordar que, para Iser (1996), as estratégias textuais apresentam as potencialidades do texto, cabendo ao leitor atualizá-lo no ato da leitura, por meio dos atos de sua consciência imaginante. Há, ao menos, três categorias de autor nesses textos: o autor empírico, o autor personagem de ficção e o autor personagem de teatro.

Segundo Eco (1994), o autor empírico – neste caso Lygia Bojunga – cria a hipótese de um leitor-modelo, construindo o seu texto de modo a se constituir nele como um dado autor na qualidade de sujeito do enunciado. E o leitor empírico, no ato da leitura, configura para si a hipótese de autor a partir das estratégias textuais. Eco denomina essa relação autor-texto-leitor de cooperação textual.

O autor afirma ainda que em muitas narrativas apresentam-se, sutilmente, autor-modelo (estratégia textual que equivale ao leitor implícito de Iser), autor empírico (autor real), narrador e outras entidades ainda mais vagas com o propósito de confundir o leitor. Ademais, “os livros em primeira pessoa podem levar o leitor ingênuo a pensar que o ‘eu’ do texto é o autor” (ECO, 1994, p. 19), ainda que evidentemente não o seja: a voz que narra é do narrador.

Em *Livro – um encontro*, há o autor empírico (Lygia Bojunga) e o autor-personagem, que está no texto narrativo escrito com base no monólogo apresentado por Bojunga. É o autor personagem de teatro quem diz: “Eu tive seis casos. Casos de amor, eu quero dizer” (BOJUNGA, 2007, p. 15). A autora empírica Lygia Bojunga cria, portanto, no texto narrativo, uma autora ficcional que é a personagem de teatro.

Já o “eu” de *Fazendo Ana Paz* é autor, narrador e personagem ficcional: “Eu sempre gostei de ler livros de viagens, um dia me deu vontade de escrever um” (BOJUNGA, 1993, p. 11). Lygia Bojunga, autora empírica, cria, por meio das estratégias da narrativa, uma autora personagem de ficção em que projeta si mesma e que tem também a função de narrar como se dá o ato de escrita, o processo criativo, além de outros personagens-narrador como Ana Paz (“Eu me chamo Ana Paz; eu tenho oito anos; eu acho o meu nome bonito” (BOJUNGA, 1993, p. 13)) e a Moça (“Eu aprendi um pouco de francês, foi por isso que eu entendi que ele tinha falado *coup de foudre*” (BOJUNGA, 1993, p. 16)).

Em *Paisagem*, terceiro livro da trilogia, a autora empírica Bojunga cria uma autora que é narradora e personagem e se corresponde com Lourenço no que diz respeito à escrita de suas obras: “Foi no ano passado que um tal de Lourenço me escreveu contando que morava no Rio (...) (BOJUNGA, 2002, p. 9). O mesmo acontece no conto “A troca e a tarefa”: Lygia Bojunga, autora empírica, cria uma autora que é narradora e personagem nas páginas da ficção: “Tempos atrás eu comecei a escrever essas anotações” (BOJUNGA, 1995, p. 64). E no conto, há ainda a nota de rodapé atribuída à “Lygia Bojunga Nunes”, autora empírica do livro *Tchau* em que a narrativa está inserida. O comentário que esclarece porque a autora-personagem não terminou o livro – ela morre - , quando inserida na ficção, projeta a autora real de modo ficcional na história. Essa Lygia Bojunga autora da nota é uma criação da Lygia Bojunga autora empírica.

A presença desses autores – empírico, ficcional, teatral – que quando narram o fazem em primeira pessoa é uma estratégia textual de Bojunga para conversar com o leitor sobre leitura e escrita, sobre sua criação literária, sobre como tece suas narrativas. Desafia o leitor a ser mais atento, a questionar, a portar-se como o leitor modelo de segundo nível de que nos fala Umberto Eco.

Ainda com relação a esse diálogo explícito com o leitor, a autora criou nos livros publicados pela sua Casa Editorial, sendo o primeiro *Retratos de Carolina* (2002), um espaço para conversar com o leitor: “Pra você que me lê”. É um capítulo do livro que vem no início – como no livro *Feito à mão* (1996) – ou no final da obra – como em *Livro - um encontro* (1988) –, em que a autora explica para o leitor o seu processo de criação e fala também da relação da história com outros livros que escreveu. É o que se denomina peritexto, conforme nos explica Jouve: “O peritexto (...) remete para os prefácios, introduções e avisos de todo tipo, que têm como

função orientar a leitura”, sendo um convite do autor feito ao seu leitor a ultrapassar o sentido superficial para um sentido mais profundo. “Mais precisamente, as introduções têm um objetivo duplo: explicar por que e como se deve ler” (JOUVE, 2002, p. 67).

Em sua obra, Lygia Bojunga vai além desse objetivo duplo: discute com o leitor não só a leitura, mas o processo de escrita da obra. E a extensão desse diálogo varia, podendo ser mais conciso – seis páginas em *Livro – um encontro* – ou bastante volumoso – 39 páginas em *Feito à Mão* (por tratar-se de um projeto bastante ousado). Como a própria Lygia Bojunga diz em *Livro*, trata-se de um espaço de bate-papo com o leitor: “Acho que agora faz sentido incluir esse texto também aqui, a fim de tornar mais redondo este pequeno papo que hoje eu vim bater com você” (BOJUNGA, 2007, p. 96). Em passagens de *Feito à Mão* como “Você sabe muito bem como é que é, não é?” (BOJUNGA, 2005, p. 13) ou “Pra te detalhar mais o processo do projeto Feito à Mão, acho que eu tenho que te falar também dessa questão de espaço” (BOJUNGA, 2005, p. 14), a autora interpela o seu leitor, de modo direto, explícito, falando com ele sobre o seu processo de criação. Trata-se da relação direta da autora empírica com seus leitores.

No entanto, Lygia Bojunga interage com o seu leitor também de modo indireto, por meio do leitor implícito, ou seja, da estrutura textual criada pelo autor, que se tornará estruturada no ato da leitura, segundo Iser (1996). E percorrendo atentamente as suas obras, observamos traços na escrita que lhe são peculiares: destaque de palavras, expressões da oralidade, pontuação específica, neologismos, dentre outros. Assim, juntamente com temáticas como a representação da família, da escola e da criança, que vão na contramão do estereótipo que é, normalmente, veiculado nos livros de literatura infantil, conforme já abordado nos capítulos 1 e 2, ou da concepção que a autora tem do objeto “livro”, como apresenta em *Feito à mão*, como algo mais artesanal, menos tecnológico, “sem jeito nenhum de globalizado, sem jeito de deslumbrado, sem jeito de sair atrás de modelo aprovado” (BOJUNGA, 2005, p. 11), Lygia Bojunga, “na compulsão de remar contra a maré” (BOJUNGA, 2005, p. 8) também apresenta uma linguagem específica, desafiadora, provocativa em suas obras, como estratégia menos objetiva para interpelar o seu leitor, como será aqui apresentado.

4.3 CONVERSANDO COM O LEITOR – PARTE II

Optamos por iniciar esta análise com um recurso comum a todas as obras de Bojunga: a presença da linguagem oral nas narrativas. Essa característica mostra o olhar da autora para o seu leitor: crianças convidadas a estreitar laços com a escritora e com o texto por meio da escolha da linguagem coloquial, recurso que ganha vida, na literatura infantil, já nos textos de Monteiro Lobato, que desestimula a reprodução da norma padrão, promovendo a expressão popular:

A linguagem modelar foi destronada, cedendo a vez (e a voz) ao coloquial, ao popular e ao atual no que se refere à semântica e à sintaxe e, em alguns casos, como o de Monteiro Lobato, até à ortografia. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998, p. 63).

Lygia Bojunga, leitora de Lobato – declara ser *Reinações de Narizinho* um de seus casos de amor, em *Livro* –, ainda que aproxime a oralidade da escrita em seus textos, mantém em sua narrativa a estrutura de escrita: organização em parágrafos, uso de maiúscula nos nomes próprios, direção da escrita, organização sintática.

Portanto, ainda que repleta de recursos próprios da oralidade, a narrativa de Bojunga é escrita, permitindo operações intelectuais que o oral não pode realizar: uma delas é o diálogo com alguém – o leitor – que não está presente, conforme Bajard:

A primeira função da língua escrita, valorizada desde a origem, é sua aptidão para substituir a língua oral em circunstâncias nas quais esta última deixa de ser operacional, em razão da ausência de um interlocutor no espaço ou no tempo. (1994, p. 72).

Percebe-se ainda, nas obras, o planejamento do discurso, possibilidade de revisão do texto, impossibilidade de um *feed-back* imediato. Ou seja, ainda que imprima em seus textos marcas da oralidade, isso não permite a interação direta entre sujeitos, o planejamento quase simultâneo à execução do discurso, o *feed-back* imediato do ouvinte, que são características próprias da oralidade.

Ainda assim, a obra de Bojunga traz traços de oralidade peculiares que se repetem em seus textos, o que marca o seu estilo linguístico e aproxima suas narrativas do leitor, tal qual um diálogo entre autor, leitor e texto.

4.3.1 Linguagem oral

Lygia Bojunga opta em seus livros por uma linguagem coloquial, representando a oralidade por meio de escolhas linguísticas, mantendo, assim, uma proximidade maior entre personagens, narrador, texto, autor e leitor. Na sua seleção vocabular, utiliza de alguns recursos no texto, como o uso do apóstrofo para cindir graficamente uma aglutinação vocabular. Alguns exemplos: em *O Rio e eu* “- Conta do mar pr’eu ouvir – eu pedi pra Maria da Anunciação” (BOJUNGA, 1999, p. 17); “No momento em que eu venho aqui pegar minhas coisas, fechar a casa, ir m’embora de você...” (BOJUNGA, 1999, p. 45); em *Tchau* “- Foi por isso que eu ganhei a bolsa de estudo pr’aqui” (BOJUNGA, 1995, 28).

Assim, “pr’eu”, “m’embora” e “pr’aqui” são exemplos de aglutinação, já que são palavras cuja formação consiste na junção de duas palavras, sendo que uma delas sofre alguma mudança, como a perda de letras. Com esse recurso gráfico, Bojunga consegue transpor para a escrita modos de falar.

Outra estratégia textual é o uso de gírias e expressões tão próprias da fala: em *O Rio e eu* “- Pros outros; ora nós, não, a praia chega assinzinho na porta de casa” (BOJUNGA, 1999, p. 18); “- Tava te sacaneando, garota! (...) - Ué: mas não é de janeiro?” (BOJUNGA, 1999, p. 19); em *Tchau* “Aqui, ó!” (BOJUNGA, 1995, p. 38); “- Puxa, cara, saquei tudo que você me ensinou; acho que você vai ter que ser professor” (BOJUNGA, 1995, p. 29); “Querendo mas não podendo: já estava botando a alma pela boca de tanto subir” (BOJUNGA, 1995, p. 39).

“Assinzinho”, “ó”, “puxa”, “ué” e “botando a alma pela boca” são informalidades usadas para expressar sentimentos no momento da fala: proximidade, confirmação, surpresa, dúvida, cansaço. “Cara” como pronome de tratamento, “saquei” como entendi e “sacaneando” como enganar uma pessoa são gírias usadas principalmente pelos cariocas, local de origem tanto de Maria da Anunciação como de Tuca.

Nos exemplos supracitados, observamos ainda palavras com omissão de letras ou sílabas, indicando a supressão de fonemas, outro recurso usual na fala: “pros” e “tava”. Há muitos outros exemplos nos textos de Bojunga: “- Rebeca, eu vou me separar do pai: não tá dando mais pra gente viver junto” em *Tchau* (BOJUNGA, 1995, p. 12); “O que você queria? que eu largasse tudo pra lá?” em *O Rio e eu* (BOJUNGA, 1999, p. 68). “Tá” e “pra” são também palavras aglutinadas, abreviação tão presente na linguagem oral.

Percebemos, desse modo, nos textos de Lygia Bojunga a convivência entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Segundo Marcuschi (1997), todos os povos tiveram uma tradição oral – as histórias não eram escritas, mas contadas –, no entanto, nem todos têm uma tradição escrita. Assim, afirma que a tradição oral apresenta primazia cronológica com relação à escrita; porém, a escrita não é simplesmente uma reprodução da fala. Cada uma apresenta suas especificidades, o que torna os recursos linguísticos acima discutidos, ainda que haja a intenção de aproximar-se da oralidade, linguagem escrita. Isso porque os textos de Bojunga, com exceção de *Livro - um encontro*, nasceram da leitura e da escrita da autora, que procurou tecer sua narrativa com elementos próprios da oralidade. A obra *Livro - um encontro*, ao contrário, foi primeiro texto oral de um monólogo representado pela escritora, para só posteriormente tornar-se registro escrito.

Para Havelock, o termo “escrita” deve ser compreendido como:

(...) uma série de dispositivos tecnológicos que, independentemente dos materiais e instrumentos variáveis utilizados como suporte do escrito ou como meio de escrever vieram a distinguir-se historicamente por conta de sua variável capacidade de cumprir sua função básica: a função de apoiar o usuário no ato de um reconhecimento. (HAVELOCK, 1996, p. 57).

Ao trazer para a linguagem escrita usos específicos da oralidade, Lygia Bojunga apresenta um ato de reconhecimento: espera que seu leitor identifique-se com a linguagem e, com isso, com as personagens, com o enredo, com a narrativa, enfim. Na obra da autora, não há a supervalorização da escrita gráfica, ou seja, o estabelecimento de uma hierarquia entre escrita e oralidade.

Dessa forma, as narrativas de Lygia Bojunga, apresentam “a palavra oral por trás de sua representação escrita”, no dizer de Havelock (1996). No entanto, ao contrário dos textos advindos primeiramente da cultura oral, que trazem implicitamente na escrita características da oralidade – Havelock traz as histórias

gregas como exemplos –, as narrativas de Bojunga apresentam traços explícitos e intencionais da linguagem oral, por meio da escrita, sendo esta uma estratégia textual. Há, portanto, a tentativa de se ter acesso à oralidade por meio da escrita, o que demonstra que, apesar das especificidades, oralidade e escrita são usos e práticas da língua não dicotômicas.

Ademais da oralidade, outra estratégia textual que recheia a obra de Bojunga são os sinais gráficos e a pontuação.

4.3 2 Pontuação e sinais gráficos

Mais do que recurso gramatical, a pontuação, nas obras de Bojunga, se faz presente no texto como recurso gráfico e estilístico próprios da linguagem escrita, compondo a coesão e a coerência textual, ressaltando as especificidades semânticas e pragmáticas e procurando imprimir no texto escrito a riqueza melódica e rítmica, com entonações da fala, tendo como principal finalidade assinalar as inflexões de voz, as pausas e as explicações.

a) Uso de parênteses

“- Você gosta de pipoca? – (Estavam no meio da aula de português.)”
(BOJUNGA, 1995, p. 31).

Os parênteses são usados no texto para acrescentar uma explicação, nesse caso, a informação sobre onde estavam as personagens Guilherme e Tuca do conto “O bife e a pipoca” do livro *Tchau*, por exemplo. O mesmo ocorre no livro *O Rio e eu*, quando a narradora-personagem está falando sobre um costume de Maria da Anunciação, o que auxilia o leitor a criar uma imagem mental mais detalhada da personagem vinda do Rio para Pelotas.

Se plantou em frente da mesa de perna meio aberta; o pé grande logo se livrou do sapato e se arrumou no chão, feito um pedestal. (Ela ia sempre se livrar do sapato na hora de trabalhar. Mesmo de minuano solto lá fora, e só de ouvir ele soprando já dava frio.). (BOJUNGA, 1999, p. 9).

Outras vezes, encontramos no texto parênteses seguido de parênteses, o segundo dando mais informações sobre o primeiro: a expressão “pra te ver mais quando te olho” era dita por Maria da Anunciação, nas tantas histórias que contou para a narradora-personagem sobre o Rio de Janeiro.

