

Protagonismo infantil e feminino em *A Bolsa Amarela*: a construção da autonomia e da identidade de Raquel

Child and female protagonism in A Bolsa Amarela: the construction of Raquel's autonomy and identity

Vitor Hugo Martins Gall MAYWORM*

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Patrícia Pedrosa BOTELHO**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

RESUMO: O presente artigo analisa o protagonismo infantil e feminino da personagem Raquel em *A Bolsa Amarela* (2006), de Lygia Bojunga. Tal abordagem ainda é necessária, haja vista que a obra denuncia as extremas desigualdades de gênero e de idade que ainda estruturam nossa sociedade e refletem demasiadamente na construção das identidades a partir da infância. O enredo da obra é apresentado de forma dialogada com alguns teóricos, como Coelho (2000), Gregorin (2010), Lajolo e Zilbermann (1987) e Rosemberg (1985), refletindo-se sobre o percurso de Raquel em busca de protagonismo em um meio que a desconsidera e tenta calá-la. Acredita-se que a literatura é um importante instrumento de denúncia das desigualdades e de formação ética e social (Candido, 1995). Logo, seguindo essa perspectiva, espera-se contribuir para a ampliação de perspectivas acerca da literatura infantojuvenil, como tendo valor artístico significativo, atrelando aspectos culturais, sociais e psicológicos à sua apreciação estética.

PALAVRAS-CHAVE: *A Bolsa Amarela*. Infância. Literatura infantojuvenil. Adultocentrismo. Desigualdades de gênero.

ABSTRACT: This article analyzes the child and female protagonism of the character Raquel in Lygia Bojunga's *A Bolsa Amarela* (2006). This approach is still necessary, given that the work denounces the extreme gender and age inequalities that still structure our society and greatly reflect upon the construction of identities from childhood onwards. The plot of the work is presented in a dialogue with some theorists, such as Coelho (2000), Gregorin (2010), Lajolo and Zilbermann (1987) and Rosemberg (1985), reflecting on Raquel's journey in search of protagonism in an environment that disregards her and tries to silence her. It is believed that literature is an important instrument for denouncing inequalities and for ethical and social formation (Candido, 1995). Therefore, following this perspective, it is expected to contribute to

* Mestrando em Letras pela UFJF. Professor da rede municipal de Petrópolis-RJ e de Areal-RJ. E-mail: vitormayworm@yahoo.com.br

** Pós-doutora em Estudos Literários pela UFJF. Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Letras da UFJF. E-mail: patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br

the expansion of perspectives regarding children's and young adult literature, as having significant artistic value, linking cultural, social and psychological aspects to its aesthetic appreciation.

KEYWORDS: *A Bolsa Amarela*. Childhood. Children's literature. Adultcentrism. Gender inequalities.

Introdução

O romance *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, apresenta-nos uma rica oportunidade de estudo devido à sua abordagem singular de temas universais, como identidade, liberdade, conflitos psicológicos e sociais, além da formação da subjetividade na infância e do lugar da criança na contemporaneidade. Raquel, narradora da própria jornada, é uma menina que enfrenta desejos reprimidos e conflitos familiares - muitas vezes representados por metáforas e elementos simbólicos que nos permitem diversas leituras e interpretações – os quais despertam nela três grandes vontades, vontades “gordas”, segundo Raquel: ser gente grande, ter nascido menino e, a maior delas, tornar-se escritora.

A relevância desta obra como um objeto de pesquisa reside em sua capacidade de dialogar com questões contemporâneas, como a valorização da voz infantil, as desigualdades de gênero, o papel da literatura como espaço de resistência e transformação, bem como a reflexão sobre os limites e possibilidades das relações familiares e sociais. Posto isso, nosso objetivo é analisar o protagonismo infantil e feminino da personagem Raquel, em *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, perpassando questões de identidade, crescimento e amadurecimento da protagonista em meio a diversos obstáculos que lhe são impostos.

O estudo de *A Bolsa Amarela* não só contribui para o aprofundamento de questões relacionadas à literatura infantojuvenil brasileira, mas também enriquece debates acerca de inúmeros temas, como empoderamento, liberdade de expressão e a formação da subjetividade nas fases iniciais da vida. Essa abordagem pode, pois, colaborar para práticas educacionais de multiletramentos mais sensíveis e reflexivas, além de ampliar o entendimento sobre o papel da literatura na formação do indivíduo, seja esta criança ou adulto.

Fundamentam este trabalho, no que tange à teoria literária, principalmente, os pressupostos teóricos de Coelho (2000) e de Lajolo e Zilbermann (1987), que evidenciam a literatura infantojuvenil como um espaço privilegiado para a formação ética, estética, cultural e social, ressaltando a importância dessa literatura para a construção de valores, de desenvolvimento do senso crítico e de formação da subjetividade de crianças e jovens; e os de Gregorin Filho (2010), o qual traz discussões sobre o panorama histórico da literatura infantojuvenil brasileira. As contribuições de Rosemberg (1985) acerca da infância como construção social – não estática, mas complexa e atravessada por questões estruturais, ainda repletas de inúmeras desigualdades – permeiam a proposição da pesquisa com o *corpus* literário escolhido, já que a pesquisadora cita *A Bolsa Amarela* como exemplo de uma obra que aborda o desejo de autonomia das crianças em relação às limitações impostas a elas (principalmente às meninas). Por meio deste trabalho, pretendemos, também, propor reflexões para serem abordadas nos espaços educacionais através das múltiplas leituras que podem ser feitas de *A Bolsa Amarela*, o que nos leva a ter que discutir, mesmo que brevemente, sobre a escolarização da literatura, como veremos a seguir.

