



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL
MESTRADO ACADÊMICO INTERDISCIPLINAR EM HISTÓRIA E LETRAS

LIZANDRA LIMA DE SOUZA

***A BOLSA AMARELA, DE LYGIA BOJUNGA NUNES, SOB A CRÍTICA
FEMINISTA: PROPOSTAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL II***

QUIXADÁ – CEARÁ

2019

LIZANDRA LIMA DE SOUZA

A BOLSA AMARELA, DE LYGIA BOJUNGA NUNES, SOB A CRÍTICA FEMINISTA:
PROPOSTAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em História e Letras.

Área de Concentração: Ensino e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Valdenia da Silva.

QUIXADÁ – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Souza, Lizandra Lima de .

A bolsa amarela, de Lygia Bojunga Nunes, sob a crítica feminista: propostas de letramento literário para o ensino fundamental II [recurso eletrônico] / Lizandra Lima de Souza. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 º pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 102 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras, Quixadá, 2019.

Área de concentração: Ensino e Linguagens.

Orientação: Prof.^a Dra. Maria Valdenia da Silva.

1. A bolsa amarela. . 2. Lygia Bojunga.. 3. Análise de Discurso Crítica. . 4. Crítica Feminista.. 5. Letramento Literário.. I. Título.

LIZANDRA LIMA DE SOUZA

A BOLSA AMARELA, DE LYGIA BOJUNGA NUNES, SOB A CRÍTICA FEMINISTA:
PROPOSTAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em História e Letras.

Área de Concentração: Ensino e Linguagens.

Aprovada em 29 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Maria Vadenia da Silva (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dra. Maria de Fátima Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará - UFC



Prof.ª Dra. Jaqueline Aristides Pereira
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Para todos os gatos do mundo, em
especial o meu Salém.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Valdenia, por toda orientação, ajuda, amparo, sororidade e amizade, por ter acreditado em mim e segurado minha mão durante a escrita do presente trabalho. Por ser um exemplo admirável de educadora e ser humano, por me inspirar e fortalecer com sua amizade e sorriso encantador de menina.

À minha fadinha Jaquelânia, por encher meu cotidiano de positividade e luz, por todos os gestos e palavras de amizade que aqueceram meu coração e me impulsionaram a seguir em frente diante dos obstáculos que me foram surgindo durante a realização da pesquisa.

À minha família, em especial aos meus amados pais, Risalva e Júnior, a minha querida irmã Lidiane e as minhas estimadas tias Alessandra e Alana, muito obrigada por todo carinho, solidariedade e apoio incondicional. Vocês foram muito importantes para o meu prosseguimento nessa jornada.

À Salém, Sushi e Maria Frajola, minhas bolinhas de pelo mais queridas e amadas, por todos ronrons.

Às minhas estimadas amigas, em especial as Severinas Larissa (Aberinha), Larissa C., Maria e Priscila, vocês são mulheres incríveis e amigas muito especiais para mim.

Às minhas amigas, também Severinas, e colegas de turma Alice, Lisiani e Mayara. Foi muito legal compartilhar essa experiência acadêmica ao lado de vocês: amigas que muito admiro.

Aos meus colegas de turma Anderson (meu bróder gótico das trevas) e Laís (minha querida ‘compa’ de animes), por serem as melhores pessoas que conheci no MIHL.

Ao meu amigo Tácito, pela amizade e apoio nos momentos difíceis e por ter me trazido, junto com a Lari, meu Salém, que me alegrou e fortaleceu durante os dias sombrios que vivi.

Ao professor Expedito, por todo apoio e palavras amigas que muito me ajudaram nos momentos difíceis, acendendo pontos de luz na minha vida quando eu me achava no fim de um túnel nebuloso.

À FUNCAP, pelo apoio financeiro que foi fundamental para a realização da pesquisa.

Porque há o direito ao grito.
Então eu grito.
(Macabéa/Clarice Lispector, 1977).

RESUMO

A literatura de Lygia Bojunga Nunes constitui uma arte comprometida com a formação de leitores críticos, empoderados e construtores de uma sociedade que deve ser justa, respeitosa e igualitária para todas as pessoas, sem, para isso, abdicar de ser uma escrita estética e lúdica. Sua novela infanto-juvenil *A bolsa amarela* (1976) é uma narrativa literária de contestação das relações sociais desiguais de poder que legitimam a opressão das mulheres e o preconceito contra as crianças, grupos sociais historicamente silenciados e marginalizados. Trata-se, assim, de um exemplo de literatura infanto-juvenil afinado com as questões de uma educação emancipadora e crítica. Diante desse quadro, a presente pesquisa objetivou desenvolver metodologias de leitura, análise de gênero e discussão crítica da obra *A bolsa amarela* para professores e alunos do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental II. Para isso, adotamos uma abordagem de pesquisa temática e bibliográfica. Assim sendo, fizemos uma análise de discurso crítica e de gênero da obra, amparada na Teoria Social do Discurso, uma abordagem de análise de discurso crítica desenvolvida por Fairclough e na crítica feminista contemporânea, em especial a desenvolvida por Beauvoir e Saffioti, para apresentar aos professores um estudo crítico e aprofundado sobre o livro. Depois, desenvolvemos sequências didáticas para a referida obra, amparadas nos estudos de Rildo Cosson sobre letramento literário na educação básica. Por meio de nossa análise, constatamos que *A bolsa amarela* retrata de forma questionadora temas caros a nossa sociedade, tais como a discriminação etária infantil e de gênero, as desigualdades de classes, a censura à liberdade de expressão, a exclusão familiar, etc., evidenciando, assim, que a escrita literária de Bojunga pode ser vista como um agente não só de entretenimento, mas de denúncia social, de conscientização individual e de empoderamento da mulher e da criança. Essa análise contribuiu para o desenvolvimento das sequências didáticas no que se refere ao discurso de compreensão que os professores devem possuir diante do seu trabalho de mediação durante as atividades de leitura propostas em sala de aula.

Palavras-chave: *A bolsa amarela*. Lygia Bojunga. Análise de Discurso Crítica. Crítica Feminista. Letramento Literário.

RESUMEN

La literatura de Lygia Bojunga Nunes constituye un arte comprometido con la formación de lectores críticos, empoderados y constructores de una sociedad que debe ser justa, respetuosa e igualitaria para todas las personas, sin, para eso, abdicar de ser una escritura estética y lúdica. Su novela infanto-juvenil *La bolsa amarilla* (1976) es una narrativa literaria de contestación de las relaciones sociales desiguales de poder que legitiman la opresión de las mujeres y el prejuicio contra los niños, grupos sociales históricamente silenciados y marginalizados. Siendo así, la presente investigación objetivó desarrollar metodologías de lectura, análisis de género y discusión crítica de la obra *La bolsa amarilla* para profesores y alumnos del 7º, 8º y 9º años de la enseñanza fundamental II. Para eso, adoptamos un enfoque de investigación temático y bibliográfico. Hemos hecho un análisis de discurso crítico y de género de la obra, amparado en la Teoría Social del Discurso, un enfoque de análisis de discurso crítico desarrollado por Fairclough y en la crítica feminista contemporánea, en especial la desarrollada por Beauvoir y Saffioti, para presentar a los jóvenes profesores un estudio crítico y profundizado sobre el libro. Después, desarrollamos secuencias didácticas para la referida obra, amparadas en los estudios de Rildo Cosson sobre letramento literario en la educación básica. Por medio de nuestro análisis, constatamos que *La bolsa amarilla* retrata de forma cuestionadora temas caros a nuestra sociedad, tales como la discriminación por edad infantil y de género, las desigualdades de clases, la censura a la libertad de expresión, la exclusión familiar, etc., evidenciando, así, que la escritura literaria de Bojunga puede ser vista como un agente no sólo de entretenimiento, sino de denuncia social, de concientización individual y de empoderamiento de la mujer y del niño. Este análisis contribuyó al desarrollo de las secuencias didácticas en lo que se refiere al discurso de comprensión que los profesores deben poseer ante su trabajo de mediación durante las actividades de lectura propuestas en el aula.

Palabras-clave: *La bolsa amarilla*. Lygia Bojunga. Análisis de Discurso Crítica. Crítica Feminista. Letramento Literario.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A RUPTURA COM A TRADIÇÃO LITERÁRIA MORALIZANTE E OS DIÁLOGOS ENTRE O LÚDICO E O SOCIAL NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE LYGIA BOJUNGA NUNES	15
2.1	CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-HISTÓRICAS SOBRE A TRADIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL	15
2.2	A LITERATURA INFANTO-JUVENIL LÚDICA E SOCIAL DE LYGIA BOJUNGA NUNES.....	23
3	A DESCONSTRUÇÃO DE DISCURSOS PATRIARCAIS EM A BOLSA AMARELA DE LYGIA BOJUNGA NUNES.....	38
3.1	TEORIA SOCIAL DO DISCURSO E CRÍTICA FEMINISTA: DIÁLOGOS PERTINENTES PARA UMA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E DE GÊNERO	38
3.2	“ABRI A BOLSA AMARELA E TIREI MINHA VONTADE DE SER GAROTO E MINHA VONTADE DE SER GRANDE”: O EMPODERAMENTO FEMININO E INFANTIL EM A BOLSA AMARELA.....	46
4	LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II	69
4.1	A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	69
4.2	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE LEITURA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DO LIVRO A BOLSA AMARELA PARA ALUNOS DO 7º, 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	81
4.2.1	Sequência I	82
4.2.2	Sequência II	86
5	CONCLUSÃO.....	96
	REFERÊNCIAS	99

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil, assim como a literatura destinada aos adultos - esta geralmente designada apenas como “literatura” - é, antes de tudo, literatura: arte da palavra que permite a representação estética dos seres humanos e inumanos, de seus sentimentos, sonhos, medos e aspirações, do mundo, do que é considerado real e irreal, dos fatos e dos mistérios que nos cercam desde os primórdios até hoje em dia.

O termo literatura, enquanto substantivo, não predetermina um público, logo engloba diferentes produções literárias, gêneros e leitores. Porém, quando o termo é adjetivado, como, por exemplo, “literatura infantil”, pressupõe-se que “sua linguagem, seus temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa que já se sabe, a priori, o que interessa a esse público específico” (CADEMARTORI, 1986, p. 8). Deste modo, do ponto de vista formal, o que diferencia a literatura infantil da “não infantil” é a natureza de seu público-alvo: a criança.

A infância historicamente foi marginalizada e silenciada por meio da concepção de criança como sendo um “adulto em miniatura”, fato que influenciou em uma concepção vulgar e em um preconceito acerca dos livros literários para crianças, ora vistos apenas como livros coloridos de entretenimento infantil, ora como material útil de aprendizagem para os infantes, ou seja, algo puramente pedagógico e desvinculado de uma criação estética maior. Deste modo, os primeiros textos para crianças resultaram de adaptações ou minimizações de textos escritos para adultos e, por isso, “até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor” (COELHO, 2000, p. 29).

A redescoberta e o desenvolvimento da literatura infantil no século XX e seu posterior reconhecimento como uma literatura compromissada com o fazer estético é uma conquista recente e se deve, em grande parte, à psicologia do desenvolvimento que, apontando a inteligência como um componente estruturador da natureza que cada indivíduo constrói dentro de si, “chama a atenção para os diferentes estágios de seu desenvolvimento (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto” (COELHO, 2000, p. 30).

Além da valorização do conceito moderno de infância impulsionado pela psicologia do desenvolvimento, outros fatores contribuíram para o desenvolvimento da literatura infantil no século XX, entre eles o rápido processo de urbanização que ocorreu entre

no final do século XIX e início do século XX e as próprias demandas da sociedade burguesa e capitalista da época que passou a se preocupar ainda mais com a produção de produtos de consumo voltados ao público infantil. Dessa forma, as mídias, as indústrias e os meios mercadológicos de produção cultural se voltaram a atender as novas necessidades que a sociedade imputou a essa faixa etária (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Diante desse quadro, a infância e a criança tornaram-se alvos de debates teórico-sociais, os quais apontavam peculiaridades existenciais ao público infantil que o separava do público adulto, tendo, dessa forma, as crianças a necessidade de uma educação especial, preparatória para a vida adulta e participativa em sociedade. Emergiram, a partir disso, discussões a respeito da literatura escrita especialmente para os infantes de tal modo que, finalmente, iniciou-se teoricamente uma História da Literatura Infantil e, ainda, a criação literária destinada às crianças e jovens (os quais passaram, também, a ser mais visibilizados a partir desse contexto) foi repensada e passou a ser produzida com maior autenticidade e compromisso estético.

A literatura, desde suas origens, relaciona-se à função de atuar sobre as mentes. Admitir isso não reduz a criação literária a um “veículo de ideologias”, mas considera que as criações artísticas são, antes de tudo, criações humanas, as quais não estão isentas de opções ideológicas que influenciam e são influenciadas pelos seus meios socioculturais de produção e recepção.

A literatura infanto-juvenil produzida no Brasil, a partir dos anos setenta do século XX, corrobora com essa perspectiva política de atuação social da produção literária, pois ela tem servido, em grande parte, como agente formador de uma nova mentalidade e, conseqüentemente, transformador de nossa realidade social, sem, para tanto, abdicar de seu caráter lúdico e estético.

Lygia Bojunga Nunes é um dos nomes que podemos citar diante desse quadro. Em suas obras, a autora apresenta um diálogo entre o lúdico/prazeroso e o crítico-reflexivo, sem abandonar o estético. *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, objeto de estudo desta dissertação, é uma narrativa literária de contestação de relações sociais desiguais de poder, tais como as que legitimam a opressão das mulheres e o preconceito contra as crianças, dois grupos sociais historicamente silenciados e marginalizados.

Publicada pela primeira vez em 1976, *A bolsa amarela* conferiu à Lygia Bojunga o selo de ouro da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), dado anualmente ao livro considerado “o melhor para a criança”. Raquel, personagem protagonista, é uma menina

criativa, questionadora e de personalidade forte que foge da concepção obsoleta de criança como sendo um “adulto em miniatura”, ao ser representada como uma criança com vivências e questionamentos próprios da sua faixa etária, e, ainda, rompe com estereótipos sexistas de gênero ao questioná-los e recusá-los para si, pois percebeu que eles a reprimiam e a impediam de fazer as coisas que gostava, como, por exemplo, escrever, jogar de bola e soltar pipa, somente por ela ser menina/criança.

Com sua obra, Bojunga proporciona aos leitores não só o prazer da experiência da leitura literária, mas também oferece a oportunidade de ajudá-los a compreender e a lidar com situações e experiências de seu cotidiano tendo em vista que eles se identifiquem com o enredo ou com algum elemento da narrativa.

Considerando a literatura infanto-juvenil de Lygia Bojunga como formadora de sujeitos críticos e socialmente conscientes, acreditamos serem necessários e relevantes os trabalhos científicos e pedagógicos que estimulem seu trabalho em sala de aula. Não se nasce leitor: torna-se. Tornar-se um leitor, crítico, participativo e consciente, é um processo que deve ser potencialmente desenvolvido na escola.

Nossa pesquisa no Mestrado Interdisciplinar em História e Letras concentra-se na linha de estudos em Ensino e Linguagens, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, mais especificamente de cunho temático e bibliográfico. Nossa dissertação é direcionada aos professores/pesquisadores do ensino fundamental II e tem como objetivo geral desenvolver metodologias de leitura, análise (crítica de gênero) e discussão em sala de aula da novela *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, para estudantes de 7º, 8º e 9º anos (EF II), amparadas nos estudos sobre letramento literário, em especial nos modelos didáticos desenvolvidos por Rildo Cosson (2006).

Para tanto, fizemos uma análise de discurso crítica e de gênero da obra *A bolsa amarela*, apoiada na Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003a, 2003b), uma abordagem de Análise de Discurso Crítica – ADC, e na Crítica Feminista (BEAUVOIR, 1980a, 1980b; SAFFIOTI, 1976, 1987, 1999, 2004), para orientar criticamente os professores/pesquisadores sobre as questões de gênero presentes na obra de Bojunga.

Nossa dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a introdução da pesquisa. No segundo, objetivamos discutir a literatura infanto-juvenil de Lygia Bojunga Nunes como uma literatura compromissada socialmente que se utiliza de temas sociais importantes e universais vinculados ao lúdico e ao estético,

desvinculando-se de uma tradição literária moralizante e pedagógica iniciada no Brasil durante o século XIX, período de formação da literatura infantil no país.

No terceiro capítulo, fazemos uma análise de discurso crítica e de gênero da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, mostrando-a como um exemplo na literatura infanto-juvenil brasileira que aborda temas sociais importantes (opressão de gênero, infantil, de classe, etc.) para os dias atuais em que se defende a emancipação dos sujeitos em várias esferas da vida social, sem, para tanto, abdicar-se do caráter literário (estético/lúdico) de sua composição.

No quarto capítulo, desenvolvemos sequências didáticas para a leitura do livro *A bolsa amarela*. Além disso, discutimos questões a respeito da escolarização da leitura literária no ensino fundamental II, alguns de seus impasses e possíveis soluções, dando enfoque na perspectiva do letramento literário como uma abordagem de trabalho com o texto literário relevante para a formação crítica de leitores. Por fim, o quinto capítulo conclui nosso trabalho.

2 A RUPTURA COM A TRADIÇÃO LITERÁRIA MORALIZANTE E OS DIÁLOGOS ENTRE O LÚDICO E O SOCIAL NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE LYGIA BOJUNGA NUNES

2.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-HISTÓRICAS SOBRE A TRADIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

Entre os anos finais do século XVII e iniciais do século XVIII foram publicadas as primeiras obras literárias voltadas ao público infantil. Antes disso, apenas durante o classicismo francês, havia sido publicadas algumas histórias para adultos que passaram a ser consideradas também adequadas para as crianças, tais como as *Fábulas* (1668-1694), de La Fontaine, e *As aventuras de Telêmaco* (1717), de Fénelon.

No século XVII, Mademoiselle Hérítier (Marie-Jeanne L'Hérítier de Villandon) e Madame D'Aulnoy (Marie-Catherine le Jumel de Barneville), escritoras francesas, recolheram algumas das histórias maravilhosas/exemplares e de fadas da tradição oral popular que permaneciam na memória do povo e trataram de dar-lhes uma forma mais literária.

No entanto, quem se tornou célebre, em grande parte devido ao contexto sociocultural patriarcal da época, por seguir esse modelo, foi o escritor francês Charles Perrault (1628-1703) - tio de Mlle Hérítier - que, em 1697, recontou e publicou alguns desses contos pertencentes às narrativas populares maravilhosas na obra *Contos da Mamãe Gansa*, coletânea de contos considerada pioneira na emergência da literatura infantil ocidental que hoje conhecemos como clássica, através da primeira publicação de contos de fadas que se tornaram clássicos infantis conhecidos mundialmente, tais como *O Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela Adormecida*, *Cinderela*, *Pele de Asno*, *O Gato de Botas*, *Barba Azul*, *O Pequeno Polegar*, entre outros.

No início do século XIX, na Alemanha, foi feita pelos irmãos e filólogos Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm, os célebres Irmãos Grimm, outra coletânea dessas histórias populares, dessa vez mais extensa e completa, a qual reuniu 210 contos de fadas e maravilhosos, intitulada *Contos de fadas para crianças e adultos (Kinder und Hausmaerchen* - 1812 - 1822). Resultou que, das centenas de histórias publicadas, “apenas uma ou duas dezenas divulgaram-se, transformadas em literatura infantil, e obviamente “expurgadas” de trechos menos recomendáveis” (COELHO, 1998, p. 74) devido ao público a que se destinavam.

Além de outras versões dos contos publicados por Perrault, os escritores alemães trouxeram da cultura popular outros contos que se eternizaram e são conhecidos até hoje, tais como *Branca de Neve*, *O Rei Sapo*, *João e Maria*, *Os Músicos de Bremen*, *Rumpelstitskin*, entre outros. Apesar de atualmente já haver distinções (em seus núcleos dramáticos), na época de publicação dos contos de Perrault e dos Grimm, permaneceu a classificação genérica que equivalem os rótulos “contos de fadas” e “contos maravilhosos” nas coletâneas desses autores.

Ainda no século XIX, cerca de vinte anos depois da obra publicada pelos Irmãos Grimm, surge, na Dinamarca, uma antologia com aproximadamente duas centenas de contos infantis, considerada como sendo a primeira obra autêntica de literatura para crianças. Estamos nos referindo ao livro *Contos* (*Eventyr* – 1835 - 1872), do poeta e novelista dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875), considerado o pai da literatura infantil.

Esse título se dá com frequência ao escritor dinamarquês porque, apesar de considerarmos a tríade Perrault-Grimm-Andersen como a responsável pela compilação e difusão dos contos populares tradicionais, Andersen, diferentemente do escritor francês e dos alemães, não se limitou a recolher e recontar as narrativas da tradição oral popular, mas, também, criou novas histórias, seguindo o modelo tradicional dos contos populares, no entanto imprimindo sua marca própria nessas histórias: uma visão poética e melancólica dos fatos narrados. Entre as histórias criadas por Andersen, permanecem no conhecimento/gosto popular, até hoje, contos como *O Patinho Feio*, *A Roupa Nova do Imperador*, *Polegarzinha*, *A Pequena Sereia*, *O Soldadinho de Chumbo* e tantas outras.

A possibilidade não só de reinvenção dos contos de fadas e/ou maravilhosos, mas também de criação de novos contos, porém modelados pela estrutura tradicional, que Andersen mostrou, estimulou a imaginação de outros autores e abriu caminho para a criação de obras destinadas especialmente para a leitura infantil, sem intenções pedagógicas ou moralizantes. Ainda, incentivou outros escritores, já consagrados na literatura para adultos e/ou em outros gêneros, a desafiarem preconceitos e criarem contos de fadas, como o famoso escritor inglês Oscar Wilde (1854 - 1900) que criou obras-primas como *O Rouxinol e a Rosa*, *O Príncipe Feliz* e *O Gigante Egoísta*.

Durante o século XIX, período crucial de surgimento e formação da literatura infantil brasileira, a literatura destinada às crianças possuía um caráter dualista, no qual, por um lado, operavam ideologias nacionalistas e, por outro, moralistas, ambas de caráter pedagógico e com valores burgueses, pois visavam ensinar às crianças o amor à pátria

(ideologia nacionalista) e educá-las de acordo com a moral social vigente, afetando negativamente o reconhecimento da literatura infantil brasileira pela crítica literária como uma arte comprometida com a qualidade estética.

Os *Contos da Carochinha* (1894), de Figueiredo Pimentel, é uma coletânea clássica de contos populares, traduzidos de vários países, que podemos citar para exemplificar esse contexto da formação da literatura infantil nacional. Perrault, Os Grimm e Andersen são alguns autores que se destacam na referida obra, composta por 61 histórias com valores morais, entre elas contos, fábulas, apólogos e lendas que Pimentel traduziu para o público infantil brasileiro. Outras traduções (adaptadas) caíram no gosto dos infantes, tais como *Os contos seletos de mil e uma noites* (1882), *Robinson Crosoé* (1850) e *Viagens de Gulliver* (1888), traduzidas por Carlos Jansen.

Contemporâneas a essas traduções de obras clássicas europeias, surgiram, também, obras brasileiras que corroboraram para uma nacionalização da literatura infantil no país, entre elas, os *Contos infantis* (1886), de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, *Contos pátrios* (1904), de Olavo Bilac e Coelho Neto, e *História de nossa terra* (1907), de Júlia Lopes de Almeida, obras de caráter nacionalista e moralista que visavam ensinar valores pátrios e morais às crianças, constituindo “uma literatura que se utilizava do literário apenas como veículo de propagação de valores morais, sem finalidade estética” (PEREIRA, 1999, p. 33).

A poesia destinada às crianças, na escola, também seguia essa linha geral de comprometimento com o didático/educativo: ela era criada e transmitida para ajudar na formação dos alunos, futuros cidadãos, que deveriam entender, desde cedo, os bons sentimentos, patrióticos ou familiares. Conforme corrobora Coelho (2000):

Fazia parte do nosso sistema educativo (de fins de século XIX até os anos 30/40) a memorização de poemas que deviam ser ditos pelos alunos nas aulas de leitura ou em aulas festivas. (...) Entende-se, hoje, que o dizer poesia é algo muito subjetivo e pessoal que não deve ser imposto à criança... pois só será gratificante se resultar de um gesto espontâneo, feito com entusiasmo ou alegria. No passado, porém, os objetivos eram outros: a criança era entendida como um “adulto em miniatura” que precisava assimilar, o mais rápido e o mais perfeitamente possível, o modo de ser, pensar e agir do adulto (COELHO, 2000, p. 224).

Apesar de não ter tido o mesmo prestígio social que a poesia infantil considerada “cultura” (cultuada), reproduzida no ambiente escolar, a produção poética popular para crianças atuou com grande força lúdica no cotidiano, através de cantigas folclóricas que divertiram crianças e adultos em serões familiares, no trabalho, nas brincadeiras e práticas lúdicas gerais

com as crianças (cantigas de roda, cantigas de ninar...), entre outras, pois “entre as crianças e o povo, há uma grande identificação psicológica e emotiva, reagem aos estímulos do ambiente mais pelos sentidos, pelos sentimentos do que pela razão” (COELHO, 2000, p. 232).

Quanto às personagens presentes nas obras de literatura infantil, observamos que a presença de uma personagem protagonista criança é um recurso comum. De forma geral, a representação infantil na literatura desse período era marcadamente estereotipada, ora a criança era representada como um ser virtuoso e exemplar, um modelo de virtudes e qualidades, ora a criança era representada como sendo cruel e desprovida de bons valores.

A primeira imagem (virtuosa) servia para as crianças se exemplarem, a segunda (desvirtuada) para evitarem ser. Reiterando, operacionalizava-se a ideologia moralista na representação literária. Era comum que os textos infantis envolvessem a criança que os protagoniza “em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores, trocando cartas de bons conselhos com parentes distantes” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 32).

Considerado o pai da literatura infantil brasileira, Monteiro Lobato, nos anos de 1920, com a publicação de *A menina do Narizinho Arrebitado*, rompeu com esse modelo didático-moralizante de fazer literatura para crianças, ao tratar com responsabilidade estética do universo infantil e por representar a figura da criança como um ser ativo e dialogante no (e com o) meio social. Consoante Coelho (2000):

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na Literatura Infantil e Juvenil, um divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado emergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas idéias e formas que o nosso século exigia (COELHO, 1991, p. 225).

No sítio do Pica-pau Amarelo, espaço fixo em que se concentra a atuação das personagens de *A menina do Narizinho Arrebitado*, Lobato desconstrói os enredos estereotipados acerca da criança e de seu ambiente familiar ao representar novos modelos de família e vivências infantis, além de estimular a livre imaginação das crianças. Segundo Sandroni (1987):

Monteiro Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão. Seus textos estão cheios de citações e alusões que remetem a outros personagens, a outras épocas históricas e seus protagonistas. Ele foi um autor engajado, comprometido com os problemas do seu tempo. Tinha um projeto definido: influir na formação de um Brasil melhor através das crianças. A partir dele, no Brasil, a Literatura Infantil

perde uma de suas principais características, a de ser um instrumento de dominação do adulto e de uma classe, modelo de estruturas que devem ser reproduzidas. Passa a ser fonte de reflexão, questionamento e crítica (SANDRONI, 1987, p. 60).