Não foi só o pitoresco dessas tuas ladeiras, nem só a atração de morar num alto (pra te ver mais quando te olho) (como diria a Maria da Anunciação) que me fez abandonar teu beira-mar e subir pra Santa. (BOJUNGA, 1999, p. 58).

A autora ainda apresenta, em menor recorrência, parágrafos inteiros entre parênteses, explanando o que já foi antes dito, como acontece em *Feito à Mão*:

(Tempos atrás sofri de um pânico angustiante em relação ao LIVRO-objeto: andei lendo muito do que se escreve a respeito dele ser uma espécie em perigo de extinção. Passou a angústia; passou o pânico. De novo acredito que, enquanto a nossa espécie não acabar, o LIVRO vai continuar: se tem ânsia difícil de controlar no ser humano, é a ânsia do prazer: não vamos querer extinguir uma fonte de prazer tão intensa feito o LIVRO.). (BOJUNGA, 2005, p. 40).

Aqui, a autora faz um parêntese para falar do tão comentado e anunciado fim do livro, após contar da intimidade que sentia com o seu projeto de fazer seu livro com as próprias mãos. O uso dos parênteses remete também às rubricas (ou didascálias) próprias do texto dramático, cuja função é orientar sobre o cenário, a época, os objetos e gestos, tom de voz e movimentos das personagens. São frases ou palavras grafadas entre parênteses referindo-se à interpretação ou movimento. A presença desse recurso do teatro corrobora a dramaticidade que permeia os textos de Bojunga, seja nos temas abordados, seja na ação das personagens. Outro recurso bastante utilizado por Lygia Bojunga é o trabalho com a pontuação.

b) Outros sinais de pontuação

Bastante recorrente na obra da autora é o uso de letra minúscula após o emprego da exclamação e da interrogação: “Quando eu cheguei na esquina e te vi assim: praia e mar, e mais montanha lá do lado vigiando, puxa! nem deu pra eu acreditar” (BOJUNGA, 1999, p. 28). E ainda: “- Sozinha como? e eu? e o Donatelo? a gente tá sempre junto, não tá? nós três. E quando o pai não tá com a orquestra ele

também tá sempre em casa. Então? nós quatro. Sozinha por quê? (BOJUNGA, 1995, p. 13).

Tanto no trecho destacado de *O Rio e eu* como de *Tchau*, a narrativa parece ganhar fluidez, continuidade, após a exclamação e a interrogação, quando há o uso da inicial minúscula. A pontuação não serve como pausa no discurso, mas como surpresa da personagem ao apreciar a vista do Rio de Janeiro (no caso da exclamação) e questionamento de Rebeca à mãe, quando esta comunica sobre sua decisão de se separar do marido (no caso da interrogação).

Outra forma de pontuação bastante usual são os dois pontos, como nos exemplos extraídos de *Tchau*: “Rebeca foi se esquecendo de prestar atenção na língua estrangeira que a Mãe estava falando pra ficar só assim: olhando: curtindo a Mãe”. (BOJUNGA, 1995, p. 11). E ainda: “A boca foi parando de mastigar; o olho do Tuca foi ver o quê que tinha acontecido: deu de cara com o olho do Rodrigo: se assustou: voltou correndo pro caderno” (BOJUNGA, 1995, p. 27-28).

Seguidos na mesma sentença (duas ou três vezes), a autora, muito longe de ratificar o uso dos dois pontos como a gramática recomenda, busca trazer, para o escrito, procedimentos da fala de modo natural e espontâneo.

O mesmo ocorre com o ponto e vírgula. Os exemplos são, também, do livro *Tchau*: “A mãe veio correndo da cozinha e pegou o buquê. Tinha um envelope preso no papel; a Mãe tirou depressa um cartão lá de dentro; leu. O telefone tocou; a Mãe largou tudo e foi atender” (BOJUNGA, 1995, p. 11). Aqui a autora separa os sujeitos com o ponto e vírgula (envelope-Mãe e telefone-Mãe) e também substitui a conjunção aditiva “e” (“...a Mãe tirou depressa um cartão lá de dentro E leu”). No entanto, o uso do ponto e vírgula pela autora apresenta finalidades discursivas diversas, como no exemplo que segue, em que a pontuação cumpre a função de dar uma pausa maior na ação da personagem: “A Mãe ‘tava de boca apertada; de testa enrugada. E não quis mais olhar pra Rebeca no olho; e puxou a mala com toda a força querendo arrancar ela da mão de Rebeca” (BOJUNGA, 1995, p. 20). A pausa maior enfatiza cada gesto sofrido da Mãe, que está deixando sua casa e seus filhos para viver uma paixão com outro homem.

Ainda com relação à pontuação, há a mescla de duas ou três formas de pontuar distintas, algo característico das histórias em quadrinhos: “E quando viu o tamanho da sala; e quando entrou no quarto que o Rodrigo tinha (só pra ele?!) com TV, aparelho de som, armário em toda a parede (...)” (BOJUNGA, 1995, p. 32).

Neste trecho de *Tchau*, Tuca, que mora em um morro do Rio de Janeiro, visita Rodrigo em seu amplo apartamento e, ao conhecer o quarto do amigo, fica surpreso com o fato de Rodrigo ter um quarto só dele e questiona o fato, pois divide dois cômodos com seus dez irmãos e sua mãe. Este outro exemplo é de *Feito à Mão*: “Então, nada mais natural que eu tenha delirado “escrever” o *Feito à Mão*: ele não ia ser impresso, ia ser caligrafado (?!...)” (BOJUNGA, 2005, p. 12). Entre parênteses, o texto apresenta três sinais de pontuação que evidenciam ao leitor os sentimentos da escritora ao decidir que seu livro seria caligrafado e não impresso: dúvida se a experiência teria êxito, êxtase com a novidade no mundo tecnológico atual e a incerteza, o “vamos ver o que vai dar”.

Há também a ausência de pontuação: “É que sempre eu usei livro pra tudo: pra saber ler, pra altear pé de mesa, pra aprender a usar a imaginação, pra enfeitar sala quarto a casa toda (...)” (BOJUNGA, 2005, p. 9). Neste caso de *Feito à Mão*, a enumeração dos cômodos é feita pela autora sem pausa, numa observação contínua. Bojunga, com a ausência de vírgulas entre essa enumeração, opta por não usar o ponto e vírgula entre esse “tudo” para o qual usava o objeto livro.

Essa continuidade pode ainda aparecer em parágrafos em que a autora não usa o ponto final entre as sentenças, mas vírgulas, dois pontos e exclamação/interrogação, sendo que a frase que vem depois segue com letra minúscula:

Foi só o Tuca sentar pra almoçar que o olho não teve mais sossego: pra cá, pra lá, pra cá, pra lá, querendo ver disfarçado o garfo que o pai do Rodrigo pegava, o jeito que o Rodrigo dava no guardanapo, o quê que a mãe do Rodrigo fazia com o pratinho do lado, e mais as duas facas, e mais os três garfos, e mais a colher, e nossa! que monte de coisa em cima daquela mesa, e o olho pra cá, pra lá, pra cá, pra lá, na aflição de copiar. (BOJUNGA, 1995, p. 35).

A opção por não interromper, separar uma frase de outra com ponto final, imprime velocidade à escrita da cena de *Tchau*: Tuca observa tamanha quantidade de informações novas, uma realidade tão diferente da sua, velozmente, o que ganha ênfase com a expressão “pra cá, pra lá, pra cá, pra lá” que dá início e fim ao parágrafo.

Ademais do cuidadoso trabalho com a pontuação, que se mostra como recurso de expressividade, há as palavras compostas, muitas vezes criadas pela própria autora.

c) Ênfases e destaques

Lygia Bojunga destaca palavras em seu texto, usando do artifício ora da caixa alta, ora do itálico; ora da divisão silábica, ora do negrito, como declara no bate-papo com o leitor (“Pra você que me lê”) do livro *Feito à Mão*: “No passado eu só tinha usado **negrito** pra bater uma palavra aqui, outra ali. Agora eu ia usar pra bater um livro todo” (BOJUNGA, 2005, p. 26). Vejamos alguns exemplos:

A Maria da Anunciação voltou e contou outra coisa que me impressionou: muita gente, no Rio, morava juntinho da praia.

- *Morava?* O tempo todo?

- É, ué.

- Mas praia não é só pra férias? (BOJUNGA, 1999, p. 18).

Nesse trecho de *O Rio e eu*, o destaque (em itálico) é dado à palavra *morava*. Isso porque o fato de poder morar perto do mar – e não apenas passar as férias – impressionou a narradora-personagem, uma criança de seis anos.

E porque sou avessa a despedidas, saí *meio* à francesa, desculpa. Digo *meio* porque, de um pedaço teu (que tinha sido tão meu), me despedi de-mo-ra-da-men-te: na última noite que passei na nossa casa de Santa Teresa, eu te escrevi uma carta (...). (BOJUNGA, 1999, p. 43).

Depois de destacar em itálico a palavra “meio”, advérbio que será explicado pela narradora, ganha destaque a palavra “demoradamente”, com a separação das sílabas: com esse recurso, a escrita e a leitura da palavra demoram mais para acontecer, imprimindo o ritmo pausado da expressão oral nas situações em que a ênfase se faz necessária, associada ao estado emocional da narradora, que se despede do Rio. É o significado sendo relacionado à forma, à escrita. É uma vez mais a escrita se aproximando o oral: é o som – pronúncia – que dá origem à grafia (a palavra “demoradamente” dividida em sílabas).

- ...e eu aqui nesse lixo todo. Não precisa me dizer, tá bem? eu sei, EU SEI, que não dá. Você que ainda não sabe de tudo. Quer saber mais, quer? quer? – Pegou o Rodrigo pela camisa. – Quando minha irmã tranca a minha mãe daquele jeito é porque a minha mãe já tá tão bêbada que faz qualquer besteira pra continuar bebendo mais”. (BOJUNGA, 1995, p. 41).

Vemos no parágrafo selecionado do conto “O bife e a pipoca”, do livro *Tchau*, dois destaques: em itálico o “você” demonstra toda a diferença observada e sentida por Tuca, com relação ao amigo Rodrigo: pertenciam a classes sociais muito distintas. E a expressão EU SEI, em caixa alta, enfatiza que Tuca percebeu o abismo social existente entre ele e Rodrigo: como a amizade poderia dar certo?

E, finalmente, o destaque realizado com o uso do negrito é realizado em *Feito à Mão*:

Domingo de manhã comecei a sentir sinais de cansaço de tanto abre tampa, ajeita folha, fecha tampa, aperta botão, luzinha acende: o Pecado engasgou, desliga botão, abre caixa, desengasga folha lá embaixo, ajeita folha lá em cima, liga de novo, pega folha na pilha, ajeita na caixa, aperta botão, o Pecado dá alarme, acende uma luz misteriosa: é pra trocar o cartucho de **toner**, que troço é esse? (BOJUNGA, 2005, p. 34-35).

Nesse parágrafo contínuo, com períodos separados apenas com vírgula – não há o uso do ponto final –, a autora mostra uma sequência de acontecimentos enquanto a autora-personagem lida com o “Pecado”: uma copiadora bem profissional. Aversa à tecnologia, além de aderir à copiadora por questão do tempo que se impôs para lançar o livro *Feito à Mão*, agora precisa descobrir o que é o “toner”. Por isso destaca a palavra com o negrito.

4.3.3 Outros recursos

a) Palavras compostas

A autora cria novas palavras quando une as já existentes com o uso do hífen. Esse é um recurso que aparece em tantas páginas de tantos livros da autora, convidando o leitor a estabelecer novas relações entre as palavras que, com a composição, formam outras, com outros sentidos.

Já no primeiro parágrafo do “Pra você que me lê” do livro *Feito à Mão*, a autora lança a primeira composição: “Tempos atrás me deu vontade de fazer um livro do princípio ao fim. Movida pela mesma curiosidade que desde pequena vem abrindo o meu caminho: fazer-para-ver-cómo-é-que-é-fazer” (BOJUNGA, 2005, p. 7). Com a expressão criada, Bojunga deu nome à curiosidade que a acompanha desde a infância. Em *O Rio e eu*, a autora também transforma duas vontades numa só expressão: “Foi meu olho bater na revista e a pergunta que eu vinha querendo-e-

não-querendo fazer recebeu a única resposta que eu queria ouvir (...)” (BOJUNGA, 1999, p. 21).

Tantas outras palavras foram unidas numa brincadeira com a linguagem, passando a morar nos livros da autora: “a-culpa-foi-minha-a-culpa-foi-tua”; “não-era-para-ser-mas-é”; “não-podia-existir-mas-existe”; “pedaço-novo-onde-eu-morava”; “Jorge-carteiro”; “procurando-e-não-achando” (exemplos do livro *O Rio e eu*); “me-abraçar-com”; “livro-do-princípio-ao-fim”; “tipógrafo-obstinado-a-não-se-deixar-extinguir-junto-com-sua-espécie”; “não-guilhotina”; “caos-feito-à-mão”; “livro-artesanal-do-princípio-ao-fim” (exemplos do livro *Feito à Mão*).

Com essa junção de palavras a autora une opostos, cria negações e caracteriza com maior precisão substantivos, atribuindo novos sentidos às palavras. Esse recurso presente no texto de Bojunga recupera o conceito de palavras-valise já empregado por Lewis Carroll nos tantos trocadilhos que brotam das páginas de *Alice no país das maravilhas* e por James Joyce em *Finnegans Wake*.

Formada, normalmente, pela união de duas palavras já existentes na língua, que perdem sua parte final ou inicial, a palavra-valise muitas vezes constitui um neologismo que orienta a construção textual como recurso estético e artístico da linguagem. Os neologismos são também marca constante nos livros da escritora, enriquecendo o texto com criatividade e uma delicadeza inusitada que outra palavra sinônima já existente nos dicionários não seria capaz de fazer.

A minha primeira ideia era vestir a capa do Feito à Mão de pano. Algodãozinho estampado. Tão despretensioso; tão parente de tudo que é flor silvestre; tão fazedor do vestidinho de verão que cobriu um pouco de quase-todas-nós-brasileiras (...). (BOJUNGA, 2005, p. 10).

Bojunga, em *Feito à Mão*, toma para si o verbo fazer, criando uma função para o algodãozinho estampado: “fazedor de vestidinho de verão”. Expressões como essa dão leveza ao texto, estabelecendo uma intimidade entre o texto e o leitor e entre a narradora e o objeto narrado. Ainda em *Feito à Mão*:

Quanta coisa pra descobrir no *costureiro*. quanta coisa pra brincar: casar pressão, enfiar agulha, enganchar colchete, pendurar alfinete de fralda um no outro e, melhor ainda: imitar minha mãe nos pontarecos que eu ia dando em tudo que é pedacinho de pano que ela passava pra mim. (BOJUNGA, 2005, p. 48).

A expressão “pontarecos” torna a relação da autora com a mãe, com o costureiro, com as memórias que estão sendo narradas, com o leitor, mais afetiva, sensível, emotiva. Fazer o uso da palavra “pontos” ou “pontinhos” não causaria o mesmo efeito.

Destacamos ainda um parágrafo de *O Rio e eu*:

Intuí que ia voltar muitas vezes à tua Santa. Mas pensei que ia ser só pra te contemplar assim: envelhecido e embelezado de tempo, olhando, de cima, e benevolente, tudo que é novidade, modernidade e barulhidade que rolava lá nos teus baixos. (BOJUNGA, 1999, p. 55).

A narradora utiliza adjetivos para caracterizar a cidade do Rio de Janeiro, imprimindo suas impressões no texto, levando-as até o leitor: envelhecido, embelezado e benevolente. Em seguida, acrescenta substantivos que também têm a função de caracterizar o espaço observado: novidade, modernidade e barulhidade, sendo este último criado de modo a relacionar-se aos dois primeiros pela sonoridade (terminação em *-idade*). Nota-se também que os três substantivos estabelecem relação oposta ao sentido dos adjetivos, anunciando os tempos modernos que chegam à cidade.