1 A escolarização da literatura: um problema?

Magda Soares, uma das maiores referências em alfabetização e letramento no Brasil, discute em suas obras a escolarização da literatura como um fenômeno em que a literatura, ao ser introduzida na escola, passa a ser tratada de uma forma, muitas vezes, distorcida ou reduzida em relação à sua natureza original.

Segundo Soares (1999), a escolarização da literatura ocorre inevitavelmente, haja vista que todo conhecimento que circula pela escola passa a ser, obrigatoriamente, escolarizado, tendo em vista a própria função da instituição escolar. No entanto, a pesquisadora defende que há uma inadequada escolarização da literatura quando as obras literárias, ao entrarem no contexto escolar, deixam de ser tratadas como expressão estética e artística e passam a ser instrumentalizadas para outros fins – como o ensino de conteúdos gramaticais, a imposição de interpretações únicas, entre outras abordagens disfuncionais – em vez de promoverem o prazer e a fruição da leitura, como podemos perceber no fragmento seguinte:

Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (Soares, 1999, p. 21 - 22).

Soares defende uma abordagem que valorize a literatura em seu caráter estético e artístico, proporcionando às crianças e jovens o contato com textos literários de qualidade, respeitando suas interpretações e incentivando o prazer da leitura. A literatura, segundo ela, deve ser instrumento de formação humana, cultural e emocional, e não apenas um recurso técnico para fins didáticos.

Para Magda Soares, a escola tem um papel fundamental na democratização do acesso à literatura, mas deve fazê-lo preservando a essência do texto literário e estimulando o prazer e o hábito da leitura. A literatura não deve ser encarada apenas como um meio, mas como um fim em si mesma, capaz de enriquecer a vida dos leitores:

[...] o que se quer deixar claro é que a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura — aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar — e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura — aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. Assim, é contraditória e até absurda a afirmação de que “é preciso desescolarizar a literatura na escola”, ou a “acusação” de que a leitura e o leitor são escolarizados na e pela escola. O que, sim, se pode afirmar é que é preciso escolarizar adequadamente a literatura — como, aliás, qualquer outro conhecimento (Soares, 1999, p. 24-25).

De maneira semelhante, para Lajolo (1982), a escolarização da literatura se refere à maneira como a escola transforma o texto literário em objeto de ensino, frequentemente submetendo-o a práticas que distorcem sua natureza artística e cultural. Nesse processo, a literatura perderia sua função original de proporcionar prazer, reflexão e experiência estética, e passaria a ser tratada como um instrumento meramente didático, provocando, consoante Lajolo, “O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê” (Lajolo, 1982, p. 52).

Lajolo defende que a escola tem um papel crucial na formação de leitores, mas precisa repensar suas práticas, com novas abordagens de práticas literárias. A literatura deve ser tratada como uma experiência cultural viva, não apenas como um instrumento

pedagógico, para que os estudantes possam vivenciar a leitura como fonte de prazer, conhecimento e transformação.

A literatura infantojuvenil, seja na escola ou fora dela, apresenta, de acordo com Coelho (2000), um grande potencial, que vai além do simples entretenimento, promovendo o desenvolvimento humano, cultural, emocional e intelectual da criança e do jovem, logo, sendo para a pesquisadora uma ferramenta pedagógica e estética que contribui significativamente para o crescimento integral dos jovens leitores.

2 O caráter artístico da literatura infantojuvenil

Historicamente, a literatura infantojuvenil foi vista através de princípios didatizantes, utilitários, que pudessem servir de meio de transmissão de valores e ensinamentos que deveriam ser perpetuados para as novas gerações. De acordo com Gregorin Filho (2010), falar dessa literatura é vincular determinado tipo de texto com as práticas pedagógicas que se impuseram na educação, buscando sistematização principalmente após a segunda metade do século XIX. Assim, segundo o autor, na maioria dos livros que tratam do assunto, há os questionamentos: a literatura infantil é apenas um instrumento pedagógico ou é literatura e, conseqüentemente, arte? O texto que, convencionalmente, chamamos de literatura infantil é apenas mais um entre tantos outros recursos disponíveis para o desenvolvimento da prática pedagógica ou se configura como um fazer artístico? Em resposta a esses questionamentos podemos citar Coelho (2000), a qual diz:

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (Coelho, 2000, p. 27).

A tese defendida por Coelho, a respeito da essência artística da literatura para crianças e jovens, também é levantada por outras vozes, como Machado (2001), a qual argumenta que:

A literatura – infantil, juvenil, adulta ou senil, esses adjetivos não têm a menor importância – é constituída por textos que rejeitam o estereótipo. Ler literatura, livros que levam a um esforço de decifração, além de ser um prazer, é um exercício de pensar, analisar, criticar. Um ato de resistência cultural (Machado, 2001, p. 88).