Em *A menina do Narizinho Arrebitado*, a presença do pai e da mãe é invisibilizada no enredo, ganha presença e destaque a figura da avó (D. Benta): uma senhora carinhosa, compreensiva, sensível, divertida e inteligente. A figura autoritária dos pais, como geralmente era representada nos livros infantis, é substituída pela figura popular calorosa e meiga da avó. As crianças (Narizinho e Pedrinho) são primas, não irmãs. A empregada, chamada pelos personagens de Tia (Anastácia) é caracterizada como alguém amigável, confiável e carinhosa.

A narrativa também envolve personagens mágicos, os quais dão uma ludicidade maior à história, como, por exemplo, os bonecos animados Emília e Visconde e os animais falantes (o porco Rabicó, o burro Conselheiro e o rinoceronte Quindim) que interagem naturalmente com as personagens humanas, sem falar nos “eventuais seres aquáticos, habitantes do Reino das Águas Claras, localizado nas cercanias do sítio, ou dos visitantes mais ou menos habituais, como Peninha, o Gato Félix ou o Pequeno Polegar” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 53).

Com uma vasta produção literária, sobretudo na área infanto-juvenil, a literatura lobatiana engloba obras originais, adaptações e traduções para diversos países. Entre as obras originais, citamos *A menina do narizinho arrebitado* (1920), *As reinações de Narizinho* (1931), *Memórias de Emília* (1936), entre outras publicações que fizeram Monteiro Lobato ser lido e estimado por milhões de leitores. Conforme Coelho (1991):

Não há dúvida de que o grande valor da invenção literária de Lobato e o amplo sucesso obtido junto aos pequenos leitores não se deveram apenas à sua prodigiosa imaginação ao inventar personagens e tramas cheias de pitoresco e de humor sadio, concretizadas em uma linguagem original e viva. Com toda essa grande obra, o seu mérito maior está na perfeita adequação entre sua matéria literária, as idéias e valores que lhe servem de húmus e as imposições da época em que ela foi escrita (COELHO, 1991, p.233).

A partir da obra de Lobato¹, a associação de literatura infantil com moralismo, didatismo e ausência de qualidade estética foi questionada, tendo ganhado a literatura

¹ É pertinente ressaltar que nossas considerações focalizam a representação da criança e do adulto na obra lobatiana porque, reiterando, é essa representação que constitui um marco na literatura infantil/juvenil brasileira no que se refere ao rompimento com uma tradição literária infantil/juvenil prendida ao caráter moralizante e pedagógico que constituiu grande parte da produção literária para crianças e jovens no Brasil a partir do século XIX, período de formação da literatura infantil/juvenil no país. Não deslegitimamos, todavia, às críticas contemporâneas feitas contra o autor no que se refere à representação da personagem negra em suas obras,

brasileira para crianças, ao longo dos anos, outros rumos, temáticas e autores compromissados com uma literatura infantil concebida como expressão de arte em linguagem: a imaginação, o lúdico, o simbólico, a criatividade e a fantasia ganharam maior espaço na literatura para crianças. Corroborando com essa perspectiva, Sandroni (1987), afirma que:

A obra de Lobato revestiu-se de tanta importância e conheceu tão grande sucesso de público, concretizado em sucessivas reedições, que durante muito tempo o panorama da Literatura destinada a crianças e jovens permaneceu semi-estagnado, com várias tentativas de imitação. Destacam-se alguns autores que souberam manter a originalidade e escreveram livros que até hoje permanecem nos catálogos das editoras, enquanto os demais foram rapidamente esquecidos. Entre os primeiros não podemos deixar de citar Menotti Del Picchia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Viriato Correia, Érico Veríssimo, Vicente Guimarães, Ofélia e Narbal Fontes, Francisco Marins, Orígenes Lessa, Lúcia Machado de Almeida e Maria José Dupré que, em maior ou menor grau, realizaram suas obras nas quais o imaginário e o lúdico encontraram uma linguagem adequada para expressar-se abordando temas históricos, ou de inspiração folclórica ou ainda criando aventuras maravilhosas (SANDRONI, 1987, p. 61).

Desde os anos 70 do século passado, experiências, debates e propostas para reformulações no âmbito educacional, sobretudo no que se refere ao ensino da Língua e da Literatura, aumentaram consideravelmente. Dentro desse contexto de problematizações e potenciais reformas, as discussões sobre a literatura infantil ganharam especial destaque devido a sua importância para a formação não somente de leitores infantis, mas de leitores críticos e conscientes de sua própria situação humana ou da realidade social em que vivem. Segundo Estracieri (2015):

A Literatura infantil permite à criança aprender e conhecer o mundo em que vive. O contato com livros infantis permite o amadurecimento e o desenvolvimento da criança. Precisamos reconhecer a especificidade do público infantil e a necessidade de uma Literatura que atenda às características sociais da época (ESTRACIERI, 2015, p. 94).

A produção literária para crianças deve ser concebida, portanto, como um dos agentes de formação dos indivíduos, desde sua infância, seja por meio da fruição literária prosaica do leitor ao ler um livro espontaneamente, seja por meio da leitura de um livro incentivada e/ou direcionada pelo professor de literatura na escola.

Diante disso, se fazem necessárias cada vez mais novas reflexões a respeito da Educação e do Ensino tendo em vista que é nesse âmbito que “os novos princípios

ordenadores da sociedade serão definidos, equacionados e transmitidos a todos, para que uma nova civilização se construa num amanhã próximo (ou longínquo?)” (COELHO, 2000, p. 15).

Ao defender a literatura infantil como um agente formador de uma nova mentalidade, mais adequada aos dias atuais, Coelho (2000) faz um levantamento dos principais conceitos e padrões de pensamento ou de comportamento que representam na literatura “valores tradicionais”, consolidados pela sociedade romântica no século XIX, e “valores novos”, surgidos na contemporaneidade. Tais valores se confrontam na literatura contemporânea e muito dizem acerca das ideologias presentes nas obras ou defendidas por seus autores.

Entre esses valores, podemos citar os que constituem, na literatura infantil e juvenil, os confrontos entre individualismo e coletivismo, obediência absoluta à autoridade e questionamento da autoridade, moral dogmática e moral da responsabilidade ética, racionalismo e intuição fenomenológico, racismo e antirracismo, criança vista como um “adulto em miniatura” e criança vista como um ser-em-formação, entre outros.

O espírito individualista, pautado pela centralização, valorização e idealização do sujeito e em suas verdades hegemônicas e absolutas (tradicionalmente legitimadas pelos sistemas patriarcais, liberais, burgueses, cristãos e capitalistas) é encontrado significativamente em heróis clássicos ou personagens da literatura romântica, os quais apresentam modelos de condutas e virtudes valorizados e seguidos pela sociedade. Na literatura infanto-juvenil, essa estrutura de personagem influenciou expressivamente a criação literária para crianças e jovens na primeira metade do século XX e ainda hoje influencia muitos autores, apesar do novo modelo de literatura infantil proposto por Monteiro Lobato a partir dos anos de 1920.

Um exemplo clássico de obra que ilustra esse quadro é a novela para crianças *Coração* (*Cuore* em italiano), do escritor italiano Edmondo de Amicis, escrita em 1886. Na referida obra, o personagem protagonista, Enrique/Enrico, é representado como um menino “ideal” a ser imitado pelos outros, pela bondade de caráter e espírito, por ser um estudante aplicado e cheio de virtudes consagradas pela sociedade de sua época. Esse individualismo se confronta, atualmente, com o espírito solidário, constituído pela descentralização do ideal de sujeito, pela ideia de valorização à coletividade e ao indivíduo como parte de uma sociedade em que cada ser humano tem sua parcela de responsabilidade. Na literatura infanto-juvenil, surge a tendência de substituição desse modelo de personagem ideal, “ser de exceção”, pelo grupo, formado por meninas e meninos “normais”, isto é, com características de crianças

comuns, ou, ainda, por personagens questionadoras das “verdades absolutas” que os adultos lhes impõem (COELHO, 2000).

No que se refere à obediência absoluta à autoridade, as crianças, antes representadas de forma idealizada por padrões e tabus autoritários do mundo adulto, patriarcal, religioso e capitalista, na literatura infanto-juvenil atualmente têm tido representações que desconstróem esse modelo cristalizado que reifica os adultos como “os únicos detentores do saber e do poder”. As personagens infantis e juvenis passaram a ter consciência da relatividade dos valores e ideais criados pelos adultos, questionando-os. Tal ideologia faz parte do projeto político-literário de legitimação da criança como um ser dialogante e em formação proposto por Monteiro Lobato, escritor que valorizou, em sua obra, as experiências e saberes de mundo das crianças e jovens como significativos para o desenvolvimento humano e social dos indivíduos.

A moral dogmática, maniqueísta e de caráter religioso, se confronta com a moral da responsabilidade ética na literatura infanto-juvenil quando a personagem ao invés de corresponder às expectativas morais normatizadas em “certo x errado”, como nas narrativas tradicionais em que há a presença direta ou indireta da clássica “moral da história”, procura agir com ética, justiça e consciência diante dos valores imputados pela sociedade atual e em relação aos direitos dos outros (COELHO, 2000).

O racionalismo que reprime a fantasia, a emoção, a intuição, o sonho, ou, ainda, que tende a explicar pela lógica esses fenômenos da natureza humana, vem sendo substituído pelo intuicionismo fenomenológico, pautado pela valorização da intuição como meio imprescindível ao conhecimento da verdadeira realidade dos seres humanos e do mundo. Na literatura para crianças, jovens ou adultos, elementos mágicos que rompem com a normalidade cotidiana fazem desaparecer os limites entre real e imaginário. A novela infanto-juvenil *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, é uma das obras que podemos citar diante desse quadro, ao fazer um diálogo intrínseco entre realidade e fantasia na trama vivenciada pela menina Raquel, personagem protagonista.

O racismo, sistema de dominação étnica que marca profundamente as sociedades (pós)escravocratas, apesar de ter sido denunciado muitas vezes pela literatura tradicional como algo injusto, se limitou a ser representado em seus aspectos sentimentais ou humanos, não se relacionando também às suas problemáticas raízes políticas e econômicas fundamentadas na marginalização, exclusão ou subordinação de uns grupos étnicos por outros, como ocorre com a opressão dos negros diante do sistema racial de hegemonia branca.

As relações desiguais de poder entre brancos e negros na literatura infantil são notórias e refletem uma situação social concreta de racismo.

Diante disso, o antirracismo, na literatura infanto-juvenil contemporânea, visa não apenas denunciar as situações de opressão étnica, mas também combatê-las e superá-las através da legitimação da ideia de valorização das diferenças étnicas e culturais entre os povos, como ocorre em *Menina bonita do laço de fita*, conto infantil da escritora brasileira Ana Maria Machado, publicado pela primeira vez em 1986, o qual faz uma representação positiva e valorizada da diversidade étnico-cultural brasileira, além de contribuir para que as crianças leitoras se apropriem de valores humanos universais como o respeito ao outro, além de ajudar na elevação da autoestima das crianças negras.

A representação da criança como um “adulto em miniatura” passou a ser questionada e substituída na literatura infantil pela representação de uma criança ativa socialmente, que tem “vez e voz” e problemas existenciais e sociais próprios da sua faixa etária, cujo potencial deve ser orientando e desenvolvido por meio da liberdade e do respeito às suas particularidades infantis e de sua experiência de mundo, como ocorre na literatura de Monteiro Lobato, Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, etc.

O reconhecimento desses valores é essencial para a conscientização não só de quem vai trabalhar com a literatura para crianças, mas também para quem pretende escrever para elas. Além disso, tais dados extraliterários “são básicos para o exercício de uma leitura crítica avaliadora dessa literatura nova, que, sem deixar de ser um instrumento de emoção, diversão ou prazer, poderá auxiliar, e muito, a tarefa da Educação” (COELHO, 2000, p. 27) na formação de uma mentalidade crítica mais adequada aos valores humanos e éticos do mundo atual. A literatura infanto-juvenil de Lygia Bojunga Nunes se encaixa nessa literatura compromissada com a formação social e humana de seus leitores, como veremos a seguir.

2.2 A LITERATURA INFANTO-JUVENIL LÚDICA E SOCIAL DE LYGIA BOJUNGA NUNES

A partir dos anos setenta do século XX, houve no Brasil uma grande diversificação na produção de obras literárias para crianças e jovens, assim como o surgimento de novos autores nacionais interessados na escrita para esse público. Essa popularização da literatura para crianças e jovens se deu, especialmente, por causa de leis de

reformas propostas para o ensino brasileiro, como a ocorrida em 1971, determinando que as escolas de até então “1º grau” adotassem livros de autores nacionais.

A criação do Instituto Nacional do Livro Infantil e Juvenil, na época, também ajudou na popularização da literatura infanto-juvenil no país, por ser um órgão que criou “diversas premiações para agraciar e notificar os novos talentos que surgiam em torno daquele decênio” (PEREIRA, 1999, p. 40), tais como Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Marina Colasanti, Ziraldo, Sérgio Caparelli, Tatiana Belinky, entre outros escritores que, em grande parte, tinham um interesse em comum: o de produzir uma arte questionadora de padrões de pensamentos conservadores e ultrapassados para a sociedade atual.

Segundo Luiz e Feba (2014), a partir da década de 1970:

(...) Ocorrem modificações na produção para crianças e jovens. Surgem novos e expressivos autores, cuja publicação atende à demanda crescente do público leitor, decorrente das reformas no ensino que levaram à inserção de livros no cotidiano escolar. O Brasil focalizado é o atual, de cenário urbano, levando os livros a assumirem um tom contestador, do qual não são excluídos problemas e crises do homem inserido naquela sociedade. As personagens são críticas e participativas e podem ser representadas vivendo situações de miséria e sofrimento. O mundo infantil figura-se de modo desajustado, com foco em problemas que parecem mais pertencer ao universo adulto. Tais desajustes induzem a uma perda da identificação do que seja o pueril (LUIZ, FEBE, 2014, p. 8).

Nessa conjuntura há uma relação propícia entre escola e literatura, sendo a primeira responsável, em grande parte, pela popularização dos livros infanto-juvenis no país. Consideramos pertinente ressaltar que, nesse período, o Brasil estava em plena ditadura militar (1964-1985) e, como em todo regime autoritário, possuía um contexto sociocultural e político marcado pela censura à liberdade de expressão, pelo autoritarismo, pela restrição de direitos políticos e pela perseguição aos opositores do regime militar.

Nesse contexto, a publicação e circulação de livros, músicas, filmes, peças teatrais, etc., eram fortemente regulamentadas/vigiadas; os produtos ou manifestações artísticas e culturais, que deslegitimavam o que a sociedade conservadora da época considerava como a moral pública e os bons costumes e/ou que questionavam a autoridade governamental, a censura à liberdade de expressão e que denunciavam a violência militar, eram fortemente censurados pelo Estado que via nessas manifestações a possibilidade de uma formação contra-hegemônica ao poder militar. Conforme aponta Reimão (2014):

No Brasil, durante a ditadura militar (1964-1985), e destacadamente a partir da Constituição outorgada de 1967, a censura oficial do Estado em relação a filmes,

peças teatrais, discos, apresentações de grupos musicais, cartazes e espetáculos públicos em geral era exercida pelo Ministério da Justiça (MJ) por meio do Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP), setor do Departamento de Censura de Diversões Públicas (DCDP). A partir de 1970, livros e revistas também passaram a ser examinados pelo SCDP-DCDP (REIMÃO, 2014, p. 75).

Muitas obras foram censuradas, retiradas das livrarias e editoras. Inúmeros escritores e editores foram ameaçados e processados, alguns presos, assim como as editoras eram invadidas e as obras confiscadas. O editor Ênio Silveira, a título de exemplificação, proprietário da Editora Civilização Brasileira, foi “o alvo predileto da atuação aleatória das forças de repressão, entre 1964 e 1968, no que tange à apreensão, coação e censura de livros... foi preso e processado... viu a editora ser invadida e sua produção editorial, apreendida” (REIMÃO, 2014, p. 75). Entre as obras e autores censurados, estão *Copacabana Posto 6 – A Madrasta* (1972) de Cassandra Rios, *Zero* (1974) de Ignácio de Loyola Brandão, *Feliz Ano Novo* (1975) de Rubem Fonseca, *Em câmara lenta* (1977), de Renato Tapajós, etc.

Apesar do controle coercivo do Estado e das perseguições aos opositores, marcadas por sequestros, torturas físicas, sexuais e psicológicas e, mesmo, por assassinatos, esse período também foi marcado por diversas tentativas de redemocratização do Brasil por muitos artistas, intelectuais, escritores e/ou militantes sociais brasileiros preocupados com os rumos políticos, sociais e culturais do país.

Vários escritores brasileiros, ideologicamente contrários ao governo golpista, através de suas obras, se manifestaram contra a repressão, violência e doutrinação ideológica dos militares. Nem todas as obras foram censuradas: alguns escritores conseguiram, com maestria, fazer uma crítica ao sistema ditatorial de forma velada e simbólica e/ou que, ainda, por conta dos títulos de suas obras, conseguiram escapar dos olhares repressores do Ministério da Justiça, o que fez com que os livros continuassem em circulação, tais como *As meninas* (1973) de Lygia Fagundes Telles e *A bolsa amarela* (1976) de Lygia Bojunga Nunes. No que se refere à produção cultural que conseguiu escapar da censura oficial, Habert (1992), enfatiza que:

(...) 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).

Muitas escritoras marcaram presença nesse período conturbado da história do Brasil. A publicação de obras escritas por mulheres, sujeitos historicamente marginalizados e

silenciados, por si só demonstra uma atitude de resistência feminina, mesmo que as obras, diretamente, não contestassem a ordem militar até então vigente. Entre as escritoras que produziram e publicaram nesse período, estiveram: Clarice Lispector (1920- 1977), Nélida Piñón (1937-), Lygia Fagundes Telles (1923-) Ana Maria Machado (1942-), Rachel de Queiroz (1910- 2003), Marina Colasanti (1937-), Zélia Gattai (1916- 2008), entre outras.

Lygia Bojunga Nunes, renomada escritora de obras literárias infanto-juvenis, é um dos nomes que podemos citar nesse contexto de vozes de insurreição feminina e caracterizado por inúmeras escritoras interessadas em abordar de forma questionadora as instituições autoritárias, a censura institucional e as relações sociais desiguais de poder, entre outras temáticas sociais contemporâneas.

Nesse período de censura e repressão militar, Lygia publicou obras com galos, pavões, entre outros personagens que tiveram, simbolicamente, seus pensamentos costurados, para pensarem somente o que os detentores do poder social/institucional quisessem que eles pensassem (*A bolsa amarela* de 1976, *A casa da madrinha* de 1978), assim como apresentou personagens que questionaram a obediência absoluta às autoridades que costuravam o pensamento dos sujeitos para dominá-los e cercearem sua liberdade de opinião e expressão.

Embora tenha publicado obras questionadoras da moral social vigente, das instituições de poder e dos problemas sociais durante a ditadura militar no Brasil, Lygia Bojunga não foi censurada. Algumas explicações podem responder a essa curiosa questão. Uma delas, como apontamos anteriormente, se refere ao fato de que muitos artistas/escritores/intelectuais, em suas obras, denunciaram os sistemas de poder usando uma linguagem simbólica/metafórica, o que não foi diferente com Lygia Bojunga.

A autora pertence à tendência literária do realismo mágico. Suas obras caracterizam-se por uma linguagem coloquial mesclada com simbologias, metáforas, metonímias, eufemismos, entre outros recursos linguísticos. Nos enredos de seus livros, Lygia constrói um diálogo entre as fronteiras da realidade e da imaginação, onde os limites entre o real do cotidiano e o fantasioso-imaginário são diluídos nas situações vivenciadas pelas personagens, as quais vivenciam situações mágicas com a maior naturalidade (COELHO, 2000). Conforme Luiz e Feba (2014), Lygia Bojunga:

(...) é conhecida pela quantidade de prêmios recebidos no Brasil e no mundo e, sobretudo, pela peculiaridade de sua escrita, que recorre à fantasia, faz uso de linguagem simples, aborda desejos infantis em contraponto com anseios do adulto, cria personagens sonhadoras e inconformadas com a realidade, apresenta contexto socioeconômico constituído por pobres e miseráveis – em uma crítica constante a tais situações sociais – e tematiza problemas inerentes ao homem contemporâneo,

como as relações familiares, as tensões relativas a trabalho (patrão x empregado), a orientação sexual, o medo, a morte (LUIZ, FEBA, 2014, p. 8).

Outra explicação para a não censura de Lygia Bojunga pode ser inferida pela própria natureza do público-alvo ao qual suas obras formalmente se destinavam: crianças e adolescentes. Devido aos preconceitos acerca da literatura infanto-juvenil, considerada didática, moralizante e sem vínculos com o social, por ser, muitas vezes, vista como uma produção cultural inferior (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007), as obras destinadas a essa faixa etária, na maioria das vezes, sequer eram lidas pelos fiscais/generais, o que facilitou a circulação de obras infanto-juvenis questionadoras do *status quo* social, como por exemplo, as de Bojunga.

Nascida em Pelotas, no Rio Grande do Sul, em 26 de agosto de 1932, Lygia Bojunga, aos oito anos de idade, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro. Com dezenove anos, Lygia, encantada com o teatro, começou a atuar como atriz, estreando na peça inicial do Teatro Duse, criado por Paschoal Carlos Magno - fundador do Teatro do Estudante no Brasil - onde foi contratada para a companhia de teatro “Os Artistas Unidos”. Posteriormente, tornou-se tradutora e escritora de peças teatrais.

Sua inclinação para a escrita literária voltada ao público infantil e juvenil surge nesse contexto de tradução e criação de peças teatrais, a qual fez com que a escritora estreasse no cenário literário brasileiro para crianças e jovens em 1972, com a publicação de *Os Colegas*, obra premiada pelo Instituto Nacional do Livro, dois anos após sua publicação inicial. A partir de então, Lygia Bojunga escreveu vários livros, muitos premiados nacional e internacionalmente, tendo a autora se consagrado como um dos grandes nomes da literatura infanto-juvenil brasileira pela crítica especializada.

Em 1982, com apenas seis livros publicados, Lygia Bojunga tornou-se a primeira autora fora do eixo Europa-Estados Unidos a ganhar, pelo conjunto de sua obra, o Prêmio *Hans Christian Andersen*, o mais tradicional prêmio internacional de literatura para crianças e jovens, espécie de Nobel da Literatura Infanto-Juvenil. Entre tantas outras premiações importantes, citamos também o prêmio internacional sueco Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA), que Lygia ganhou em 2004 pelo conjunto de sua obra. Renomada, Bojunga teve seus livros traduzidos para muitas línguas e adaptados para a televisão e teatro de vários países ao redor do mundo.

Com forte inclinação para o teatro, Lygia, mesmo após deixar a carreira de atriz, passou a encenar, sozinha, alguns de seus livros, apresentando pelo Brasil e no exterior, no final dos anos 80 e ao longo dos anos 90, um projeto denominado “As mambembadas”,

através do qual ela encenou os monólogos *Livro: um encontro* (1988) e *Fazendo Ana Paz* (1991), entre outros livros seus sobre o seu fazer literário – inspirações, criações e/ou formas de teatralização.

Dividindo sua morada entre o Rio de Janeiro e Londres, Lygia dirige com o marido, o inglês Peter, o sítio “Toca”, o qual “abriga a sua Fundação Cultural, onde desenvolvem projetos sociais de incentivo a diversas práticas de leitura. Desde 2002, mantêm uma editora, Casa Lygia Bojunga, situada no bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, em franca atividade” (OLIVEIRA, p. 23, 2010). Conforme Bittencourt (2003), a autora é:

[...] irrequieta, por isso viaja tanto. Do mar pra mata, de casa pra casa, de cidade pra cidade. Ela carrega uma valise. NÃO! A Lygia não carrega valise, usa uma mala (com cacófato e tudo) muito especial, feita pelo mesmo fabricante da mala da avó do Vítor. Daquelas que duram pra sempre... espaçosas o bastante para levar o álbum de fotos – que registra o passado –, a lente e o diário de viagem – que examinam e registram o presente –, com lugar reservado para, pedaço por pedaço, o futuro ir-se construindo (BITTENCOURT, 2003, p. 95).

Desde seus primeiros livros, Bojunga demonstra um compromisso sócio-político caro aos dias atuais que é o de denunciar as relações desiguais de poder na sociedade e mostrar formas, empíricas, de se tentar subverter tais relações, mesmo que de forma individualizada, no cotidiano, através dos conflitos que suas personagens, de forma geral, vivenciam até conseguirem alcançar seu empoderamento. Segundo Lajolo e Zilberman (2007):

As personagens dessa autora vivem, no limite, crises de identidade: divididas entre a imagem que os outros têm delas e a auto-imagem que irrompe de seu interior, manifestando-se através de desejos, sonhos e viagens, os livros de Lygia registram o percurso dos protagonistas em direção à posse plena de sua individualidade (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 156).

Vários são os livros em que Bojunga busca conscientizar seus leitores acerca de problemas ou temáticas sociais relevantes, tais como as desigualdades sociais de gênero e classe presentes, por exemplo, em *A bolsa amarela* (1976) e em *Corda bamba* (1979) ou, ainda, acerca de temas sociais e humanos que são importantes, tabus ou polêmicos, como o estupro e o feminicídio em *O abraço* (1995); o suicídio em *Meu amigo pintor* (1987); a orfandade e a morte em *Corda bamba* (1979); a exploração do trabalho infantil em *A casa da madrinha* (1978) e *Sapato de salto* (2006); o silenciamento infantil e as problemáticas existenciais das crianças (maioria de suas obras); a solidariedade e a amizade em *Os colegas* (1972); a arte em *Meu amigo pintor* (1987), *A bolsa amarela* (1976) e *Corda bamba* (1979); a

família enquanto instituição a ser questionada em *A bolsa amarela* (1976), *Tchau* (1984) e *Seis vezes Lucas* (1995), entre outras obras e temáticas.

Por meio de suas obras, Lygia Bojunga dá continuidade, de forma mais ampla e crítica, a ruptura (iniciada, como vimos anteriormente, por Monteiro Lobato) com a tradição literária infanto-juvenil moralizante, propondo um projeto estético-social de literatura para crianças e jovens. A título de exemplificação desse projeto literário conscientizante, teceremos brevemente alguns comentários sobre *Corda Bamba* (1979) e *O abraço* (1995), obras literárias que trazem à tona questões sociais de classe e gênero, temáticas importantes para a sociedade atual se consideramos que há, hoje, significativas lutas e movimentos sociais em defesa da democracia, da equidade e justiça social para todas as pessoas, independente de gênero, classe, idade, etnia, sexualidade, etc.

Em *Corda bamba*² - obra agraciada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 1979, mesmo ano de sua publicação inicial, como sendo “altamente recomendável para o jovem” e premiada, posteriormente, com o troféu Hans Christian Andersen, em 1982 - conhecemos a história de Maria, uma menina que, aos dez anos de idade, vivencia fortes conflitos existenciais ao ter que lidar com a morte dos pais.

Maria é filha de Márcia e Marcelo, equilibristas de circo. Márcia é representada, na história, como uma mulher empoderada, dona de si, que, decidida a viver seu amor com Marcelo, homem de classe social subalterna, abandona a vida de luxo que tinha, escolhe que sua mãe, Maria Cecília, nunca respeitou. Maria Cecília acreditava que o dinheiro é a maior realização que uma pessoa pode ter e como Marcelo não podia dar isso a Márcia, ele não era visto por Maria Cecília como o homem ideal para sua filha.