Bojunga, recupera, portanto, em suas narrativas, um recurso de linguagem já conhecido de outros autores. No entanto, atualiza esse recurso, essa estratégia textual, na medida em que seleciona palavras conhecidas e utilizadas pelos leitores de seu tempo, criando novas expressões condizentes com a realidade temporal em que estamos imersos.

b) Repetições/recorrências

De modo a enfatizar ideias e ações das personagens, há no texto a repetição de palavras e termos. Essas repetições ocorrem também com a estrutura da sentença, como o paralelismo, figura de linguagem tão utilizada na poesia.

Alguns exemplos do livro *O Rio e eu*:

Chegou fevereiro, pronto! Chegou junto o carnaval, e de tudo que é tempo no Rio que eu gosto, esse é o tempo que eu gosto mais. (BOJUNGA, 1999, p. 20).

Um contigo que eu só conhecia tão só e tão pouco de ouvir falar, e que revelou esse teu lado velho, aprazível, pitoresco (...). (BOJUNGA, 1999, p. 54).

(...) fui descendo a ladeira pra alcançar a casa do Paschoal, eu não sabia pra que lado olhava, de tanto que *tanto* você se mostrava, exibindo mar e baía e montanha e cidade pra gente olhar. (BOJUNGA, 1999, p. 55).

Nos três exemplos selecionados, temos a recorrência de termos: “chegou”, “tempo” e “gosto” no primeiro; “só” e “tão” no segundo e “tanto” no último.

Segundo Dressler (*apud* FÁVERO, 1991, p. 27), se reconhece, “na recorrência de termos, dentre outras, as funções de ênfase, intensificação e um meio para deixar fluir o texto”. Ou seja, os termos repetidos não só garantem a sequência de ideias na sentença, mas também intensificam essas ideias.

No livro *Tchau*, encontram-se essas recorrências de termos e, ademais, de estruturas, o que exemplificaremos em seguida.

(...) ele me disse que vai voltar pra terra dele e me levar junto com ele, eu disse logo eu não vou! sabendo tão bem aqui dentro que não querendo, não podendo, não devendo, é só ele me levar que eu vou. (BOJUNGA, 1995, p. 14).

A Mãe pegou a mala. Rebeca não largou.
A Mãe puxou a mala. Rebeca puxou também.
A Mãe puxou mais forte. Rebeca ficou agarrada na mala. (BOJUNGA, 1995, p. 20).

Quer dizer, não era bem um amigo, era mais um patrão.
Ou melhor, não era bem um patrão, era mais um sócio.
Quer dizer, não era bem um sócio... (BOJUNGA, 1995, p. 33).

Não precisou mais nada: a criança desatou a falar na pipoca, a querer a pipoca, a pedir a pipoca. Uma barulhada! (BOJUNGA, 1995, p. 40).

Tinha uma mulher jogada num colchão.
Tinha uma panela virada no chão.
Tinha pipoca espalhada em tudo. (BOJUNGA, 1995, p. 41).

Esses cinco exemplos destacados apresentam paralelismo, que ocorre “quando as estruturas são reutilizadas, mas com diferentes conteúdos” (FÁVERO, 1991, p. 27). Tomemos o primeiro exemplo: em “A Mãe pegou a mala” temos: artigo + substantivo + verbo + artigo + substantivo. Em “A Mãe puxou a mala” essa estrutura é mantida, sendo o verbo “pegou” substituído pelo verbo “puxou”. A mesma estrutura é apresentada, portanto, com diferentes conteúdos. O mesmo ocorre no exemplo cinco (e nos demais): “Tinha uma mulher jogada num colchão”: verbo + artigo + substantivo + verbo + preposição/artigo + substantivo. Em “Tinha uma panela

virada no chão” a estrutura é mantida com a troca do substantivo “mulher” por “panela” e do verbo “jogada” por “virada”.

Tanto a repetição de termos como de estrutura (paralelismo), enquanto recursos coesivos recorrenciais, são responsáveis pela retomada de estruturas ou termos de modo que o fluxo informacional caminhe, progrida, tendo por função levar adiante o discurso narrativo. Constituem, assim,

(...) um meio de articular a informação nova (aquela que o escritor/locutor acredita não ser conhecida) à velha (aquela que acredita conhecida ou porque está fisicamente no texto ou porque já foi mencionada no discurso. (FÁVERO, 1991, p. 26).

Ou seja, tomando novamente o último exemplo, a informação de que a panela de pipoca está virada no chão é acrescida, utilizando a mesma estrutura, ao já conhecido fato de que a mulher estava jogada no chão.

c) Figuras de linguagem

Brincando com as palavras, a autora convida seu leitor a interagir com a obra, ora fazendo trocadilhos, ora transformando uma palavra em outra, ora realizando anagramas, como faz com o nome da escola que o pavão – personagem de *A casa da madrinha* (1978) – frequenta: OSARTA, palavra que lida ao contrário ganha outro significado, ATRASO. Como já mencionado nos capítulos anteriores, o nome escolhido para a escola revela uma crítica à instituição de ensino, que atrasa o pensamento de seus alunos.

No conto “A troca e a tarefa”, de *Tchau*, a narradora joga com o nome do rapaz seu vizinho, por quem se apaixona: Omar. “Quando eu soube que o nome dele era Omar eu fui pro quarto e escrevi uma poesia chamada *O mar*” (BOJUNGA, 1995, p. 53). Separando a letra inicial, transformando-a em artigo, a menina cria “o mar”: “transformei o Omar n’o mar” (BOJUNGA, 1995, p. 57).

O mesmo acontece com o “caso do pé” em *O Rio e eu*: a narradora-personagem conta sobre o desacerto do seu pé com o pé de seu namorado: diferença de idade, filhos, ciúme atrapalhavam a relação. Segue o jogo: “Mas, cadê coragem de acabar com aquilo e dizer pra ele, escuta, sem querer fazer trocadilho,

não dá mais pé” (BOJUNGA, 1999, p. 47). E continua: “Você pode até achar que não tem pé nem cabeça eu vir agora te contar esse caso” (BOJUNGA, 1999, p. 48).

Nas mãos habilidosas da autora, que dá voz à narradora, as palavras parecem ter vida, tecendo e destecendo sentidos para tecê-los mais uma vez. E nesse movimento que as palavras ganham, Bojunga convida o seu leitor para desvendar seu texto com seus enigmas – estratégias – tão diversos.

d) Vocabulário e a personagem

Lygia Bojunga, ao construir falas e pensamentos das personagens, escolhe o vocabulário e a estrutura de modo a caracterizá-los: idade, profissão, personalidade são fatores decisivos, como não poderiam deixar de ser.

Quando abordamos o recurso da gíria e das expressões em “linguagem oral”, por exemplo, elucidamos as palavras “saquei” e “sacaneando” como presentes no vocabulário de um jovem carioca e de uma passadeira da mesma origem. Agora, pretendemos abordar o modo de falar da criança representado pela autora.

Em *Tchau*, Rebeca tenta convencer a mãe a não sair de casa, a não abandonar o pai: “- Eu vou pedir pra mãe não ir. Eu vou pedir tão forte que ela não vai, você vai ver” (BOJUNGA, 1995, p.17); “- Mãe; não vai! eu já te pedi tanto que eu não ia pedir mais, mas você tá indo mesmo e eu tenho que pedir de novo, não vai não vai não vai!!” (BOJUNGA, 1995, p. 19). A repetição de termos aqui caracteriza a fala da criança (“Eu vou pedir”; “não vai”; verbo “ir”; verbo “pedir”), bem como a expressão “pedir tão forte” para demonstrar que será um pedido enfático, de coração, verdadeiro.

O mesmo ocorre com a narradora-personagem de *O Rio e eu*:

A minha imaginação trabalhava e trabalhava, fabricando na cabeça o Rio. Trabalho muitas vezes interrompido por uma dúvida séria: quem sabe tudo que a Maria me contava não passava de invenção? Mas cada vez que eu abria a boca pra esclarecer a dúvida com a *gente grande* da casa (esse tal de Rio que ela conta é de verdade mesmo?), a pergunta se encolhia pra ninguém ver. (BOJUNGA, 1999, p. 19).

A repetição (“trabalhava e trabalhava”), a imagem de fabricar uma ideia, a expressão “gente grande da casa”, a pergunta encolhida e recolhida caracterizam a fala da criança, que se apresenta no início da história: “Eu era pequena, tinha seis

anos; morando lá mesmo, na cidade onde nasci: Pelotas, Rio Grande do Sul” (BOJUNGA, 1999, p. 7).

A escolha vocabular, portanto, não é aleatória: caracteriza as personagens, marca suas diferenças e peculiaridades e demonstra as potencialidades significativas da língua, quando usadas com intenção de ampliar o sentido do texto e intensificar o trabalho do leitor.

e) Sentenças curtas

Outro recurso presente no texto de Lygia Bojunga são as frases curtas, que muitas vezes compõe um parágrafo também curto:

Rebeca fingiu que nem tinha visto a mala da Mãe aberta em cima da cama e já quase pronta pra fechar.
Voltou pro quarto.
Sentou.
Fingiu que estava desenhando um barco. (BOJUNGA, 1995, p. 18).

Em *Tchau*, cada ação de Rebeca é pontual e ocupa uma curta sentença que, por sua vez, compõe um curto parágrafo: voltar para o quarto, sentar e desenhar. Ações simples num momento tão complexo para a menina: a mãe está indo embora com outro homem.

O mesmo acontece no conto “A troca e a tarefa”, do livro *Tchau*:

Mas em vez de perguntar eu não perguntava. Só pra continuar esperando que o noivo que ia chegar fosse outro, qualquer outro! mas não o Omar.
Foi chegando gente.
Família.
Amigo.
Presente.
E a sala já estava cheia quando o Omar chegou. (BOJUNGA, 1995, p. 55).

Também em um momento de tensão – aos 15 anos a protagonista está apaixonada por Omar e se vê diante da possibilidade do rapaz ser o noivo da irmã – acontecimentos comuns a uma festa vão acontecendo, de modo direto e pontual, marcando uma sequência, ao mesmo tempo em que a personagem está acometida de sentimentos diversos: dúvida, euforia, tensão.

Nos dois trechos destacados, portanto, a precisão, simplicidade e sequência de acontecimentos comuns, cotidianos, são um contraponto a confusão de sentimentos que acometem as personagens das duas obras.

f) Comparação

Mais um recurso que aparece nos textos de Lygia Bojunga é a comparação. Por meio delas, o leitor é convidado a criar imagens mentais e a estabelecer relações, desvendando o que está implícito.

Em *Tchau*, após a Mãe anunciar ao marido que iria deixá-lo, Rebeca encontra o Pai em um bar, inconformado: “Rebeca olhou pro Pai; achou que o olho dele estava parecendo de vidro” (BOJUNGA, 1995, p. 17). O narrador compara o olho do pai com o vidro: o leitor pode estabelecer a relação do olhar com características como frio, sem vida, duro, sem cor, sem expressão.

O Rio e eu também traz essa estratégia:

Não é à-toa que saudade é uma palavra difícil de traduzir: ela é tão dada a se disfarçar, se esconder, que, às vezes, a gente leva tempo pra sacar que não foi espinho que entrou na pele: foi saudade; não é gripe que tá moendo o corpo: é saudade; será que é defeito de vista a mancha que deu pra enevoar a paisagem? Não: é ela, a saudade. (BOJUNGA, 1999, p. 39-40).

Os sintomas que a saudade desperta são comparados aos da gripe, à sensação incômoda e dolorida do espinho adentrando a pele, ao olhar encoberto de névoa. São comparações que auxiliam o leitor a perceber o que a saudade provoca no ser humano.

Com as comparações, portanto, o texto permite que o leitor imagine, desvendando os não-ditos, as ausências, os silêncios que moram entre uma palavra e outra, entre uma e outra comparação.

g) Notas de rodapé

Outra estratégia para estabelecer diálogo com o leitor são as notas de rodapé.

A escritora morreu sem acabar a frase. Deram com ela debruçada na mesa, a ponta do lápis fincada na paixão. (BOJUNGA, 1995, p. 67).

Esta, uma interferência da própria autora do conto “A troca e a tarefa”, do livro *Tchau*, explica o motivo de a história estar inacabada: a morte da escritora – da personagem. Bojunga joga com seu leitor quando, enquanto autora empírica, adentra o mundo da ficção, brincando com o tênue limite entre o real e o imaginário.

Vai ver esse jogo da imaginação me acostumou com o Rio: quando eu fiz oito anos e a minha mãe me anunciou que a gente estava de mudança pro Rio, em vez de perguntar por quê, eu só perguntei o que eu ia vestir. E foi só chegar aqui que eu me senti ainda mais acostumada. (BOJUNGA, 1999, p. 23).

O segundo exemplo foi extraído do livro *O Rio e eu*, sendo um comentário da própria personagem sobre o fato de ir morar na cidade que habitava o seu imaginário desde que Maria da Anunciação passou a contar histórias sobre esse local.

As notas de rodapé são, portanto, mais uma estratégia textual por meio da qual se estabelece um diálogo entre texto, autor e leitor. Convencionalmente empregadas para prestar esclarecimentos acessórios ao leitor, nas obras de Lygia Bojunga as notas de rodapé são parte da ficção, a dramatização do narrar nelas se faz presente. São interrupções realizadas que implicam mudança de olhar do leitor, quebra do tempo de narração, quebra do tempo de leitura, deslocamento gráfico, aproximação com o gênero ensaístico, multiplicando, assim, a voz narrativa.

h) Outras características textuais

Outra peculiaridade da autora são as descrições. Lygia Bojunga não apresenta em seus textos muitas descrições e quando estão presentes são feitas a partir da ação das personagens, como é o caso de Maria da Anunciação, de *O Rio e eu*:

Foi só pegar a primeira peça de roupa pra engomar e a Maria da Anunciação começou a cantar. A voz era grave, meio rouca, e às vezes ficava um bom tempo só no lalalalá. Não sei se a Maria se esquecia da letra, ou se começava a pensar noutra coisa, ou o que, mas o fato é que ela lalalava um bocado. Quando acabava de passar uma peça mais complicada, tipo camisa do meu pai, logo dizia: feito! E cantava um

pedacinho da *Cidade Maravilhosa*. Às vezes, uma frase só: ...*coração do meu Brasil...* (BOJUNGA, 1999, p. 10).

E ainda:

A Maria da Anunciação soltou uma gargalhada. Que surpresa! Que fascínio! Não tanto por ela ter achado tamanha graça no comentário simples que eu fiz, mas pelo jeito dela rir. Eu nunca tinha visto uma gargalhada mexer com o corpo de uma pessoa, feito a gargalhada da Maria da Anunciação mexeu: a cabeça se atirou pra trás, a mão correu pro peito, o corpo virou pêndulo, se firmando ora num pé, ora noutra, o olho se apertou num risquinho. (BOJUNGA, 1999, p. 12).

Em ambas as passagens, temos o olhar da narradora-personagem que observa Maria: o que ela faz, suas ações. E é pelos olhos da protagonista que o leitor cria imagens sobre Maria, a partir do modo como ri ou canta.

Há também a descrição dos espaços, como o edifício de Rodrigo, personagem de *Tchau*: “porteiro, tapete, espelho por todo o lado, elevador subindo macio, empregada abrindo a porta pra ele [Tuca] entrar” (BOJUNGA, 1995, p. 32). O olhar do narrador acompanha o olhar de Tuca e, por meio de uma enumeração, o leitor consegue perceber como é o edifício em que Rodrigo mora e mais: a diferença existente entre os locais em que Tuca e Rodrigo vivem, estabelecendo comparações.

Já a descrição do Rio é feita também por meio de ações, como se a cidade – e seus locais – fossem seres animados. Essas descrições apresentam as mesmas funções das rubricas encontradas nos textos dramáticos, atribuindo teatralidade ao texto narrativo. Quando a menina descobre nas páginas de uma publicação especial, num jornal local, que a cidade das histórias que Maria da Anunciação contava realmente existia, esta é a observação tecida:

O Redentor (brincando de estátua), o bondinho do Pão de Açúcar (cheio de gente dentro), a cidade toda se dando pra montanha e pro mar, cada morro tão alto que o meu olho não cansava de olhar, ah! então era mesmo por isso que a Maria da Anunciação morava feito o Cristo, sem morro nenhum na frente tapando o que vinha depois. (BOJUNGA, 1999, p. 21-22).