A pesquisadora e professora Maria Antonieta Cunha (1991) já defendia praticamente a mesma posição de Machado acerca da literatura infantojuvenil na 13ª edição de seu livro *Literatura Infantil: Teoria e Prática*:

[...] a literatura infantil não só existe, como também é mais abrangente (apesar do adjetivo restritivo da expressão); na realidade, toda obra literária para crianças pode ser lida (e reconhecida como obra de arte, embora eventualmente não agrade, como ocorre com qualquer obra) pelo adulto: ela é também para crianças. A literatura para adultos, ao contrário, só serve a eles. É, portanto, menos abrangente do que a infantil (Cunha, 1991, p. 28).

Posto isso, concordamos com as ideias dos referidos pesquisadores e defendemos que a literatura “destinada” a crianças e jovens precisa ser reconhecida no mesmo nível de qualquer outra literatura e de outras manifestações artísticas e culturais, não a limitando a funções utilitárias e pedagogizantes, que diminuem o alcance dos múltiplos significados que ela, a literatura infantojuvenil, pode transmitir na inter-relação com o leitor, seja ele criança ou adulto.

3 Breve panorama da literatura infantojuvenil brasileira

De acordo com Gregorin Filho (2010), a ênfase didático-moralista na literatura infantojuvenil brasileira, enfocando as instituições tradicionais, as ideias do nacionalismo, do intelectualismo, do tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e do moralismo religioso, manteve-se vivaz até a chegada de Lobato, o qual traz uma proposta inovadora, visto que a criança passa a ter voz, mesmo que uma voz vinda da boca de uma boneca de pano, Emília. Sua literatura apresenta características nunca exploradas no universo literário para crianças: apelo a teorias evolucionistas para explicar o destino da sociedade; onipresença da realidade brasileira; olhar empresarial; preocupação com problemas sociais; soluções idealistas e liberais para os problemas sociais; tentativa de despertar no leitor uma flexibilidade em face do modo habitual de ver o mundo; relativismo de valores; questionamento do etnocentrismo e da religião como resultado da miséria e da ignorância. Lobato foi o grande precursor – seguido por outros, como Lygia Bojunga, Ziraldo, Ana Maria Machado, Eva Furnari etc. – de uma nova literatura infantil, demonstrando a diversidade de valores do mundo contemporâneo.

O pesquisador segue afirmando que, atualmente,

há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo e do pragmático, já que visa a preparar o indivíduo para a vida num mundo repleto de diversidades (Gregorin Filho, 2010, p. 17).

Para ele, há dois momentos bem definidos da literatura voltada para as crianças no Brasil:

a) momento anterior a Monteiro Lobato: responsável por veicular valores como o individualismo, a obediência absoluta aos pais e às autoridades, a hierarquia tradicional de classes, a moral dogmática ligada a construções de cunho religioso, vários tipos de preconceito, como o racismo, uma linguagem literária que visa a imitar padrões europeus. Desse modo, a literatura para as crianças se torna um mero instrumento pedagógico, elaborada para uma criança vista como um adulto em miniatura;

b) momento atual, pós-lobatiano: momento em que a literatura para crianças e jovens mostra uma individualidade consciente, obediência consciente, mundo com antigas hierarquias em desagregação, moral flexível, luta contra os preconceitos, linguagem literária que busca a invenção e o aspecto lúdico da linguagem, ou seja, uma literatura que mostra um mundo em construção para uma criança que passa a ser vista como um ser em formação (Gregorin Filho, 2010, p. 18).

Ao analisar a divisão que Gregorin Filho faz acerca da literatura infantojuvenil no Brasil, podemos, pois, concluir que a obra de Bojunga encontra-se neste segundo cenário histórico, haja vista que a sua literatura como um todo, mas principalmente sua maior obra *A Bolsa Amarela*, rompe com diversos paradigmas didatizantes e moralistas, como apresentaremos nas seções seguintes.

4 Panorama do enredo da narrativa

A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga, foi publicada em 1976, portanto, em meio à ditadura militar brasileira (1964 – 1985). A obra, que combina fantasia e realismo, utilizando uma linguagem acessível e sensível, é um clássico da literatura infantojuvenil nacional, apresentando a história de Raquel, uma menina de nove anos, protagonista e narradora da própria história, a qual sente dificuldades para expressar suas emoções e desejos, não sendo ouvida e percebida por sua família em sua subjetividade. O romance aborda temas ainda extremamente atuais, como identidade, imaginação, opressão e

amadurecimento, misturando elementos de fantasia com reflexões sociais e políticas profundas. De acordo com Melo e Brandão (2019):

Lygia Bojunga é uma autora comprometida com as questões do seu tempo, tematizando de forma simbólica em seus enredos situações que envolvem uma crítica social e política da época em que a obra foi escrita, neste caso 1976, período em que o Brasil passava por uma ditadura militar no cenário político, com forte controle censor e repressor, e apresentava uma sociedade moldada em padrões fortemente patriarcais. Sob uma visão artística, através do relato maravilhoso, a autora faz ecoar em sua narrativa a apreensão de diferentes visões de mundo que se distanciam ou se contrapõem ao cenário opressor da época, a partir de uma idealização de uma sociedade de referências mais igualitárias e menos estereotipadas e impositivas (Melo; Brandão, 2019, p. 67).