Marcelo representa a população menos favorecida socialmente e o trabalhador explorado pelo sistema desigual de classes. Por conta de problemas econômicos e tendo uma dívida cara para pagar (empréstimos que ele e Márcia realizaram para encontrar Maria, quando essa foi raptada, certa vez, pela avó), Marcelo e Márcia aceitaram o pedido do dono do circo para fazer um espetáculo de corda sem rede de proteção, pois isso chamaria mais a atenção do público, atrairia mais expectadores ao show e ele e Márcia poderiam ganhar mais dinheiro do que ganhariam com uma apresentação normal, isto é, segura. Pressionados pelo patrão e pelas dívidas, o casal faz o número de corda sem proteção e, em um trágico incidente, eles caíram e faleceram.

² Nessa obra, o narrador é heterodiegético: conta a história, conhece todos os fatos, sentimentos das personagens, mas não participa da história como personagem.

Após a morte dos pais, Maria foi morar com sua avó materna. Desde o acidente com os pais, Maria passou a apresentar perdas de memória, sobretudo acerca da morte deles, cuja existência, ou melhor, não existência, ela tentava ignorar como forma de bloquear a dor da perda materna e paterna.

Apesar das dificuldades financeiras que Maria e os pais enfrentavam, eles eram felizes, criavam a menina com muito amor e liberdade, por isso que, quando seus pais morreram e ela teve que viver com Maria Cecília, seus conflitos aumentaram. Na nova moradia, Maria é reprimida pela avó que deslegitima suas vivências circenses, sua criatividade e sua imaginação, além de obrigar a menina a se enquadrar em um novo modelo de ensino (“aulas particulares”), pois achava que a neta estava muito atrasada nos estudos por causa da educação informal que recebia no circo. Na citação retirada da obra, podemos visualizar esse quadro de repressão às vivências de Maria:

[...] - Mas para que serve? Maria respondeu (sempre baixinho) ajeitando a flor: - Me ajuda na corda. Ninguém entendeu a resposta. Barbuda explicou: - A Maria trabalha com a gente lá no circo... Dona Maria Cecília Mendonça de Melo ia entrando na sala, e quando ouviu Barbuda falando, corrigiu logo: - Agora ela não trabalha em mais nada, agora ela vai ficar morando aqui comigo e só vai estudar e brincar [...] - Isso era antigamente, essa história de Maria trabalhar em circo já passou. [...] - Não, não, não! A minha casa não é circo! E Maria não é mais uma equilibrista!” (NUNES, 1987, p. 13-14).

Sufocada com as novas exigências, perspectivas de vida e limitações que a avó lhe impunha, Maria encontrou, na janela de seu quarto, um refúgio simbólico para escapar, um pouco, da repressão da avó. A visão que ela tinha, a partir da janela, era simples, não possuía nada de extraordinário ou visualmente bonito, porém outra janela, que vivia sempre aberta com um andaime pendurado e de estrutura diferente das outras, em outro edifício, chamou a atenção da menina. Maria imaginou que tinha algo que descobrir por trás da janela e, para chegar até lá, ela tinha que atravessar, em suas fantasias, uma corda bamba, a qual simboliza as tensões e conflitos vivenciados entre seu consciente e inconsciente, entre o real do cotidiano e as fantasias criadas através de seus sonhos e subconsciente, como podemos observar na citação a seguir:

Maria prestava tanta atenção pra se equilibrar direito, que não via apartamento passando, nem céu clareando, não via nada. [...] Quando pulou de novo pro quarto sentiu a perna bamba, a pele suada, o coração adoidado. Sentou. Respirou fundo. [...]. Lembrou das janelas dos apartamentos, olhou em volta. Tudo quieto; o sol já estava de fora mas ainda não se via ninguém. Olhou pro céu. Não tinha mais andorinha. E aí então, Maria se encostou na cadeira e suspirou satisfeita: “foi que nem lá no circo; bem alto!”. Ficou quieta. Descansando. Pensando como tinha sido

bom. [...] “ah, que pena! passei duas vezes na janela diferente, podia tão bem ter espiado lá pra dentro” [...] Mas já estava na hora de todo mundo acordar. Amanhã. É: amanhã, na hora de sair pra passear, ela não ia esquecer de espiar. Pois é. Foi naquela hora que Maria resolveu que a corda ia ser o calçadão dela: todo o dia de manhã cedo ela ia sair pra passear. Sentiu o coração batendo emocionado. Até fechou o olho pra escutar melhor (NUNES, 1987, p 47 - 48).

Ao longo da narrativa, aos poucos, Maria começa a enfrentar seus medos e traumas, superando as dificuldades do dia-a-dia através da imaginação, da fantasia e dos sonhos, até conseguir recuperar sua memória, conhecer sua história (e a de seus pais) e encarar de frente sua realidade (de menina órfã), superando-a da melhor forma possível.

A orfandade na infância, os conflitos existenciais infantis, o empoderamento feminino e o preconceito de classes são algumas temáticas que podemos, dessa forma, destacar para ilustrar o quadro social que Lygia Bojunga encena em *Corda bamba*. Ao tratar desses temas, a autora desconstrói o preconceito obsoleto de que as literaturas para crianças e jovens são “descuidadas” e “têm menos valor estético”, o que supõe que as crianças sejam menos exigentes ou não críticas, senso comum desconstruído pela escritora ao apresentar uma obra, entre tantas, que aborda temas sociais importantes sem, para isso, abandonar aspectos literários/estéticos e lúdicos em sua composição.

Bojunga ainda aponta para o aspecto social da literatura ao evidenciar o fato de ela poder ser usada para (des) mascarar relações assimétricas de poder na sociedade, como destacado por Antonio Candido (2000), em *Literatura e Sociedade*³ e, na obra bojunguiana, representado pelas diferenças de classe entre Márcia e Marcelo, as dificuldades econômicas que os fizeram colocar a própria vida em risco no trabalho e pelo discurso elitista de Maria Cecília.

O abraço, livro publicado inicialmente em 1995, recebeu em 1996 os prêmios Orígenes Lessa e Altamente Recomendável, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Em 1997, foi agraciado com o prêmio Adolfo Aizen, concedido pela União Brasileira de Escritores (UBE) e em 2004 foi contemplado pelo Prêmio Memória de Astrid Lindgren que Lygia Bojunga ganhou pelo conjunto de sua obra.

Nesse livro, a autora aborda expressivamente questões de gênero, ao tematizar os conflitos de Cristina (personagem narradora e protagonista), uma jovem de 19 anos que guarda consigo as marcas da violência sexual que sofreu quando era criança:

³ Segundo o autor, a literatura possui uma função social que “comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem na sociedade” (CANDIDO, 2000, p.53-54).

Bom, acho melhor te contar de uma vez que quando eu tinha oito anos eu fui estu... não, pera aí, não: vamos deixar isso pra depois: eu ainda estou tão impressionada com o que aconteceu ontem à noite, que é melhor eu te contar primeiro da festa. Pra ver se eu esfrio, sabe, pra ver se eu me acalmo. Depois então eu te conto o resto (NUNES, 2004a, p.7).

Acreditamos que a narrativa de *O abraço* seja mais complexa que a da obra comentada anteriormente, não só pela temática, mas pela estrutura do enredo, pela linguagem (a história é narrada por uma jovem) e pelo uso de digressões, flashbacks e técnicas de suspense no estilo narrativo, aspectos que podem contribuir para que a obra seja recomendada ao público mais jovem que infantil.

Assim como Maria, em *Corda bamba*, que bloqueou da memória a lembrança dolorosa da morte dos pais, Cristina bloqueou durante muito tempo a lembrança do abuso sexual que sofreu, uma forma de se autodefender da dor diante de algo tão traumático para qualquer mulher, o estupro, ainda mais para uma criança, que não tem um nível de maturidade ou de desenvolvimento emocional, psíquico e biológico que lhe ajude a problematizar a situação vivenciada e a tentar reverter a violência sofrida em forma de denúncia ao agressor: “fiquei quieta assim porque... tá difícil, sabe, tá difícil de mexer nisso; tá meio ruim botar pra fora uma coisa que, ah, sei lá! uma coisa que eu passei tanto tempo resolvida que ia ficar dentro de mim” (NUNES, 2004a, p. 14).

Através de uma série de desabafos e confissões, Cristina revela ao leitor a experiência dolorosa que foi ser estuprada aos oito anos de idade, por um homem desconhecido, no dia do seu aniversário, quando passava férias em uma fazenda. A violência sexual ocorreu durante um passeio que a menina fazia perto de um rio:

Foi quando eu estava assim, debruçada na areia, que eu tive a sensação de alguém por perto. Me virei. [...] Tinha um homem ajoelhado ao meu lado, me segurando feito coisa que não era mais pr’eu escapar. [...]. Ele começou a andar mais depressa. Então eu andei mais devagar. Ele me puxou pela mão. Eu parei. Ele puxou mais forte. Eu dei pra trás; olhei pra ele. Ele estava de testa franzida, me olhando. Meu coração bateu esquisito. – Eu quero voltar pra casa – eu falei. – Eu te levo. – Não. – Eu te levo, vem! – E me puxou mais forte. A gente entrou mais fundo na mata. O sol sumiu. Me deu medo. Quis me fincar no chão. Ele me arrastou. Gritei. E mais que depressa ele tapou minha boca. Mordida a mão dele. Ele se ajoelhou, me puxou. E me mordeu também. Na boca. Foi susto? foi dor? Fiquei paralisada. Ele me forçou pro chão; montou em mim; desmanchou o nó da gravata cinzenta e deu um puxão nela (vai me matar?); passou a gravata pela minha boca, volteou ela uma vez, deu o nó, mas quando foi apertar, me olhou, parou, e aí aconteceu uma coisa esquisita: o olho dele riu pra mim (NUNES, 2004a, p. 17-19).

Ao não conseguir sair completamente dessa situação de silenciamento, por não conseguir denunciar legalmente seu agressor, Cristina é acometida pela Síndrome de

Estocolmo (TRINDADE, 2014), transtorno psicológico inferido através dos comportamentos da personagem que passa a se sentir atraída, anos depois, por seu agressor, quando o reencontra e por ele é novamente violentada e, posteriormente, assassinada. O feminicídio praticado contra Cristina, ao final da narrativa, é uma morte mais que individual, pois representa uma estrutura social de violência contra a mulher, na qual esta é manipulada, violentada e assassinada pelo homem. Conforme Nery e Vasconcelos (2012):

A violência contra a mulher representa ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada (OEA, 1994). Assim, conforme essa definição entende-se a violência contra a mulher como um fenômeno consubstancial ao gênero (NERY; VASCONCELOS, 2012, pp. 3-4).

Ao tratar do estupro infantil e juvenil e do feminicídio, Lygia Bojunga aponta para um problema social a que toda mulher está sujeita, independente de idade, raça/etnia, orientação sexual, nível de escolarização e classe social, a violência sexual e mortal contra as mulheres, resultante da misoginia institucionalizada pelo sistema patriarcal, no qual os homens buscam deter o poder sobre as mulheres, poder esse materializado na violência de gênero – que pode acarretar, dessa forma, a morte (feminicídio) ou dano/sofrimento físico, sexual ou psicológico da mulher – ocasionada simplesmente pela sua condição de gênero (PAES, 2015).

Através da utilização de temas sociais universais, vinculados ao lúdico e ao estético, a obra de Lygia Bojunga se tornou clássica no cenário da literatura infanto-juvenil, rompendo com os valores didáticos e moralizantes, ao mesmo tempo que incentiva seus leitores a formar uma mentalidade social mais adequada aos dias de hoje em que se defende o fim de diferentes formas de violência, a democracia e os direitos das minorias políticas, historicamente marginalizadas e silenciadas, como, por exemplo, crianças, mulheres e pobres.

Bojunga propõe a desconstrução de valores conservadores que não fazem sentido de ser na contemporaneidade ao fazer com que “valores novos”, mais adequados à sociedade atual, por estarem em harmonia com as transformações do momento presente, renovem a tradição de pensamento conservadora, evidenciando, dessa forma, a função social da literatura enquanto agente de formação, nesse caso, para uma “nova mentalidade”. Para tanto, os leitores são levados a refletir acerca das múltiplas complexidades do comportamento humano e dos problemas presentes na sociedade em que vivem, tais como a desigualdade de classe e de gênero, o estupro, o feminicídio, a morte, a orfandade, o suicídio, entre outros.

A linguagem das obras bojunguianas é próxima da linguagem vivenciada pelas crianças e jovens no cotidiano. Através do uso do coloquialismo (carregado de gírias e de expressões típicas da oralidade nos diálogos entre as personagens), do lúdico e do realismo-maravilhoso ou fantástico, a autora constrói, literariamente, uma transgressão entre os limites da realidade e da fantasia nos seus enredos, o que pode resultar em uma experiência significativa de leitura que interage com a própria vivência dos pequenos e jovens leitores.

A sensibilidade e o compromisso político que Lygia Bojunga demonstra ao apresentar obras literárias que unem o lúdico e o social, o divertido e o emancipatório, através de um projeto de literatura formadora de sujeitos críticos, empoderados e construtores de uma sociedade que deve ser justa, respeitosa e igualitária para todos, relaciona-se a sua concepção interacionista de leitor e ao fato de que ela mesma, enquanto autora, jamais deixou de se ver como uma leitora: "Eu leitora, crio com minha imaginação todo o universo que vem cifrado nesses sinaizinhos chamados letras" (NUNES, 2004b, p.33).

Bojunga vê o leitor como um sujeito ativo e fundamental na construção dos sentidos dos seus textos, o que demonstra a própria concepção de crianças e adolescentes que a autora tem, pois ela não vê esses sujeitos como passivos e acríticos, mas como seres questionadores, inteligentes e ativos nos processos sociais. Esse diálogo entre autor, texto e leitor na efetivação da obra literária é um processo defendido por Antonio Candido (2000):

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2000, p. 74).

Existe uma relação dialética de influências recíprocas entre a produção artística/literária e a sociedade: o meio social exerce influência sobre a arte/literatura, mas ela também exerce sobre ele. A produção artística é, dessa forma, social, pois depende da atuação de "fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais" (CANDIDO, 2000, p. 20).

As leituras que Lygia Bojunga fez influenciaram sua escrita, seu gosto pela literatura, sua visão de mundo e seus valores sociais. Segundo a autora, na obra *Livro – um encontro* (2004b), ela teve seis casos de amor com livros/autores durante parte de sua vida, e, por isso, resolveu revelar esses casos de amor aos seus leitores, com exceção de um que ela

fala sobre, mas não revela seu nome: “(...) eu sempre falei neles com muito entusiasmo (...). Feito eu queria falar hoje aqui. Quero dizer, todos não: teve um que eu acabei escondendo. E mesmo hoje, que vou falar nele, eu vou contar o milagre, mas não vou dar o nome do santo” (NUNES, 2004b, p. 15).

Apesar de Lygia ter entrado no mundo da leitura através das histórias em quadrinhos, seu gosto pela literatura iniciou aos sete anos de idade, quando ganhou de um tio o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, obra que, segundo a autora, foi seu primeiro grande caso de amor com um livro e que despertou a sua imaginação, algo que, enquanto leitora de gibis, não havia experimentado antes, durante uma leitura. Segundo Lygia Bojunga (2004b):

Lá em casa eles me viam tão entregue a esse livro, tão quietinha num canto, só eu e o livro, que eles me deram, correndo, uma porção de Lobatos. Eu li; eu experimentei eles todos; eu curti. Mas *Reinações de Narizinho* tinha me dado um prazer tão intenso, que era pra ele que eu voltava sempre ao longo da minha infância. Esse livro sacudiu a minha imaginação. E ela tinha acordado. Agora... ela queria imaginar (NUNES, 2004b, p.19).

Monteiro Lobato tornara-se, assim, uma leitura indispensável para Lygia durante sua infância. Das personagens lobatianas, a boneca de pano Emília foi a que mais chamou a sua atenção e a que ela mais se identificou:

(...) e aquela gente toda do sítio do Pica-pau Amarelo começou a virar a minha gente. Muito especialmente uma boneca de pano chamada Emília, que fazia e dizia tudo que vinha na cabeça dela. A Emília me deslumbrava! nossa, como é que ela teve coragem de dizer isso? ah, eu vou fazer isso também! (NUNES, 2004b, p.18).

A partir do gosto pela literatura formado através do universo lúdico lobatiano apresentado por seu tio, Bojunga, conforme passou o tempo, acrescentou outras obras e autores em seu repertório de leitura, não conseguindo mais parar de ler: “Eu não parei mais de ler. Gostava. Não gostava. Gostava mais. Gostava menos. Namorava um livro daqui. Flertava com outro de lá. Mas nada assim muito intenso” (NUNES, 2004b, p.21).

Na adolescência, Fiódor Dostoiévski (1821-1881) e Edgar Allan Poe (1809-1849) interessaram Lygia Bojunga e se tornaram mais dois casos de amor. Do primeiro autor, Lygia leu vários livros, tendo citado entre os principais *Os irmãos Karamazov*, *Recordações da Casa dos Mortos*, *Humilhados e Ofendidos* e *Crime e Castigo*, tendo esse último ganhado um apreço especial: “Esse livro foi para mim o exemplo perfeito do quanto nós, leitores, podemos

nos envolver emocionalmente com um personagem literário” (NUNES, 2004b, p.22). Ainda segundo a autora:

Eu achava o *Crime e castigo* super bem escrito; os personagens tão variados! Mas, pra ser franca, o meu grande envolvimento com esse livro foi porque eu me apaixonei pelo Raskolnikov, pelo desequilíbrio dele, pelo desespero dele (...). (...) E pela primeira vez, em dez anos de leitora, eu tive a noção (ainda meio vaga) da inquietação que pega a gente quando se está assim em estado de amor por um livro: aquela coisa aflita de estar sempre procurando um jeito de ficar sozinha com ele; só a gente e o livro (NUNES, 2004b, p. 23).

Quando saiu da inquietação causada pela leitura de Dostoiévski, Lygia se encontrou com o universo fantástico das coletâneas de contos de Poe que se tornou seu terceiro caso de amor: “Eu respirava o Poe me angustiando; me engasgando até. Mas, pra mim, ele era um escritor tão altamente criativo, que, apesar da angústia e do sufoco, a minha imaginação não parava de se beneficiar no convívio com ele” (NUNES, 2004b, p. 26).

Vários anos se passaram desde seus três primeiros casos de amor. Nesse intervalo, a autora se encontrou com inúmeros livros, muitos de autoria feminina, que também fizeram parte de sua estante. Entre as autoras com quem Lygia teve “encontros cheios de admiração, de encantamento e de afinidade” (NUNES, 2004b, p. 26), são citadas Clarice Lispector (1920-1977), Cecília Meireles (1901-1964), Jane Austen (1775-1817) e Katherine Mansfield (1888-1923).

Apesar de esses encontros terem sido especiais, seus casos de amor posteriores foram um best-seller cujo nome Lygia não revelou e com o qual ela teve uma relação conturbada; Rainer Maria Rilke (1885 - 1926), em especial com seu livro *Cartas a um poeta*, por causa da identificação que a autora teve com a apologia à solidão feita pelo escritor nessa obra, e Fernando Pessoa (1888 - 1935), escritor que se tornou seu sexto caso de amor por influência de um namorado que também era admirador do famoso autor português.

Todas essas experiências de leitura refinaram o gosto estético de Lygia Bojunga, influenciaram sua escrita, desenvolveram sua imaginação e fizeram-na perceber a importância da relação afetiva do leitor com o livro e da relação dialogante que o leitor, caso se identifique com a atmosfera literária criada pelo escritor, pode vir a ter com esse objeto.

Em *Livro – um encontro*, Lygia Bojunga suscita que o escritor considere seus leitores como sujeitos participativos na construção da significação geral da obra: “Tá, tudo bem, você escreveu um bocado de texto, mas... e as entrelinhas? e as pausas? e os espaços em branco? e as ambiguidades? Sou eu leitora que fico enchendo aquilo tudo, não é? Eu: leitora” (NUNES, 2004b, p. 34). A autora destaca, assim, os vazios, as ambiguidades, as pausas e as

entrelinhas como recursos linguísticos para que os leitores participem ativamente na construção de significados dos textos exercitando sua imaginação.

3 A DESCONSTRUÇÃO DE DISCURSOS PATRIARCAIS EM A BOLSA AMARELA DE LYGIA BOJUNGA NUNES

3.1 TEORIA SOCIAL DO DISCURSO E CRÍTICA FEMINISTA: DIÁLOGOS PERTINENTES PARA UMA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E DE GÊNERO

Muitas são as perspectivas e abordagens teórico-metodológicas que podemos assumir nos estudos da/sobre a linguagem. A menção à existência dos diversos ramos da Linguística, tais como a sintaxe, a semântica, a pragmática, a lexicologia, a terminologia, a estilística, a filologia, entre outros, já nos evidencia que há diversas maneiras de se estudar a língua e/ou as manifestações linguísticas. Segundo Orlandi (2001):

Há muitas maneiras de se estudar a linguagem: concentrando a nossa atenção sobre a língua enquanto sistema de signos ou como sistema de regras formais, e temos a Lingüística [SIC]; ou como normas do bem dizer, por exemplo, e temos a Gramática normativa. Além disso, a própria palavra gramática como a palavra língua podem significar coisas muito diferentes, por isso as gramáticas e a maneira de se estudar a língua são diferentes em diferentes épocas, em distintas tendências e em autores diversos (ORLANDI, 2001, p. 15).

Seguindo essa linha de pensamento que aponta as muitas maneiras de significação da linguagem, surgiram estudos na área de modo particular, diferenciado da maneira trabalhada pela Linguística tradicional, o que, por sua vez, motivou o surgimento da Análise de Discurso, uma das perspectivas de estudo da linguagem (discurso) na área da Linguística Aplicada.

A Análise de Discurso não possui apenas uma única perspectiva de estudos do discurso. Mussalim (2003, p. 113), sobre as correntes teóricas referenciais para os estudos do discurso, distingue uma Análise de Discurso⁴ de origem francesa, que mantém “uma relação privilegiada com a História, com os textos de arquivo, que emanam as instâncias institucionais”, e uma Análise de Discurso de origem anglo-saxã, que mantém uma relação privilegiada com a Sociologia, desdobrando-se em algumas vertentes de estudos do discurso, entre elas a Análise de Discurso Crítica, perspectiva que recorreremos para uma análise dos

⁴ Enquanto disciplina, a Análise de Discurso teve sua origem na França, na década de 1960, através dos trabalhos de Jean Dubois, linguista formado em lexicologia e lexicografia, envolvido com o desenvolvimento da Linguística em sua época e Michel Pêcheux, filósofo marxista envolvido com os trabalhos acerca da psicanálise, da linguística e da epistemologia (MUSSALIM, 2003; MAZZOLA, 2009). A partir das filiações teóricas entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, em um espaço de questões criadas pela relação entre esses três domínios disciplinares, nos anos 60 do século XX, é que a AD se constituiu. Apesar de se exceder do domínio desses três campos disciplinares, a AD usou alguns de seus embasamentos teóricos como referenciais, mesmo que depois tenha os questionado ou abandonado para seguir seus propósitos.

discursos, ideologias e relações de poder (gênero, classe, idade) presentes em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga.

A Análise de Discurso Crítica (ADC) possui uma abordagem transdisciplinar, pois provém da operacionalização de diversas áreas de estudos, dentre os quais, com base em Fairclough (2001), apontamos os de Foucault (1987), Bakhtin (1997) e de Thompson (1995), cujas abordagens a respeito do discurso, da ideologia e do poder exerceram fortes influências sobre a ADC. É importante salientar, além disso, que existem diferentes abordagens críticas da linguagem, mas que “o expoente da ADC é reconhecido em Norman Fairclough, a ponto de se ter convencido chamar sua proposta teórico-metodológica, a Teoria Social do Discurso, de ADC” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.21), convenção que, por questões de enquadramento teórico-metodológico condizente com nossa proposta, manteremos neste trabalho, todavia sem desconsiderar que os estudos em ADC não se limitam ao modelo de perspectiva faircloughiana.

Fundamentada em uma percepção da linguagem como prática social, a Teoria Social do Discurso, proposta por Fairclough, tem vasto campo de aplicação, constituindo um modelo teórico-metodológico “aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.11).

A visão dialógica e polifônica da linguagem, defendida por Bakhtin (1997), é adotada por Fairclough em seu enfoque interacionista de discurso enquanto prática social. De acordo com Bakhtin, todo discurso é dialógico e polifônico, pois responde a discursos anteriores e antecipa discursos posteriores de diversas formas na cadeia de interação verbal: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 1997, p.290).

Essa noção de várias vozes, que se articulam e debatem na cadeia de interação verbal, é basilar para a abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica, princípio desenvolvido por Foucault (1987) e seguido por Fairclough em sua Teoria Social do Discurso. Entre as discussões foucaultianas que importam para a ADC faircloughiana, podemos destacar as que tratam das relações entre discurso e poder, da natureza política do discurso e da natureza discursiva da mudança social.

A abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam os sujeitos a fazerem determinadas

escolhas linguísticas em vez de outras, articulando-as de determinadas maneiras diante de um conjunto de inúmeras possibilidades, objetivando agir discursivamente sobre outros sujeitos e sobre o mundo social. Segundo Magalhães (2001, p. 11), apesar de a Teoria Social do Discurso de Fairclough ter em comum com a Escola Francesa de Análise de Discurso o modo de conceber o discurso, isto é, de adotá-lo como prática social, linguagem em uso, a abordagem faircloughiana é inovadora porque se propõe a “examinar em profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social”. Consoante Fairclough (2001):

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. (...) Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. (...) O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90-91).

A perspectiva de ADC faircloughiana apresenta-nos um quadro teórico-metodológico que nos é pertinente para uma análise crítica do discurso literário de *A bolsa amarela*, pois Fairclough operacionaliza conceitos e métodos para uma abordagem do discurso como prática social que pode ser tanto um meio para a constituição e sustentação de estruturas sociais, essencialmente as de dominação-exploração, como também pode funcionar como um mecanismo de conscientização para transformação da sociedade, corroborando com o que vários estudiosos da literatura apontam sobre a função social do texto literário, o qual é, como vimos no capítulo anterior, produção artística, mas, também, social, logo pode ser usado para (des) mascarar relações sociais desiguais de poder (CANDIDO, 2000).

Fairclough (2003b) operacionaliza as três macrofunções⁵ que atuam simultaneamente nos textos propostas por Halliday (1991), propondo “uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de gênero, discurso e estilo, sugerindo, no lugar das funções da linguagem, três principais tipos de significado” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.59) que atuam simultaneamente nos enunciados. São eles: o significado acional e gênero, o significado representacional e discurso e o significado identificacional e estilo.

⁵ Função ideacional, função interpessoal e função textual. CF. HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R., (org.) Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. London: Oxford University Press, 1991, p. 3-28.

Por meio do significado acional e gênero, analisaremos em *A bolsa amarela* como o discurso age sobre o mundo. A intertextualidade é a categoria base que elegemos para a análise das vozes e ideologias presentes nos discursos das personagens na referida obra. Através do significado representacional e discurso, analisaremos como o discurso representa o mundo, para tanto, elegemos a análise de vocabulário e de algumas formas discursivas (frases, sentenças) presentes em *A bolsa amarela*. Por fim, com o significado identificacional e estilo, investigaremos o embate discursivo de identidades sociais criadas para a mulher/criança na referida obra literária, analisando como o mundo constitui/cria identidades e como elas são reproduzidas, sustentadas e/ou negadas pelo/no discurso. Como categoria de análise específica, escolhemos a avaliação.

A noção de ideologia da ADC provém de estudos do sociólogo John Brookshire Thompson (1995), nos quais o autor recusa as concepções neutras de ideologia, isto é, as que desvinculam a ideologia a serviço dos interesses de determinados grupos hegemônicos e apresenta um conceito negativado de ideologia, pois esta, para o autor, é necessariamente hegemônica na medida em que contribui para a instauração e manutenção das relações sociais de dominação, que legitimam a ordem social que privilegia indivíduos e grupos dominantes.