Parágrafo longo, períodos separados apenas por vírgulas, o leitor percebe pelo olhar da narradora-personagem como é o Rio, por meio de uma descrição contínua, demonstrando a euforia da descoberta da menina: sim, o Rio existe realmente.

No parágrafo supracitado, em que a menina descreve o Rio, temos essa descrição realizada por meio de ações, como se a cidade fosse também uma personagem: o Redentor brinca de estátua, o Pão de Açúcar se enche de gente e a cidade se dá para a montanha e para o mar. Personificações como essa são constantes nas obras de Bojunga.

Ainda sobre o Redentor: “Ele não tem mais nada de menino, é homem feito. E foi morar lá no Rio. Num morro altíssimo, que o pessoal chama de Corcovado. Ele tá sempre lá parado, olhando a cidade” (BOJUNGA, 1999, p. 14). É homem, mora no morro, olha a cidade: comportamento humano atribuído ao Redentor. O mesmo acontece com Londres: “Sempre curti o zelo com que ele vive limpando, escovando, tirando mancha de qualquer mofo que possa comprometer a importância que ele dá (...) à história (...)” (BOJUNGA, 1999, p. 63). O texto, atribuindo ações humanas à cidade como limpar e escovar, refere-se ao cuidado que Londres tem com sua história, com seu patrimônio cultural.

As cidades antropomorfizadas fazem parte da literatura há muito tempo: as “Cidades invisíveis” de Calvino e a Buenos Aires, de Borges são exemplos de que as cidades ganham vida nas mãos dos escritores, como o Rio de Janeiro na obra de Lygia Bojunga.

No conto *O bife e a pipoca*, de *Tchau*, quem ganha vida é o olho do Tuca:

O Rodrigo pegou o sanduíche, deu uma dentada, e aí viu que o olho do Tuca tinha também mordido o pão.
A boca do Rodrigo foi mastigando.
O olho do Tuca mastigou junto.
A boca deu outra dentada; o olho mordeu também. (BOJUNGA, 1995, p. 27).

Não é o Tuca quem morde, mastiga, dá dentada, mas o olho do Tuca. Por meio da personificação do olho, o leitor percebe que Tuca está com fome, sente desejo, vontade de comer o pão do Rodrigo. A personificação é uma estratégia para convidar o leitor a preencher os não-ditos do texto.

E em *Feito à Mão*, é o livro que ganha comportamento humano: “(...) tinha que ser feito à mão o papel onde meu texto ia morar” (p. 9); “Capa simples, despojada, supernatural/artesanal, adorei! achei que tinha tudo a ver vestir o *Feito à Mão* com ela” (p. 22). Morar e vestir também são ações atribuídas a seres com vida. E para a autora, o livro vive quando aberto pelo leitor.

A personificação ou prosopopeia valoriza a questão humana e, por meio desse recurso, o objeto é substituído pelo humano, ganhando dimensão psíquica. Dessa forma, o texto de Bojunga apresenta um processo de vivificação, de humanização e aquele que não tem voz ganha, aquele que não tem vida vive.

Assim, essas são algumas das estratégias comuns às obras de Bojunga que marcam com criatividade e – por que não? – com certa dose de complexidade a linguagem simples, cotidiana, envolvente e nem por isso superficial ou banal. Ao contrário, esse ar de conversa espontânea que seus textos apresentam resulta de operações complexas com a língua, de escolhas linguísticas apuradas que desempenham papel específico, de um narrador que não apresenta tudo ao leitor, evitando o dirigismo deste e criando determinados efeitos, como procuramos analisar.

O tom de conversa, a informalidade, o envolvimento afetivo do narrador – sendo ele personagem ou não – com o relato são efeitos criados por meio do trabalho com os elementos linguísticos, de modo a romper com a norma gramatical em toda a sua plenitude – morfológica, sintática e lexical –, fazendo do narrar uma arte, uma criação com finalidade estética, como em *O Rio e eu*: “com esse chiado, essa cadência, essa gíria, essa misturada de pronomes, esse teu jeito que a gente sempre usou pra conversar” (BOJUNGA, 1999, p. 65). São peculiaridades de Lygia Bojunga que rompem com padrões apresentados em obras da literatura infantil, criando o que Iser (1996) denomina “desvios”, que podem violar a norma e estabelecer o não-familiar.

Dessa forma, a linguagem, em Lygia Bojunga, se desprende da linguagem padrão, passando a constituir uma espécie de contradiscurso e se propondo ao leitor como enigmas a decifrar:

É uma natureza fragmentada, dividida contra ela mesma e alterada, que perdeu sua transparência primeira; é um segredo que traz em si, mas na superfície, as marcas decifráveis daquilo que ele quer dizer. É, ao mesmo tempo, revelação subterrânea e revelação que, pouco a pouco, se restabelece numa claridade ascendente. (FOUCAULT, 2000, p. 52).

A linguagem na obra da autora deixa, portanto, enquanto arte, de ser uniforme, clara: é enigmática, misteriosa e opaca, repleta de não-ditos e, se misturando com as figuras da ficção e com as figuras do mundo real, forma uma

rede de ideias que se relacionam umas com as outras, convidando o leitor a desvendá-las, a decifrá-las.

Por meio das estratégias textuais das narrativas de Lygia Bojunga, percebemos, desta forma, a problematização criada em torno da família tradicional como o único modelo possível; da criança enquanto ser frágil e submisso, que deve obediência aos adultos e deles necessita do cuidado; e da escola que aprisiona, limita, tolhe ideias, desejos e pensamentos.

E o estudo dos recursos linguísticos manifesta a arte da escritora e amplia a significação de fragmentos e períodos, convidando o leitor a olhar com atenção e demoradamente o texto e as imagens e impressões criadas para atingir camadas mais profundas da interpretação. Indica, ainda, uma renovação na linguagem narrativa destinada aos leitores em processo de formação.

Para Iser,

a relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo que nos envolvemos. O leitor se move constantemente no texto, presenciando-o somente em fases; dados do texto estão presentes em cada uma delas, mas ao mesmo tempo parecem ser inadequados. Pois os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura. Em consequência, o objeto do texto não é idêntico a nenhum de seus modos de realização no fluxo temporal da leitura, razão pela qual sua totalidade necessita de sínteses para poder se concretizar. Graças a essas sínteses, o texto se traduz para a consciência do leitor, de modo que o dado textual começa a constituir-se como correlato da consciência mediante a sucessão das sínteses (1996, p. 12-13).

Lygia Bojunga propicia, assim, o encontro do leitor com o texto, no qual atua e interfere acionando o seu repertório de leitura, sendo desafiado a preencher as lacunas e a estabelecer novos padrões ao se deparar com as frequentes negações. O leitor de Bojunga, portanto, ao se deparar com o não-expresso, é impulsionado a produzir sentidos a partir do que foi dito, estabelecendo, desta forma, a continuidade do texto.

5 DA INFÂNCIA AO MUNDO ADULTO: A MATURAÇÃO DO LEITOR NA LINGUAGEM LITERÁRIA

A obra de Lygia Bojunga, que compreende 23 livros, teve como alvo, inicialmente, a criança leitora, como a própria autora declara em entrevista à TV Cultura, em 09/12/2012, no programa “Entrelinhas”: os seus três primeiros livros – *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975) e *A bolsa amarela* (1976) – foram escritos para crianças. No entanto, a escrita da autora foi se modificando “no sentido de que começou a ser o que a gente chama de literatura, que é um processo muito mágico e tem muito a ver com o subconsciente”, diz Bojunga na referida entrevista. E é esse modificar que será aqui analisado, na tentativa de verificar como se dá a maturação do leitor de Bojunga, pois acreditamos que a autora escreve suas obras de modo a acompanhar os seus leitores empíricos que, em 1972, ocasião da publicação de *Os colegas*, seu primeiro livro, eram ainda crianças e em 2009, com a publicação de seu último livro, *Querida*, são já adultos.

Para realizar tal análise, dois livros foram selecionados: *A bolsa amarela* (1976), que foi o terceiro livro publicado pela autora, e *Sapato de salto* (2006), sua penúltima obra. Tal seleção teve como critérios o ano de publicação – procuramos analisar uma obra do início da carreira da autora e uma mais atual, pois a autora afirma que suas três primeiras obras tinham como público a criança – e o fato de ambas terem objetos personificados, determinantes na transformação das personagens das histórias: o sapato de salto de Sabrina e a bolsa amarela, no caso da menina Raquel.

Analisando as temáticas abordadas e a estrutura dos textos, a intenção é verificar qual é o leitor modelo (ECO, 1997) das obras iniciais de Lygia Bojunga e como esse leitor se modifica, à medida que o leitor empírico (ECO, 1997) da autora cresce, deixando de ser criança. Portanto, verificaremos quais mudanças e manutenções o leitor implícito (ISER, 1996) das obras iniciais de Bojunga, como *A bolsa amarela*, apresenta ao longo de sua produção.

Para tanto, abordaremos aspectos da narrativa que fazem referência à temática, à estrutura das obras, à presença da fábula e de elementos fantásticos, à epifania e aos elementos bolsa e sapato e suas respectivas representações. Destacamos, ainda, que, embora abordemos em itens distintos a temática e a forma

– esta, amplamente analisada no capítulo anterior –, a divisão tem apenas caráter expositivo, não teórico. Isso porque esses dois elementos – forma e conteúdo – existem de modo interdependente, sendo a forma linguagem responsável por veicular o conteúdo.

Segundo Hegel, “as verdadeiras obras de arte são somente aquelas cujo conteúdo e forma se revelam completamente idênticos”. É preciso uma relação absoluta entre a forma e o conteúdo, sendo que “o conteúdo não é nada mais que a conversão da forma em conteúdo, e a forma não é nada mais do que a conversão do conteúdo em forma” (HEGEL, 1995, p. 97). Ou seja, há uma intrínseca relação entre esses dois elementos na literatura, o que está presente também nas obras de Lygia Bojunga – *A bolsa amarela* e *sapato de salto* – que serão aqui analisadas.

5.1 A BOLSA AMARELA

Escrita em 1976 e traduzida em diversos idiomas, *A Bolsa amarela*, como já abordamos no capítulo 2, conta a história da menina Raquel e de seus três grandes desejos que esconde na bolsa: ser adulta, escritora e menino. A narrativa traz ainda a procura do espaço da infância no universo familiar. Raquel vive com os pais, a irmã e o irmão e, enquanto membro mais novo da família, ao buscar sua emancipação e uma relação mais igualitária com os seus, representa a busca da criança pelo seu espaço.

A temática, portanto, de *A bolsa amarela* é a emancipação da criança e a relação conflituosa de Raquel com a família. A menina quer ser ouvida, quer ter voz. Para tanto, questiona a organização familiar tradicional e hierárquica e o papel da criança que “não tem vontade” – como afirma a Raquel –, criando um mundo imaginário onde passa a conviver com amigos – animais e objetos – que a fazem questionar-se, compreender-se e recriar-se.

5.1.1 Temática

Várias passagens da narrativa evidenciam a predominância do adulto em relação à criança, como esta em que a tia Brunilda envia para a família um embrulho com roupas que não quer mais, o que fazia com frequência:

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 para 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, 2012, p. 26).

Raquel, enquanto criança, sente-se sem espaço na família da qual gostaria de integrar-se realmente. Assim, por meio de uma linguagem repleta de traços da oralidade – como a gíria “pifar”, a repetição da palavra “usavam” e a expressão “tá” – nasce o desejo de ser “gente grande”, bem como de ser escritora e de ser homem. Isso mostra que, na percepção da menina, criança e mulher não tem voz ativa na sociedade.

Somado a este tema central, Bojunga aborda ainda outras preocupações sociais, característica recorrente em suas obras. O galo Rei – que depois mudará o seu nome para Afonso – como Raquel, luta por uma ideia:

(...) desde pequenininho eu sonhava com um galinheiro legal, todo mundo dando opinião, resolvendo as coisas, achando furada essa história de um galo mandar e desmandar a vida toda (...). “Não quero mandar sozinho! Quero um galinheiro com mais galos! Quero as galinhas mandando junto com os galos!”. (BOJUNGA, 2012, p. 36).

Afonso mostra-se, com sua ideia, o contraponto de Raquel: enquanto ela deseja ser homem para ter voz ativa na sociedade, o galo tem como galinheiro ideal – uma metáfora da sociedade – aquele em que todos são sujeitos participativos e atuantes: galos e galinhas, ou seja, homens e mulheres. Preza e luta por uma sociedade igualitária entre gêneros.

As demais personagens de *A bolsa amarela* também têm sua luta. O alfinete de fralda queria conquistar seu espaço também. E acabou sendo acolhido por

Raquel no bolso de seu uniforme, depois passou a morar no bolso bebê da bolsa amarela:

- Me guarda? Já não aguento mais viver aqui jogado: passa gente em cima de mim; chove, eu fico todo molhado, pego cada ferrugem medonha; e cada vez que varrem a rua eu esfrio: “pronto! vão achar que eu não sirvo mais pra nada, vão me levar no caminhão de lixo” (...). (BOJUNGA, 2012, p. 43-44).

O alfinete de fralda representa aqueles que vivem à margem da sociedade, que são ignorados e anseiam por serem notados, por se sentirem úteis e pertencentes a um determinado grupo, como Raquel, que desejava pertencer ao grupo da família, ao grupo dos adultos, ao grupo dos homens e ao grupo dos escritores. E o alfinete de fraldas descobriu-se importante: quando, no jantar na casa de tia Brunilda, a família de Raquel estava a um passo de descobrir seus segredos guardados dentro da bolsa, o alfinete espetou as vontades da menina com toda a força “pra ver se elas estouravam que nem balão. E elas estouraram mesmo” (BOJUNGA, 2012, p. 82). Assim, o alfinete mostrou que nem sempre o ser humano tem a utilidade que a sociedade determina, pré-estabelece: mostrou “que servia pra muita coisa sim” (BOJUNGA, 2012, p. 83).

Contraopondo-se a esses desejos de Raquel, surge a personagem guarda-chuva, encontrada pelo galo Afonso: no momento em que foi fabricada, escolheu ser pequena e mulher. Queria ser criança porque “adorava brincar, e gente grande não pode mais brincar” (BOJUNGA, 2012, p. 50). Mas depois descobriu que ser grande também era bom. “Ela curtiu porque viu que (...) ela podia muito bem ser grande e ela podia muito bem continuar brincando” (BOJUNGA, 2012, p. 50). E queria ser mulher; por isso foi feita com seda cor-de-rosa toda cheia de flor, cabo com curva e correntinha e menor que guarda-chuva homem. Com isso, como já afirmamos no capítulo 2, Raquel foi andando e pensando que também teria escolhido ser mulher e com isso “a vontade de ser garoto sumia e a bolsa amarela ficava muito mais leve de carregar” (BOJUNGA, 2012, p. 48).

Como Raquel, a guarda-chuva também enfrentava problemas: enguiçava ao abrir, não tinha nome nem identidade e falava uma língua que somente Afonso entendia. Como Raquel, procurava sua identidade e buscava ser ouvida e compreendida.

Afonso encontra também seu primo, Terrível, um galo de briga: “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, 2012, p. 56). Terrível tem o pensamento costurado, sendo fruto da opressão social, do sistema que oprime, dos órgãos que ditam regras e normas, não permitindo a reflexão, a discussão, a troca de ideias. Raquel, como contraponto de Terrível, ao buscar seu espaço na família, procura burlar a regra imposta pelas famílias patriarcais e tradicionais de que criança não tem voz, mostrando que seu pensamento não é costurado: ela reflete, discute, anseia por mudanças.