Em *A Bolsa Amarela*, Raquel enfrenta três grandes "vontades reprimidas", as quais precisa esconder: a vontade de crescer, de ter nascido menino e de ser escritora. Essas vontades fazem-na sentir-se deslocada em sua própria casa, onde sua família não dá importância a seus sentimentos e sonhos.

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não aguento mais o meu. Vontade assim todo o mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas as outras - as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida - ah - essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum... Já fiz tudo pra me livrar delas. Adiantou? Hmm! é só me distrair um pouco e uma aparece logo. Ontem mesmo eu tava jantando e de repente pensei: puxa vida, falta tanto ano pra eu ser grande. Pronto: a vontade de crescer desatou a engordar, tive que sair correndo pra ninguém ver (Bojunga, 2006, p. 9 - 10).

Tudo começa quando Raquel ganha de presente uma grande bolsa amarela usada, a qual “sobrou” para ela, de sua tia Brunilda, uma pessoa com certo poder aquisitivo, bajulada por toda a família de Raquel – que critica sua família por isso! – e extremamente consumista na visão da protagonista:

Eu fico boba de ver como a tia Brunilda compra roupa. Compra e enjoe. Enjoe tudo: vestido, bolsa, sapato, blusa. Usa três, quatro vezes e pronto: enjoe. Outro dia eu perguntei: - Se ela enjoe tão depressa, pra que que ela compra tanto? É pra poder enjoe mais? (Bojunga, 2006, p. 25).

A bolsa que coube à Raquel, pois ninguém a queria, torna-se logo um símbolo de liberdade e um refúgio para seus pensamentos, um lugar no qual Raquel guarda suas vontades – que “engordam”, pesando sobremaneira a bolsa, uma possível metáfora para a sua vida –, seus objetos importantes, nomes de que gosta e até personagens inventados, os quais, muitas vezes, personificam aspectos de sua imaginação e de suas inquietações.

Como exemplo, podemos citar o galo Afonso (um galo que não queria reinar sobre as galinhas no galinheiro, antes preferia um ambiente democrático no qual todos pudessem ter voz e vez), a Guarda-chuva (personagem que na hora de seu “nascimento” escolheu ser uma guarda-chuva mulher), o Alfinete de Fralda (o qual foi encontrado por Raquel na rua, jogado, e que se sentia inútil e desprezado por todos), o galo Terrível (outrora um galo que adorava fazer novas amizades, mas que teve seu pensamento costurado por seus donos com uma linha forte para que só pensasse em brigas e ganhasse de todos nas rinhas de briga de galo), Lorelai (amiga imaginária que vive em uma família sadia, na qual todos decidem as tarefas e brincadeiras conjuntamente), entre vários outros personagens maravilhosos que surgem e trazem dinamismo à narrativa. Esses personagens dão vida ao conflito interno de Raquel, ajudando-a, durante seus percursos diários, a entender melhor suas emoções e a enfrentar as dificuldades do cotidiano.

Essa mistura de realidade e fantasia feita por Raquel é considerada por Coelho (2000) como uma tendência atual da literatura infantil, que

[...] parte do Real e nele introduz o Imaginário ou a Fantasia, anulando os limites entre um e outro. É, talvez, a mais fecunda das diretrizes inovadoras. Os universos por ela criados se inserem na linha do Realismo Mágico, tão em voga na Literatura Contemporânea. Comumente, seu espaço básico é o próprio cotidiano, bem familiar às crianças, onde de repente entra, de maneira natural, o estranho, o mágico, o insólito... (Coelho, 2000, p. 266).

Com o tempo, Raquel aprende a lidar com suas vontades e a encontrar um equilíbrio entre realidade e fantasia. Mais ao final da história, ao levar a Guarda-chuva para ser consertada na Casa dos Consertos, Raquel encontra lá a família de Lorelai, uma família aparentemente típica, como a de Raquel. No entanto, a menina descobre a seguir que naquele lugar todos fazem de tudo, sem imposições e restrições relacionadas a gênero ou idade. Essa família certamente representava, na construção imaginativa de Raquel, o ideal que ela mesma buscava para sua família:

- Não tem sempre uma porção de coisas pra resolver? Quem é que resolve?
- Nós quatro. Pra isso todo dia tem hora de resolver coisa. Que nem ainda há pouco teve hora de brincar. A gente senta aí na mesa e resolve tudo que precisa. Resolve como é que vai enfrentar um caso que a vizinha criou; resolve se vai brincar mais do que trabalhar; ou estudar mais do que brincar; resolve o que é que vai comer; quanto é que vai gastar em roupa, em comida, em livro; resolve essas transas todas. Cada um dá uma idéia. E fica resolvido o que a maioria acha melhor.
- Você também pode achar?