De acordo com Fairclough (2003a), o funcionamento da ideologia torna-se mais eficaz quando ela age inconscientemente, isto é, de forma naturalizada/internalizada. A ideologia, dessa forma, serve a grupos hegemônicos quando os sujeitos oprimidos em determinadas relações assimétricas de poder reproduzem discursos que os desfavorecem sem ter consciência direta que aqueles discursos legitimam uma ideologia que corrobora com sua situação de subalternidade social, seja de gênero, de classe, de etnia:

A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente (FAIRCLOUGH, 1989⁶, p. 85 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 22).

Em *Ideologia e cultura moderna*, Thompson (1995) considera que há no discurso construções simbólicas ideológicas que funcionam como mecanismos de estabelecimento e sustentação das relações sociais de dominação. Cinco modos gerais de operação da ideologia são elencados por ele: a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação e a reificação.

⁶ Cf. Obra (título original): *Language and Power*.

Por meio da legitimação, relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas ao serem representadas como sendo legítimas, justas, defensíveis ou dignas de apoio. Através da dissimulação, relações de dominação são estabelecidas e sustentadas por meio de sua dissimulação, negação, ofuscação ou ocultação. Com a unificação, relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, em um plano simbólico, da unidade, isto é, da ideia de uma identidade coletiva padronizada. Na fragmentação, relações de dominação são estabelecidas e sustentadas através da segmentação, fragmentação ou desestabilização de grupos (oprimidos) que, se unidos, poderiam manter um obstáculo à manutenção do poder pelo grupo dominante. Por meio da reificação, as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da representação de situações históricas temporais ou transitórias como sendo fixas, imutáveis, naturais e/ou permanentes.

Dessa forma, a abordagem de Thompson (1995) sobre as construções simbólicas ideológicas no discurso, aliada ao arcabouço teórico-metodológico da ADC, fornece instrumentos pertinentes para uma análise linguística dos discursos presentes na obra *A bolsa amarela*, tais como os que ora legitimam, ora questionam e, sobretudo, contestam a estrutura social patriarcal e etarista, cujo núcleo é estabelecido pelas relações desiguais de poder entre homens/meninos (privilegiados) e mulheres/meninas (desprivilegiadas), crianças (desprivilegiadas) e adultos (privilegiados), etc.

Diante desse quadro, o patriarcado pode ser concebido como o sistema social, cultural, político, econômico e ideológico de dominação-exploração da mulher pelo homem (SAFFIOTI, 1987), modelado pela ideologia machista, através da qual o masculino é universalizado como categoria social dominante enquanto o feminino e/ou tudo o que a ele é relacionado é subordinado socialmente.

Podemos apontar, diante disso, um diálogo pertinente entre ADC e teoria feminista ao considerarmos que o feminismo consiste em movimentos articulados por mulheres militantes, cujas pautas são embasadas por teorias de gênero diversas que analisam o patriarcado e propõem seu fim, para que, com isso, seja alcançada uma sociedade equânime, na qual o gênero não conceda privilégios para um grupo de indivíduos e desvantagens para outro(s), como acontece nas sociedades patriarcais.

Embora o termo feminismo seja geralmente usado no singular, a sua existência é plural, pois não existe um feminismo e uma forma de se pensar a luta das mulheres pela mudança de sua situação de opressão na sociedade, mas, sim, feminismos, movimentos heterogêneos, constituídos de diversos modos ideológicos/teóricos e práticos de se pensar e

agir diante da promoção de pautas a respeito dos direitos das mulheres, o que fica evidente com as suas mais variadas vertentes.

A vertente marxista do feminismo é a que nos interessa em nossa análise, pois concebe a opressão de gênero interligada a outras opressões sociais, as quais podem estar relacionadas a fatores sociais de classe, etnia, sexualidade, idade, etc. Heleieth Saffioti (1934-2010) é uma importante autora feminista que podemos citar como representativa dessa vertente no Brasil. Socióloga marxista, professora, escritora e estudiosa da violência de gênero, suas publicações mais expressivas ocorreram entre os anos de 1970 e 1980, nos quais a feminista contribuiu expressivamente para o arcabouço teórico do feminismo marxista brasileiro.

Em *A mulher na sociedade de classes* (1976), publicado inicialmente em 1969, Saffioti faz uma análise da situação social da mulher no sistema capitalista e de como não só a subordinação de gênero legitimada pelo patriarcado é motivadora da situação de opressão da mulher na sociedade, pois esta se relaciona com outras estruturas de dominação-exploração, como, por exemplo, a de classe social. Assim, a análise da subalternidade da mulher na sociedade não deve ser vista de forma isolada.

Dentro da organização patriarcal, além das categorias homem (privilegiado) x mulher (desprivilegiada), podemos apontar também para a estrutura hierárquica familiar que define as relações de poder entre adultos e crianças (sobretudo do gênero feminino), através das quais o segundo grupo é, muitas vezes, silenciado e deslegitimado em suas vivências e saberes pelo primeiro. Deste modo, consideramos pertinente analisar as estruturas de poder de gênero e etária de acordo com a perspectiva feminista marxista, por ela ser, intrinsecamente, uma corrente interseccional, isto é, que faz recortes identitários dos grupos oprimidos socialmente.

Para Saffioti (1999), a manifestação primeira do conceito de gênero (como construção social) reside em *O Segundo Sexo*⁷, de Simone de Beauvoir, feminista francesa, sobretudo em sua famosa frase: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980a, p. 9). De tal modo que, se o feminino é uma construção social, “é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia” (SAFFIOTI, 1999, p. 160).

⁷ Livro publicado originalmente em 1949, em que a escritora francesa busca desenvolver uma análise existencialista a respeito da “condição da mulher ocidental, isto é, de sua formação, situação e caráter, Simone de Beauvoir parte de uma leitura ética das relações intersubjetivas que historicamente permitiram a constituição de códigos de feminilidade e que condicionam” (GUNELLA, 2004, p. 10) o *status quo* social. No Brasil, o livro foi publicado primeiramente em dois volumes, *O Segundo sexo - fatos e mitos* (1980b) é o volume 1 e *O Segundo Sexo - a experiência vivida* (1980a), do qual retiramos uma citação anteriormente, é o volume 2.

Simone de Beauvoir (1980a, 1980b), em sua obra, critica valores e comportamentos sociais que eram naturalizados e atribuídos às mulheres como sendo biologicamente determinados. Apesar da feminista francesa não ter cunhado propriamente o termo gênero, deve-se a ela, segundo Saffioti (1999), seu desenvolvimento e utilização posteriores, na medida em que Beauvoir, ao desnaturalizar o ser mulher, aponta para a construção social do feminino, recusando, assim, o que era dado como “destino biológico” para as mulheres. Conforme Alves e Pitanguy (1991):

Simone de Beauvoir estuda a fundo o desenvolvimento psicológico da mulher e os condicionamentos que ela sofre durante o período de sua socialização, condicionamentos que, ao invés de integrá-la a seu sexo, tornam-na alienada, posto que é treinada para ser mero apêndice do homem. Para a autora, em nossa cultura é o homem que se afirma através de sua identificação com seu sexo, e esta autoafirmação, que o transforma em sujeito, é feita sobre a sua oposição com o sexo feminino, transformado em objeto, e visto através do sujeito (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 52).

Os aspectos ideológicos da opressão de gênero que são internalizados pelos sujeitos, por meio da socialização, são formas de assegurar a opressão da mulher pelo homem e, conseqüentemente, da violência contra a mulher, que pode se desdobrar em danos/sofrimentos físicos, sexuais, verbais e/ou psicológicos até em feminicídios (PAES, 2015), ocasionados pela subalternização da sua condição de gênero pelo patriarcado. Os dados abaixo ilustram esse quadro de violência contra a mulher:

Segundo estudos realizados por Lamoglia e Minayo (2009), no Brasil, 29% das mulheres afirmaram ter sofrido violência física de seus companheiros pelo menos uma vez na vida, sendo que 16% classificaram a agressão como violência severa, por serem chutadas, arrastadas pelo chão, ameaçadas ou feridas com qualquer tipo de arma. Quanto às consequências da agressão sofrida, Morgado (2004) estima que a violência doméstica é a sexta causa de morte ou incapacidade física em mulheres de 15 a 44 anos, mais do que qualquer tipo de câncer ou acidentes de trânsito. Segundo Falcke et al. (2009), esses dados denunciam uma realidade bastante preocupante. Ressalta-se que, apesar desses números já serem alarmantes, eles não abrangem o total dos casos, pois muitos episódios de violência não são denunciados ou identificados. (NERY, VASCONCELOS, 2012, p.2).

Este cenário nos revela um problema social a que toda mulher está sujeita independente de sua etnia, sexualidade, idade, nível de escolarização e classe social, pois este tipo de violência está ligado a uma estrutura sociocultural, política e econômica desequilibrada, que gera desigualdade pela adesão estrita às expectativas de papéis de gênero e impactam negativamente as mulheres através da aplicação e manutenção desses papéis restritivos, discriminatórios e abusivos pertencentes ao sistema patriarcal, no qual a mulher

ocupa um lugar de subordinação. Assim sendo, a violência de gênero é sofrida pelas mulheres pelo simples fato de elas serem mulheres.

O empoderamento feminino é um mecanismo/processo de combate à desigualdade/discriminação de gênero e à violência contra as mulheres, por isso uma das principais pautas do movimento feminista consiste na luta política/organizacional pelo empoderamento feminino, o que envolve a conscientização política coletiva e individual das mulheres acerca de sua situação de subalternidade social e de seus direitos humanos e sociais/políticos/trabalhistas. Além do empoderamento feminino coletivo, o feminismo, de forma geral, também reconhece a necessidade do empoderamento feminino individual, pois sendo o ato de empoderar mulheres um processo, ele não ocorre de uma hora para outra, mas resultante de ações individualizadas que, lentamente, são somadas na luta das/pelas mulheres. Segundo Lisboa (2008) o empoderamento na perspectiva feminista:

[...] é um poder que afirma, reconhece e valoriza as mulheres; é condição para obter a igualdade entre homens e mulheres; representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção dos seus privilégios de gênero. Implica a alteração radical dos processos e das estruturas que reproduzem a posição subalterna da mulher como gênero; significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e as violações (LISBOA, 2008, p. 2).

Não existe apenas um empoderamento e uma fórmula exata de promovê-lo, tão pouco o empoderamento é um produto/resultado dado, mas um processo desenvolvido, em várias esferas da vida individual e pública das mulheres, entre outros grupos de indivíduos oprimidos socialmente. O empoderamento feminino e infantil é considerado, no presente trabalho, como um processo de conscientização etária e de gênero que contribui na efetivação da autoestima elevada da menina/criança e do poder de decisão dela sobre si mesma diante de papéis de gênero restritivos e opressores que tendem a moldar seus comportamentos em sociedade e a forma como ela enxerga a si e o mundo a sua volta.

Diante desse quadro teórico-metodológico, iremos propor, a seguir, uma análise de discurso crítica e de gênero da novela *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, para mostrá-la como uma obra literária imbuída não só de um compromisso estético de fruição literária e de entretenimento para crianças e jovens leitores, mas como uma obra vinculada a um compromisso social de formação de leitores críticos e participativos na construção de uma sociedade mais equânime e justa, livre de preconceitos e opressões.

3.2 “Abri a bolsa amarela e tirei minha vontade de ser garoto e minha vontade de ser grande”: o empoderamento feminino e infantil em *A Bolsa Amarela*

Em *A bolsa amarela* conhecemos a história de Raquel, personagem protagonista e narradora, representada como sendo uma criança questionadora, imaginativa e de personalidade forte. Por não aceitar passivamente papéis sociais impostos ao seu gênero e idade, a menina entra em conflito consigo mesma e com a família, reprimindo três grandes vontades: a de ser adulta, a de ter nascido menino e a de se tornar escritora. Em determinado momento da narrativa, a menina passou a guardar, simbolicamente, essas vontades dentro de uma bolsa amarela e, por tentar escondê-las, elas acabaram crescendo cada vez mais, conforme podemos ver na citação a seguir:

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequeninha, 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 o mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas as outras - as três que de repente vão crescendo engordando toda a vida - ah - essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum (NUNES, 1994, p. 11).

Os anseios da protagonista são consequências da repressão familiar que ela sofre por ser menina e criança, pois no modelo familiar patriarcal tradicional, a criança, ainda mais sendo menina, “não tem vez e nem voz”, isto é, não tem vontade legitimada, o que demonstra a ideologia machista e etarista⁸ dessa estrutura social pautada, histórica e tradicionalmente, na autoridade dos pais, sobretudo dos homens, e na submissão dos filhos, em especial, do gênero feminino (MACIEL, 2007).

O preconceito etário contra as crianças, estruturado no silenciamento e na deslegitimação da voz infantil, fica demonstrado, especialmente, no fato de Raquel não ser vista pela família como um ser dialogante e com características próprias a sua faixa etária. Por um lado, era exigido da menina que ela fosse um “adulto em miniatura”, isto é, que ela se comportasse como os adultos se comportam mesmo sem ter a mesma experiência de mundo que eles, por outro lado, era esperado que Raquel não tivesse vontade própria, ou seja, a esperada autonomia de um adulto, e agisse de acordo com as vontades dos adultos ao seu redor, conforme podemos observar no trecho a seguir:

⁸ Relativo ao preconceito por idade.

— Agora dança aquela dancinha que outro dia você dançou lá em casa. Ficaram todos me olhando. Esperando. Olhei meu pai pra ver se ele me salvava. Mas ele mandou recado de olho dizendo: “dança logo, menina!”. Puxa vida, eu tinha dançado outro dia porque eu estava contente, com vontade de dançar. Mas agora eu queria ficar quieta comendo amendoim, será que ninguém ia dizer: “deixa: ela não tá com vontade”? Esperei. Ninguém disse. Dancei (NUNES, 1994, p. 64).

Raquel, como podemos observar na citação acima, é silenciada pela família, tem sua vontade de não dançar deslegitimada, sendo constrangida a fazer algo que não estava com a mínima vontade. Por situações como essa, a menina desenvolvia, cada vez mais, um grande desejo de ser adulta, tendo em vista que, se fosse, não seria obrigada, geralmente, a fazer coisas que não gostasse/quisesse.

Raquel se sentia sozinha e abandonada pela família, por isso decidiu escrever algumas cartas para seus amigos imaginários, conferindo ao espaço da narrativa um caráter ambíguo, no qual o mundo real (da família) é vinculado ao mundo imaginário, repleto de amigos secretos e de fantasias, característica de estilo da tendência literária do realismo mágico marcadamente presente nas obras bonjanguianas, como vimos no segundo capítulo deste trabalho.

Através das cartas de Raquel para André, um amigo imaginário com quem ela troca correspondência, nós ficamos sabendo que a menina pertence a uma família patrilinear, de classe média baixa, composta por seu pai, sua mãe, duas irmãs e um irmão, esses três últimos mais velhos que ela, com diferença de idade de mais de uma década:

Quando eu nasci minhas duas irmãs e meu irmão já tinham mais de dez anos. Fico achando que é por isso que ninguém aqui em casa tem paciência comigo: todo mundo já é grande há muito tempo, menos eu. Não sei quantas vezes eu ouvi minhas irmãs dizendo: “A Raquel nasceu de araque. A Raquel nasceu fora de hora. A Raquel nasceu quando a mamãe já não tinha condição de ter filho.” Tô sobrando, André. Já nasci sobrando. (...). Um dia perguntei pra elas: “Por que é que a mamãe não tinha mais condições de ter filhos?” Elas falaram que a minha mãe trabalhava demais, já tava cansada, e que também a gente não tinha dinheiro pra educar três filhos, quanto mais quatro (NUNES, 1994, p. 13).

Raquel se sentia muito solitária e incompreendida pelos mais velhos, por esses não terem paciência com ela e desrespeitarem seus sentimentos, ideias e vivências. O discurso das irmãs evidencia não só o etarismo causador, em parte, da solidão infantil, mas, sobretudo, um problema social que as famílias de classe social desprivilegiada enfrentam, que é a dificuldade dos pais de criar e educar seus filhos, tendo em vista a longa jornada de trabalho e a pouca remuneração dada aos que pertencem às classes sociais mais subalternas nas sociedades capitalistas.

Raquel é uma criança carente de atenção e afeto familiar. Seus pais trabalham fora de casa na maior parte do dia e são figuras quase que ausentes na narrativa. Ausência essa mais que física, simbólica: por trabalharem demasiadamente, para sustentar os filhos, eles não podem dar muita atenção à criança. Supõe-se também que a dureza do cotidiano trabalhista os deixaram insensíveis, por isso a falta de afetividade para com a filha caçula que eles só veem à noite.

Além da ausência materna e paterna, há também a fraterna. O irmão de Raquel faz faculdade, a irmã mais velha também trabalha fora de casa e, dessa forma, somente a irmã mais moça, que não trabalha e não estuda, fica em casa com a menina durante o dia, o que, por si só, não conta como um consolo, pois essa irmã é apresentada como intolerante com crianças e egocêntrica: “(...) Sabe o que ela diz? Que é ela que manda em mim, vê se pode. Não posso trazer nenhuma colega aqui: ela cisma que criança faz bagunça em casa. Não posso nunca ir na casa de ninguém: ela sai, passa a chave na porta... e eu fico aqui trancada pra atender telefone...” (NUNES, 1994, p. 14).

Como podemos observar na citação anterior, o discurso da irmã de Raquel, retomado através da utilização do discurso indireto na fala da protagonista, corrobora um estereótipo etarista por meio da unificação, modo de operação da ideologia que, segundo Thompson (1995), sustenta relações de dominação através da construção simbólica da unidade, nesse caso através da padronização de uma identidade coletiva de desorganização para as crianças: “ela cisma que criança faz bagunça em casa” (NUNES, 1994, p. 14).

Considerando o significado representacional e discurso, podemos identificar, ainda, no discurso das irmãs, quando dizem “A Raquel nasceu de araque. A Raquel nasceu fora de hora. A Raquel nasceu quando a mamãe já não tinha condição de ter filho” (NUNES, 1994, p. 13), a atuação da dissimulação, modo de operação da ideologia elencado por Thompson (1995) que, nesse contexto, age de modo a ofuscar as relações sociais opressoras de gênero e classe que obrigam mulheres pobres a levarem adiante uma gravidez indesejada, através, sobretudo, do uso das expressões “nasceu de araque” e “nasceu fora de hora”.

O discurso das irmãs evidencia o porquê de Raquel ser considerada uma filha que “nasceu de araque”, que é o fato de a família ser numerosa e pobre, não tendo condições financeiras suficientes para criar adequadamente mais uma criança: “Por que é que a mamãe não tinha mais condições de ter filhos?” Elas falaram que a minha mãe trabalhava demais, já tava cansada, e que também a gente não tinha dinheiro pra educar três filhos, quanto mais quatro” (NUNES, 1994, p. 13), porém esse discurso não evidencia as raízes culturais das

relações sociais de poder, que seria uma resposta para o questionamento que Raquel faz diante da explicação das irmãs acerca de seu nascimento “fora de hora”: “(...) se ela não queria mais filho por que é que eu nasci? Pensei nisso demais, sabe? E acabei achando que a gente só devia nascer quando a mãe da gente quer ver a gente nascendo” (NUNES, 1994, p. 13).

Uma questão que podemos levantar, diante desse quadro, se refere à maternidade socialmente obrigatória para as mulheres, as quais, no Brasil e em muitos outros países, não têm direito ao aborto legalizado e seguro⁹, por isso têm filhos mesmo não tendo condições financeiras de criá-los e ampará-los, o que pode ser corroborado com um trecho da carta de Raquel para André, em que a menina questiona o porquê de as mulheres terem filhos se não querem ter: “(...) Fiquei pensando: mas se ela não queria mais filho por que é que eu nasci? Pensei nisso demais, sabe? E acabei achando que a gente só devia nascer quando a mãe da gente quer ver a gente nascendo” (NUNES, 1994, p. 13).

A maternidade é um tema caro à vida das mulheres, logo ao feminismo. As especificidades da opressão da mulher nas sociedades capitalistas são marcadas não somente pela desigualdade salarial entre homens e mulheres, na ocupação de cargos discriminadamente sexistas ou na exploração da mão de obra feminina, mas, também, no controle de sua sexualidade e de sua capacidade reprodutiva, entre outros fatores, como aponta Saffioti (2004):

A dominação-exploração constitui um único fenômeno apresentando duas faces. Desta sorte, a base econômica do patriarcado não consiste apenas na intensa discriminação salarial das trabalhadoras, em sua segregação ocupacional e em sua marginalização de importantes papéis econômicos e político-deliberativos, mas também no controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva (SAFFIOTI, 2004, p.106).

Discutir a maternidade de forma política, enquanto pauta feminista, é, por um lado, apontar o direito da mulher de ser mãe e de vivenciar uma maternidade plena, consciente e desejada e, por outro lado, legitimar o direito da mulher de escolher não ser mãe, porque experimentar a maternidade não está em seus planos de vida. Ambas as pautas sugerem outras discussões, tais como maternidade compulsória e criminalização/legalização do aborto.

Para nós, feministas, ser mãe deve ser uma escolha, não uma obrigação para cumprir uma convenção social naturalizada como “destino de mulher”, ideologia desnaturalizada por Simone de Beauvoir (1980a) ao afirmar que ser mulher é um aprendizado social, sendo os

⁹ Exceção, no Brasil, por exemplo, para alguns casos previstos por lei, como quando há risco iminente à vida da mãe e no caso de gravidez resultante de estupro.

papéis sociais destinados ao sexo feminino (e masculino) construções sociais, não entidades biológicas inquestionáveis, pois, segundo a autora, ninguém nasce mulher: aprende a ser.

Nos apoiando nos postulados beauvoirianos sobre a construção social da feminilidade (BEAUVOIR, 1980a, 1980b), podemos considerar que ter um útero/ser fértil, por si só, não é um pré-requisito para uma mulher querer ser mãe ou ter necessariamente que vivenciar a maternidade. A ideologia machista de senso comum de que a mulher só é uma “mulher de verdade”, “completa e realizada” quando tem filhos, é que naturaliza como destino de mulher essa fatalidade biológica que deveria ser vista como uma opção consciente, não obrigação social.

O aborto criminalizado é uma consequência da compulsão social acerca da maternidade e do controle estatal do corpo da mulher, por limitar seus direitos reprodutivos e sobre o próprio corpo, o que objetifica legalmente a mulher. Não há como dissociar o patriarcado e os modos de dominação-exploração da mulher no capitalismo, pois o sistema capitalista se beneficia da situação de opressão da mulher para subalternizá-la nas relações de classe. Conforme Saffioti (1976):

A maternidade involuntária, além de elevar o acaso à posição de elemento parcialmente determinante da vida feminina, representa, nas sociedades capitalistas, tanto um fato realmente impeditivo do trabalho da mulher, quanto uma justificativa para o alijamento do elemento feminino da estrutura de classes. Deste ângulo, não seria a incompatibilidade entre a estrutura da família e o trabalho da mulher fora do lar uma necessidade do próprio sistema capitalista de produção? Neste sentido, o planejamento familiar não tornaria as duas estruturas referidas ainda mais incompatíveis? Libertar a mulher das maternidades involuntárias e substituir os modos domésticos de socialização dos filhos pelo trabalho organizado de equipes especializadas nesta tarefa não seria libertá-la para o nada quando a estrutura ocupacional não pode absorver o potencial de força de trabalho feminina? A ser mantida a estrutura de classes, haveria necessidade de se selecionarem outros caracteres naturais que pudessem funcionar como marcas sociais a fim de justificar a marginalização da estrutura de classes de certas categorias sociais (SAFFIOTI, 1976, p. 78-79).

Segundo Camurça (2007), o sistema patriarcal é estruturado por meio de mecanismos que sistematicamente o reinventam e o sustentam ao longo dos tempos, entre eles a autora cita quatro mecanismos fundamentais para a perpetuação da dominação-exploração da mulher pelo homem:

1. A prática da violência contra as mulheres para subjugá-las, 2. O controle sobre o corpo, a sexualidade e a vida reprodutiva das mulheres, 3. A manutenção das mulheres em situação de dependência econômica e 4. A manutenção, no âmbito do sistema político e práticas sociais, de interdições à participação política das mulheres (CAMURÇA, 2007, p. 20).

Corroborando com essa perspectiva, Silva (2004, p. 54) considera o contexto contemporâneo das relações sociais de gênero como sendo configurado pela intrínseca relação entre patriarcado e capitalismo, sendo esse um apropriador das “estruturas simbólicas” e das “condições objetivas” do primeiro, evidenciando, assim, a legitimação da “trajetória patriarcal-capitalista do sistema de gênero”.

A legalização do aborto não é só uma questão de gênero, mas de classe e etnia e de saúde pública: mulheres pobres/negras estão mais "vulneráveis" socioeconomicamente. No Brasil, por exemplo, essas mulheres não têm condições de sair do país e interromper a gravidez em outro país no qual a prática seja legalizada e segura. Por isso, muitas mulheres, desesperadas/desamparadas/abandonadas pelo parceiro e/ou pela família, e sem condições financeiras/emocionais de levar uma gravidez adiante, se submetem a práticas clandestinas inseguras, colocando a própria vida em risco.

O fato de o aborto ser criminalizado é problemático também porque desconsidera que os métodos contraceptivos são falhos e que nossa sociedade ainda não tem uma educação sexual cultural e escolar que informe as mulheres sobre sexo seguro. Além disso, geralmente, a responsabilidade sobre a prevenção de uma gravidez, os gastos com pílulas, com as consultas aos ginecologistas, a atitude de tomar bombas de hormônios que muitas vezes trazem efeitos colaterais devastadores, é toda direcionada à mulher, uma problemática sexista evidente nas relações heterossexuais.

Importante salientar que o movimento feminista não concebe o aborto como um método contraceptivo, nem luta pelo aborto, mas pela descriminalização e legalização do mesmo para que mulheres pobres deixem de morrer em decorrência de abortos clandestinos, ilegais e inseguros. Por isso, o aborto criminalizado, para o movimento feminista, é considerado uma pauta de saúde pública, pois a prática, apesar de ilegal, não impede as mulheres de tentarem clandestinamente interromper a gravidez indesejada, causa riscos à vida e à saúde da mulher e, ainda, perpetua a desigualdade social (DINIZ, 2008).

Raquel, por não ter consciência/vivência de mundo que a fizesse problematizar as diferenças entre uma mulher não querer ter um filho por escolha pessoal, mas ser obrigada a ter pela regulamentação estatal de seu corpo e capacidade reprodutiva, e uma mulher não poder ter um filho devido suas condições financeiras, acredita simplesmente que sua mãe não queria que ela tivesse nascido. O discurso de suas irmãs, ao ofuscarem as relações de poder

imbricadas nessa questão¹⁰, corrobora com isso, evidenciando a exclusão familiar que a menina sofria e os dilemas causados pelo sentimento de desprezo materno.