Desse modo, em *A bolsa amarela*, assim como em outras obras, Lygia Bojunga procura dar voz à criança, tanto por meio da personagem Raquel, que busca sua emancipação, como por meio das temáticas que aborda e da linguagem que utiliza em suas histórias, como declara na já mencionada entrevista concedida à TV Cultura:

Pode se falar de tudo, é só escolher a maneira, nem estou só falando de literatura, a própria conversa com a criança, não é? Por que aquela vozinha tatibitate, por que isso, por que aquilo, não, é um ser que está se formando, que tem que saber das coisas, que no mundo que nós vivemos cada vez sabe mais das coisas. (09/12/2012).

Lygia Bojunga aponta, portanto, que é um direito da criança ter acesso a todos os temas e a uma linguagem que se afaste dos “inhos”, ou seja, dos diminutivos e dos lugares-comuns, contanto que se escolha a “maneira” certa de conversar com ela. Afinal, a escritora apresenta em seus textos um conceito diferente de criança do que se tinha quando a literatura infantil chega ao Brasil: a criança das narrativas bojunguianas tem voz e buscam construir sua identidade na família, na sociedade. Neste sentido, uma das maneiras que Bojunga escolhe para se dirigir ao seu pequeno leitor é a fábula – mas uma fábula-meio-contrária, como veremos.

5.1.2 A estrutura fabular

As fábulas, desde La Fontaine até Lobato, possuem três partes distintas que as caracterizam, segundo Fiorin (1986): um discurso figurativo, um discurso temático e um enunciado que une esses dois discursos.

O discurso figurativo narra um determinado episódio. Nessa narração, instaura-se sempre uma isotopia humana, mesmo que os atores sejam figurativizados por animais, plantas, etc. O discurso temático, contido na “moral”, é a explicitação do componente temático que subjaz ao discurso figurativo. Ele ancora a interpretação, não permitindo que o enunciatário entenda o discurso figurativo de maneira diferente daquela que o enunciador deseja. (FIORIN, 1986, p. 85).

Lygia Bojunga, por meio da estrutura fabular, apresenta em seus enredos a preocupação social disfarçada em um discurso figurativo em forma de tatu, cegonha, vira-lata, alfinete, galo, guarda-chuva. Ou seja, suas personagens são, como sugere Fiorin, figurativizados por animais e objetos. Há, desse modo, todo um universo fabular que tece a história *A bolsa amarela*, assim como as histórias que a precedem – *Os colegas* (1972), com os vira-latas e *Angélica* (1975), com a cegonha – formando uma espécie de trilogia fabular. A esses três livros é possível acrescentar ainda *O sofá estampado*, publicado posteriormente, em 1980, com a gata angorá e o tatu.

Vimos no capítulo 2 que em *Os colegas*, os vira-latas Virinha e Latinha, na relação com outros animais – cadelinha de raça, urso e coelho – tecem toda uma discussão sobre a luta de classes, já que vivem à margem da sociedade, e como podem superar os problemas que enfrentam por meio da amizade e da solidariedade, conquistando uma intensa alegria de viver. *Angélica*, por sua vez, traz a história de uma cegonha que, inconformada com a mentira de que a sua espécie é a responsável por trazer os bebês ao mundo, abandona os seus e encontra novos amigos no Brasil: um porco, um elefante, um casal de sapos e um casal de crocodilos. O grupo, unido em virtude de estar desempregado, assim como as personagens de *Os colegas*, descobre que por meio da amizade e do trabalho coletivo podem superar os problemas, descobrindo novo sentido à vida. Os problemas sociais também estão presentes em *O sofá estampado*: a diferença de classe social marca a relação do tatu Vítor com a gata angorá Dalva.

A fábula, portanto, está presente quando as personagens-animais assumem atitudes, comportamentos, valores e também problemas do mundo dos seres humanos. Em *A bolsa amarela*, a antropomorfização também acontece, quando os objetos ganham vida na imaginação da menina Raquel: a bolsa, o alfinete, a guarda-chuva, o galo Afonso, o galo Terrível assumem características humanas. Afonso, por exemplo, aparece na bolsa amarela de Raquel e explica os problemas que enfrentou no galinheiro onde vivia e a necessidade de fugir de lá. O vocabulário escolhido mostra ao leitor o posicionamento contrário de Afonso com relação à supremacia do homem em relação à mulher: mandar, desmandar, dono.

Então eu chamei as minhas quinze galinhas e pedi, por favor, pra elas me ajudarem. Expliquei que vivia muito cansado de ter que mandar e desmandar nelas todas noite e dia. Mas elas falaram: “Você é o nosso dono. Você é que resolve tudo pra gente.” Sabe, Raquel, elas não botavam um ovo, não davam uma ciscazinha, não faziam coisa nenhuma sem vir me perguntar: “Eu posso? Você deixa?”. (BOJUNGA, 2012, p. 35).

No entanto, Bojunga rompe com a estrutura fabular quando traz estratégias de linguagem emancipatórias, como já abordamos no capítulo 3, e não traz o tom moralizante próprio deste gênero textual. A relação da menina Raquel com as personagens-animais mostra a perspectiva da criança no que diz respeito aos fatos do cotidiano representados nesse universo fabular, por meio do qual Bojunga retrata assuntos que muitos autores consideram distantes da infância.

Tomando ainda como exemplo o galo Afonso, que luta para deixar de ser “tomador-de-conta-de-galinha” assim como seu pai, seu avô e seu bisavô também foram, surge a reflexão sobre determinar a profissão e a vida da criança com base na profissão dos pais ou no desejo destes. A criança tem suas próprias ideias e sonhos, e por eles luta de modo autônomo. É o que faz Raquel: quer se tornar escritora!

Assim, os animais Afonso e Terrível e os objetos alfinete, guarda-chuva e bolsa amarela são criados pelas mãos da escritora e ganham as páginas da obra não para reafirmar padrões de comportamento como fazem as fábulas e os apólogos, mas para questionar, confrontar e auxiliar Raquel a resolver seus anseios, seus problemas, tecendo seu olhar de criança sobre o mundo.

Fiquei olhando a roda. Gente pequena usava roda pra brincadeira: ciranda, jogo de prenda, chicote-queimado... Mas gente grande inventava umas coisas tão esquisitas pra fazer roda. (BOJUNGA, 2012, p. 79).

Nesta passagem, Raquel reflete sobre a roda de briga de galo que viu na praia, onde Terrível enfrentou Crista de Ferro, demonstrando a perspectiva que a criança tem do mundo dos adultos. A linguagem também corrobora a visão da criança com expressões como “gente pequena” e “gente grande”. É o enfrentamento entre dois galos – animais que representam a falta de reflexão do ser humano diante de situações rotineiras, impostas pelo sistema social – que permite Raquel formular uma ideia própria sobre determinado fato: a briga de galos.

Desse modo, na obra de Lygia Bojunga, não temos a reafirmação de ideias cristalizadas na sociedade, como a organização familiar tradicional ou a imposição de condutas, ideias e modos de agir e pensar. O que se destaca nas páginas da história é o questionamento, a dúvida sobre se o que é imposto é realmente o único caminho:

- Sabe? Disseram que eu não podia soltar pipa.
 - Por quê?
 - Falaram que era coisa de garoto.
 - Ué!
 - Tá vendo? Falaram que tanta coisa era coisa só pra garoto, que eu acabei pensando que o jeito era nascer garoto. Mas agora eu sei que o jeito é outro. Vamos lá na praia soltar pipa? (BOJUNGA, 2012, p. 126).

Raquel, com o auxílio de seus amigos imaginários que rompem a estrutura fabular convencional, liberta-se de algumas ideias estereotipadas que lhe foram impostas pela família – o meio social – como essa de que soltar pipa e outras tantas brincadeiras era “coisa de garoto”. O discurso da protagonista, repleto de questionamentos – há a presença constante da interrogação – vem ao encontro da década de 1970 (*A bolsa amarela* foi publicada em 1976), quando o movimento *hippie* tinha por ideal a igualdade entre os sexos, como defendia Betty Friedman, importante ativista feminista estado-unidense do século XX. E, na medida em que rompeu com este estereótipo, Raquel libertou-se da vontade de ser menino que carregava na bolsa, assim como se libertou também da vontade de ser adulta, tornando a bolsa amarela “vazia à beça. Tão leve. E eu também, gozado, eu também estava me sentindo um bocado leve”. (BOJUNGA, 2012, p. 135).

Desse modo, Lygia Bojunga dá voz à infância por meio dessa fábula-meio-contrária que segue uma linha de denúncia social, restringindo, assim, o papel do adulto nas narrativas, centrando-o na criança. Ademais, diferente do discurso figurativo da fábula que procura restringir a interpretação do leitor, como afirma Fiorin (1986), Bojunga desafia o seu leitor empírico com seu leitor implícito, rompendo com estruturas narrativas já estabelecidas, bem como com fórmulas de histórias infantis tradicionais.

5.1.3 O maravilhoso

O maravilhoso e o real: há uma linha tênue entre esses dois mundos que, na obra de Lygia Bojunga, parecem emaranhar-se em harmonia perfeita, proporcionando ao leitor um espaço com situações advindas do cotidiano, mas entremeadas pelo imaginário.

Comparecendo, inicialmente, na narrativa dos mitos e ganhando complexidade ao longo do tempo, o conceito de maravilhoso já havia sido discutido por Aristóteles, na *Poética*, tendo como fonte o irracional e a ideia de realização do impossível. Nas narrativas, o maravilhoso, ao apresentar uma relação com a realidade, torna-a verossímil.

A protagonista de *A bolsa amarela*, por exemplo, enfrenta problemas cotidianos: não é ouvida pela família – que apresenta uma organização tradicional – por ser criança e é criticada por querer fazer “coisas de menino” e por inventar (mentir!) histórias. Para superar esses problemas, a menina cria amigos imaginários e, nessa relação com o maravilhoso, constrói sua identidade e afirma-se como criança, menina e escritora. O maravilhoso, ao tecer relação com o cotidiano, torna a trama vivida por Raquel verossímil ao leitor.

O passaporte para esse mundo maravilhoso é a bolsa amarela que sobra dos pertences que a família ganha da tia Brunilda. Ganha a serventia de guardar todos os desejos de Raquel, bem como as personagens da narrativa que escrevera com suas histórias, sonhos e ideias. Por meio da bolsa, Raquel associa situações reais com as situações imaginárias na tentativa de realizar seus desejos, construir sua identidade e compreender o mundo que a cerca.

É possível associar a simbologia da bolsa amarela com a bolsa d'água e com o ventre materno, que exerce a função de proteger o bebê: é “o símbolo da mãe [...] refletindo particularmente uma necessidade de ternura e de proteção, [...] Local das transformações” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 937). A bolsa de Raquel protege e deixa em segurança as suas três vontades e, abrigando seus amigos imaginários, permite a transformação e o amadurecimento da menina, que passa a reconhecer-se.

Desta forma, a relação entre imaginação e realidade constrói na narrativa um mundo ficcional coerente, alimentado por uma sucessão de símbolos que, segundo Gilbert Durand (1993), “é uma representação que faz parecer um sentido concreto, é a epifania de um mistério” (DURAND, 1993, p. 12).

E estes símbolos, que tornam o mundo ficcional coerente, “não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito”, segundo Todorov (1970, p. 60). É o que se observa no capítulo em que Raquel vai almoçar na casa de tia Brunilda e sua bolsa está prestes a explodir, pois suas vontades estão engordando. Para que as vontades de Raquel continuem preservadas da família, bem como todos os seres mágicos que estão morando em sua bolsa, o galo Afonso sai dela e dirige-se à plateia formada pelos familiares da menina: “- Senhoras, senhores, querido público! (...) A Raquel hoje me trouxe a essa distinta casa só pra divertir vocês e fazer mágica (...)”. (BOJUNGA, 2012, p. 70). Nenhum dos presentes se surpreende ao ver um galo falante sair da bolsa de uma criança. Com isso, o pequeno leitor também não se surpreende, atribuindo verossimilhança ao fato narrado, fazendo um pacto de leitura com o texto.

Neste sentido, o maravilhoso é um elemento identificado como natural pela criança, refletindo o modo como ela “experimenta o mundo” (BETTELHEIM, 1990, p. 59). Para Coelho (1982), o maravilhoso é um recurso de suma importância na literatura, por mostrar que a fantasia e a imaginação são essenciais à condição humana. Afirma também que o maravilhoso foi a fonte, o modelo do qual nasceria a literatura infantil, sendo ainda presença constante nos textos literários. Marinho corrobora quando afirma que o maravilhoso é “transcendente e imanente, porque faz parte da própria natureza humana em sua essência e assim se torna universal” (MARINHO, 2009, p. 29). Por isso, ao fazer parte da estrutura do texto narrativo – ou seja, do leitor implícito –, convida o leitor a vivenciá-lo como algo natural, que faz parte do ser humano, da vida real.

Bojunga apresenta habilidade ao tornar equilibrada esta relação entre o real e o maravilhoso, proporcionando aos seus leitores a vivência de situações do cotidiano infantil com a liberdade da imaginação. Ao relatar fatos de sua vida cotidiana associados a situações imaginárias, Raquel expõe seus problemas e anseios e o desejo de construir sua identidade e assegurar o seu espaço por meio de situações imaginárias que se desencadeiam no seu mundo de faz-de-conta. Deste modo, as personagens de Bojunga vivem conflitos diversos e têm a possibilidade de superá-los por meio da fantasia, que permite a transgressão da realidade sob a perspectiva da criança, sendo o maravilhoso, portanto, um contrapeso à banalidade e regularidade do cotidiano.

5.1.4 Epifania

Depois de tantas aventuras vividas com as personagens que passaram a morar na bolsa amarela, no desfecho da obra, Raquel, com a ajuda de seus amigos imaginários, parece ter construído sua identidade enquanto criança e mulher, passando a compreender-se e entender o mundo em que vive.

Dessa forma, a menina vive um momento de epifania, termo cunhado por James Joyce, que se refere à expressão como uma súbita manifestação espiritual, presente na fala, no gesto, no estado da própria mente. Massaud Moisés também conceitua a palavra em seu *Dicionário de termos literários* como uma revelação interior, instantânea e que se “[...] recusa ser apreendida pela palavra [...]”. (MOISÉS, 2004, p. 165). Raquel, por meio dos elementos maravilhosos, tem seu momento de epifania quando descobre que não precisa ser menino e gente grande para ter o seu lugar na sociedade e na família, para ter uma identidade, permanecendo, assim, com apenas uma de suas três vontades: ser escritora.

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.

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 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 não tem tempo de engordar. (BOJUNGA, 2012, p. 131-132).

Raquel mantém guardado o desejo de ser escritora, escrevendo à vontade – “tudo o que passava a minha cabeça e tudo o que acontecia na bolsa amarela” (BOJUNGA, 2012, p. 125). A menina mantém a arte em sua vida como forma de libertação, autoconhecimento e conhecimento do outro. A arte é recorrente nas obras de Bojunga: as telas em *O meu amigo pintor*, o circo em *A corda bamba*, o teatro em *Angélica*, por exemplo. A arte se entrelaça com a vida das personagens na tentativa de resolver os conflitos em que estão imersas. O mesmo acontece com Raquel.

No último capítulo do livro, intitulado “Na praia”, Raquel sonha que está na praia com Afonso, com a guarda-chuva e com o alfinete de fralda soltando pipa. E é então que solta as suas duas vontades, ficando apenas com a de ser escritora. Junto com as vontades, vão também Afonso e a guarda-chuva: “Os dois se prepararam e quando ele saiu voando ela ainda me jogou um beijo. Num instante eles sumiram” (BOJUNGA, 2012, p. 134).

Afonso representa o papel masculino que Raquel queria exercer e a guarda-chuva a criança e o adulto. Assim, na relação com essas duas personagens, Raquel resolve os seus conflitos e, com isso, os amigos podem partir quando também resolvem os seus problemas – Afonso encontra uma ideia pela qual lutar e a guarda-chuva desemperra – junto com as duas vontades da menina. Só permanece na bolsa amarela o alfinete de fralda, para o caso de a menina ter novas vontades que cresçam e precisem ser espetadas pelo alfinete para que não ocorra uma explosão.