- Claro! eu também moro aqui, eu também estudo, eu também cozinho, eu também conserto. Aqui todo o mundo acha igual (Bojunga, 2006, p.114).

A partir dessas interações com a família de Lorelai, Raquel começa a mudar sua maneira de pensar e agir, celebrando a liberdade de sonhar e a coragem de ser quem é, mesmo em um ambiente opressor. Ela aceita suas vontades e entende que estas fazem parte dela, de sua essência. O ato de escrever torna-se um meio de transformação, permitindo-lhe encontrar força e autonomia para seguir seu processo existencial.

5 A Bolsa Amarela: uma obra que quebra paradigmas

A obra em estudo certamente possui muitos aspectos que, em seu tempo de lançamento (e quem sabe hoje ainda!), poderiam ser considerados “subversivos” ou inadequados em se tratando de literatura para crianças. Nesta seção, enfocaremos algumas críticas apresentadas na obra por meio das três grandes vontades de Raquel e também através da representação de alguns dos personagens criados por ela.

5.1 *A vontade de ser gente grande: uma crítica à sociedade adultocêntrica*

Lajolo e Zilberman (1987) defendem que as personagens criadas por Bojunga vivem em conflito com duas realidades distintas: uma representa a maneira como as pessoas as enxergam e a outra, como a própria personagem se vê ou gostaria de se ver na narrativa. Para as autoras:

As personagens dessa autora vivem no limite, crises de identidade: divididas entre a imagem que os outros têm delas e a autoimagem que irrompe de seu interior, manifestando-se através de desejos, sonhos e viagens, os livros de Lygia Bojunga registram o percurso dos protagonistas em direção à posse plena de sua individualidade (Lajolo; Zilberman, 1987, p. 158).

Com Raquel, a personagem principal de nosso *corpus* literário, não foi diferente, pois ela vive um conflito existencial que advém de suas vontades reprimidas pela família. Tal repressão está relacionada à visão categórica de que crianças são seres “anônimos” na sociedade, consideradas incapazes de contribuir com a sociedade por meio de suas ideias, saberes e criatividade, algo muito similar à maneira segundo a qual se concebia a

infância séculos atrás. De acordo com Gagnebin (1997), para a qual a infância não pode ser entendida como algo nato, mas sim como algo que se constitui por meio da história social, a ótica acerca dessa fase da vida:

[...] nasce com Platão, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho, por exemplo, e chega até nós por meio do racionalismo cartesiano, nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens irrefletidas e egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas (Gagnebin, 1997, p. 85).

Coadunam-se com o pensamento de Gagnebin as ideias de Fúlvia Rosemberg (1985), reconhecida pesquisadora brasileira e referência da área de estudos sociais da infância, educação e gênero, a qual aborda em suas pesquisas o adultocentrismo como uma lógica cultural e social que prioriza os interesses, perspectivas e valores dos adultos, em detrimento das crianças e adolescentes. Para ela, o adultocentrismo se reflete em práticas educativas, familiares e sociais, nas quais a criança é frequentemente vista como futura adulta, “eterno aprendiz de viver, ser educável por excelência, esponja das novas experiências adultas” (Rosemberg, 1985, p. 101), e não como sujeito pleno no presente. Consoante Rosemberg (1985), “a díade adulto-criança não propicia em nossas sociedades atuais uma verdadeira interação. A não ser no plano afetivo, a relação é unívoca, não ocorrendo trocas efetivas” (Rosemberg, 1985, p.23). Essa perspectiva social acerca da infância tende a desvalorizar as vozes, experiências e direitos das crianças, considerando-as incompletas e sempre subordinadas à autoridade dos adultos.

Portanto, para Rosemberg, superar o adultocentrismo implica respeitar e considerar a criança como um sujeito ativo, com autonomia e com direito de expressão em questões que a afetam, promovendo um olhar mais inclusivo e participativo, reconhecendo-a como cidadã de direito, com experiências válidas e relevantes. Dessa forma, para que tal superação aconteça, Rosemberg evidencia o papel da literatura como um excelente espaço de construção de identidade e expressão cultural, destacando, inclusive, a literatura de Bojunga como um exemplo de literatura infantojuvenil que busca desbaratar, ao menos no nível simbólico, as relações de dominação e subordinação habituais, promovendo uma nova relação adulto/criança, levando “simultaneamente, à

eliminação da estrutura didática e à busca de formas de expressão igualitárias” (Rosemberg, 1985, p. 101). Para a pesquisadora:

Nos livros em que essa abertura ocorre, percebe-se o aparecimento de uma literatura do outro, arrebatadora pela ruptura que propõe. Um exemplo aqui se impõe: os livros de Lygia Bojunga Nunes, cuja consciência da relação entre oprimido e opressor extrapola, de muito, a condição feminina, estendendo-a para o ser criança, o ser marginal, o ser fisicamente fraco. É a literatura do outro – do nós, que foi deixada atrás do espelho (Rosemberg, 1985, p. 101).