Em uma das cartas para André, Raquel comenta que a irmã mais moça é muito bonita, por isso não trabalha, não estuda e vive a espera de um marido rico que a sustente, como podemos ver na seguinte transcrição de Raquel do discurso da irmã, em uma das cartas que escreveu para o amigo: “Eu sou tão bonita que não preciso trabalhar nem estudar: tem homem assim querendo me sustentar; posso escolher à vontade” (NUNES, 1994, p. 14). Esse discurso ilustra o que Bourdieu (2007, p. 31) chama de “(...) princípio de divisão fundamental entre o masculino, ativo, e o feminino, passivo (...)” nas relações sexuais de dominação. Segundo o autor, esse princípio de divisão sexista:

(...) cria, organiza, expressa e organiza o desejo masculino como desejo de posse, como dominação erotizada e o desejo feminino como desejo da dominação masculina, como subordinação erotizada, ou mesmo, em última instância, como reconhecimento erotizado da dominação (BOURDIEU, 2007, p.31).

A dominação masculina, dessa forma, permeia as relações sexuais entre homens e mulheres de modo a cristalizar, por um lado, a objetificação e submissão feminina e, por outro, o poder do macho, o que, conseqüentemente, sustenta socialmente a dominação e exploração da mulher pelo homem.

A legitimação, enquanto modo de operacionalização ideológica (THOMPSON, 1995), sustenta relações de dominação através de sua representação como sendo legítima, digna de apoio e/ou defensável, o que pode ser evidenciado no discurso da irmã de Raquel que naturaliza a dominação masculina ao aceitar passivamente para si um estereótipo machista que subordina a mulher, especialmente a considerada bonita pelos padrões de beleza, ao destino de esposa, dona do lar e sustentada pelo marido.

Certo dia, um irmão de Raquel leu uma de suas cartas e lhe perguntou, de forma constrangedora, quem era André. A menina disse a verdade, que André era um amigo imaginário/inventado. Seu irmão, desconfiado, questionou: “E por que é que você inventou um amigo em vez de uma amiga?” (NUNES, 1994, p. 16). Raquel lhe respondeu: “É porque eu acho muito melhor ser homem do que ser mulher” (NUNES, 1994, p. 14). O discurso de Raquel evidencia que ela, por conta da pouca idade e vivência de mundo e falta de informação

¹⁰ Não se trata de explicar para a criança toda a problemática acerca das relações sociais de poder que envolvem a questão da maternidade, mas elucidar alguns pontos envolvidos nessa questão, para que ela não fique sem resposta ao seu questionamento e continue achando que é indesejada: “(...) se ela não queria mais filho por que é que eu nasci? Pensei nisso demais, sabe? E acabei achando que a gente só devia nascer quando a mãe da gente quer ver a gente nascendo” (NUNES, 1994, p. 13).

acerca dos estereótipos sociais de gênero, acredita que ser homem é melhor que ser mulher porque ela via o gênero como um fator inato/biológico, através do qual são decididos destinos inerentes aos sujeitos, não como construções sociais que normatizam papéis de gênero restritivos e opressores:

Vocês podem um monte de coisa que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele é sempre um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo de jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que é vocês que têm que meter a cara no estudo, que é vocês que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter tudo. Até para resolverem casamento – então não vejo? – a gente fica esperando vocês decidirem. A gente sempre tá esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina (NUNES, 1994, p. 16).

Considerando os discursos como atividades de linguagem dialógicas e polifônicas (Bakhtin, 1997) e a intertextualidade como a combinação da voz de quem enuncia com outras vozes que lhe são articuladas (RESENDE, 2005), discursos sexistas como “jogar bola é coisa de menino”, “soltar pipa é coisa de menino”, “homens nasceram para serem chefes”, “estudo é coisa de homem”, entre outros, atravessam o discurso de Raquel, acima, e servem ideologicamente para legitimar comportamentos diferenciados entre meninas e meninos, contribuindo, assim, para a sustentação das relações sociais assimétricas entre os gêneros. Além de legitimarem estereótipos de gênero sexistas, tais discursos também funcionam como uma reificação das relações sociais desiguais de poder, pois esse modo de operação da ideologia, nesse contexto, apresenta os estereótipos de gênero como sendo naturais, fixos e imutáveis.

Levando em consideração a intertextualidade como categoria relacionada ao significado acional, a análise em um texto de quais vozes são incluídas e predominam e, ainda, quais são excluídas, é pertinente a medida que predominâncias e ausências são significativas na construção ideológica dos (e nos) discursos. Raquel, narradora da história, tem seu discurso atravessado pelos discursos da família e da estrutura sociocultural patriarcal, o que é evidenciado pela utilização do discurso indireto para inserir, na narrativa, a fala das outras personagens e, com isso, suas ideologias. Apesar disso, a predominância do seu discurso na narrativa evidencia seu protagonismo feminino e infantil e, ainda, seu processo de empoderamento, pois é através da escrita e da fala que a menina contesta as relações desiguais de poder ao seu redor.

A educação familiar sexista machista é um dos mecanismos de sustentação do patriarcado, pois ela consiste em, desde cedo, ensinar às crianças, sobretudo meninas, determinados estereótipos de gênero para fazer com que elas internalizem e aceitem como naturais padrões de gênero restritivos e opressores que determinam seus comportamentos em sociedade e a forma como elas enxergam a si mesmas e o mundo a sua volta.

Raquel, inserida num contexto familiar moldado pela estrutura machista, se sente tão reprimida que não consegue aceitar sua identidade de gênero feminina e sua faixa etária, pois acredita que esses dois fatores são os causadores de sua repressão e exclusão familiar, por não ter, ainda, consciência das relações sociais desiguais de poder.

Cansada de ouvir reclamações por causa das cartas inventadas que ela escrevia para si mesma/para seus personagens, Raquel resolveu escrever um romance, achando que assim sua família não mais lhe aborreceria:

[...] tive uma idéia: “E se eu escrevo um romance? [...] Achei a idéia legal e escrevi um romance. Pequeno. Achei que pra começar era bom fazer um bem pequeno. Era a história de um galo chamado Rei – lindo de morrer – que um dia ficou louco pra largar a vida de galo. Ele morava num galinheiro com quinze galinhas, mas ele era um cara muito igual e então achava que era galinha demais pra um galo só. Pra contar a verdade, ele vivia até um bocado sem jeito de ser chefe de uma família tão esquisita assim. E então ele resolve fugir do galinheiro. Mas aí dá medo de todo mundo ficar contra ele. E então ele passa o romance inteirinho naquela aflição de foge, não foge. Quando chega bem no fim da história, ele resolve o seguinte: se a vida dele era furada, ele tinha mesmo que fugir e pronto. E aí ele fuge (NUNES, 1994, p. 20).

Certo dia, uma das irmãs de Raquel achou o romance e decidiu lê-lo. Ela achou a história engraçada e “deu pra minha mãe ler. E a minha mãe deu pro meu pai. E o meu pai deu pro meu irmão. E o meu irmão deu pra minha outra irmã. E ela deu pra vizinha. E a vizinha deu pro marido, que ainda por cima é síndico” (NUNES, 1994, p. 20). Com isso, todos passaram a rir da história da menina, aliás, não só da história, mas dela e de suas ideias, deslegitimando sua criticidade e criatividade: “Era um tal de fazer piada de galo, de galinha, de galinheiro, que não acabava mais. E o pior é que eles não estavam rindo só da história: tavam rindo e mim também, e das coisas que eu pensava” (NUNES, 1994, p. 20).

Com raiva pela falta de respeito e empatia, Raquel rasgou o romance do galo Rei e acabou decidindo que só voltaria a escrever histórias quando crescesse, pois acreditava que só seria respeitada enquanto escritora quando fosse adulta. Assim, sua vontade de escritora “desatou a engordar” (NUNES, 1994, p. 20) igual a vontade de ser menino e de ser adulta,

pois quanto mais ela reprimia suas vontades, mas elas cresciam, ou melhor, “engordavam”, como dizia Raquel.

Após sofrer muita censura e preconceitos vindos de seus familiares, Raquel ganhou uma bolsa amarela em um pacote de presentes enviados por uma tia rica da família, a tia Brunilda: “Meu irmão chegou em casa com um embrulhão. Gritou da porta: — Pacote da tia Brunilda! Todo o mundo correu, minha irmã falou: — Olha como vem coisa” (NUNES, 1994, p. 25). Essa foi a primeira vez que a menina ficou com algo do que tia Brunilda doava, pois seus familiares sempre inventavam desculpas e preteriam a criança na hora de dividir os presentes. Somente quando as roupas eram usadas por seus familiares, ficando velhas e desgastadas, é que eles davam para Raquel, que não via essa atitude egoísta sem questionar:

[...] E se eu pedia qualquer coisa o pessoal falava logo: — Ora, Raquel, tia Brunilda só manda roupa de gente grande, não serve pra você. — É só cortar, diminuir. — Não adianta: mesmo diminuindo tudo continua com cara de roupa de gente grande. — Roupa não tem cara. — Tem sim senhora. E nunca fiquei com nada. Num instantinho sumiam com tudo, e usavam, usavam, usavam até pifar. Aí, no dia que a roupa pifava, a gente ajeitava daqui e dali, e a roupa ficava pra mim. Eu não dizia nada, até que uma vez não resisti e perguntei: Quer dizer que quando a roupa pifa, pifa também a tal cara de roupa de gente grande? E o pessoal falou que sim, que era isso mesmo. (É por causa dessas transas que eu queria tanto crescer: gente grande tá sempre achando que criança tá por fora.). Aí aconteceu uma coisa diferente: de repente sobrou uma coisa pra mim. — Toma Raquel, fica pra você. Era a bolsa (NUNES, 1994, p. 26-27).

Raquel demonstra uma consciência crítica e questionadora ao não aceitar passivamente os comportamentos etaristas e conservadores da família. A respeito da tia Brunilda, Raquel a descreve como uma mulher consumista que, sustentada pelo marido, vive gastando dinheiro com coisas que logo enjoa:

Fiquei pensando no tio Júlio. Meu pai diz que ele dá um duro danado pra ganhar o dinheirão que ele ganha. Se eu fosse ele, ficava pra morrer de ver a tia Brunilda gastar o dinheiro numas coisas que ela logo enjoa. Mas ele não fica. [...] Se ele reclama, ela logo diz: “Vou arranjar um emprego.”. Aí ele fala: “De jeito nenhum!”. E dá mais dinheiro. Pra ela comprar mais. E continuar enjoando (NUNES, 1994, p. 25-26).

O consumismo de tia Brunilda é sustentado e incentivado pelo marido machista que preferia ver a esposa gastando desenfreadamente com coisas que logo enjoava que trabalhando, ganhando seu próprio dinheiro e gastando como bem quisesse. Quanto a bolsa amarela que ganhou de tia Brunilda, Raquel faz questão de descrevê-la minuciosamente:

A bolsa por fora: Era amarela. Achei isso genial: pra mim amarelo é a cor mais bonita que existe. Mas não era um amarelo sempre igual: às vezes era forte, mas depois ficava fraco; não sei se porque ele já tinha desbotado um pouco, ou porque já nasceu assim mesmo, resolvendo que ser sempre igual é muito chato. Ela era grande [...]. [...]. A bolsa não era sozinha: tinha uma alça também. [...] A bolsa por dentro: [...] A bolsa tinha sete filhos! (Eu sempre achei que bolso de bolsa é filho da bolsa.) (NUNES, 1994, p. 27-28).

A bolsa amarela só tinha um pequeno defeito: não tinha fecho. Raquel pegou um dinheiro que havia economizado e resolveu ir em uma casa que conserta e reforma bolsas e lá mandou inserir um fecho na sua bolsa. A partir disso, a bolsa amarela passou a ser simbolicamente o refúgio ideal dos seus desejos secretos, ideias, invenções e objetos:

Cheguei em casa e arrumei tudo o que eu queria na bolsa amarela. Peguei os nomes que eu vinha juntando e botei no bolso sanfona. O bolso comprimido eu deixei vazio, esperando uma coisa bem magra pra esconder lá dentro. No bolso bebê eu guardei um alfinete de fralda que eu tinha achado na rua, e no bolso de botão escondi uns retratos do quintal da minha casa, uns desenhos que eu tinha feito, e umas coisas que eu andava pensando. Abri um zíper; escondi fundo minha vontade de crescer; fechei. Abri outro zíper; escondi mais fundo minha vontade de escrever; fechei. No outro bolso de botão esperei a vontade de ter nascido garoto [...]. Pronto! A arrumação tinha ficado legal. Minhas vontades tavam presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas ((NUNES, 1994, p. 29-30).

Dessa forma, a bolsa amarela é, para Raquel, o lugar onde ela protege os seus desejos, ideias e segredos mais íntimos do olhar repressor do mundo adulto, a bolsa, simbolicamente, representa seu inconsciente, seu “eu interior”, cheio de ideias, fantasias e amigos secretos/imaginários que acabam morando por determinado tempo dentro da bolsa amarela, fazendo companhia para Raquel e lhe ajudando em seu processo de empoderamento feminino e infantil.

Um dos amigos secretos/imaginários que Raquel esconde na bolsa é o galo Rei que, posteriormente, passou a se chamar Afonso, porque achava que o nome Rei não combinava muito com ele que era um sujeito igualitário e muito simples: “Eu sou um cara igual, gosto de sossego, sou um sujeito muito simples: esse nome não combina comigo” (NUNES, 1994, p. 38).

Afonso havia fugido do galinheiro, pois não aceitava ser um galo-tomador-de-conta-de-galinha, achava que o galinheiro devia ser um espaço mais equânime, onde galinhas e galos mandavam igualmente, porém suas ideias eram recusadas pelos donos do galinheiro e, mesmo, pelas galinhas, que recusavam a própria emancipação por terem sido socializadas a acreditarem que são submissas aos galos. As galinhas, nesse sentido, representam as mulheres

alienadas que, socializadas a serem submissas, têm dificuldades de reconhecerem a própria situação de subalternidade social.

Afonso fora preso por tentar subverter o sistema sexista de gênero, depois que o soltaram, avisaram que se ele não fosse um galo-tomador-de-conta-de-galinha como seu pai, avô e bisavô foram, ele voltaria para a prisão. Revoltado, o galo igualitário, que pensava diferente dos seus semelhantes, conseguiu fugir e decidiu que dali em diante iria lutar por uma grande ideia, só precisava, ainda, achá-la. Afonso viu em Raquel, sua criadora, uma forte aliada nesse empreendimento e, por isso, pediu para morar um tempo na bolsa amarela, pois precisava se esconder de seus donos que ainda o estavam caçando. Raquel aceitou ajudá-lo e, ainda, fez um pequeno furo na bolsa, para Afonso pudesse “espiar a vida pela janela” (NUNES, 1994, p. 47-48).

Outro amigo que Raquel passou a esconder também na bolsa amarela foi um alfinete de fralda que ela achou na rua. Utilizamos o termo amigo e não objeto porque, na narrativa, o alfinete ganha vida e interage com as personagens, tendo, inclusive, um capítulo inteiro dedicado à sua história, intitulado “História do Alfinete de Fralda (que mora no bolso bebê da bolsa amarela)” (NUNES, 1994, p. 42). Nesse capítulo, Raquel faz uma digressão na narrativa, interrompendo os fatos atuais em sua vida, como a chegada e morada de Afonso na bolsa, para falar um pouco da história do Alfinete de Fralda:

Como ninguém conhece o Alfinete de Fralda muito bem, eu acho melhor contar a história dele antes de continuar contando a minha: Um dia eu ia passando e vi o Alfinete caído na rua. Peguei, limpei, desenferrujei, experimentei a pontinha dele no meu dedo, vi que ela era afiada toda a vida: — Puxa! E ela começou a riscar na minha mão tudo o que o Alfinete queria dizer: — Me guarda? Já não aguento viver aqui jogado: passa gente em cima de mim; chove, eu fico todo molhado, pego cada ferrugem medonha [...]. [...] Me guarda? — Guardo (NUNES, 1994, p. 43-44).

O Alfinete conta para Raquel que saiu muito mal embrulhado da Fábrica onde foi feito e, por conta disso, caiu no meio do caminho, se perdendo dos seus companheiros. Na rua, por causa das chuvas e pisadas dos pedestres, ele logo ficou enferrujado e, assim, nunca o quiseram, pois achavam que ele não servia para nada: “(...) eu risco na calçada um anúncio de mim dizendo que eu sirvo sim; mas nunca acontece nada” (NUNES, 1994, p. 44). Raquel guardou o Alfinete de Fralda, deu atenção a sua história e voz, agiu com ele como gostaria que os adultos agissem com ela, o que pode nos indicar que a invenção da história do Alfinete reflete simbolicamente o desejo íntimo da menina de ter suas vivências legitimadas, assim, não é à toa que o Alfinete não é qualquer alfinete, mas um específico para fraldas, termo que remete ao universo infantil.

Além da digressão, outro recurso linguístico interessante que podemos ressaltar é a prosopopeia, uma aliada relevante na composição da narrativa que, a todo o momento, está dialogando com fatos reais, do cotidiano de Raquel, com situações e diálogos com amigos imaginários, entre eles objetos com vida, inventados pela menina, como, também, um guarda-chuva que Afonso achou e deu de presente para Raquel:

Mal ele me deu o guarda-chuva, pulou pra bolsa, botou a cabeça pra fora, e começou a me contar tudo que o guarda-chuva tinha contado pra ele. Na hora do guarda-chuva nascer, quer dizer, na hora que ele foi feito, o homem lá da fábrica – que era um cara muito legal e que gostava de ver as coisas gostando do que elas tinham nascido – perguntou: — Você que ser guarda-chuva homem ou mulher? E ele respondeu: mulher. O homem então fez um guarda-chuva menor que guarda-chuva homem. E usou uma seda cor-de-rosa toda cheia de flor. O cabo ele não fez reto não: disse que guarda-chuva mulher tinha que ter curva. E pendurou no cabo uma correntinha que às vezes guarda-chuva homem não gosta muito de usar. Fui andando e pensando que eu também queria ter escolhido nascer mulher: a vontade de ser garoto sumia e a bolsa amarela ficava muito mais fácil de carregar (NUNES, 1994, p. 48-49).

Na história, os objetos, assim como as pessoas, têm gênero, sentimentos/desejos/sonhos e vivências. Apesar de o objeto guarda-chuva ser, linguisticamente, um substantivo masculino, a Guarda-chuva reivindicou ser mulher, desconstruindo, assim, as normas linguísticas pré-estabelecidas para ela no momento de sua criação. Na narrativa, o conceito de gênero vai além de uma identidade biológica, pois o gênero também é moldado pela estrutura social: a Guarda-chuva tinha uma identidade de gênero feminina e, por conta disso, sua expressão de gênero foi relacionada, pelo seu fabricante, à estereótipos de feminilidade, tais como delicadeza, cor rosa, curvas e joias. O gênero é tanto uma categoria identificacional que divide as pessoas em ser homem x ser mulher, como, também, uma construção sócio-histórica e cultural que associa o gênero designado (ao nascer) a papéis e estereótipos de gênero que as pessoas deverão desempenhar em sociedade.

A escolha da Guarda-chuva em ser mulher fez com que Raquel percebesse que, se pudesse escolher um gênero, ela também preferiria o gênero feminino. De forma inconsciente, a menina se identificou com o seu gênero, esquecendo, momentaneamente, da vontade de ser menino, pois essa é motivada não por questões identitárias/psicológicas, mas sociais no que se refere a dominação-exploração do gênero feminino pelo masculino, por ela não se identificar com os papéis de gênero restritivos que oprimem as mulheres.

É pertinente ressaltar que a Guarda-chuva escolheu ser mulher, mas não se limitou ao que o seu fabricante moldou como “uma guarda-chuva feminina”, isto é, uma guarda-chuva bonita, com seda cor de rosa e florida, com “curva” e correntinha:

[...] Então se alguém dizia: “esse guarda-chuva não serve mais”, tinha logo um que falava: “serve sim! Serve pra enfeitar; ele é tão bonitinho!”. E a Guarda-chuva ficava triste que só vendo. — Por quê? Ela não gostava de ser bonitinha? — Gostava. Mas ela achava que ser bonitinha só era muito pouco: se de repente ela desbotasse, ela deixava de ser bonitinha; aí ela não ia servir mais pra nada, porque a única coisa que ela era, ela deixava de ser (NUNES, 1994, p. 105).

Como podemos observar pelo trecho acima, a Guarda-chuva queria ter uma utilidade, queria ser importante, não queria apenas ser bonita, viver da própria aparência e, somente por ela, ser valorizada. Esse fato é uma analogia evidente da objetificação feminina na sociedade patriarcal, na qual a mulher é tratada como um objeto de consumo, dessa forma, sua aparência deve sempre corresponder ao que a indústria da beleza considera como o ideal de feminilidade a ser consumido/seguido pelas mulheres, ensinadas, desde cedo, a se preocuparem mais com sua aparência que, por exemplo, com o seu desenvolvimento intelectual.

A Guarda-chuva é uma personagem subversiva e de grande importância para Raquel em seu processo de conscientização de gênero e de aceitação etária: a Guarda-chuva havia escolhido, além de ser mulher, ser pequena, pois, para ela, “ser pequena é uma curtição” (NUNES, 1994, p. 49). Segundo Afonso, a Guarda-chuva não queria ser grande porque:

[...] ela adorava brincar, e gente grande tem mania de achar que porque é grande não pode mais brincar. Às vezes ela ficava louca pra experimentar crescer: só pra ver se era mesmo verdade: se quando a gente crescia a vontade de brincar sumia. [...] Até que um dia ela tomou coragem e experimentou. [...] E sabe que ela curtiu demais? [...] porque viu que uma coisa não tinha nada que ver com a outra: ela podia muito bem ser grande, e ela podia muito bem continuar brincando (NUNES, 1994, p. 50).

Mais uma vez a personagem Guarda-chuva desconstruiu estereótipos sociais ao mostrar que brincadeira não tem idade nem tamanho, mas vontade. Raquel estava muito feliz em ter ganhado uma guarda-chuva tão especial, porém a sua felicidade plena durou pouco: a Guarda-chuva não falava a língua de Raquel, somente Afonso conseguia entendê-la e traduzir suas falas, o que chateou um pouco a menina. Além disso, a Guarda-chuva de tanto brincar de “passar de pequena pra grande, de pequena pra grande, de pequena pra grande, de pequena tlá!!! Estalou, enguiçou, não passou mais pra nada” (NUNES, 1994, p. 50), isto é, não serviria enquanto um objeto para Raquel se proteger da chuva ou do sol. Apesar desse problema,

Raquel achou a Guarda-chuva tão linda que resolveu ficar com ela e, dessa forma, passou a guardá-la, também, na bolsa amarela que “(...) ficou mais pesada. Tive que fazer uma força danada pra pendurar ela no ombro” (NUNES, 1994, p. 52).

Além dos escritos, dos desejos, de Afonso, do Alfinete de Fralda e da Guarda-chuva, Raquel também guardou na bolsa amarela o galo Terrível, um primo de Afonso que teve o “pensamento costurado”, isto é, censurado e moldado para pensar somente o que seus donos, pessoas que promovem e participam de “brigas de galo”, quisessem que ele pensasse:

Desde pequenininho que resolveram que ele ia ser galo de briga, sabe? Do mesmo jeito que resolveram que eu ia ser galo-tomador-de-conta-de-galinha. Você sabe como é esse pessoal, querem resolver tudo pra gente. E aí começaram a treinar o Terrível. Botaram na cabeça dele que ele tinha que ganhar de todo o mundo. Sempre. Disseram até, não sei se é verdade, é capaz de ser invenção, que costuraram o resto do pensamento dele com uma linha bem forte. Pra não rebentar. E para ele só pensar “eu tenho que ganhar de todo o mundo”, e mais nada (NUNES, 1994, p. 53).

Os donos do galo Terrível e de outros galos de briga podem, simbolicamente, representar a censura e a doutrinação social de pensamento capitalista. Assim que Terrível nasceu, seus donos decidiram que ele “ia ser um galo de briga, tão brigão, tão ganhador de todo mundo, tão terrível, que o melhor era ele se chamar Terrível de uma vez e pronto” (NUNES, 1994, p. 83), diz Afonso, sobre o primo, que teve o pensamento costurado para só pensar em rivalizar com todos os galos e ganhar as brigas, visando a lucratividade para os donos dos galos vencedores. Terrível, diante desse quadro, pode representar a classe trabalhadora, explorada e não consciente de sua situação social de desvantagem em relação aos médios e grandes burgueses/capitalistas, estes representados pelos donos dos galos, que, por dinheiro, exploram seus bichos até a morte em brigas de galo:

O tempo foi passando. Terrível só pensava o tal pedaço descosturado. E então começou a ganhar tudo o quanto é briga. Todo o mundo apostava nele. Os donos pegavam o dinheiro, e em vez de dar pro Terrível, eles diziam: — Bobagem. Pra que galo precisa de dinheiro? — E metiam o dinheiro no bolso. Terrível não ligava a mínima porque o pedaço do pensamento dele que pensava “puxa vida, eu dou esse duro todo e eles é que ficam com o dinheiro” também estava costurado (NUNES, 1994, p. 86).

Considerando que a efetivação essencial do sistema capitalista de produção se dá através da divisão da sociedade em classes sociais (SAFFIOTI, 1976), o capitalismo se consolida por meio da dominação-exploração-subordinação dos trabalhadores pelos detentores do capital em determinadas práxis sociais. No caso de Terrível, essa exploração não é, apenas, de nível individual, pois as brigas de galos envolviam um grupo de galos –

trabalhadores – e um grupo de senhores/donos de galos, que lucravam com as brigas, sendo Terrível apenas mais trabalhador explorado entre tantos outros.

Hegemonias se estabelecem e se sustentam através do consenso social, não apenas pelo uso da força (RESENDE; RAMALHO, 2006). A ideologia é uma forma de se assegurar o consenso social tendo em vista que ela serve necessariamente para mascarar, legitimar e manter relações sociais assimétricas de poder (THOMPSON, 1995). Assim, é de interesse dos grupos hegemônicos que os grupos desprivilegiados socialmente reproduzam suas ideologias, sem percebê-las e/ou contestá-las, pois quanto mais visível for a ação da ideologia, isto é, quanto maior consciência dela os atores sociais tiverem ao (re)produzirem-na e contestarem-na em seus discursos, menor é sua potencialidade na sustentação de relações desiguais de poder na sociedade (FAIRCLOUGH, 1989).

Em uma perspectiva discursiva, a hegemonia capitalista, para manter o poder e domínio sobre a classe subalternizada, precisa que a ideologia da classe dominante seja internalizada e reproduzida pelos sujeitos em situação de desvantagem nas relações socioeconômicas desiguais de poder. Em *A bolsa amarela* isso pode ser evidenciado na “lavagem cerebral” ou doutrinação ideológica que, por exemplo, os donos de Terrível fizeram, quando simbolicamente costuraram seus pensamentos, deixando livre apenas a parte do pensamento/ideologia que favorecia o seu domínio sobre o animal, para que, assim, ele não tivesse pensamentos críticos, tais como “puxa vida, eu dou esse duro todo e eles é que ficam com o dinheiro” (NUNES, 1994, p. 86).

Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas por meio da fragmentação, modo de operação da ideologia que, segundo Thompson (1995), consiste em segmentar grupos de indivíduos, os quais, se unidos, poderiam constituir um obstáculo a manutenção do poder pelos grupos hegemônicos. Terrível era ensinado, desde pequeno, que não podia gostar de ninguém, pois, segundo seus donos, “galo de briga só pode gostar de brigar” com outros galos (NUNES, 1994, p. 84). Apesar de seus donos insistirem nesse discurso de rivalização, operacionalizado ideologicamente pela fragmentação, antes de ter o pensamento costurado, Terrível tinha muita vontade de se apaixonar, o que não era algo bem-visto pelos seus donos, pois se o galo comesse a pensar em outras coisas além de brigar e ganhar brigas, ele poderia recusar seu destino de galo de briga vencedor e não gerar mais lucratividade.