Raquel, quando solta feito pipas as vontades de ser menino e ser grande, deixa guardada na bolsa a vontade de ser escritora e despede-se de Afonso e da guarda-chuva, vive um momento de epifania. Denominada como um “instante existencial”, “momento privilegiado” e ainda “descortino silencioso” por críticos literários como Massaud Moisés (2004) e Affonso Romano de Sant’Anna (1973), a epifania de Raquel trata-se de um momento excepcional, determinante e revelador, em que os conflitos enunciados na narrativa são resolvidos pela menina e pelas demais personagens.

A presença da epifania é marcada no leitor implícito não só pelos acontecimentos da narrativa, mas também pela atmosfera criada pela escolha lexical. Termos como “voar alto”, “vida nova”, “sair pelo mundo”, “se jogou no ar”, “tão leve” aparecem no último capítulo, como decorrência da procura e, finalmente, do encontro do Eu – nesse caso, Raquel – consigo e com o mundo.

Assim, Raquel, por meio da vontade própria, da liberdade de ação e da autodeterminação, livra-se das imposições e convenções familiares e sociais para ver além e ter consciência de seu lugar na família enquanto criança, mulher e escritora. E “de repente, pela primeira vez na minha vida, achei Raquel um nome legal, achei que não precisava de outro nome nenhum” (BOJUNGA, 2012, p. 131). Raquel finalmente descobre-se!

A narrativa de Lygia Bojunga apresenta, portanto, a valorização do mundo infantil quando traz em sua estrutura uma linguagem oral que dialoga com a criança, (te)matizando a emancipação e a busca de identidade na organização familiar e elementos mágicos e próprios da fábula, contestando, dessa forma, os papéis pré-estabelecidos e os estereótipos da sociedade.

5.2 SAPATO DE SALTO

Na antepenúltima obra publicada por Lygia Bojunga, *Sapato de salto*, a autora traz como personagem principal Sabrina. A menina, que viveu em um orfanato, passa a morar na casa de Dona Matilde e Seu Gonçalves, onde trabalha como babá. Nessa casa, Sabrina não encontra uma família, como esperava: Dona Matilde a trata muito mal, porque sabe que seu marido visita o quarto da menina à noite. Abusada sexualmente, Sabrina vive à margem da família. É então que descobre que tem uma tia – Tia Inês a encontra na casa de Dona Matilde – e uma avó, Dona Gracinha – e passa a viver com elas, conhecendo novas pessoas – como Andréa Doria e a mãe deste. No entanto, tia Inês é assassinada por seu antigo cafetão e a menina, para sustentar a si mesma e a avó, começa a se prostituir.

É nesse cenário conturbado que Lygia Bojunga dá vida a Sabrina, abordando novamente temas que nem sempre se fizeram presentes na literatura infantil e juvenil.

5.2.1 Temática

A autora, que dedicou essa obra aos jovens e adultos, abordou temas de grande densidade: prostituição, submissão da mulher, abuso sexual, morte, relação familiar, preconceito, abandono e escolhas sexuais. Dessa forma, Bojunga tece sua narrativa com diferentes temas, convidando o seu leitor a refletir sobre a sociedade em que vivemos.

Temas mais densos estão presentes também em outras obras mais recentes da autora como *Retratos de Carolina* (2002), *Aula de inglês* (2006) e *Querida* (2009). Em *Retratos de Carolina* a matiz é a emancipação da personagem por meio da capacidade criativa. Carolina, superprotegida pelo pai, descobre-se prisioneira das armadilhas de sua classe social média alta: o casamento de aparências, as traições familiares, as decepções e amizades fúteis. Vivenciando essas situações sedimentadas pelo poder econômico, Carolina passa por um processo de autoconhecimento e busca ser soberana de sua própria vida. Para tanto, precisa lançar um novo olhar sobre o mundo a sua volta.

Em *Aula de inglês*, são as paixões que entram em cena. O protagonista tem sua primeira paixão ainda criança, por uma tia que vai visitá-lo e lhe ensina Inglês. E com ela, tem também sua primeira decepção: tia Penny vai embora para Londres. Aos sessenta anos, agora professor de Inglês, uma nova paixão surge em sua vida: Teresa Cristina, uma jovem aluna de 19 anos, toma aulas de Inglês com o Professor que, novamente, sofre a dor da separação antes mesmo da paixão concretizar-se: a menina parte para a África. A narrativa de Bojunga apresenta ao leitor paixões vistas como tabus na sociedade: relacionamento entre aluno e professor e entre idades distintas.

O amor é tema central também em *Querida*. Pacífico encontra seu perspicaz sobrinho Pollux depois de muito tempo sem vê-lo e, num diálogo entremeado de verdades de criança, as personagens revelam as muitas possibilidades de ver o amor – Pollux, o amor por sua mãe, Pacífico, o amor por Querida. E, na conversa entre tio e sobrinho, surgem questionamentos sobre o amor que aprisiona e o amor que liberta.

Assim como *Sapato de salto*, as obras assinaladas também exigem, pela temática que trazem e pelas estratégias textuais – ou seja, por seu leitor implícito – um leitor empírico mais maduro.

Em *Sapato de Salto* a personagem é Sabrina, que sofre por ter sido abandonada em um orfanato e depois abusada na casa em que trabalha como babá. Já havia sido marcada antes mesmo de nascer pela violência das palavras, que parecem anunciar a vida repleta de dificuldades que a menina enfrentaria:

– Mas tu sabe! pra cada ano de estudo, pra cada uniforme, pra cada sapato, tu sabe quanta peça de roupa eu tenho que lavar, passar, engomar! é trouxa e mais trouxa de tudo emporcalhado, pra devolver tudo limpinho e cheiroso, tu sabe quanto! tu tá vendo todo dia eu despejar aquele monte de roupa suja no tanque. E, mal eu vou enxergando o fim do caminho pra dar uma vida arrumada pra tu e pra Inesinha, tu me faz isso? Cansei de prometer pra Deus que a força que Ele me dá todo dia pra luta ia ter sempre o agradecimento da agente, e tudo me faz passar essa vergonha com Ele? e com os vizinhos? e com os fregueses? e ainda quer fazer eu trabalhar ainda mais pra sustentar o fruto da tua vergonha dentro de casa? (BOJUNGA, 2006, p. 98).

Dona Gracinha, vó de Sabrina, diz essas palavras a Maristela, quando esta fica grávida da menina. Sabrina é tida pela avó como “fruto de uma vergonha”, ou seja, fruto de uma relação de Maristela que vai de encontro com o modelo cristão: é necessário casar e manter relações com o marido com a finalidade de procriar.

– ...foi isso que Deus mandou, que a Igreja te ensinou?/... que não. – Foi isso que tu aprendeu na escola?!/ ...que não, que não.../ – E ainda por cima com homem casado que, vai ver, tem até idade pra ser teu pai. (BOJUNGA, 2006, p. 97).

Dona Gracinha se mostra inconformada com a atitude da filha e a escolha vocabular mostra a vergonha que sente com a gravidez de Maristela: “isso” para referir-se à gravidez demonstra que a filha feriu seriamente os parâmetros morais vigentes para Dona Gracinha, cujo discurso é religioso. Há também a concepção de escola: para Dona Gracinha, é uma instituição formal responsável também pela educação moral do estudante.

A construção da personagem Sabrina, portanto, se dá de forma a romper com um mito que se perpetua: a criança como ser frágil, que requer cuidados e

mimos costumeiros. Sabrina não é poupada das verdades, que são ditas, às claras, sem os eufemismos comuns que os adultos normalmente usam com as crianças:

- Você disse que eu tenho mãe.
 - Tem não: *teve*.
 - Que fim ela levou?
 - Afundou no rio.
- Sabrina parou de estalo. Olhou para tia Inês:
- Se afogou?
- A tia Inês fez que sim:
- Abraçada com uma pedrona.
 - Com quem?
 - Com uma pedra grande. – O olho da Sabrina cresceu. – Pra afundar mais depressa – a tia Inês explicou. (BOJUNGA, 2006, p. 39-40).

Tia Inês não hesita em revelar a verdade sobre a morte da mãe de Sabrina, não se preocupando em falar de suicídio com uma criança. Não há eufemismos, como mostram as expressões “afundou no rio” e “pra afundar mais depressa”. Temos ainda, ademais da desmistificação do mito da criança cercada de carinhos, a figura da avó: Dona Inês é a desconstrução do estereótipo da avó de cabelos brancos, que cozinha, conta histórias, faz trabalhos manuais e cerca os filhos e netos de muito amor.

- Vovó sabe contar histórias como ninguém.
- Conta mais uma, vovó. Só mais uma!
- Vovó coloca os óculos bem na ponta do nariz, faz cara engraçada e fala bem fininho e fraquinho, imitando a voz da Chapeuzinho Vermelho, e bem grosso e forte, imitando a voz do lobo mau. Ah! Quem é que não gosta de uma vovozinha assim? (SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 6).

Muito diferente da avó carinhosa e engraçada que aparece em *A colcha de retalhos* de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro, Dona Gracinha rompe com o mito e mostra-se amarga e sofrida. O mito, segundo Barthes, é um sistema que se constrói a partir de outros sistemas já existentes, a partir da linguagem. Ao se instalar, esvazia o sentido primeiro das coisas, desistoricizando-as. (BARTHES, 2001).

Assim, em *Sapato de salto*, há a desconstrução tanto do mito da avó quanto da criança quando Bojunga cria um novo mito – a avó sofrida que condena mãe e neta devido aos princípios que possui e a criança abandonada, abusada, prostituída – o que, para Barthes, é uma das formas de se esvaziar de sentido o próprio mito (BARTHES, 2001).

Outros estereótipos são desfeitos por Bojunga, como a submissão da mulher ao marido. Paloma sofria em um casamento em que não tinha o direito de manifestar suas opiniões, de decidir o que queria, de apoiar o filho quando este optou por relacionar-se com pessoas do mesmo sexo.

- Tá fazendo uns três meses que o Rodolfo chegou em casa feito louco: disse que tinha passado lá pelos lados da estação e viu, de longe, o Andrea Doria e um amigo dele, o Joel (um amigo que é uns cinco ou seis anos mais velho que o Andrea), pescando no rio. Ficou espiando e lá pelas tantas viu os dois se beijando. Na boca. E o Rodolfo ficou olhando pra mim, feito pedindo uma explicação. Aí eu falei, pois é, o Andrea Doria agora anda empolgado pelo Joel; e não deu tempo de dizer mais nada: o Rodolfo começou a me acusar de ter criado o filho dele pra ser *gay* (BOJUNGA, 2006, p. 67).

No entanto, consegue libertar-se, conquistar seu espaço e tomar suas próprias decisões:

- É: o tempo tem sempre a última palavra. Quem sabe um dia as tuas ideias mudam? ou, quem sabe até, as minhas?
Sem dizer mais nada o Rodolfo pega a mala e sai. (BOJUNGA, 2006, p. 270).

Separando-se do marido, apoiando seu filho Andréa Doria em sua opção sexual e adotando Sabrina e Dona Gracinha, Paloma desfaz-se do estereótipo da mulher submissa. No que se refere a estereótipos, Schaff explica que “o indivíduo percebe o mundo e o capta intelectualmente através de ‘óculos sociais’” (SCHAFF, 1974, p. 223).

Bojunga convida o leitor a desfazer-se desses “óculos sociais” quando traz para o universo infantil e juvenil temas como o abuso sexual e a prostituição, desconstruindo a figura da avó, da criança e da mulher enquanto mito, estereótipo, enquanto “real fabricado” (BLIKSTEIN, 2006). A autora, portanto, parece oferecer ao seu leitor os óculos que ampliam os modos de ver, de modo a permitir o questionamento dos valores sociais arraigados, desse “real fabricado”, conforme observa Laura Sandroni, em sua obra *De Lobato a Bojunga: as renações renovadas*:

Na literatura brasileira contemporânea destinada a crianças e jovens encontram-se textos nos quais predomina o diálogo do Autor com o real em busca de sua apreensão. Neles temos a função lúdica aliada à postura questionadora dos valores e comportamentos sociais que definem o artista como transgressor. (SANDRONI, 1997, p. 168).

Mesclando, portanto, temas da realidade com a ficção de forma mais incisiva, sem usar de eufemismos como a estrutura fabular de seus primeiros livros, como *A bolsa amarela*, Bojunga questiona aqui comportamentos solidificados na sociedade.

5.2.2 A estrutura da obra

As fábulas de Lygia Bojunga – *Os colegas*, *A bolsa amarela*, *Angélica e Sofá estampado* – que encantaram seus leitores iniciantes saem de cena: as páginas de suas últimas obras são tecidas com recursos narrativos mais apurados, que exigem um leitor mais experiente, um leitor que acompanha a produção da autora e por ela é desafiado a percorrer o novo.

O faz-de-conta, por exemplo, que está presente dentro da bolsa de Raquel, ainda que por meio de sua imaginação, só aparece em *Sapato de salto* nos devaneios de dona Gracinha, avó de Sabrina. Constantemente, dona Gracinha lavava, pendurava no varal de sua casa e passava as lembranças do passado:

Dona Gracinha, na frente do varal, estendia roupa. Os movimentos que fazia se ajustavam na melodia que ela cantava, ou melhor, que ela lalalava, e que reproduziam, direitinho, a sequência de apanhar roupa na bacia de zinco que estava no chão, sacudir a roupa bem sacudida, estender o braço pra uma sacola de plástico pendurada num galho do limoeiro, pegar um pregador, prender a roupa no arame, se abaixar de novo, pegar outra peça de roupa e lalalá...
Só que: não tinha roupa na bacia, nem pregador na sacola, nem arame nenhum. (BOJUNGA, 2006, p. 47).

Dona Gracinha, depois de uma sucessão de decepções – abandono do marido, suicídio de uma filha, sumiço da outra – passou a viver num mundo seu, de faz-de-conta. Foi o modo que encontrou para conviver com a dor do passado: “- A pedra não sai da cabeça dela, então ela vai e pendura a pedra, feito ela tava todo dia pendurando roupa no varal pra secar” (BOJUNGA, 2006, p. 54).

Quando a literatura rompe com o familiar, alimenta a indeterminação do discurso, provocando uma resposta do leitor. É o que Iser denomina negação: um convite para que o leitor experencie e construa novos sentidos a partir da ruptura do

senso-comum, do conhecido, do estereótipo. E esse texto que incita o leitor a algum modo de preenchimento, denominado por Barthes (2001) de texto escrevível, é plural, tendo como leitor modelo um leitor de segundo nível (ECO, 1976).

Dessa forma,

(...) o texto somos nós a escrever, antes que o jogo infinito do mundo seja atravessado, cortado, interrompido, plastificado por qualquer sistema regular (Ideologia, Gênero, Crítica) que reprima a pluralidade de entradas, a abertura das redes, o infinito das linguagens. (BARTHES, 2001, p. 96).

A estrutura do texto mais complexa permite, portanto, essa pluralidade de entradas, exigindo um olhar mais atento do leitor. As pausas e os flashbacks são alguns desses recursos que tornam *Sapato de salto* um texto cujo leitor implícito presume esse leitor mais experiente.

A narrativa está estruturada em 14 capítulos que se desencadeiam sem compromisso com a ordem cronológica. À narrativa principal – que se desenvolve em torno de Sabrina – se desenrolam histórias paralelas que, depois, se complementam. Sendo assim, a história se desenvolve em dois planos: o horizontal, em que fatos sequenciais são vivenciados por variados personagens e o vertical, no qual a narrativa evidencia os problemas de cada um. Esses planos somam-se à narrativa principal, enriquecendo-a.

O capítulo 6, por exemplo (“A lua e...”), causa o efeito de pausa na narrativa. A entrada de um novo núcleo de personagens – a família de Andrea Doria: Rodolfo (pai), Joel (namorado), Paloma (mãe) e Leonardo (tio) – retira momentaneamente os holofotes da personagem principal – Sabrina – para apresentar ao leitor outros conflitos/temas na narrativa: a opção sexual de Andrea Doria e a submissão de Paloma ao marido.