No enredo de *A Bolsa Amarela*, podemos ver um exemplo dessa ruptura proposta para a literatura infantojuvenil quando Raquel expressa sua vontade de ser "gente grande" como diretamente relacionada ao desejo de ser reconhecida, valorizada e de ter o mesmo espaço de liberdade e respeito que os adultos possuem:

Se o pessoal vê as minhas três vontades engordando desse jeito e crescendo que nem balão, eles vão rir, aposto. Eles não entendem essas coisas, acham que é infantil, não levam a sério. Eu tenho que achar depressa um lugar pra esconder as três: se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim (Bojunga, 2006, p.23).

E ainda:

E se eu pedia qualquer coisa o pessoal falava logo:

- Ora, Raquel, a 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.) (Bojunga, 2006, p. 26).

Raquel sente-se frequentemente sufocada por um ambiente familiar que não dá espaço a suas vontades e opiniões, tratadas como irrelevantes por ser uma criança. Ao querer ser gente grande, ela busca escapar dessa limitação, acreditando que, como adulta, poderá exercer maior autonomia, conquistar respeito e realizar seus sonhos.

Minha irmã mais moça nem trabalha nem estuda, então toda hora a gente esbarra uma na outra. Sabe o que é que ela diz? Que é ela que manda em mim, vê se pode. Não posso trazer nenhuma colega aqui: ela cisma que criança faz bagunça em casa. Não posso nunca ir na casa de ninguém: ela sai, passa a chave na porta, diz que vai comprar comida (ela vai é namorar) e eu fico aqui trancada pra atender telefone e dizer que ela não demora. Bem que eu queria pular a janela, mas nem isso dá pé: sexto andar. Essa irmã que eu tô falando é bonita pra burro, você precisa ver. Nem sei o que é que ela é mais: se bonita ou mascarada. Imagina que outro dia ela me disse: "Eu sou tão bonita que não preciso trabalhar nem estudar: tem homem assim querendo me sustentar; posso escolher à vontade." Aí eu inventei que o Roberto (um grã-fino que ela quer namorar) tinha falado mal dela. "Sabe o que é que ele andou espalhando?" - eu falei - "que você é tão burra que chega a meter aflição." Levei uns cascudos que eu vou te contar (Bojunga, 2006, p. 12 - 13).

Fúlvia Rosenberg (1985) expressa que a sociedade não considera a criança como um ser de direitos plenos, pensante, sendo sempre subordinada ao poder do adulto sobre ela. Tal posição adultocêntrica é denunciada por Raquel no segmento abaixo:

E de repente todo o mundo tava lutando pra abrir a minha bolsa. Minha. Minha. Minha! E eu ali sem poder fazer nada. Ah, se eu fosse gente grande! Quem é que ia abrir minha bolsa assim à força se eu fosse grande? quem? E aí a minha vontade de ser grande desatou também a engordar. E quanto mais eu ficava grudada no chão sem poder fazer nada, mais as minhas vontades iam engordando, e a bolsa crescendo, crescendo (...) (Bojunga, 2006, p. 77).

Ao longo da narrativa, porém, Raquel percebe que crescer e conquistar seu espaço não é apenas uma questão de idade, mas envolve um processo interno de amadurecimento, autoconhecimento e afirmação de si mesma. A metáfora da bolsa amarela, onde ela guarda seus desejos e conflitos, simboliza esse amadurecimento e a descoberta de que a verdadeira liberdade está em aprender a lidar com suas próprias vontades e a aceitar quem ela é, independentemente da idade. Isso pode ser percebido ao final, quando a vontade de ser menino e ser gente grande já não lhe “pesavam” mais, indicando seu processo contínuo de amadurecimento, tendo como consequência as resoluções de muitos de seus conflitos interiores.

5.2 A vontade de ter nascido menino: uma crítica ao machismo estrutural

A vontade de Raquel de ter nascido menino reflete a desigualdade de gênero que ela percebe no ambiente familiar e social. Raquel sente que os meninos têm mais privilégios, liberdade e reconhecimento do que as meninas. Essa vontade surge do desejo de escapar das limitações impostas a ela por ser menina, como a falta de voz e a

desvalorização de seus sentimentos e ideias:

Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo o 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 o mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que - puxa vida! - vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento - então eu não vejo? - a gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina (Bojunga, 2006, p.17).

Raquel observa que os meninos em sua família, especialmente seus irmãos, recebem mais atenção e são vistos como mais importantes. Isso faz com que ela internalize uma insatisfação com sua própria condição de menina, desejando ter nascido menino para ser tratada de maneira mais justa e ter as mesmas oportunidades.

A protagonista está inserida em uma sociedade de identidades e funções bem definidas para meninos e meninas. Os lugares sociais de cada gênero já estão demarcados, incluindo o jeito de agir e até as brincadeiras, muitas das quais são apenas um desejo “proibido”, inadequado de Raquel, como jogar bola, pião e soltar pipa, atividades essas consideradas adequadas apenas para os meninos. Argüello (2005), na dissertação “Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil”, argumenta:

Essas identidades têm sido pautadas por oposições binárias masculino-feminino, em que a identidade masculina é colocada em patamar de superioridade em relação à feminina, gerando relações desiguais entre os gêneros, vistas muitas vezes como “naturais”. Não corresponder a essas expectativas sociais e resistir a elas é geralmente considerado como um problema ou defeito social por parte de quem ouse questionar e se contrapor a tais situações (Argüello, 2005, p. 30).