Certo dia, Terrível se apaixonou por uma franguinha e “(...) na hora de brigar ele começava a pensar nela; em vez de atacar o inimigo ele desenhava no chão um coração”

(NUNES, 1994, p. 84). Seus donos, furiosos, trancaram-no em um galinheiro com uma parede muito alta, assim ele não poderia ver sua namorada e mais ninguém. Depois de enclausurá-lo por um tempo, trouxeram para lhe fazer companhia um galo de briga já treinado, para os dois brigarem. Entretanto, Terrível achou que o outro galo era um sujeito legal e, por isso, decidiu roubar uma meia de uma mulher que estava pendurada em um varal, encheu de folha de pena de tudo que encontrou ao seu redor, amarrou a meia e fez com ela uma bola. Ao invés de brigarem, os dois galos jogaram futebol, fato que enfureceu ainda mais seus donos, que resolveram fazer com que Terrível só pensasse o que eles quisessem e, deste modo, “(...) acabaram resolvendo que o jeito era costurar o pensamento do Terrível e só deixar de fora o pedacinho que pensava: “Eu tenho que brigar! Eu tenho que ganhar de todo o mundo!”. O resto todo sumia dentro da costura” (NUNES, 1994, p. 85).

Terrível teve seu pensamento costurado “(...) com uma linha bem forte pra não rebentar” (NUNES, 1994, p. 84). Podemos, ainda, considerar esse cerceamento de liberdade de pensamento e expressão com essa “linha forte” como sendo uma analogia à “linha dura” do regime militar no Brasil (1964-1985), expressão que, na Política e no contexto de publicação da obra *A bolsa amarela*, em 1976, designava a tomada de posição dos militares mais radicais e intolerantes a quem se opunha ao militarismo.

O galinheiro em que Terrível nasceu é descrito como um lugar repressivo, onde o destino dos galos e galinhas é decidido assim que eles nascem, o que é, também, uma forma de fragmentar os grupos de galos e galinhas, doutrinando-os ideologicamente e segmentando-os para que eles não se unam e, assim, não se oponham ao sistema de dominação-exploração que os oprimem. Podemos visualizar melhor essa fragmentação se considerarmos o destino desses grupos de aves que podia consistir apenas em: botar ovos, ser tomador-de-conta-de-galinha, ser galo de briga ou ir para a panela. Segundo Afonso, “(...) não adiantava nada os pintinhos quererem ser outra coisa: os donos é que resolviam tudo, e quem não gostou que gostasse” (NUNES, 1994, p. 54).

Raymond Williams (1979, p. 113) define hegemonia como sendo “um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida”, como uma cultura que também se expressa no “domínio e subordinação vividos de determinadas classes”, acepção que ilustra a censura e a dominação-exploração-subordinação dos galos, explorados física, emocional e economicamente pelos seus donos, que os impediam até de brincar de jogar futebol e de se apaixonarem, ou seja, de exercerem atividades físicas e lúdicas e sua própria afetividade. Diante disso, o galinheiro, em *A bolsa amarela*, pode simbolizar a sociedade brasileira

capitalista e repressora, os galos de briga são possivelmente analogias aos trabalhadores explorados sem consciência de sua situação de subalternidade e seus donos representam a classe privilegiada da sociedade.

Todas essas personagens inventadas por Raquel: Afonso, Alfinete de fralda, Guarda-chuva e Terrível, interagem com ela e entre si, vivenciam situações inusitadas, aventuras e conflitos que, aos poucos, interseccionam-se com suas vivências de criança e menina de classe social desprivilegiada, silenciada e reprimida pela família e pelo mundo social adulto.

Em um almoço, certa vez, na casa da tia Brunilda, Raquel quase teve seus segredos e amigos imaginários revelados, ou melhor, expostos forçosamente por seu primo Alberto, filho de tia Brunilda, adolescente mimado e egocêntrico que, segundo Raquel, adora implicar com ela e lhe “encher a paciência” (NUNES, 1994, p. 66). Cismado em saber o que Raquel guardava na bolsa amarela, Alberto a intimida e tenta tomar a bolsa de suas mãos, para expor os segredos da menina para todos os seus familiares ali presentes, os quais, ao verem esse comportamento abusivo do jovem, não o questionaram, mas, sim, riram, incentivando as malcriações de Alberto:

— Vou espiar essa bolsa, pra ver o que ela tem. — Se levantou da mesa. [...] — Estendia as mãos assim que nem garra de monstrinho, e fazia cada careta horrível. O pessoal desatou a rir. Principalmente a tia Brunilda. [...] Fiquei na maior chateação! — Tia Brunilda, diz pro Alberto parar com isso, sim? Ela ria. — Por favor, tia Brunilda! [...] A senhora acha engraçado tudo o que o Alberto faz, não é? Ele pode fazer a maior besteira do mundo que a senhora acha graça. Minha irmã fechou a cara: — Não fala assim com a tia Brunilda. [...] Por que vocês tão sempre paparicando ela, é? [...] — Porque ela é rica, é? [...] — Chega!!! Mas aconteceu uma coisa esquisita: eu não podia parar de falar. [...] Minha irmã me torceu um beliscão tão grande que eu gritei. O Alberto deu um bote: — Peguei! — E puxou a bolsa [...]. [...] Me lembrei do fecho. Pensei com toda a força pra ver se ele ouvia: “enguiça!”. O Alberto sentou no chão: — Como é? Esse fecho não abre? O pessoal continuava rindo. Puxa vida, por que é que eu não tinha nascido Alberto em vez de Raquel? Pronto! Mal acabei de pensar aquilo e a vontade de ter nascido garoto deu uma engordada tão grande... (NUNES, 1994, p. 68).

O desejo de Raquel de ter nascido Alberto, em vez de Raquel, isto é, de ter nascido menino ao invés de menina, consiste na visível disparidade de tratamento que o primo, mimado, e ela, silenciada, recebiam. Raquel, na verdade, não tinha vontade de ser homem, mas necessidade e desejo de ser respeitada enquanto menina e criança.

Diante desse contexto familiar e social repressor, a imaginação e a escrita literária funcionam para Raquel como válvulas não só de escape, mas de amadurecimento e superação de suas frustrações e conflitos cotidianos e existenciais, como quando, por exemplo, Raquel

reescreve a parte final da primeira versão da história de Terrível, pois na versão inicial, infelizmente, dá-se a entender que, possivelmente, ele morreu em uma briga de galo:

— Mas ela viu a briga? [...] — Viu sim. Deu pra ver. — E daí? — Falou que o Terrível apanhou até dizer chega. [...] — O Crista de Ferro ganhou. [...] E onde é que deixaram o Terrível? — Levaram embora. Disseram que era pra não ficar nada na areia. Pra ninguém ver que teve briga de galo aqui. — Pegou as penas. — Mas esqueceram as penas. — Fez festinha nelas devagar. — Vou guardar de lembrança (NUNES, 1994, p. 78-79).

Inconformada com a morte de Terrível, Raquel decidiu escrever outra versão para uma parte da história dele, intitulada “História de um galo de briga e de um carretel de linha forte” (NUNES, 1994, p. 81), deixando sua imaginação desenvolver enredos mais ditosos. Na história final de Terrível, conhecemos a história de amizade e solidariedade entre duas linhas amigas: Linha Forte (usada para costurar o pensamento de Terrível) e Linha de Pesca, as quais tiveram papel essencial na mudança de destino do galo:

A LOJA DAS LINHAS era uma loja que só tinha linha. [...] Até que um dia os donos do Terrível entraram na loja e compraram a Linha Forte. [...] Quando a Linha de Pesca viu a amiga indo embora, quase morreu de tristeza. [...] E então foi atrás pra saber. Esperou eles entrarem em casa, e aí ficou espiando pelo buraco da fechadura. Viu direitinho quando fizeram um talho na cabeça do Terrível, tiraram o pensamento dele lá de dentro, costuraram ele todo com a Linha Forte, só deixaram descosturado o pedaço que pensava “tenho que brigar, tenho que ganhar de todo o mundo!” [...] (NUNES, 1994, p. 85-86).

Depois de a Linha Forte ser comprada e costurada no pensamento de Terrível, as linhas amigas nunca mais se viram. O tempo passou e um dia, na praia, durante a última briga de Terrível¹¹, a Linha Forte percebeu que se o galo morresse, ela morreria também, por isso decidiu tentar se descosturar do pensamento do galo para libertá-lo e ele, assim, perceber a situação de risco mortal e fugir:

[...] A briga começou. [...] Terrível começou a perder. Perdeu sangue, perdeu duas penas, foi ficando cansado. A Linha Forte cada vez mais fazia força pra dar um jeito. [...] Até que de repente — plá!!! — de tanto fazer força, rebentou, abriu todinho, e ele desatou a pensar mil coisas [...]. Num instante entendeu tudo que estava acontecendo, e é claro não sendo bobo pensou logo: besteira eu morrer nessa praia só porque eles cismaram que eu tenho que brigar com o Crista de Ferro. E se mandou! (NUNES, 1994, p. 88).

Como podemos observar na citação acima, Terrível, com o pensamento descosturado/livre, percebeu a situação arriscada em que estava, logo a ideologia capitalista e

¹¹ Na versão inicial da história de Terrível, essa briga o levou à morte.

de rivalização que foram internalizadas em sua mente se despotencializaram, perderam sua força de dominação e, assim, o galo fugiu da briga para salvar a própria vida:

Correu pro Mar. [...] Terrível desatou a engolir água, começou a afundar. E foi nessa hora... que a linha do anzol do homem do barco reconheceu o Terrível... se lembrou da amiga dela costurando o pensamento do galo e — zuque! — deu uma guinada e jogou o anzol na crista do Terrível. O anzol físgou a crista... Só aí é que o homem viu que não era peixe, era galo. Mas não ligou: ele estava mesmo querendo uma companhia. E então ligou o motor e o barco foi embora (NUNES, 1994, p. 85-89).

A solidariedade da Linha de Pesca e a ação/ajuda do pescador salvaram a vida de Terrível e da Linha Forte, que por pouco não morreram afogados, e, assim, “Quem viu na praia as duas penas que o Terrível perdeu, pensou até que ele tinha morrido. Bobagem. Ele agora tá curtindo a vida no tal lugar bem longe. Ele e a Linha Forte. Os dois” (NUNES, 1994, p.89).

Raquel, tendo superado o mal-estar com a primeira versão da parte final da história de Terrível, agora reescrita e com um final feliz, percebeu que, enquanto ela escrevia a história do galo, sua vontade de escrever ficou “(...) tão magrinha que já não pesava quase nada” (NUNES, 1994, p. 93). Aliviada, a menina rejeitou a antiga ideia de só voltar a escrever quando fosse adulta, resolvendo escrever sempre que sentisse vontade: “Carta, romancinho, telegrama, o que me dava na cabeça. Queriam rir de mim? Paciência. Melhor rirem de mim do que carregar aquele peso dentro da bolsa amarela” (NUNES, 1994, p. 93).

A citação que conclui o parágrafo anterior pertence ao penúltimo capítulo de *A bolsa amarela*, intitulado “Comecei a pensar diferente” (NUNES, 1994, p. 93), no qual o processo de empoderamento e de conscientização de Raquel começam a se manifestar de forma mais consistente e efetiva, pois ela, como sugere o próprio título do capítulo, começou a pensar diferente, pois suas vivências, aliadas a sua escrita e imaginação, tornaram-na mais consciente dos aspectos de sua realidade que a oprimiam, dando para ela algumas possibilidades de enfrentamento e superação.

Esse capítulo também é um divisor de águas para Afonso que, finalmente, conseguiu achar a grande ideia pela qual iria lutar: “— Achei! — O quê? — A idéia. [...] — Vou sair pelo mundo lutando pra não deixarem costurar o pensamento de ninguém. — E começou a fazer planos: (...) ia atravessar o mar, ia achar o Terrível e não sei que mais” (NUNES, 1994, p. 94). Afonso, apesar de empolgado por ter achado a ideia pela qual iria lutar, tinha um problema: “(...) o mundo é grande demais, se eu saio lutando a pé vou ficar muito cansado” (NUNES, 1994, p. 94). Raquel sugeriu que Afonso voasse, pois, assim, ele não se cansaria tanto, porém voo de galo “é voinho à toa. De voinho em voinho eu não vou

longe” (NUNES, 1994, p. 94), responde o galo para a menina. Quando entendeu a situação-impatte, a Guarda-chuva começou a chorar, pois estava muito apegada ao amigo e não queria que ele partisse sem ela, porém ela não poderia lhe acompanhar, pois estava toda quebrada e não conseguia se mexer:

— Que que há, Afonso? Por que é que ela tá chorando desse jeito? O Afonso tava com uma cara tão triste que eu pensei que ele ia chorar também. —Ela quer ir comigo; disse que não vai aguentar a saudade. Mas a questão é que ela não pode ir. — Por quê? — Ué, ela tá toda quebrada, não pode nem se mexer (NUNES, 1994, p. 95).

O Alfinete de Fralda é quem dá a solução para esse problema, falando que no dia em que saiu da fábrica viu “uma casa que consertava tudo”, logo “consertava guarda-chuva também” (NUNES, 1994, p. 95). Raquel levou a Guarda-chuva na casa dos consertos, onde ela foi consertada, ficando “(...) novinha em folha!” e “(...) com a cara mais feliz do mundo” (NUNES, 1994, p. 103). Consertada, a Guarda-chuva poderia não só acompanhar Afonso em sua jornada, mas também lhe ajudar: ela iria servir de “paraquedas” sempre que Afonso estivesse com medo de voar alto e/ou caindo de seu voo limitado.

Nessa casa, Raquel conheceu Lorelai e sua família, amigos¹² essenciais na sua conscientização de gênero e etária e, dessa forma, no seu processo de empoderamento feminino e infantil. Na casa dos consertos, Raquel aprendeu que não existe necessariamente uma “coisa” de criança/adulto/idoso ou de menina/menino, pois, nessa casa, as tarefas/estudos, o trabalho doméstico, o trabalho de conserto e as brincadeiras eram atividades divididas, isto é, feitas por todos os membros da família: ora a mãe de Lorelai cozinhava, seu pai e avô consertavam objetos e ela estudava, ora Lorelai e sua mãe consertavam objetos, seu pai cozinhava e seu avô estudava. A família de Lorelai, dessa forma, privilegiava a equidade e o respeito entre si, independente de idade e gênero, como podemos observar no trecho abaixo:

— Por que é que ele tá cozinhando e tua mãe soldando panela? — Porque ela hoje já cozinhou bastante e ele já consertou uma porção de coisas; e eu também já estudei um bocadinho e meu avô soldou muita panela: tava na hora de trocar tudo. — Por quê? — Pra ninguém achar que tá fazendo uma coisa demais. E pra ninguém achar também que está fazendo uma coisa menos legal do que o outro. — Teu avô tá estudando? — Tá. — Velho daquele jeito? [...] — Ele só é velho por fora. O

¹² A narrativa não deixa determinado se esses amigos são imaginários ou se realmente existem no mundo real de Raquel, evidenciando, mais uma vez, o uso do realismo mágico, diluindo os limites entre realidade e fantasia no enredo, deixando, assim, algumas situações “em aberto” para a imaginação do leitor, que pode tanto imaginar que Lorelai, seus pais e avô são amigos reais de Raquel, como pensar que são amigos imaginários ou, ainda, amigos reais, mas moldados pela imaginação da menina, que pode acrescentar fatos fantasiosos às situações cotidianas vividas por ela.

pensamento dele tá sempre novo. — Por quê? — Porque ele tá sempre estudando. Que nem meu pai e minha mãe (NUNES, 1994, p. 99).

A família da casa dos consertos - além de ter consertado a Guarda-chuva - “consertou” simbolicamente o pensamento de Raquel, que começou inconscientemente a ver que as frustrações que ela sentia não eram por ser menina e criança, mas por ser tratada de forma opressiva por pessoas que não têm uma consciência de equidade e respeito com as outras, independente de gênero e idade. Raquel também desconstruiu, um pouco, seu pensamento acerca dos adultos, os quais ela achava complicados de entender, mas, ao ter contato com a família de Lorelai, mudou um pouco de ideia: “E eu fiquei achando que gente grande não era uma turma tão difícil de entender que nem eu pensava antes” (NUNES, 1994, 101).

Por meio do significado identificacional e estilo podemos analisar como a identidade feminina é socialmente construída, reproduzida, negociada e/ou negada no discurso. A família de Raquel reproduzia um discurso de identidade feminina relacionado estritamente a papéis sociais de gênero que dividem “coisas de menino x coisas de menina”, o que reprimia Raquel e a fazia contestar, para si, essa identidade: “— (...) Falaram que tanta coisa era coisa só pra garoto que eu acabei até pensando que o jeito era nascer garoto. Mas agora eu sei que o jeito é outro. Vamos lá na praia soltar pipa?” (NUNES, 1994, p. 110). Lorelai e sua mãe, por sua vez, representaram para Raquel a sua identificação mais significativa com o gênero feminino: “E, por falar em curtidão, puxa vida, como a mãe da Lorelai curtia ser mulher; e como a Lorelai curtia ser menina. Ela achava que ser menina era tão legal quanto ser garoto. [...] Quem sabe eu podia ser que nem a Lorelai?” (NUNES, 1994, p. 103). Deste modo, podemos evidenciar um embate discursivo entre o discurso da família de Raquel e o discurso da família de Lorelai sobre o gênero feminino.

Considerando a avaliação como uma categoria de análise específica do significado identificacional, as afirmações avaliativas “curtia ser mulher/menina” e “ser menina era tão legal quanto ser garoto”, que Raquel disse a respeito de Lorelai e sua mãe, incentivaram Raquel a se identificar de forma mais positiva com o seu gênero: “Comecei então a achar que ser menina podia mesmo ser tão legal quanto ser garoto” (NUNES, 1994, p. 109).

Diante desse quadro, apesar de Raquel não ter consciência crítica direta da ideologia machista, por sua pouca idade e experiência de mundo, ela despotencializou o efeito negativo dessa ideologia em sua vida, quando passou a recusar, para si, discursos sexistas machistas que a impediam de fazer coisas que gostava porque eram concebidas como sendo

“coisas de garoto”, e, assim, começou a reconhecer sua idade e gênero como categorias positivas, mesmo com os comportamentos dos adultos de discriminação etária e de gênero, pois percebeu que o problema não residia no fato de ela ser menina e criança, mas na forma opressiva como a tratavam.

No final da narrativa, Raquel, tendo ampliado criticamente sua consciência etária e de gênero, tirou da bolsa amarela o desejo de ser adulta e o desejo de ser homem, pois eles tinham “emagrecido tanto que pareciam até de papel” (NUNES, 1994, p. 109), evidenciando sua autoestima elevada: “(...) pela primeira vez achei Raquel um nome legal” (NUNES, 1994, p. 112) e seu empoderamento feminino e infantil se tornando cada vez mais significativo e progressivo em sua vida.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

4.1 A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A escolarização da leitura literária é um tema caro ao ensino no que se refere a formação de leitores de obras de literatura, considerando que muitas das práticas escolares de tratamento do texto literário na educação básica ainda hoje são inadequadas e ineficientes para a formação de leitores, devido a uma insistência em um ensino tradicional pautado em aulas de literatura essencialmente informativas, que focam a historicidade/historiografia literária, cronologia literária, estilos de época, cânones e dados biográficos dos autores em detrimento do contato real e significativo dos alunos com os textos literários.

Não podemos ter a instituição escola sem a escolarização de conhecimentos e artes. O surgimento da escola está intrinsicamente ligado à constituição de saberes escolares, uniformizados em disciplinas diversas, entre elas a de literatura. Consoante Soares (2003), a escola:

[...] é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). É a essa inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão dos conteúdos, pela ordenação e sequencição desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2003, p.21).

A escolarização da literatura é, pois, uma prática inevitável e necessária na escola. Quando falamos em escolarização da literatura no ensino fundamental II, fazemos um recorte no contexto escolar, direcionando nosso olhar para um público determinado: professores e alunos do 6º ao 9º ano. A literatura, nesse espaço, ganha adjetivação, pois seu público-alvo é constituído de crianças e jovens, dessa forma, é recorrente a presença do termo literatura infanto-juvenil.

A leitura literária na escola, do ensino fundamental ao ensino médio, é intermediada por instâncias de escolarização que permeiam as interações entre os alunos-leitores e o texto literário na escola. Segundo Soares (2003), a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de livros de literatura e a leitura e estudo de textos constituem as três principais instâncias de escolarização da literatura.

A biblioteca escolar é um espaço fundamental na formação dos leitores, podendo contribuir ou mesmo dificultar tal formação se nela não houver uma adequada organização dos livros, do espaço e do tempo de acesso e de leitura dos livros. Muitas vezes, esse espaço é negligenciado e tratado de forma pejorativa pelos professores e gestores, quando, por exemplo, alunos que se comportam de forma inadequada em sala de aula são direcionados à biblioteca para fazerem leituras e resumos de livros, sendo, dessa forma, ensinados que a leitura literária e a escrita podem ser atividades de punição/castigo. Essa prática afeta negativamente na formação do gosto dos alunos-leitores pela literatura, pois eles associam a leitura de textos literários como uma prática negativa, já que esta serve de castigo para comportamentos impróprios em sala de aula. A biblioteca deve ser um espaço receptivo, atrativo e acolhedor, para que os estudantes-leitores se sintam bem nesse espaço e associem a leitura de livros como uma prática positiva, lúdica e/ou de construção de conhecimentos, não relacionada a punições escolares.

A leitura e o estudo de livros de literatura na escola, segunda instância de escolarização da literatura, é geralmente determinada e orientada pelos professores de português/literatura e configura-se como uma atividade ou tarefa escolar, na qual os alunos-leitores são avaliados por meio de provas escritas, fichas de leitura, seminários, etc. Apesar de serem permeadas por um caráter avaliativo, essas leituras podem ser significativas na vida dos estudantes-leitores se extrapolarem a finalidade de pura avaliação escolar e forem feitas de forma crítica, conduzindo os estudantes para as práticas sociais de leitura.

Os livros escolhidos para leitura e estudo podem favorecer ou desfavorecer o processo de escolarização, sendo assim, devem ser rigorosos os critérios de seleção das obras, assim como as metodologias para sua leitura e discussão. Uma seleção com recorrência exagerada dos mesmos gêneros, autores e obras resulta em uma escolarização inadequada da literatura, pois se legitima a ideia genérica de que é literatura apenas certos autores/obras, geralmente canônicos, revelando, assim, uma ausência de critérios para a seleção adequada de gêneros, autores e obras.

Ao lado dos livros disponíveis na biblioteca, dos livros estudados nas aulas de português e literatura, temos também como instância de escolarização da literatura os fragmentos de textos literários veiculados pelos livros didáticos, os quais devem ser lidos e analisados pelos alunos. Essa é a instância mais privilegiada pelos professores de literatura, sendo responsável pela principal forma como a literatura é apresentada em sala de aula para o alunos.

As leituras em sala de aula não podem estar relacionadas somente aos textos que os livros didáticos dispõem, pois estes, muitas vezes, estão dispostos de forma descontextualizada, não apresentando critérios de textualidade importantes para a construção geral de sentidos. Outra problemática ligada a essa questão reside no fato de que muitos dos exercícios de análise literária que os livros didáticos apresentam sobre seus textos não conduzem à análise do que é essencial nesses textos, ignorando, por vezes, sua literariedade, seus recursos de expressão, seu uso estético da linguagem, entre outros aspectos.

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário devem segundo Soares (2003):

[...] privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário (SOARES, 2003, p. 43-44).

Infelizmente, muitas vezes, os livros didáticos ignoram essas questões de análise literária, apresentando, excessivamente, questões rasas de simples extração de informações superficiais dos textos, como os exercícios que pedem aos alunos para copiarem o título da história, o nome do autor, do personagem principal ou questões que apresentam apenas perguntas genéricas de opinião sobre o que o aluno achou do texto, o que o texto ensina, tentando, assim, buscar no texto um ensinamento moral, ou, ainda, quando os textos são lidos como pretexto para a resolução de atividades gramaticais, de ortografia, etc.

Podemos distinguir, deste modo, uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura. A primeira é a que conduz o leitor eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem na sociedade e “às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2003, p. 47). A segunda é a que distorce a literatura, afastando-a do leitor ao desenvolver nele resistência e até mesmo repulsa ao livro e ao ato de ler.

O debate em torno da questão da leitura e, particularmente, da figura do leitor, tem sido prejudicado pelo equívoco que considera a prática de leitura apenas como uma atividade de natureza individual e subjetiva, ofuscando a concepção interacionista de leitura enquanto prática social inscrita nas relações histórico-sociais. De acordo com Britto (2003, p. 84), ler é “uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos”.

Sendo assim, a leitura não deve ser vista apenas como um processo cognitivo e subjetivo, mas como uma ação sociocultural historicamente constituída.

Inscrita nas práticas sociais, a leitura possui uma dimensão inevitavelmente política. Nesse sentido, Britto (2003) afirma que:

[...] a leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto. A ignorância do caráter político do ato de ler, por sua vez, não anula seu componente político, porque este é constitutivo do processo, mas conduz à mitificação da leitura e dos textos impressos e ao não reconhecimento dos interesses e compromissos dos agentes produtores de textos (BRITTO, 2003, p. 84-85).

Diante desse quadro podemos nos perguntar que tipo de leitor a escola deve formar: o leitor obediente e passivo que lê textos apenas para preencher fichas de leitura ou reproduzir com propriedade enunciados textuais ou o leitor crítico que, “instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso” (WALTY, 2003, p. 52)? Apesar de nos parecer óbvia essa questão, ela no contexto escolar se aplica de forma problemática, considerando as práticas escolares conservadoras e ineficientes na formação de leitores.

Estudiosos da leitura apontam que as atividades de leitura e suas metodologias em sala de aula são marcadas geralmente pela tentativa de controle, por parte dos professores, dos sentidos dos textos, para evitar leituras não previstas ou que se consideram inadequadas (WALTY, 2003). Essa postura autoritária diante das práticas de leitura é extremamente inadequada para quem deseja formar bons leitores: críticos, construtores de sentidos dos textos e participativos dos processos sociais da linguagem, pois inibe o pensamento crítico-reflexivo e a postura interativa dos alunos-leitores diante do texto lido. Conforme Cosson (2006, p. 27), o bom leitor é “(...) aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo eu a leitura é um concerto de vozes e nunca um monólogo. Por isso o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

Se o que caracteriza um texto como sendo literário é sua literariedade, marcada expressivamente por sua polissemia, seus recursos de linguagem e seus vazios naturais a serem preenchidos pelos leitores, é totalmente improdutivo para a formação de leitores um ensino de literatura que predetermine os sentidos da leitura dos alunos-leitores, que controle absolutamente tudo o que os textos podem dizer, desconsiderando que os sentidos dos textos dialogam com os leitores, com seus conhecimentos de mundo, vivências, etc.

A escola deve, portanto, reavaliar as atividades de incentivo à leitura literária que desenvolve, se quiser, de fato, formar leitores literários, pois já está mais que comprovado que o ensino tradicional de literatura, mais voltado para a memorização e identificação de aspectos estruturais, por vezes extraliterários, dos textos, ou, ainda, na resolução, pelos alunos, de um modelo simplificado de análise literária, que para a construção de significados dos textos literários, não incentiva o hábito da leitura literária nos alunos, deste modo, não forma leitores. Consoante Mello (2010):

De fato, as crianças passam pelas nossas escolas e, do ponto de vista do interesse pela literatura, em certos casos saem piores do que entraram, pois, quando chegam às primeiras séries, demonstram fascínio pela leitura, que diminui na proporção inversa da escolarização da literatura: quando deixam o Ensino Fundamental, já não soa estranho ouvir dizerem que não gostam de ler... (MELLO, 2010, p. 178).