Este capítulo é dividido em subtítulos: “Andrea Doria”, “Rodolfo”, “Joel”, “Paloma e Leonardo”. E é neste último – Paloma e Leonardo – que outros dois temas polêmicos, no que se trata de literatura infantil, são apresentados ao leitor: o homossexualismo de Andrea Doria e a submissão de Paloma “(...) o Rodolfo pegou o chicote que usava quando saía a cavalo e, diante dos protestos horrorizados de Paloma, aplicou duas ou três chibatadas no Andrea Doria” (BOJUNGA, 2006, p. 25).

O leitor de Lygia Bojunga conhece, neste capítulo, outros personagens e outros problemas que, no decorrer da narrativa, serão decisivos no destino dado a

Sabrina. Afinal, a menina será acolhida por Paloma, quando esta assume a escolha sexual do filho e reconhece a sua postura servil em seu casamento:

Eu sei que a gente sempre pensou diferente, mas eu sempre fui louca por ele, então nunca me custou tanto assim abandonar meus sonhos de viagem, de uma profissão, disso e daquilo, porque, no fundo, o que eu queria mesmo era viver sempre com ele, ter filhos com ele, uma família feliz com ele, com ele! Mas não tá dando mais. (BOJUNGA, 2006, p. 79).

Conversando com Leonardo, Paloma confia ao irmão sua insatisfação enquanto esposa e o seu desejo de mudança. E, após essa pausa de 22 páginas na narrativa, Sabrina reaparece e sua vida é entrelaçada a Andrea Doria já no início do capítulo sete: “Foi Sabrina que abriu a porta pro Andrea Doria” (BOJUNGA, 2006, p. 82).

Ademais da pausa, o leitor é desafiado pelo texto com *flashbacks*: só vem a saber como foi o nascimento de Sabrina e qual é a causa da loucura da avó – Dona Gracinha – no capítulo 7, intitulado “Lembranças”. Tendo acesso a um bilhete deixado por Maristela a Dona Gracinha e a uma carta deixada a uma amiga e conversando com Tia Inês, Sabrina faz descobertas sobre seu passado, e, conseqüentemente, o leitor também esclarece alguns acontecimentos que ainda estavam obscuros na narrativa com relação a Sabrina, Maristela, Inês e Dona Gracinha.

Minha mãe,
Pari. É uma menina. Quem me botou prenha não quer mais saber de mim e não quer ver a filha que fez, só disse, vire-se. Eu queria ser professora, feito a senhora sempre quis. Mas agora eu só quero morrer. Não tenho coragem de pedir para a senhora tomar conta da menina. Vai dar despesa. Vai dar trabalho. Vai dar ainda mais chateação do que eu já dei. Acho melhor levar a minha filha comigo. Só que eu não sei se eu vou ter coragem, quem sabe um dia ela pode ser feliz. Desculpe qualquer coisa, viu?
Bênção. Maristela. (BOJUNGA, 2006, p. 93-94).

A partir deste bilhete com sentenças curtas – demonstra a objetividade e simplicidade de Maristela – e da carta dirigida a uma amiga, o passado é resgatado em forma de lembranças e Sabrina tem acesso a quase todo ele: a prostituição e o suicídio da mãe, a doença mental da avó, o abandono do pai, o reencontro de Inês com ela e com a avó. No entanto, somente o leitor tem acesso aos pensamentos de Inês e, portanto, nesse momento, somente o leitor sabe que Inês também se prostituiu: “A tia Inês também custou para dormir. Lembrando-e-lembrando de tudo

que tinha contado. Mas lembrando, sobretudo, do que não tinha contado” (BOJUNGA, 2006, p. 118).

Somente depois deste retorno ao passado é que a narrativa tem continuidade voltando ao tempo presente. Assim, o texto não apresenta um princípio de sucessão temporal a todo o momento. O recurso do *flashback* ou analepse é, portanto, uma interrupção na sequência temporal da narrativa: a ação do presente é interrompida e uma cena é apresentada ao leitor a fim de desenvolver uma ou mais personagens – neste caso Sabrina, dona Gracinha e Inês.

Outro recurso temporal utilizado é o *flash forward* ou prolepse, que também consiste na alteração da ordem sequencial dos acontecimentos. No entanto, antecipa ao leitor algo que ainda não ocorreu. Depois de conversar com tia Inês e ter conhecimento de seu passado, o narrador diz que Sabrina gostaria de saber mais de tudo, principalmente de tia Inês e vai dormir feliz. Neste trecho, há então uma nota de rodapé que anuncia o fato que acontecerá no próximo capítulo: “Mal podia imaginar que poucos dias depois ia saber de muita coisa – mas de maneira tão trágica, que era melhor não ter sabido” (BOJUNGA, 2006, p. 118).

Nesta nota, uma fatalidade é anunciada e o leitor percorrerá as páginas da narrativa esperando uma explicação do que lhe foi apresentado na nota de rodapé. O texto de Bojunga é, portanto, interrompido, seja recuando a momentos anteriores, seja avançando pela antecipação de posteriores: “evocação ou retrospectão (analepse) e prospecção (prolepse), respectivamente, as quais podem diferir, em cada caso concreto, quando ao alcance (intervalo que ocupam) e à amplitude (duração do evento introduzido)” (NUNES, 1995, p. 351).

Com esses deslocamentos temporais – anacronias –, o leitor é convidado, portanto, a tecer uma relação entre diferentes histórias aparentemente desconectadas (núcleos de personagens) para então perceber a interligação entre elas: é nos capítulos seguintes que o leitor conhecerá a história de Inês e a relação entre os núcleos familiares Sabrina e Andrea Doria.

Outra característica importante na estrutura do texto é a escolha vocabular. O vocabulário utilizado abrange expressões de baixo calão, não maquiando a realidade, que é apresentada muitas vezes de forma direta, sem rodeios: “Agora eu já sei em que zona você vai trabalhar para descolar mais grana...”; “(...) mais burro ainda pra não ver logo na primeira trepada (...)” (BOJUNGA, 2006, p. 131).

Isso porque, segundo Umberto Eco,

[...] a primeira afirmação que a arte faz do mundo e do homem, aquela que pode fazer por direito e a única de significado real, ela a faz dispondo suas formas de uma maneira determinada [...] narrando um “assunto” diretamente relacionado com nossa vida concreta [...]. Com isso, chegamos mais perto do âmago do problema: não se pode julgar ou descrever uma situação qualquer, em termos de uma linguagem que não seja expressão dessa mesma situação, pois a linguagem reflete um conjunto de relações [...]. (ECO, 1976, p. 255-257).

O vocabulário escolhido, desse modo, deve corroborar a temática abordada, de modo a construir as personagens, o espaço, a própria narrativa. As estratégias textuais são, portanto, mais complexas em *Sapato de salto*, o que faz de seu leitor modelo um leitor mais maduro e experiente, capaz acompanhar esse ir-e-vir da narrativa, bem como os temas abordados.

5.2.3 O sapato

Em *Sapato de salto*, os problemas vividos pelas personagens não são maquiados pela estrutura fabular ou por elementos mágicos. Os temas são tratados de forma direta, sem eufemismos ou animais vivenciando os problemas humanos.

E nesse interim, destaca-se um elemento: o sapato. A figura simbólica do sapato aparece na narrativa inúmeras vezes e auxilia o leitor mais atento a construir as personagens.

A expressão “sapato de salto” aparece pela primeira vez no título da obra, na capa do livro, acompanhado por uma ilustração feita por Rubem Grilo: um sapato preto cujo salto é uma fita métrica. E é no decorrer da narrativa que o leitor poderá atribuir sentido a essa fita métrica: “- Não tô te reconhecendo, Inesinha! Cada vez o salto é mais alto, e a cara é mais pintada, e a blusa mais decotada!” (BOJUNGA, 2006, p. 122). À medida que Inês abandonava a vida que sua mãe sonhava para entrar para a prostituição, a altura de seu salto aumentava.

Nesse sentido, o sapato representa a identidade da personagem, assim como no conto de fada *Cinderela* em que é um sinal de reconhecimento que torna possível o seu casamento com o príncipe.

Sabrina, nos momentos em que passava com seu Gonçalves, tinha medo de que dona Matilde entrasse no quarto e descobrisse o segredo dos dois: “Visualizava a cena. Dona Matilde acordando. Vendo vazio o lugar do seu Gonçalves. Onde é que ele andava? Esperando e ele não voltando. Dona Matilde enfiando o chinelo de salto e pompom” (BOJUNGA, 2006, p. 22). Enquanto Inês usa sapato de salto, dona Matilde usa um chinelo de salto e pompom: o chinelo, calçado mais simples, corrobora seu papel de dona de casa, mãe e esposa insatisfeita; já o salto evidencia que era ela quem gostaria de estar no quarto com seu Gonçalves.

Os sapatos de salto usados por Inês também caracterizam a personagem:

De olho aberto, via passar na escuridão do quarto cena atrás de cena do passado, intercaladas sempre pela mesma imagem: o primeiro sapato de salto que ela comprou pra usar. Preto. De verniz. Salto bem alto.

(...)

- Que tanto salto é esse, menina?

- Menina não senhora! menina não usa sapato assim. – Foi dançar na frente do espelho, pra se admirar em cima do salto. – Agora sim, sou mulher! (BOJUNGA, 2006, p. 118-119).

Inês tornou-se mulher e prostituta, assim como Sabrina, com a morte da tia, para sustentar a si mesma e a avó, herda a profissão e os sapatos de Inês:

E, no breve momento em que a Sabrina atravessou a picada estreita pra seguir o homem matagal adentro, o olho do Andrea Doria viu o pé dela calçado num sapato abotinado de salto bem alto, tal e qual o sapato que a Inês usava pra dançar. (BOJUNGA, 2006, p. 161).

O sapato nos pés de Inês e de Sabrina ganha uma conotação sexual, o que se confirma com a comparação realizada com Inês: “Alguns intérpretes fizeram deste símbolo de identificação um símbolo sexual, ou, pelo menos, do desejo sexual despertado pelo pé” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 803). Essa leitura se refere ao desejo do príncipe pelos pés de Cinderela. E, tal como o príncipe identifica a donzela com quem dançou no baile pelo sapato, Andrea Doria percebe o que está acontecendo com Sabrina quando seus olhos veem o sapato de Inês com a menina.

Dessa forma, assim como a bolsa amarela é o passaporte para o mundo da fantasia, o sapato é a entrada pala o mundo do sexo, da prostituição. Já, em contraposição, os pés descalços são o passaporte para o mundo da arte, da liberdade:

- Mas eu não vi você usando sapato pra dançar com ele.
- Não! com ele, não! Não! A gente só dança, e eu uso pé no chão. Se ele é mais alto, paciência. (BOJUNGA, 2006, p. 215).

Sabrina, com a veemência criada pelas negações seguidas de exclamação – “Não! com ele, não! Não!” –, mostra, com a dança, que não é apenas uma prostituta: ainda preserva sonhos e esperanças da infância.

Em *Sapato de salto*, assim como em outras obras de Bojunga, as personagens têm como contraponto de seus problemas a arte: Raquel, com a arte de escrever; Sabrina, com a arte de dançar. E é a dança e Paloma que libertam Sabrina de seus medos e da prostituição em um momento de epifania.

5.2.4 Epifania

A personagem Sabrina, como Raquel, também tem seu momento de epifania quando descobre que é possível ter uma vida digna ao lado de pessoas que escolheram acolhê-la enquanto família.

Epifania, do grego *Epiphaneî*, significa aparição ou manifestação divina. Alude ainda à aparição dos astros, à cintilação da luz, ao clarão, à luminosidade. Como vimos, James Joyce apropria-se da noção de epifania oriunda da liturgia e a redefine como “uma manifestação súbita, quer na vulgaridade do discurso ou do gesto, ou uma frase memorável da própria mente” (JOYCE, 2012, p. 65).

O momento memorável, em que essa luz que clareia ilumina o caminho de Sabrina, é quando Paloma vai com Andrea Doria até a casa amarela e conta à menina que pretendia adotá-la como filha.

A princípio, nada no rosto da Sabrina se mexeu. Depois começou um movimento lento: a testa se franziu; o olho se estreitou; a boca (semi-aberta e esquecida da broa que tinha parado de mastigar quando a notícia foi dada) se fechou devagar. O olho foi procurar o olho do Andrea Doria; quando encontrou ele rindo e viu a cabeça do Andrea Doria fazendo que sim, que sim, que era isso mesmo, o movimento da cara da Sabrina se acelerou: a boca mastigou a broa depressa, e mais depressa ainda engoliu; a testa se franziu; o olho desatou a brilhar, correu pra Paloma, brilhou ainda mais; a boca se esticou, abrindo lugar pro riso; as lágrimas foram chegando, crescendo, transbordando.

E Paloma se lembrou de um dia, há muito tempo, ela ainda criança: olhou pro céu de verão, e o azul tinha tanto brilho que ela tapou a cara pra se

proteger; justo quando uma nuvem apressada passou e fez chover; quando destapou o rosto, foi tomada de fascínio pelo efeito surpreendente da chuva brilhando ao sol. Feito agora ela está: parada, fascinada; contemplando a emoção muda da Sabrina. (BOJUNGA, 2006, p. 257-258).

O brilho nos olhos de Sabrina somado à emoção que aflora por todos os seus sentidos – aqui os sentidos da menina são personificados, dando ênfase aos sentimentos vividos – reforça a imagem da luz iluminando um caminho antes obscuro: Sabrina, com a adoção, estava deixando uma vida repleta de dificuldades e tristezas para ter, finalmente, uma família, alguém para zelar por ela. Paloma também tem seu momento de epifania quando revive na lembrança um momento da infância, quando o brilho do céu de verão ilumina o seu ser.

A epifania, para Sabrina e para Paloma, tem a intensidade de uma nova condição que liberta: Sabrina, da condição de prostituta, de criança abandonada; Paloma, da condição de mulher submissa e infeliz no casamento. Ambas, portanto, têm, nesse momento, uma revelação da nova realidade que as aguarda.

E então, Sabrina se levantou e “abraçou a Paloma; abraçou o Andrea Doria; abraçou a dona Gracinha; correu pro som; botou música; pé, braço, cabelo, corpo, tudo desatou a dançar, celebrando a nova estação de vida que ia começar” (BOJUNGA, 2006, p. 260). A dança é símbolo de celebração dessa liberdade que Sabrina e Paloma passam a vivenciar.

Assim, diferente de Raquel, que procura solucionar seus problemas por meio da fantasia – seus amigos imaginários que moram na bolsa amarela –, Sabrina tem o seu destino decidido sempre por ações representadas por terceiros: Dona Matilde e Seu Gonçalves pela retirada do orfanato e abuso sexual; tia Inês pelo reencontro com a família e pela prostituição; Paloma pela adoção.

Sapato de salto traz, desse modo, temáticas, linguagem e recursos narrativos que, diferente dos elementos mágicos e da estrutura fabular presentes em *A bolsa amarela*, exigem um leitor mais maduro, adolescente ou adulto. Não há mais personagens animais, recurso utilizado, segundo Hunt (2010), para criar certa distância entre o leitor e a história quando esta é dura afetivamente ou transgressora. O leitor adulto convive melhor com o realismo. A maturação do leitor se dá, portanto, na linguagem literária:

Lendo-se cronologicamente a obra de Lygia Bojunga tem-se a impressão de ela ter sido fiel aos seus leitores cativados: cresceu com eles e os foi

formando sofisticadamente até – quem sabe – torna-los escritores, como Lobato (e outros) afinal, lograram ela. (YUNES, 1996, p. 2).