Essas imposições sociais fazem com que Raquel, em muitos momentos, conteste as classificações definidas para cada gênero, buscando com isso sua subjetividade e autoconhecimento. Neste momento, podemos traçar um diálogo com Chimamanda Ngozi Adichie (2015), a qual argumenta que:

O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para

sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero (Adichie 2015, p. 36).

Interessante perceber também a tentativa de ruptura dessas funções sociais pré-estabelecidas na fala de um personagem masculino, o galo Rei, que também é contestador desse lugar determinado para ele no galinheiro. Rei, que depois escolhe chamar-se Afonso, pois não quer ser “rei” sobre ninguém, não deseja mandar nas galinhas, antes ele deseja a liberdade de todas elas:

Então eu chamei minhas quinze galinhas e pedi, por favor, pra elas me ajudarem. Expliquei que vivia muito cansado de ter que mandar e desmandar nelas todas noite e dia. Mas elas falaram. “Você é nosso dono. Você é que resolve tudo pra gente.” Sabe, Raquel, elas não botavam um ovo, não davam uma ciscadinha, não faziam coisa nenhuma, sem vir perguntar: “Eu posso?” “Você deixa?” E eu respondia: “Ora, minha filha, o ovo é seu, a vida é sua, resolve você como você achar melhor”, elas desatavam a chorar, não queriam mais comer, emagreciam, até morriam. Elas achavam que era melhor ter um dono mandando o dia inteiro: faz isso! faz aquilo! bota um ovo! pega uma minhoca! do que ter que resolver qualquer coisa. Diziam que pensar dá muito trabalho [...]

Subi no puleiro e berrei:

"Não quero mandar sozinho! Quero um galinheiro com mais galos! Quero as galinhas mandando junto com os galos!"

- Que legal!

- Legal coisa nenhuma; me levaram preso.

- Mas por quê?

- Pra eu aprender a não ser um galo diferente. Me botaram num quartinho escuro. Tão escuro que quando eu saí de lá tava todo preto. Só depois é que a cor foi voltando. Fiquei preso um tempão; sofri à beça. Aí, um dia, eles me soltaram. E foram logo dizendo: "Daqui pra frente você vai ser um tomador-de-conta-de-galinha como o seu pai era, como o seu avô era, como o seu bisavô era, como o seu tataravô era - senão volta pra prisão." E as galinhas disseram: "Deixa com a gente: se ele não se comportar direito a gente avisa." (Bojunga, 1984, p. 35 - 37).

Por meio do trecho acima, podemos observar que o lugar de mudança também cabe ao outro gênero e que a fala de um personagem como esse é extremamente necessária para desconstruir as estruturas de dominação masculina na sociedade. Tal desconstrução também precisa partir do gênero masculino, não sendo apenas uma causa feminina!

Entretanto, durante sua trajetória, Raquel começa a compreender que as diferenças de tratamento pelo fato de ela ser menina são fruto de construções sociais desiguais e profundas, não de algo inerente a ela. Esse processo de amadurecimento ajuda-a a aceitar e valorizar quem ela é, questionando as normas sociais e percebendo que não precisa ser menino para alcançar seus sonhos e ter liberdade:

Naquela noite fiquei pensando na Casa dos Consertos e não liguei a mínima de perder o sono. Pra ser franca, até que curti. E, por falar em curtição, 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 era mesmo? Quem sabe eu podia ser que nem a Lorelai? (Bojunga, 2006, p. 118).

O ápice dessa aceitação pode ser percebido, ao nosso ver, quando, na praia, ao final de sua trajetória, ela decide enfim soltar pipa, como símbolo de sua liberdade, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

Minha vida foi melhorando. Eu já não inventava muita coisa, meu pessoal não ficava tão contra mim. Comecei então a achar que ser menina podia mesmo ser tão legal quanto ser garoto. E foi aí que as minhas vontades deram pra emagrecer. Emagreceram, emagreceram, até que um dia pensei: daqui a pouco elas vão sumir.

As aulas começaram de novo. Uma noite eu sonhei que estava na praia soltando pipa. Acordei e falei pro Afonso:

- Sabe? Disseram que eu não podia soltar pipa.

- Por quê?

- Falaram que era coisa de garoto.

- Ué!

- Tá vendo? Falaram que tanta coisa era coisa só pra garoto, que eu acabei até pensando que o jeito era nascer garoto. Mas agora eu sei que o jeito é outro. Vamos lá na praia soltar pipa?

O Afonso topou. Comecei a juntar as coisas que precisava: linha, tesoura, um vidro de cola. Pedi uns trocados pra minha mãe e fui na papelaria comprar umas folhas de papel, fino. [...] (Bojunga, 2006, p. 125 - 126).