A concepção de leitura que a escola adota e o tipo de leitor que ela se propõe a formar são, dessa forma, questões fundamentais na promoção de uma escolarização adequada ou inadequada da literatura. Outra questão importante que permeia as relações entre escolarização e literatura reside no que fazer com o texto literário em sala de aula, tendo em vista que a forma como o professor de literatura, em sala de aula, se apropria do texto literário e pedagogiza-o é que vai determinar em grande parte se o processo de ensino será ou não satisfatório no que se refere a formação de leitores.

Não existem receitas milagrosas para solucionar os problemas do ensino de literatura, mas atitudes e estratégias que o professor pode tomar no trabalho com o texto literário que podem viabilizar um contato real e significativo dos alunos com os textos literários. Apoiando-nos em Silva (2005), mencionamos, abaixo, algumas sugestões para o ensino de literatura que nos parecem pertinentes:

- Reavaliar os enfoques dados em sala de aula para o ensino de literatura, ultrapassando a visão historicista, estruturalista e biografista de apresentar a literatura para os alunos.
- Promover o contato real e significativo dos alunos com textos literários de diversos gêneros, incentivando-os a lerem textos clássicos e contemporâneos, canônicos ou não, para que seu contato com a literatura seja amplo.
- Considerar a diversidade de interpretações de leitura feita pelos alunos de modo a não controlar a produção de sentido dos textos literários.
- Desenvolver análises literárias comparativas entre textos e gêneros diversos, de evidenciando o dialogismo textual presente nos textos literários.

- Dissociar a leitura dos textos literários de análises puramente gramaticais, estilísticas, etc.
- Diversificar o trabalho didático-pedagógico com textos, incentivando diferentes formas de o aluno apresentar sua leitura, tais como: dramatizações, júri-simulado, produção de murais, desenhos, etc.
- Trabalhar a leitura literária no espaço virtual, considerando a internet como uma ferramenta de ensino de literatura eficiente se usada de forma adequada.
- Valorizar as histórias de leitura dos alunos, suas vivências leitoras, perspectivas e interesses.
- Incentivar a leitura de textos contemporâneos produzidos por escritores locais, estimulando uma interação significativa entre leitores e autores, através de fóruns de debates, entrevistas com autores, etc.
- Promover um ensino de literatura interdisciplinar, incentivando o diálogo entre literatura e outras artes.

Considerando que a leitura escolar deve ser mediada por inúmeros fatores para ser bem sucedida, o ato de ler deve, pois, ser concebido como uma atividade de compreensão: ler equivale a ler compreensivamente, a interpretar. Assim, se almejamos formar leitores capazes “(...) de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. (...) Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade considera ser objeto de leitura” (COSSON, 2006, p. 29).

É papel do professor criar as condições e situações necessárias para que o encontro entre os alunos-leitores e os textos literários sejam significativos, para que os discentes explorem ao máximo as potencialidades desse tipo de texto. É justamente para ir além da simples atividade de leitura como “decifração” que o letramento literário é fundamental no processo educativo, pois através dele são promovidas práticas de leitura literária significativas para a formação de leitores em um diálogo contínuo entre ensino de literatura e práticas sociais de leitura e escrita.

O letramento designa os usos sociais da escrita e da leitura em contextos diversificados. De tal modo, o letramento vai além do ato de saber ler e escrever, pois ele “responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como

usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

As práticas sociais de escrita são diversas, logo o letramento também deve ser compreendido em sua pluralidade: existem letramentos ou, ainda, multi-letramentos, termo usado para abranger nos usos sociais da escrita também a interação dos meios de comunicação de que, hoje, dispomos. Assim, o significado da palavra letramento se expande e passa a compreender todo processo social de construção de sentidos, gerando letramentos diversos: letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático, letramento literário, etc.

O letramento literário integra esse plural dos letramentos por ser um dos usos sociais da escrita. Todavia, “ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102), constituindo, assim, um tipo de letramento singular.

Podemos apontar três especificidades essenciais do letramento literário que o distinguem dos demais letramentos: a literatura, a linguagem literária e a escola. Em primeiro lugar, a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem: compete à literatura “(...) tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas imensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). Em segundo lugar, o letramento feito com textos literários oferece um modo privilegiado de inclusão no mundo da escrita, considerando que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Em terceiro lugar, o letramento literário precisa da escola para se consolidar, pois requer um processo educativo específico de trabalho com o texto literário em sala de aula, o que somente a prática isolada de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Considerando essa singularidade do letramento literário, Paulino e Cosson (2009, p. 67) o definem como “(...) o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Nesse sentido, o letramento literário deve ser compreendido não como uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois ele requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não se trata apenas de um saber que se apreende sobre a literatura ou sobre os textos literários, mas, sobretudo, “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio das palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

Diante desse quadro, o letramento literário requer da escola um tratamento enfático na promoção de experiências significativas de leitura literária em sala de aula, pois é através dele que os alunos podem ter um contato mais significativo com a literatura dentro e fora do ambiente escolar. Não existem metodologias milagrosas para uma boa promoção do letramento literário em sala de aula, todavia o professor, com um olhar aguçado para sua realidade em sala de aula, pode desenvolver metodologias de leitura literária que melhor se adequem a realidade escolar e as necessidades dos alunos. Essas metodologias não precisam ser “criadas do zero” ou inéditas, podem ser desenvolvidas a partir de projeções de letramentos já existentes, oferecidas pelos pesquisadores da área. É trabalho do professor saber filtrar as metodologias que melhor se adequem a realidade dos alunos, reajustando-as sempre que necessário.

Para as metodologias de leitura literária que facilitem a leitura, análise e discussão da novela *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, para alunos do 7º, 8º e 9º anos (EF II), nos basearemos no referencial teórico-metodológico desenvolvido por Rildo Cosson (2006). Com perspectivas interacionistas e dinâmicas, o autor desenvolve sequências didáticas que se propõem a promover um contato significativo entre os alunos e o texto literário, utilizando-se de estratégias que buscam desenvolver a competência leitora dos alunos e a ampliação de seu repertório de leitura. Cosson nomeia essas estratégias de leitura como sequência básica e sequência expandida.

A sequência básica do letramento literário é feita de quatro etapas gerais: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência expandida, como o próprio nome sugere, é ampliada, sendo feita pelas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

A motivação serve para preparar o aluno para um contato significativo com o texto a ser lido, assim o sucesso inicial do encontro entre o aluno-leitor e o texto depende de uma boa motivação. As mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que de alguma forma aproximam os alunos com o texto que se vai ler a seguir. Tal aproximação prévia entre leitor e texto pode ser feita a partir do trabalho em sala e aula com eixos temáticos, estruturais ou intertextuais do texto a ser lido. Músicas, vídeos e perguntas em que os alunos devem se posicionar diante de um tema são alguns exemplos mais usuais de construção da motivação.

A introdução consiste na breve apresentação do autor e da obra a ser lida para os alunos. Nesta etapa o professor deve se perguntar sobre o que é importante e interessante de se dizer sobre o autor e sua obra, buscando deixar os alunos curiosos e instigados para a

leitura do texto. Vale ressaltar que a apresentação sobre o autor e sua obra não deve ser longa e demasiadamente expositiva, cheia de detalhes biográficos que mais interessem a pesquisadores que a leitores de seus textos.

A leitura como o próprio nome sugere é o momento destinado a leitura do texto pelos alunos. A metodologia desta etapa varia de acordo com a extensão do texto a ser lido. Se o texto for curto, a leitura pode ser feita em sala de aula, sendo dividida em leitura silenciosa e leitura oral/coletiva. Todavia, se o texto for extenso, esse procedimento torna-se inviável, sendo necessário o professor recorrer à leitura extraclasse. A leitura escolar precisa de acompanhamento, pois tem um objetivo a cumprir, logo o professor deve acompanhar o processo de leitura dos alunos para auxiliá-los em suas dificuldades. No caso dessa leitura extraclasse, o professor deverá negociar com os alunos um prazo para a leitura do livro. Durante esse prazo, que pode ser chamado de intervalo de leitura, o professor pode, por exemplo, conversar com os alunos sobre o que eles estão lendo, como está o andamento da história e o que eles estão achando do material lido, essa atividade funciona como um acompanhamento no qual os alunos apresentam parte dos resultados de sua leitura.

Na sequência básica, o próximo passo após a motivação, introdução e leitura é a interpretação, através da qual se deve levantar um diálogo entre texto, leitor e comunidade na construção de sentidos para o texto. O professor pode fazer perguntas e/ou observações sobre o texto lido para direcionar o aluno a construir sua própria interpretação. A interpretação pode ser dividida em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior é o de apreensão global da obra, na qual o aluno por meio de inferências e análises constrói sentidos para o texto lido. O momento exterior tem a finalidade de fazer com que os alunos externalizem suas interpretações, registrando-as por meio de atividades de extrapolação diversas, tais como desenhos, paródias, resenhas, cartazes, vídeos, fotografias, etc. O registro vai variar de acordo com o tipo de texto, desempenho da turma, idade dos alunos, série escolar, etc.

A interpretação na sequência expandida é dividida em dois momentos intercalados com as contextualizações da obra. A primeira interpretação destina-se a apreensão global da obra, podendo ser registrada em um ensaio, feita através de um comentário, depoimento, etc. É importante que ocorra na sala de aula e seja compartilhada com a turma.

A contextualização é o momento de aprofundamento da leitura interpretativa por meio da análise dos contextos que a obra traz consigo e que a tornam inteligível para nós enquanto leitores. Os contextos a serem explorados em uma obra são inúmeros, a escolha de

um deles determina o caminho para ler de forma explícita a obra em seu contexto. Cosson aponta sete contextualizações que podem ser feitas em uma obra: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

A contextualização teórica procura explicitar as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra. Essa contextualização não objetiva historicizar as ideias presentes no texto literário, mas verificar como em determinadas obras alguns conceitos são fundamentais para sua compreensão.

A contextualização histórica aponta a obra para a época que ela encena ou para o período de sua publicação. É importante que não se limite a contextualização histórica a visão reduzida de história como simples sucessão de eventos ou de fatos históricos a serem verificados na obra com exatidão. Essa contextualização revela a dimensão histórica que toda obra literária possui ao relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele encena internamente.

A contextualização estilística compreende os estilos de época ou períodos literários que as obras apresentam. Divergindo do trabalho escolar tradicional em que os contextos literários apresentam as obras, essa contextualização deve ser entendida como o momento de análise literária em que a obra é que apresenta um diálogo com determinado período literário e/ou estilo de época que muito dizem sobre o que está encenado em seu núcleo dramático. Assim, essa contextualização deve ir além da simples identificação tradicional de características de movimentos literários em recortes textuais e compreender como determinadas tendências literárias pode ajudar os alunos-leitores na construção de sentidos para o texto.

A contextualização poética compreende a estruturação da obra e os princípios internos de sua organização. Deve-se ter cuidado, por exemplo, para não reduzir o texto poético a uma lista de figuras de linguagem, o texto em prosa em categorias como personagem, tempo, espaço, entre outras características de narrativas literárias, etc. A análise poética pode se valer desses elementos, mas não pode se restringir a simples catalogação deles.

A contextualização crítica trata da recepção do texto literário, tendo por objetivo a análise de outras leituras sobre a obra para ampliar o horizonte de leitura da turma, dessa forma essa contextualização se ocupa da crítica especializada em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra. A crítica de uma obra não deve ser, todavia, vista como a leitura única e/ou correta do texto, mas como uma de suas possibilidades de leitura.

A contextualização presentificadora, também chamada de presentificação, busca a aproximação/atualização da obra com o presente da leitura ao chamar a atenção dos alunos para as temáticas do texto e suas relações com o presente. Através dessa contextualização os alunos são convidados a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com o texto lido, o que pode evidenciar a atualidade da obra. É importante que essa presentificação seja analisada atenciosamente pelo professor, tendo em vista o risco de se estabelecer uma relação de aproximação superficial do texto com a atualidade, o que pode violentar a realidade histórica da obra.

A contextualização temática trata dos temas que a obra encena e da repercussão deles em seu núcleo dramático. É importante não fugir da obra em favor do tema: muitas vezes corre-se o risco de o foco central dos estudos recaírem sobre os temas e o estudo literário da obra ser preterido, por isso cabe ao professor mediar as discussões e análises para que a obra não seja preterida por um de seus temas durante a aula de literatura.

As contextualizações não são rígidas e limitadas, podem ser reconfiguradas, adaptadas, mescladas e/ou divididas de acordo com o trabalho a ser realizado. Ao avaliar a turma e a obra, o professor deve determinar as contextualizações mais pertinentes a serem estudadas pelos alunos. É importante pontuar, conforme Cosson (2006), que há algumas orientações a serem observadas no que diz respeito à contextualização como uma etapa do letramento literário.

Primeiramente, o professor e os alunos não devem considerar a contextualização como uma mera atividade escolar que serve apenas para preencher o tempo, mas como uma forma de ampliar seu horizonte de leitura de maneira consciente e crítica. Depois, é pertinente que a contextualização seja realizada, preferencialmente, por meio de uma pesquisa e apresentada à turma como tal. Essa pesquisa deve ser orientada e acompanhada pelo professor, podendo envolver os mais diversos procedimentos de coletas de informações, tais como levantamentos na internet, entrevistas, consulta a bibliografia especializada, etc. As formas de apresentação dos resultados da pesquisa também podem ser diversas - seminários, debates, ensaios, amostra de imagens, etc. - devendo ser planejadas e acordadas previamente entre o professor e a turma.

Planejar e/ou compartilhar a pesquisa com professores de outras disciplinas é uma possibilidade interdisciplinar interessante de se trabalhar a contextualização. Assim, inúmeros trabalhos interdisciplinares podem ser feitos, integrando disciplinas diversas, aproximando professores e alunos, contribuindo para a formação e integração de ambos no âmbito escolar.

A segunda interpretação é o passo seguinte da sequência expandida do letramento literário. Diferentemente da primeira interpretação, que busca uma apreensão global da obra, a segunda interpretação objetiva uma leitura aprofundada de algum de seus elementos, dessa forma pode ser centrada na análise de um personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, entre outros que melhor se adequem a contextualização escolhida.

Há uma ligação indissociável entre contextualização e segunda interpretação que pode ocorrer de forma direta ou indireta. A direta consiste na integração da contextualização e da segunda interpretação, realizando-as como uma única atividade. O professor pode, por exemplo, solicitar que o aluno integre a pesquisa à segunda interpretação através da abordagem de determinado aspecto na obra.

A ligação indireta ocorre quando o aluno realiza a contextualização e a segunda interpretação de forma separada, ou seja, a pesquisa é feita sem que se estabeleça uma relação consciente e imediata com as atividades seguinte. São feitas, assim, duas atividades distintas, o estudo do contexto e a leitura da obra, mesmo que relacionadas de forma íntima. Nesse caso, segundo Cosson (2006):

[...] é conveniente que a contextualização seja feita, de preferência, em grupo e a segunda interpretação pode ou não ser realizada individualmente pelo aluno. Também é interessante que o professor promova a apresentação da contextualização para que toda a turma compartilhe os resultados das pesquisas antes de realizar a segunda interpretação (COSSON, 2006, p. 92).

Independente da metodologia escolhida pelo professor, a segunda interpretação deve ser registrada para que se evidencie o aprofundamento da leitura. Esse registro, negociado pelo professor e seus alunos, pode ocorrer de forma variada, materializando-se em ensaios, relatórios, cartazes, desenhos, vídeos, seminários com a presença de um público externo à turma, etc.

É importante que o professor entenda que se a primeira interpretação consiste no encontro pessoal entre o leitor e o texto literário, a segunda interpretação deve resultar no compartilhamento da leitura dos alunos, promovendo um saber coletivo que pode unir a turma em um mesmo horizonte de leitura. O professor deve ter cuidado para que não ocorra durante o compartilhamento de leituras a imposição de determinadas leituras sobre outras, devendo estar consciente de que a diversidade delas é necessária para o crescimento dos alunos e é essa diversidade de leituras compartilhadas que constrói uma comunidade de leitores, um dos pontos altos do letramento literário na escola.

Com a segunda interpretação concluída, encerra-se a atividade de leitura centrada na obra, chegando o momento de se investir nas relações textuais. Inicia-se, assim, a expansão, última etapa da sequência expandida que compreende um trabalho comparativo entre textos, consistindo em um “movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, que visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário” (COSSON, 2006, p. 94). A expansão é, assim, uma atividade essencialmente comparativa que contrasta e confronta duas obras a partir de seus pontos de ligação, destacando as possibilidades de diálogo que toda a obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores.

A intertextualidade é uma categoria que pode ser usada no trabalho de expansão, servindo para apontar as relações da obra com outras que lhe são anteriores, que podem ter servido de inspiração para o autor ou que estavam em seu repertório de leitura e foram por ele apropriadas e atualizadas naquela obra. A análise de citações diretas ou indiretas que possuam relações intertextuais com outras obras é uma atividade de expansão que pode ser trabalhada pelo professor e seus alunos, podendo, ainda, servir de incentivo para o docente apresentar novas obras para a turma.

A expansão pode ser também um diálogo que o leitor constrói entre duas ou mais obras. O professor pode, ainda, sugerir o estudo comparado de uma obra literária não apenas com outra obra literária, mas com outros materiais que com ela possam dialogar, como, por exemplo, filmes baseados na obra, os quais devem ser vistos como reelaborações do texto literário para outro formato, suporte e linguagem, não apenas transcrições suas em outro registro. Por fim, o tempo de duração de cada etapa da sequência básica e da sequência expandida varia de acordo com as finalidades da etapa trabalhada, podendo ser planejado pelo professor e/ou negociado por ele e sua turma.

Para as sequências didáticas de trabalho com a novela *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, para turmas de 7º, 8º e 9º anos (EF II), adaptamos as sequências básica e expandida do letramento literário desenvolvidas por Cosson (2006), formulando metodologias que a nosso ver constituem possibilidades pertinentes de leitura, análise e discussão da referida obra, como veremos a seguir.

4.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE LEITURA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DO LIVRO *A BOLSA AMARELA* PARA ALUNOS DO 7º, 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

4.2.1 Sequência I

Dividimos nossa sequência didática em cinco passos gerais: motivação, introdução, leitura, interpretação e extrapolação.

- Motivação

Motivar os alunos para a leitura de um texto não é uma tarefa fácil, a escolha do texto, da metodologia e o acompanhamento da atividade de leitura é um processo que requer muita atenção e empatia por parte do professor. É importante que o docente conheça sua turma, seus gostos, temperamento, etc., para que a escolha da motivação seja adequada a realidade dos discentes. Em nosso caso, como não temos turmas de 7º, 8º e 9º anos reais e específicas, iremos projetá-las de acordo com nossas vivências em sala de aula, buscando propor metodologias que possam se adequar a estas séries.

A motivação é dividida em duas etapas e está programada para ocorrer em duas aulas de aproximadamente 50 minutos cada. O tempo é relativo e varia de acordo com o desempenho da turma. Divergimos de Cosson (2006) e não propomos uma motivação rápida porque em nossa sequência didática consideramos mais significativa uma motivação que envolva os alunos por mais tempo para prepará-los para uma leitura interessada na obra escolhida: *A bolsa amarela*.

O professor deverá levar uma bolsa amarela para a sala de aula. Pode também, como alternativa preferencial, confeccionar uma ou mais bolsas amarelas com seus alunos em sala de aula. Se na escola houver um professor de artes, o docente de literatura pode, ainda, lhe pedir uma parceria interdisciplinar para que ele lhe ajude na motivação da sequência didática e durante uma aula de artes solicitar a turma, em grupos, duplas ou mesmo individualmente, que confeccione uma bolsa amarela, feita de papel, cartolina, tecido ou outro material que lhe pareça pertinente. O educador deve levar moldes da bolsa e orientar os alunos em sua confecção, todavia lhes dando a liberdade de fugirem do modelo proposto e usarem sua criatividade na confecção. Durante a aula, o professor pode colocar músicas que tratem de questões de gênero e da infância para tocar. Sugerimos “Desconstruindo Amélia”, da Pitty, “Eu sou problema meu”, da Clarice Falcão, “1 de julho”, da Cássia Eller, “Brincadeira de menina”, da MC Soffia, etc. O professor, pode, ainda, pedir sugestões aos

alunos e inclui-las na *playlist* da aula. O ideal é que seja um momento lúdico que sirva posteriormente de incentivo para a leitura do livro.

Após a aula de confecção da(s) bolsa(s) amarela(s), o docente irá pedir que cada aluno escreva (sem identificar-se) em uma folha de papel três de seus grandes desejos, vontades ou sonhos, dobrem o papel e o coloque dentro da bolsa amarela. O professor pede que os alunos guardem cuidadosamente as bolsas com os desejos, deixando certo suspense sobre o que será feito a seguir.

- Introdução

Realizada na aula seguinte, a introdução é a etapa em que o professor deverá apresentar a obra e a autora para os alunos. A biblioteca escolar é muito mais do que um lugar para guardar livros, é o lugar onde os alunos podem conhecê-los. Considerando isso, o docente pode usar esse espaço para apresentar Lygia Bojunga e seus livros para os alunos, em especial *A bolsa amarela*. Primeiramente, o professor deverá verificar se a biblioteca dispõe de livros da autora, o que é provável considerando que Lygia é um clássico infanto-juvenil. Caso não disponha, o professor deve procurar junto com a secretaria escolar e/ou com a biblioteca pública ou de outras escolas conseguir os livros emprestados para os alunos. Uma alternativa caso os livros não sejam suficientes para a quantidade de alunos é sugerir que os alunos que têm celulares, computadores, notebooks, kindles, etc., leiam o livro digitalizado em seus aparelhos tecnológicos.

Após o trabalho de pesquisa na biblioteca, o professor deverá agendar um horário com o bibliotecário, para que o espaço seja exclusivo da turma para a aula de introdução. O educador, inicialmente, deve solicitar que os alunos procurem livros de Lygia na biblioteca, após isso deve pedir que os alunos compartilhem uns com os outros os títulos dos livros que acharam e os que mais lhe chamaram a atenção ou lhes fazem lembrar de algo que vivenciaram. Certamente a turma irá lembrar da recente atividade de confecção de bolsas amarelas e comentar sobre o livro com mesmo título. Nessa oportunidade o docente pede para que os alunos leiam em voz alta a contracapa e as orelhas da obra, nas quais poderão ler breves informações sobre a obra e a autora. Após isso, o professor pode, a partir das informações expostas, comentar alguns aspectos da obra e da escrita da autora, buscando fazer com que os alunos se sintam interessados em ler o livro.

O professor deve comentar sobre a linguagem da obra, que é de fácil compreensão e próxima a realidade linguística deles, sobre o tema da infância, da família e da disparidade de gênero e de como a turma pode se identificar com a história de Raquel. Essas informações podem ser encontradas para estudo prévio do docente no terceiro capítulo de nossa pesquisa, dedicado a uma análise de discurso crítica e de gênero de *A bolsa amarela*.

Depois, o professor junto com a turma deve negociar um prazo para a leitura do livro. Sugerimos três semanas, entretanto esse é um prazo sugestivo e pode ser negociado entre o professor e seus alunos. Durante esse prazo o professor deverá acompanhar a leitura dos alunos, propondo em sala de aula atividades que dialoguem com a obra e que resultem em discussões entre a turma para que o docente averigue o andamento de leitura dos alunos e suas primeiras impressões sobre o texto que está sendo lido. As atividades que intercalam o prazo de leitura podem ser chamadas de intervalos de leitura, como vimos anteriormente.

- Leitura

Como dito anteriormente, durante o prazo de leitura da obra o professor deve propor atividades que dialoguem com o livro, o que ajudará no aprofundamento de leitura dos alunos. Sugerimos três atividades que podem constituir os intervalos de leitura de três semanas. A primeira atividade deve ocorrer quando os alunos já tiverem lido o primeiro capítulo da obra. O professor exibirá em sala de aula o vídeo da música “Brincadeira de menina”¹³, da MC Soffia, uma cantora infantil que aborda a disparidade de gênero e a valorização da infância nesse seu vídeo, cuja letra o professor deverá levar impressa¹⁴ para os alunos.

A letra da música “Brincadeira de menina” dialoga diretamente com as temáticas principais de *A bolsa amarela*: o sexismo machista que a personagem protagonista, Raquel, sofre por gostar de brincar de brincadeiras que a sociedade convencionou como não sendo apropriadas para meninas, por serem consideradas “brincadeiras de menino”, e a representação da infância. Esses dois temas repercutem de forma intensa na obra, logo uma discussão crítica deles pode ajudar os alunos a se identificarem com os dramas de Raquel e fazerem uma leitura mais aprofundada de sua história.

¹³ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mc-soffia/brincadeira-de-menina/>. Acesso em: 22 de Dez. de 2018.

¹⁴ Durante os intervalos de leitura o professor irá precisar levar alguns textos impressos para os alunos, caso a escola não disponha da impressão de tantos textos, o professor pode solicitar a secretaria de educação.

A discussão sobre a importância da equidade de gênero desde a infância funciona, dessa forma, como outra motivação para a continuação da leitura da novela de Bojunga e, ainda, para uma sondagem do professor acerca da opinião dos alunos sobre as questões de gênero. É importante, assim, a mediação do docente acerca dessas questões, pois elas repercutem de forma intensa na obra de Bojunga e quanto mais antenado o leitor estiver para esse assunto mais profunda será sua leitura. Reiteramos o compromisso social da autora que, como vimos no segundo capítulo deste trabalho, propõe uma literatura crítica que busca formar leitores conscientes de sua própria situação humana ou da realidade social em que vivem.

Na segunda atividade, realizada na aula seguinte, o professor pode sugerir a leitura do conto “Mudanças do galinheiro, mudam as coisas por inteiro”, de Sylvia Orthof (2002), e levantar discussões a respeito dos assuntos (relações de gênero, machismo, empoderamento feminino) tratados no conto. É interessante que o professor estabeleça um diálogo entre as obras de modo a não ofuscar uma em detrimento da outra.

Como metodologia, sugerimos que o educador faça um círculo de leitura, organizando as cadeiras em círculo na sala e pedindo para que cada aluno leia em sequência um parágrafo do conto. Após a leitura do texto o professor deve pedir que os alunos, em grupos, formulem perguntas que serão respondidas por integrantes de outros grupos. O professor pode orientar os alunos durante a formulação das questões, verificando sua pertinência e adequando-as caso necessário. Pode, ainda, sugerir perguntas aos grupos, caso seja necessário reorientar o enfoque da discussão.

Em outra aula, como terceira atividade do intervalo de leitura, o professor pode solicitar a leitura do poema “Brinquedo”, de Miguel Torga (1936). Depois, levantar debates sobre os temas presentes no poema de Torga, como, por exemplo, o sonho e a imaginação e, novamente, promover um estudo comparado, motivando os estudantes a relacionarem o que foi lido com passagens do que está sendo lido/foi lido em *A bolsa amarela*. A atividade de leitura pode ser feita primeiro silenciosamente e depois o próprio professor pode ler os textos para a turma.