O leitor implícito, portanto, se modifica nas obras, acompanhando o desenvolvimento do leitor empírico de Lygia Bojunga, que proporciona, com sua narrativa, um encontro com a língua e com a arte em suas formas mais variadas e complexas, superando a crença, o senso comum de que as crianças são despreparadas para ler.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura faz os homens mais sensíveis e estimula a imaginação. E homens com sensibilidade e imaginação são difíceis de se explorar, de se reprimir. Essa é a grande função da literatura: criar gente inconformada com a realidade.
Paulo Venturelli

Ao longo desta tese, procurou-se, por meio de estudos, análises e argumentos, constatar a singularidade das narrativas de Lygia Bojunga no cenário da literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea e concluir que um desses aspectos singulares é a maturação do leitor empírico da autora, leitor este que acompanha a sua trajetória de escritora desde seu primeiro livro, *Os colegas* (1972), até sua então última obra, *Querida* (2009). Analisou-se a maturação do leitor de Bojunga por meio de seu leitor implícito, ou seja, a estrutura que delineia sua escrita.

Diferentemente das primeiras obras destinadas às crianças, a narrativa de Bojunga não pretende doutrinar, moralizar ou ensinar: livre das amarras pedagógicas, literatura enquanto arte, os livros da autora desafiam o pequeno leitor a refletir, criar, participando da tessitura dos sentidos do texto. Assim, Bojunga apresenta em suas páginas uma concepção de literatura para crianças que difere do conceito que se tinha em seu surgimento no Brasil – conceito este que ainda se faz muito presente na atualidade.

Diferente da literatura que serve como pretexto para ensinar moral, bom comportamento ou conteúdos de variadas disciplinas, como muitas vezes ainda ocorre hoje com textos que visam ao mercado escolar, Bojunga traz em sua obra temas que pouco aparecem na literatura infantil por meio da arte da palavra. Cria sua editora, a Casa Lygia Bojunga, para, desta forma, tornar-se menos dependente dos desejos do mercado, e escreve sobre morte, abuso sexual, separação conjugal, diferenças sociais.

Com a possibilidade de voltar-se à literatura enquanto arte, Bojunga traz em suas narrativas o valor da arte na vida do ser humano: é por meio dela, seja pintura, escrita, escultura, dança, que suas personagens resolvem seus problemas e

constroem sua identidade, assegurando o seu lugar seja na sociedade ou na família. É o que acontece, por exemplo, com Raquel – quer ser escritora –, Sabrina, Inês e Andréa Doria – dançam –, Lucas – faz esculturas – e o Pintor – faz quadros.

Desta forma, enquanto a arte liberta, a escola formal priva, tolhe, aprisiona. Bojunga faz uma crítica à escola, que enquanto instituição, prima pelos valores e ideologias da classe dominante, “atrasa” e “costura” o pensamento, como a escola OSARTA fez com o Pavão de *A casa da madrinha* e com o galo Terrível de *A bolsa amarela*, e dona Eunice tentou fazer com Maria, de *Corda bamba*.

A autora representa, ainda, em suas obras, famílias não convencionais, questionando a organização familiar tradicional e patriarcal, bem como os papéis sociais estereotipados do homem, da mulher e da criança.

Raquel, em *A bolsa amarela*, se depara com uma família não convencional, em que cada membro compartilha com as atividades da casa que conserta guarda-chuvas, rompendo com as tarefas atribuídas de maneira estereotipada a homens e a mulheres. A menina percebe que há famílias diferentes da sua. E o leitor empírico de Lygia Bojunga também.

Isso porque a autora, por meio da linguagem e das temáticas, aproxima suas personagens do leitor, na medida em que apresentam idade, anseios, dúvidas e desejos semelhantes, convidando-o a também questionar os valores vigentes, libertar-se, emancipar-se, construir sua identidade.

A escritora consegue perceber as especificidades da criança em um contexto atual marcado por contradições: por um lado temos a infantilização e a prorrogação da maturidade, por outro, a adultização, que torna a etapa da infância mais curta. Neste contexto, Bojunga reconhece o que é específico da criança: seu poder de fantasia, imaginação, criação e brincadeira. Concebe a criança como cidadã detentora de direitos e deveres, produtora e fruto da cultura, que tem voz e seu próprio modo de ver o mundo. Assim, ainda que tenhamos o adulto escrevendo para a criança, este adulto – Bojunga – apresenta, por meio de sua escrita, uma concepção singular da infância.

Com isso, Lygia Bojunga tece suas personagens infantis de modo que se relacionem com seus leitores empíricos e deles se aproximem: é por meio da relação com a personagem que a criança construirá sua identidade, bem como sua relação com o outro e com o mundo do qual faz parte.

Materializando, portanto, o conjunto de preorientações como condições de recepção, o leitor implícito de Bojunga desafia os seus leitores empíricos por meio de vazios – “meio eficiente de programar a cooperação do leitor” (JOUVE, 2002, p.72) –, de negações – “questionamento de certos elementos vindos do mundo externo” (JOUVE, 2002, p. 72) – e da linguagem repleta de oralidade, palavras compostas, repetições, figuras de linguagem, sentenças curtas, comparações, notas de rodapé, vocabulário e pontuação peculiares.

Dessa forma, ao valer-se das lacunas e da quebra de padrões, Bojunga convida o leitor a interagir com a sua narrativa. O leitor necessita acionar o seu horizonte de expectativas para reelaborar sua leitura a partir das inferências que realiza. Assim, a leitura dos textos de Bojunga se configura como um processo dinâmico, em que o leitor empírico vai além do texto quando aciona suas atividades imaginativas, de modo a identificar o que está ausente, obscuro ou diferente do que esperava.

Analisando uma obra do início da sua produção – *A bolsa amarela* – e uma de suas últimas narrativas – *Sapato de salto* –, observamos a presença desses vazios e dessas negações e, comparando as duas narrativas no que diz respeito à maturação do leitor na linguagem literária de Bojunga, verificamos que seu leitor empírico cresce, desenvolve-se, amadurece, acompanhando a sua produção. É o que percebemos analisando a temática abordada, o vocabulário, os recursos narrativos, o mundo fantástico, a estrutura fabular.

Com relação à temática, observa-se a presença da estrutura fabular como uma forma de aproximação entre o pequeno leitor e a narrativa. É o que acontece em *Os colegas*, *Angélica*, *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha* e *O sofá estampado*. No decorrer de suas produções, a discussão de problemas solidificados na sociedade – morte, diferenças sociais, questões familiares, estupro, prostituição – passa a acontecer de forma mais direta, sem os eufemismos das fábulas.

Com a mudança da estrutura narrativa, que deixa, portanto, de ser fabular, a estrutura da obra também muda. Lygia Bojunga lança mão de recursos narrativos mais apurados na medida em que o faz-de-conta diminui e há maior ruptura com o familiar – o que Iser denomina negação.

São mais frequentes recursos como pausas, *flashbacks* e prolepses, ou seja, os deslocamentos temporais se intensificam. Os acontecimentos passam a se desencadear sem compromisso com a ordem cronológica e surgem histórias

paralelas à da personagem principal, que auxiliam em sua caracterização, bem como na resolução do conflito existente na obra. E a escolha vocabular sinaliza também uma comunicação mais direta, na medida em que não faz alusão ao faz-de-conta ou ao eufemismo.

Já as figuras simbólicas continuam recorrentes no decorrer de suas obras publicadas. A bolsa amarela, o sofá estampado, o relógio, o abraço, a cama, o sapato de salto, a máscara são símbolos repletos de significados, desafiando o leitor a desvendá-los de modo a construir as personagens e resolver os conflitos das mesmas.

A epifania é outro recurso recorrente nas narrativas de Bojunga. A súbita sensação de compreensão da essência de algo acompanha as personagens da autora, que após vivenciar variadas experiências no decorrer da narrativa, alcançam o que buscam e compreendem o que até então lhes era obscuro.

Nos livros de estrutura fabular, observa-se que a epifania se dá por meio da fantasia: a essência é compreendida pelo viés da imaginação, enquanto que nos livros com estrutura mais complexa a epifania vai acontecer em situações em que a realidade sobressai.

Desse modo, tomando as duas obras analisadas, verifica-se que *Sapato de salto* traz temáticas e recursos narrativos que, diferente dos elementos mágicos e da estrutura fabular presentes em *A bolsa amarela*, exigem um leitor mais maduro, adolescente ou adulto, comprovando a ideia de que a maturação do leitor de Bojunga se dá, portanto, na linguagem literária. Acompanhando cronologicamente a obra da autora nota-se, desta forma, que há uma intrínseca relação entre o leitor implícito e o leitor empírico.

Destacamos, ainda, que as obras de Lygia Bojunga apresentam um leitor implícito que rompe com as expectativas tradicionais de leitura de textos infantis, na medida em que são narrativas complexas, profundamente humanas, que repelem o trivial, propondo leituras em diversas direções, tecidas com a arte da palavra e repletas de não-ditos, lacunas, hesitações. Com isso, Bojunga consegue ultrapassar as tradições de sua própria sociedade, não ficando restrita a fórmulas e a modismos, tornando sua obra peculiar no cenário da literatura infantil e juvenil brasileira.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira (Coord.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ANÍSIO, Monsenhor Pedro. **Tratado de Pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 1937.

ARBEX JR., José In: FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSUMÇÃO, Jéferson. **Plano Municipal de Livro, Leitura e Literatura**. Canoas: Prefeitura de Canoas, 2010.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br>> Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil - Com a palavra o escritor**. In OLIVEIRA, Ieda de (Org.) São Paulo: DCL, 2005.

BACHELARD. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**. Compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BARRETO, Luiz Antônio (Org.). **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2001. 2v.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

BILAC, Olavo. **Poesias Infantis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser, ou, a fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 2006.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS; KUHLMANN JR (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11 – 60.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALATRAVA, José R. Valles. **Teoría de la narrativa**. Una perspectiva sistemática. Madri: Iberoamericana, 2008.

CANIÇO, Hernâni; BARRADA, Pedro; RODRÍGUEZ, Esther; CARVALHO, Armando. **Novos Tipos de Família**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

CARDOSO, Valdelina Zanon. **Literatura, sociedade de consumo e escola**: uma relação conflituosa. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/posverna/mestrado/CardosoVZ.pdf>> Acesso em: 23/01/2013.

Casa Lygia Bojunga. Disponível em: <<http://www.casalygiabojunga.com.br>> Acesso em: 20/01/2013.

CECCANTINI, João Luís; LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato, livro a livro**: obra infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORI, Mary. **História das criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 55 – 83.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil, história, teoria e análise**. São Paulo: Global, 1982.

COLASANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

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

CONRAD, H.M. **O desafio de ser pré-escola**. As ideias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

CRUVINEL, Larissa. A literatura infantil e o romance de formação: um estudo da obra de Lygia Bojunga Nunes. **Revista da UFG** (Universidade Federal de Goiás), Goiás, v. 5, n. 2, dez. 2003.

CULLER, Jonathan. **Structuralist poetics: structuralism, linguistics, and the study of literature**. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

____. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca, 2009.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DINIZ, Pedro. Vozes de animais. In: SANTOS, Theobaldo Miranda Santos. **Criança brasileira**. Rio de Janeiro: Agir, 1950.

DUPRÉ, Maria José. **A ilha perdida**. São Paulo: Ática, 1992.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1993

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbete=5750> Acesso em: 22/01/2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SALES, Zeli Efigênia Santos de. A escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS; KUHLMANN JR (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 245 – 266.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FIORIN, José Luiz. Millôr e a destruição da fábula. **ALFA – Revista de Linguística**. 1986. p. 85-94. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3780/3495>> Acesso em: 04 out. 2014.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GALUCIO, Andréa Lemos Xavier. **A política editorial do Instituto Nacional do Livro no regime militar**. Artigo publicado no II Seminário Internacional de Políticas Públicas – 2011, pela pós-doutoranda em História na Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Políticas_Culturais/II_Seminario_Internacional/FCRB_AndreaGalucio_A_politica_editorial_do_Instituto_Nacional_do_Livro_no_regime_militar.pdf> Acesso em: 02/08/2013.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Sobre os interesses cognitivos, terminologia básica, e métodos de uma ciência da literatura fundada na teoria da ação. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 191.

HABERT, Nadine. **A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

HAVELOCK, Eric A. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: UNESP, 1996.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas: a Ciência da Lógica**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOYCE, James. **Stephen Herói**. São Paulo: Hedra, 2012.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Ática, 1986.

KUHLMANN JR, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS; KUHLMANN JR (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459 – 503.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: **Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007. p. 13-23.

____. **A política do pré-escolar no Brasil**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1985.

LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas e histórias diversas**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

____. **Memórias da Emília**. São Paulo: Brasiliense, 1971.

LUCKESI, Cipriano (et. al.). **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1991.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORI, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 137 – 176.

MARCHI, Diana Maria. **A literatura infantil gaúcha**: uma história possível. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**. Goiás, v. 9, n. 1, p. 119–145, jan./dez.1997.

MARINHO, Carolina. **Poéticas do maravilhoso no cinema e na literatura**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em revista**. Curitiba, n. 52, abr./jun. 2014.

NARDES, Laura Battisti. **Literatura Infanto-Juvenil**: a estética literária em Lygia Bojunga Nunes. Brasília: 1988.

NUNES, Benedito. **O Tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1995.

OITICICA, Ricardo. **O Instituto Nacional do Livro e as Ditaduras**: Academia Brasileira dos Rejeitados. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje**: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) **Discurso Fundador**. A formação do país e a construção da identidade nacional. São Paulo: Pontes Editores, 1993.

PASQUALI, L. Concepção de pais: um instrumento fatorial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 1, 1980, p. 141-214.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PETRUCELLI, J. L. Nupcialidade. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 159-171

PIAGET, Jean. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORI, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-54.

Retratos da leitura no Brasil. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>. Acesso em: 11/04/2013.

REVISTA LATINO-AMERICANA DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. Fundalectura, Seção Colombiana do IBBY, n. 1, p. 32-47, jan./jul. 1995.

ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Teoria da ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAMPAIO, C.M.A.; SANTOS, M.S. & MESQUIDA, P. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 165-178, 2002.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as reações renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

_____. Buriti: **Revista Proler**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 21 – 28, 2009.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **A análise estrutural de romances brasileiros**. Petrópolis: Vozes, 1973.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil: Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 27-51.

SCHAFF, Adam. **Linguagem e conhecimento**. Coimbra: Almedina, 1974.

SCHWAB, Gabrielle. “Se ao menos eu não tivesse de manifestar-me”: a estética da negatividade de Wolfgang Iser. In: ROCHA, J. C. de C. (Org.). **Teoria da Ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999. p. 35-46.

SILVA, Conceição Corrêa da; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

SILVA, Elisa Cristina da. **Os colegas, Angélica e O sofá estampado**: Lygia Bojunga e a reconstrução da fábula. Dissertação. São Paulo: PUCSP, 2010. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/21/TDE-2010-08-13T06:09:47Z-9808/Publico/Elisa%20Cristina%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 25/10/2013.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Nas malhas da rede narrativa**: estudos sobre Lygia Bojunga Nunes. São Paulo: Cênone Editorial, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS; KUHLMANN JR (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99 – 128.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1981.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

____. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TOLKIEN, J.R.R. **Sobre histórias de fadas**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006.

VIANNA, A.; FRAIZ, P. (Orgs.) **Conversas entre amigos**: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: CPDOC; Fundação Cultural da Bahia, 1986.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difel, 1993.

YUNES, Eliana. Lygia Bojunga ou uma literatura em processo. **Proleitura**, UNESP, UEM, UEL, ano 3, n. 9, p. 01, fev. 1996.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cadermatori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Livros da autora referenciados na tese, em ordem alfabética

BOJUNGA, Lygia. **O abraço**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

____. **Angélica**. Rio de Janeiro: Agir, 1998

____. **Aula de inglês**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

____. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.

____. **A casa da madrinha**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

____. **Os colegas**. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

____. **Corda bamba**. Rio de Janeiro: Agir, 1985.

____. **Fazendo Ana Paz**. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

____. **Feito à mão**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

____. **Livro – um encontro**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

____. **Paisagem**. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

____. **Retratos de Carolina**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.

____. **O Rio e eu**. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

____. **Sapato de salto**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

____. **Seis vezes Lucas**. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

____. **O sofá estampado**. Rio de Janeiro: Agir, 1984.

____. **Querida**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.

____. **Tchau**. Rio de Janeiro: Agir, 1995.