- Interpretação

Depois da leitura da obra pelos alunos é chegado o momento de interpretação, quarta etapa de nossa sequência didática. A interpretação será dividida em três momentos. No primeiro momento, os alunos devem analisar os aspectos globais da obra, do título ao impacto que a história causou sobre a sua sensibilidade de leitor. Para isso, o professor pode sondar, através de uma discussão coletiva, quais os principais aspectos de identificação dos alunos-leitores com a história, se identificaram-se com a protagonista ou outra personagem, etc. Após isso, o professor pode pedir que os alunos produzam um ensaio ou um depoimento para registrar por escrito sua interpretação. Geralmente, os estudantes reagem bem a essa liberdade de dizer o que pensam sobre a obra lida sem restrições rígidas de forma.

No segundo momento, na aula seguinte, o docente deve trabalhar os aspectos particulares/específicos da obra (personagens, construção do enredo, traços estilísticos...). Pode separar a turma em grupos e distribuir questionários a serem respondidos sobre a obra. O importante é que as respostas sejam socializadas entre a turma. Ao final da aula o professor pede que os alunos na aula seguinte tragam sua bolsa amarela confeccionada na motivação.

Na aula seguinte o docente pedirá que os alunos compartilhem os desejos, vontades ou sonhos que foram escritos, respeitando recusas de quem não se sentir confortável de revelá-los. Recomendamos que o professor promova uma reflexão se tais desejos ainda existem e/ou se os estudantes ainda os têm na mesma intensidade. É o momento de verificar se a leitura da obra mudou alguma coisa na vida dos leitores, se ampliou seu horizonte pessoal de expectativas, etc.

- Extrapolação

Última etapa de nossa sequência didática, a extrapolação é destinada ao registro escrito/artístico do resultado da experiência de leitura dos estudantes. O professor pode sugerir que os alunos desenhem uma cena da história e/ou solicitar que eles escrevam um conto que retrate o Galo Afonso e a Guarda-Chuva em uma aventura ao defender suas ideias/liberdade de expressão, já que esse episódio ficou em aberto no final da história.

4.2.2 Sequência II

Dividimos nossa sequência didática em seis passos gerais: motivação, introdução, leitura, interpretação contextualizada, extrapolação e expansão.

- Motivação

Como motivação o professor pode levar alguns memes¹⁵ sobre disparidade de gênero desde a infância e apresentá-los aos alunos por meio de slides. Sugerimos, a seguir, alguns memes¹⁶ que podem ser usados.

"Os meninos usam azul, as meninas usam rosa"



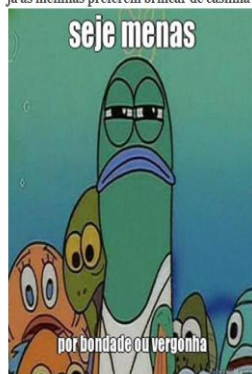
Meme 1

"Os meninos gostam de super-heróis e as meninas gostam de princesas"



Meme 2

"Os meninos gostam de brincar na sujeira, de correr, pular...
já as meninas preferem brincar de casinha"



Meme 3

¹⁶ Retirados do seguinte endereço online: <http://diariosdeumafeminista.blogspot.com/2015/09/e-de-menino-e-de-menina-voce-contribui.html>. Acesso em: 23 de Dez. de 2018.

"Meninos devem se preocupar mais em serem inteligentes e as meninas em serem bonitas e agradáveis"



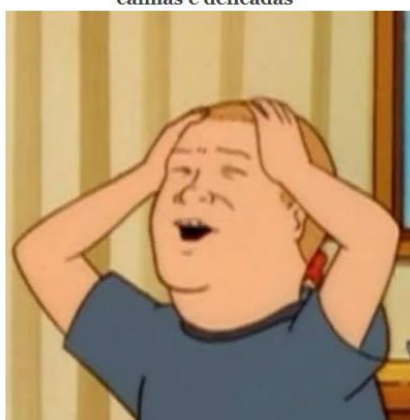
Meme 4

"Os meninos crescem para serem chefes, as meninas crescem para serem mães/donas de casa"



Meme 5

"Meninos são mais fortes e corajosos, já as meninas são mais calmas e delicadas"



Meme 6

"Os garotos não são os culpados por suas más ações para com as garotas, mas elas precisam ter cuidado de como suas ações afetam os meninos"



Meme 7

"Se um menino maltrata uma menina é porque ele gosta dela"



Meme 8

"Serviço doméstico é coisa de mulher, os meninos podem ir brincar ou assistir TV com o paizão enquanto as meninas ajudam a mãe a fazer a comida/lavar a louça..."



Meme 9

Utilizando-se de ironia e bom humor, esses memes ironizam discursos machistas que legitimam comportamentos diferenciados construídos socialmente para meninas e meninos, os quais contribuem, efetivamente, para a sustentação das relações sociais assimétricas entre os gêneros. Após a primeira exposição descontraída dos memes, o professor pode voltar a eles dessa vez fazendo comentários problematizando os discursos e ideologias machistas presentes em cada um, incentivando, ainda, os alunos a opinarem sobre essas questões. Apresentamos, a seguir, alguns questionamentos que podem ser feitos:

1. (Meme 1) Vocês concordam que azul é uma cor somente de meninos e rosa somente de meninas? Um menino é menos menino se usar uma camisa rosa? Uma menina se torna um menino se sua cor preferida for azul? Cor tem gênero?
2. (Meme 2) Meninos não podem gostar de princesas? Meninas não podem gostar de super-heróis? O que vocês preferem?
3. (Meme 3) Vocês preferem ou preferiam brincar sentados de casinha ou em atividades que exigiam movimentos (pique-esconde, futebol, corridas, etc.)?
4. (Meme 4) Estudar, buscar conhecimento e ser inteligente deve ser uma atividade de homem? Mulheres devem cuidar apenas da aparência externa?
5. (Meme 5) Mulheres não podem ocupar cargos de liderança? Somente os homens podem ser chefes e ter altos cargos? Ser dona de casa e mãe são os únicos destinos de uma mulher?
6. (Meme 6) Todo menino é mais forte que uma menina? Toda mulher é delicada e sensível? Não existem homens delicados ou sensíveis?
7. (Meme 7) Se um homem machuca uma mulher... ela é quem deve levar a culpa pela agressão sofrida?
8. (Meme 8) Você concorda que um homem abusivo que maltrata uma mulher faz isso porque gosta dela? Você não acha que isso é a romantização de abuso?
9. (Meme 9) Trabalho doméstico é coisa de mulher ou todos que moram em uma casa devem dividir e/ou ajudar nas tarefas do lar?

Esses e outros questionamentos podem ser levantados pelo professor para os alunos, que podem escrever as respostas e depois socializá-las entre si. É importante que o professor, com um olhar desconstruído diante das relações desiguais de gênero, participe das discussões, abrindo novas perspectivas de pensamentos para alunos com ideias retrogradadas

para os dias de hoje. Não se trata de doutrinação, mas de conscientização e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos discentes acerca de um tema tão caro a sociedade.

- Introdução

Na introdução o professor deve apresentar a autora e a obra para os alunos de forma a tentar deixá-los interessados. Uma maneira interessante de apresentar a autora é levando uma entrevista dela, para que os alunos a vejam falando, conheçam sua voz, suas expressões faciais e se familiarizem um pouco com seu jeito de se expressar. Pensando nisso, sugerimos o vídeo de uma entrevista da escritora Lygia Bojunga ao Entrelinhas, programa da TV Cultura dedicado aos livros e à literatura. Nessa entrevista, disponível no YouTube¹⁷, Lygia comenta sobre seu amor pelos livros, confirma que sua literatura apresenta uma recorrente preocupação social e, ainda, fala um pouco sobre seu trabalho como atriz.

O professor pode, em seguida, apresentar alguns slides contendo informações sobre Lygia Bojunga e sua obra e solicitar aos alunos que peguem na biblioteca o livro *A bolsa amarela*, da autora. Assim como na sequência anterior, previamente o professor deverá pesquisar se a biblioteca dispõe da obra da autora e caso não possua obras suficientes para a quantidade de alunos o professor pode recorrer ao empréstimo em outras escolas ou ainda a leitura digitalizada. Com o livro em mãos, o professor pede que os alunos iniciem em sala de aula a leitura do primeiro capítulo da obra. Essa atividade pode ser realizada em um dia que o professor disponha de duas ou três aulas seguidas.

No primeiro capítulo do livro, Raquel escreve cartas para um amigo imaginário, comentando sobre sua vida, desejos e problemas cotidianos. Após a leitura do capítulo, o professor deve pedir aos alunos que escrevam cartas de apoio para a personagem Raquel e depois compartilhem com a turma o que foi escrito. Através das cartas dos alunos o professor pode sondar se eles se envolveram o suficiente com o início da história para se identificarem com a personagem ou se talvez seja necessário investir um pouco mais na motivação.

Após isso, o professor deve estabelecer um prazo de leitura para obra, que, por sua extensão, deverá ser lida como uma atividade extraclasse. Sugerimos três semanas, contudo esse prazo é relativo e pode ser negociado entre o professor e seus alunos. Durante esse prazo, o professor deverá sondar a leitura dos alunos, para isso ele pode propor atividades

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9KKob3AWnGk>. Acesso em: 23 de Dez. de 2018.

de leitura e discussão que dialoguem de alguma forma com *A bolsa amarela*. Iremos propor três atividades de leitura que dialogam em algum aspecto com *A bolsa amarela*.

Para a primeira atividade, sugerimos que o professor mostre aos alunos o vídeo da música “Desconstruindo Amélia”¹⁸, da Pitty. Em seguida, entregue aos alunos a letra da música e peça a eles que sublinhem os versos que mais gostaram ou que mais chamaram sua atenção e que expliquem o porquê e o que entendem desses versos. Após isso, ele deve entregar aos alunos cópias do miniconto “De água nem tão doce”, da Marina Colasanti (1986), e pedir que o leiam. Depois, o professor pode fazer uma leitura oral do miniconto e discutir o enredo com a turma. É importante pontuar que ambos os materiais abordam questões de gênero como o machismo, a opressora socialização feminina, os relacionamentos abusivos entre pares, etc. A diferença entre os dois textos é que na letra da música a mulher se empodera e se rebela contra o que lhe oprime, enquanto a figura feminina do miniconto é sucumbida pela opressão masculina e não consegue reverter sua situação de sofrimento e subordinação. Fazendo um diálogo com *A bolsa amarela*, o professor pode perguntar aos alunos se eles acham que Raquel irá conseguir ou não se libertar das opressões que sofre por ser menina e criança. É interessante que os alunos debatam sobre essas possibilidades, pois isso poderá dar algum fôlego para a leitura da obra.

Em outra aula sugerimos a leitura do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (2003), e do poema “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral (2011). Como metodologia o professor, inicialmente, deve exibir o vídeo “A tecelã tecendo”¹⁹, um trecho do espetáculo “A tecelã”, do grupo “Caixa do Elefante - Teatro de Bonecos”, disponível no YouTube. É um vídeo muito bonito que pode fazer os alunos visualizarem a imagem da tecelã tecendo, personagem principal do referido conto de Colasanti. Após a exibição do vídeo, o professor entrega o conto aos alunos para que façam uma leitura silenciosa. Depois, o professor faz uma leitura oral do conto e faz questionamentos para a turma interpretar o que foi lido. Ele pode perguntar o que os alunos acharam do texto, porque a tecelã teve um marido e depois o desfez, quais os principais temas que o texto encena, etc.

Em seguida, entrega o poema de Sobral para os estudantes lerem. Depois, faz uma leitura oral do poema e pede que eles sublinhem os versos que mais gostaram e compartilhem com a turma quais são e o porquê da escolha. Depois o professor pode estabelecer pontos de conexão entre os dois textos lidos, envolvendo as personagens femininas, seu processo de empoderamento, sua insubmissão diante da opressão patriarcal, etc. Esses temas dialogam

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ygcrcRgVxMI>. Acesso em: 23 de Dez. de 2018.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VyDyMNd8MQ>. Acesso em: 23 de Dez. de 2018.

com *A bolsa amarela*, sendo assim, o professor pode perguntar aos alunos como estão suas leituras, se percebem que Raquel sofre da mesma opressão que a mulher do conto de Marina e a da voz feminina do poema de Cristiane, etc.

Como terceira atividade do intervalo de leitura o professor pode exibir o documentário *She's Beautiful When She's Angry* (Ela fica linda quando está com raiva), de 2014, disponível na Netflix. Esse documentário retrata as mulheres brilhantes e corajosas que impulsionaram o movimento feminista dos anos 1960. Com duração de 1h32min, esse documentário ocupará duas aulas. O professor pode propor, na aula seguinte, uma roda de conversa sobre *She's Beautiful When She's Angry*, dialogando o assunto da temática da resistência feminista com a história encenada por Bojunga e ainda com a própria atitude da autora de usar a literatura como uma forma de militância feminista, mostrando aos alunos que o movimento feminista não se manifesta somente em passeatas pelas ruas, possuindo outras formas de articulação, organização e reivindicação social, tendo, obviamente, o cuidado de não reduzir o trabalho literário apenas a um ativismo social.

- Interpretação contextualizada

Após a leitura da obra é chegado o momento da interpretação. Vinculamos a etapa de interpretação e contextualização e a dividimos em três momentos. No primeiro, para verificar a apreensão global da obra e algumas de suas especificidades apreendidas pelos alunos, o professor pode fazer uma roda de conversa convidando os alunos a expressarem suas opiniões sobre o livro, o que acharam da linguagem da obra, do enredo, dos temas encenados, etc. Em um segundo momento o professor fará com que os alunos estudem os contextos que a obra traz consigo. Para isso, pode dividir a turma em grupos e sugerir para cada grupo uma contextualização, pode ainda sortear os contextos ou negociar com os alunos qual cada equipe prefere.

Para *A bolsa amarela* sugerimos o estudo da contextualização histórica, temática e presentificadora. O professor deve explicar cada contexto para a turma, tirar suas dúvidas e orientar seu trabalho de pesquisa. O professor de literatura pode pedir parceria ao professor de história, para que este ajude os alunos a relacionarem o texto com a sociedade que o gerou, analisando o período de publicação da obra, seu contexto sócio-histórico, etc., o que, ajuda também com a apreensão do tema pelos alunos e, ainda, com sua presentificação nos dias de hoje, afinal ainda hoje existe discriminação de gênero? Censura? Opressão? Claro, então é

importante que os alunos façam esses diálogos. Nos anos de 1970, por exemplo, o Brasil vivia sob a égide da ditadura militar, possuindo um contexto social marcado pela censura e repressão de pensamento e expressão, temas encenados de forma alegórica na obra, publicada em 1976. O professor de história pode, ainda, comentar sobre a efervescência mundial do movimento feminista, que articulava sua segunda grande onda nesse período, cujas pautas feministas dialogam com a história do empoderamento de Raquel.

Se a escola possuir sala de informática o professor pode, ainda, agendar algumas aulas para que os alunos façam pesquisas na internet, anotações ou slides, pois os resultados das pesquisas serão apresentados posteriormente para a turma em um terceiro momento da etapa de interpretação. A duração dependerá do rendimento da turma.

- Extrapolação

Como registro da leitura interpretativa o professor pode sugerir que os alunos, em equipes, produzam vídeos ou cartazes a respeito das relações sociais de gênero, podendo conter depoimentos de histórias de discriminação ou preconceito que eles experienciaram ou ouviram falar. O professor pode pedir que os alunos espalhem pela escola os cartazes, para que a comunidade escolar tenha contato com o registro de sua leitura. Pode, ainda, fazer uma sala de amostra de leitura, durante o intervalo escolar, onde o professor e os alunos apresentam para alunos de outras turmas, livremente durante o recreio, os resultados de sua leitura, exibindo os vídeos e comentando sobre os cartazes dispostos na sala.

- Expansão

Para estudo comparado com *A bolsa amarela*, sugerimos a leitura do livro *Contos de amor rasgados*, de Marina Colasanti (1986). Essa obra reúne dezenas de minicontos da autora, os quais abordam, em prosa-poética, as relações sociais de gênero, envolvendo relacionamentos entre pares, violência sexual, física e simbólica, empoderamento feminino, etc. O diálogo temático é o principal a ser estabelecido entre as obras, porém ambas autoras possuem uma linguagem poética e simbólica, cheia de metáforas e outras figuras de linguagem, outro ponto que pode ser estudado pelos alunos.

Por se tratarem de textos curtos, a leitura do livro pode ser feita em sala de aula, em círculos de leitura. O professor pode, ao final de cada miniconto lido, estabelecer debates,

incitando os alunos a comentarem sobre o texto lido. Após a leitura do livro, o professor pode propor análises comparadas com a obra de Bojunga, através de debates, ensaios, comentários de opinião ou questionários.

Diante desse quadro, nossas sequências didáticas buscaram promover um contato significativo dos alunos com os textos literários, considerando cada etapa do processo de leitura como importante para a fruição, compreensão e análise dos textos lidos. O professor de literatura pode aproveitar nossas sugestões metodológicas e aplicá-las tais como as apresentamos ou, ainda, adequá-las de acordo com a realidade de suas turmas, dependendo do desempenho das turmas, a sequência I pode ser mais indicada para turmas de 7º e 8º anos e a sequência II para alunos de 8º e 9º anos, por ser mais ampliada.

5 CONCLUSÃO

Lygia Bojunga Nunes é uma escritora de resistência e de significativa militância social. Diferentemente de algumas literaturas infantis/juvenis que ainda hoje veiculam valores conservadores, consolidados até meados do século passado, ligados ao patriarcado, ao espírito individualista, à obediência absoluta à autoridade, à concepção da criança como sendo um “adulto em miniatura” etc., em sua obra confronta alguns desses valores, através da abordagem construtiva do que podemos considerar como “novos valores”, sintonizados com a emancipação da mulher e da criança, com a visão desta como ser dialogante e ser-em-formação, com o espírito solidário e contra todas as formas de opressão e de preconceito.

Essa renovação de valores, no conjunto de sua obra, pode ser percebida especialmente em relação à representação e atuação das crianças, sobretudo das personagens femininas, como pudemos constatar com Raquel, em *A bolsa amarela*, personagem que, através de questionamentos ao *status quo*, leva os leitores a refletir acerca das múltiplas complexidades do comportamento humano e dos problemas presentes na sociedade em que vivem, pondo em evidência a discriminação de gênero e etária, a desigualdade de classes, entre outros.

Em *A bolsa amarela*, Lygia Bojunga abordou de forma questionadora temas caros à nossa sociedade, explorando assim a função social da literatura, ao evidenciar o fato de ela servir para desmascarar relações sociais assimétricas de poder, como apontado por Antonio Candido (2000), em *Literatura e Sociedade*²⁰, desconstruindo, também, o senso comum preconceituoso de que as literaturas para crianças e jovens são descuidadas e têm menos valor estético, o que supõe erroneamente que as crianças e jovens sejam indivíduos menos exigentes ou acrílicos.

Lygia Bojunga não menospreza o saber infantil. Suas obras legitimam as vivências das crianças ao representá-las como seres dialogantes, com voz, questionamentos, prazeres, aflições, experiências de mundo e perspectivas próprias do universo infantil. Compromissada com uma literatura crítica, sem deixar de ser lúdica, Lygia demonstra ter um projeto de literatura pautado também na política social democrática, que defende a equidade, o respeito e justiça social para todas as pessoas, os direitos das minorias políticas, historicamente marginalizadas e silenciadas, como por exemplo, crianças, mulheres e pobres.

²⁰ Segundo o autor, a literatura possui uma função social que “comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem na sociedade” (CANDIDO, 2000, p.53-54).

A literatura bojuiana dialoga perfeitamente com um dos principais objetivos do letramento literário na escola que é a formação de leitores críticos e participativos na construção de sentidos para o texto literário. É de suma importância que essa literatura seja conhecida pelos alunos e estudada em sala de aula. Por isso, propomos com nossa pesquisa possibilidades metodológicas para a leitura, análise e discussão de *A bolsa amarela* para professores e alunos do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental II.

Não pretendemos com nossas sequências de trabalho com o livro *A bolsa amarela* apontar todas as possibilidades de abordagens que se podem fazer numa perspectiva de letramento literário no trabalho com a referida obra. Procuramos sugerir possibilidades interacionistas e dinâmicas de leitura, sob à luz do letramento literário desenvolvido por Cosson (2006), que pudessem promover um contato significativo dos alunos com os textos literários.

A prática de leitura está intrinsicamente ligada à cidadania, à democracia e à integração política dos sujeitos. A escola, diante disso, deve se propor a formar alunos que sejam cidadãos leitores ativos nas práticas sociais de linguagem (SEFFNER, 2000). O letramento literário surge, nesse cenário, como uma fonte metodológica rica para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

Em nossas propostas de letramento, utilizamos diferentes textos e gêneros (novela, conto, miniconto, letra de música), além de materiais audiovisuais (vídeos de música, documentário), sugerindo atividades escritas e orais, individuais e coletivas, que considerassem o pensamento crítico-reflexivo dos alunos, seus conhecimentos prévios, de mundo, envolvendo questões sociais, históricas e culturais, a análise de elementos implícitos e explícitos nos textos, etc., para orientá-los a uma leitura significativa das obras.

Professores e alunos do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental II constituíram o público-alvo de nossa pesquisa. Aos docentes destinamos a leitura dessa dissertação. Nos três primeiros capítulos buscamos informá-los sobre Lygia Bojunga e sua obra, em especial *A bolsa amarela*, desenvolvendo um material de apoio para o estudo dos professores. É importante que o professor não só tenha lido a obra que irá dar para seus alunos lerem, mas também a conheça profundamente, possua um discurso de compreensão formado sobre ela, para poder orientar a leitura dos alunos e guiá-los em sua construção de sentidos e significativa interpretação. O quarto capítulo teve como foco as metodologias de leitura, análise e discussão da obra *A bolsa amarela* para alunos do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental II. Como vimos, o professor pode usar as sequências didáticas tais como

sugerimos ou pode adaptá-las de acordo com suas necessidades, o importante é que a leitura da obra seja imprescindível para a realização das outras atividades propostas.

Nossa pesquisa é de cunho interdisciplinar, o que pode ser verificado tanto na parte teórica, em que entrelaçamos a análise de discurso crítica com a teoria feminista, quanto no que se refere às atividades de leitura propostas nas sequências didáticas, as quais fazem um diálogo entre disciplinas ou áreas diversas, como literatura, artes, história e informática. Deste modo, nossa dissertação alinha-se significativamente na área de concentração em Ensino e Linguagens do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras.

REFERÊNCIAS

- ALVES, B. M.; PITANGUY, J. *O que é feminismo?* São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- Britto, L. P. L. Leitura e política. In: EVANGELISTA, A. M. et al. *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo: a experiência vivida*; tradução de Sérgio Millet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980a.
- _____. *O Segundo sexo: fatos e mitos*; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980b.
- BITTENCOURT, S. M. C. R. H. Tijolos, Casas e Pontes: a obra de Lygia Bojunga Nunes. IN: *Série Idéias*, São Paulo, v. 13, p. 93-96, 2003.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2000.
- CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil?*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMURÇA, SILVA. ‘Nós Mulheres’ e nossa experiência comum. In: reflexões feministas para a transformação social. *Cadernos de Críticas Feministas*. Local, ano 1, n. 0?, dez. 2007.
- COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil-juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLASANTI, Marina. *Doze reis e moça no labirinto do vento*. 11 ed. São Paulo: Global. 2003.
- _____. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Roco, 1986, p.77-78.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DINIZ, D. *Aborto e saúde pública: 20 anos de pesquisas no Brasil*. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UERJ, 2008.
- ESTRACIERI, E. A. S. *A constituição do ethos feminino em A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga*. 2015. 213f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2015.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. New York: Logman, 1989.
- _____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.
- _____. *Language and Power*. New York: Longman, 2003a.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003b.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUNELLA, E. J. *Ontologia e Ética n'O Segundo Sexo de Simone de Beauvoir*. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em...) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas São Paulo, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2014. Disponível em: <http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/posgraduacao/defesas/2014_mes/2014_mes_elis_joyce_gunella.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

HABERT, N. *A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R., (org.) *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Oxford University Press. 1991, p. 3-28.

LAJOLO, M., ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LISBOA, T. K. O empoderamento como estratégia de inclusão das mulheres nas políticas sociais: *Fazendo gênero 8 Corpo, Violência e Poder*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

LUIZ, F.T., FEBA, B. L.T. Poéticas em debate: Monteiro Lobato (1882-1948) & Lygia Bojunga (1932-). In: *Via Atlântica*, São Paulo, n. 26, p. 151-165, 2014.

MACIEL, S. D. S. *Um olhar sobre a família em A Bolsa Amarela: entre o texto e a sala de aula*. 2007. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, Campina Grande, 2007.

MAGALHÃES, I. Prefácio à edição brasileira. In: FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001, p. 11 - 13.

MAZZOLA, R. B. Análise do discurso: um campo de reformulações. In: MILANEZ, Nilton (Org.). *Análise do discurso: sujeitos, lugares e olhares*. São Carlos: Claraluz, 2009.

MELLO, C. J. A. Do incentivo à leitura: teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces* n. 40, p. 177-190, 2010.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v.3.

NERY, I. S; VASCONCELOS, T. B. Políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero. In: Encontro nacional da rede feminista norte e nordeste de estudos e pesquisa sobre a mulher e relações de gênero, 17., 2012, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa. Portal de Conferências do Laboratório de Tecnologias Intelectuais, 2012. v. 1. p. 1-15 Disponível

em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/17redor/17redor/paper/view/135>>. Acesso em: 17. Jan. 2018.

NUNES, L. B. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

_____. *Corda Bamba*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

_____. *O Abraço*. Rio de Janeiro: Agir, 2004a.

_____. *Livro – um encontro*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004b.

OLIVEIRA, G. R. *Na trama da escrita autoficcional: relações entre obra e vida em Lygia Bojunga Nunes*. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) –, Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Minas Gerais, 2010.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORTHOF, S. Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro. In: *Contos de estimação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 6-11.

PAES, M. A. D. Inclusão do feminicídio no Código Penal é uma questão de igualdade e gênero. *Consultor Jurídico*. 2015. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2015-jan-10/mariana-paes-feminicidio-questao-igualdade-genero>>. Acesso em: 17 Jan. 2018.

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

PEREIRA, J. A. *Dos contos maravilhosos às recriações modernas: uma análise de fita-verde no cabelo e história meio ao contrário*. 1999. 108f. TCC (Especialização em Investigação Literária) – do Departamento de Literatura do Curso de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 1999.

REIMÃO, S. “Proíbo a publicação e circulação...” – censura a livros na ditadura militar. In: *Revista de Estudos Avançados*. Instituto de Estudos/USP, vol. 28, nº 80, 2014, p. 75–89.

RESENDE, V. M. *Literatura de Cordel no contexto do novo capitalismo: o discurso sobre a infância nas ruas*. 2005. 240f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2005.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SAFFIOTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

_____. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. Primórdios do Conceito de Gênero. *Cadernos Pagu.*, v.12, p.157-164, 1999.

_____. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SANDRONI, L. *De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SEFFNER, F. Leitura e escrita na história. IN: *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. NEVES, I. C. B. (org) et all. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SILVA, T. G. *Feminismo e liberdade: seu sujeito total e tardio na América Latina*. 166 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFPB, João Pessoa, 2004.

SILVA, I. M. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Recife: EdUEPE, 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. M. et al. *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRAL, C. *Não vou mais lavar os pratos*. Brasília: Dulcina. 2. ed. 2011, p. 23-25.

SOUZA, R. J; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 8, p. 101 – 107. V. 10.

TORGA, Miguel. Brinquedo. Disponível em:
<http://pdf.leya.com/2012/Jun/miguel_torga_diario_vols_i_a_iv_bnjo.pdf>. Acesso em: 18 Nov. 2016.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: Antilições. In: EVANGELISTA, A. M. et al. *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.