Puxa vida, como eu curti soltar aquela pipa! Já tinha cansado de ver garoto empinando pipa; sabia tudo quanto era macete, sabia ver de onde vinha o vento, só não sabia que era tão bom sentir a puxada da linha na mão. [...]

Toca a dar linha, toca a dar linha, minhas vontades já estavam tão longe! A gente ficou olhando pra elas. Nem viu a linha chegar no fim e ir embora também.

O vento soprou mais forte. As pipas abanaram o rabo e sumiram atrás das nuvens.

Ficamos esperando um tempão. Mas elas não apareceram mais (Bojunga, 2006, p. 133).

O caminho para a superação desse conflito interno, assim como de outros, faz-nos pensar no poder da literatura, principalmente para os jovens leitores, pois, segundo Antonio Candido (1995), a literatura pode ser “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (Candido, 1995, p. 188) – o que de fato ocorre em *A Bolsa Amarela*.

5.3 A vontade de ser escritora: uma crítica à falta de liberdade de expressão

A falta de espaço de escuta e de expressão de Raquel traz nela a vontade de ser escritora, por ver nesse lugar um possível ambiente de autonomia para a expressão de seus desejos, criatividade e individualidade em um mundo que tenta silenciá-la. Para isso, Raquel cria personagens imaginários, sejam eles pessoas, animais ou objetos, os quais dialogam com ela numa relação que, muitas vezes, mistura o real e o fantasioso, não causando estranhamento ao leitor.

Um dia fiquei pensando o que é que eu ia ser mais tarde. Resolvi que ia ser escritora. Então já fui fingindo que era. Só pra treinar. Comecei escrevendo umas cartas:

"Prezado André

Ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim. Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria te contar minha vida. Dá pé"? Um abraço da Raquel.

No outro dia quando eu fui botar o sapato, achei lá dentro a resposta:

Dá.

André.

Parecia até telegrama, que a gente escreve bem curtinho pra não custar muito caro. Mas não liguei (Bojunga, 2006, p.10).

Querido André

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 mais condição de ter filho."

Tô sobrando, André. Já nasci sobrando. É ou não é?

Um dia perguntei pra elas: "Por que é que a mamãe não tinha mais condições de ter filho?" Elas falaram que a minha mãe trabalhava demais, já tava cansada, e que também a gente não tinha dinheiro pra educar direito três filhos, quanto mais quatro.

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. Você não acha, não"?

Raquel (Bojunga, 2006, p. 11).

Já nas primeiras cartas a André, seu primeiro amigo imaginário, podemos perceber um olhar profundamente crítico de Raquel acerca de discussões profundas que se inserem no seu seio familiar e na sociedade. Elas nos possibilitam múltiplas leituras, entre as quais podemos destacar o controle de natalidade, o direito das mulheres ao próprio corpo e ao aborto, dentre inúmeros outros sentidos, haja vista que, para Barthes (2004), o texto literário é uma estrutura autônoma que gera sentidos próprios, individuais, portanto, não havendo uma única possibilidade de interpretação.

Ao ser advertida por seu irmão ao descobrir suas mensagens ao amigo André "– E em vez de gastar tempo com tanta bobagem, aproveita pra estudar melhor. Ah! e olha:

não quero pegar outra carta do André, viu?” (Bojunga, p. 18), Raquel novamente é silenciada: “*Não adianta, André: gente grande não entende a gente. E então é melhor eu nem te escrever mais.* E pronto: nunca mais escrevi” (Bojunga, p. 18). No entanto, a necessidade de expressão de sua subjetividade pode ser evidenciada posteriormente no diálogo com outra amiga imaginária, Lorelai, e na criação de personagens fantásticos que praticamente são personificações de sua maneira de pensar, como os já citados Galo Afonso, outrora galo Rei, o galo Terrível, a Guarda-chuva, o Alfinete de Fralda, entre outros.

A vontade de ser escritora, a única que perdura ao final, representa sua criatividade, sua necessidade de se expressar e de dar voz às suas ideias, mas também reflete o ambiente que a desestimula a sonhar e a se expressar. Sua família e as pessoas ao redor não levam a sério seu desejo de escrever, tratando-o como algo impróprio para uma criança, como podemos perceber a seguir:

Era domingo quando eu acabei a história. Me chamaram pro cinema. Saí às carreiras, larguei o romance no quarto. Minha irmã pegou e leu. (Quando eu cheguei em casa ela perguntou: "Como é que você pode pensar tanta besteira, hem, Raquel?") Achou gozado e deu pra minha mãe ler [...] Quando eu voltei do cinema encontrei todo o mundo rindo da minha história. Era um tal de fazer piada de galo, de galinha, de galinheiro, que não acabava mais. E o pior é que eles não estavam rindo só da história: tavam rindo de mim também, e das coisas que eu pensava (Bojunga, 2006, p. 23).

Escrever, para Raquel, é um ato de resistência e liberdade. Ao criar histórias, ela encontra um espaço para se afirmar e dar vida aos seus sentimentos e pensamentos, muitas vezes reprimidos. Através da escrita, Raquel transforma sua imaginação em um refúgio, criando personagens e mundos que a ajudam a lidar com os desafios de ser ouvida e compreendida.

Enquanto eu escrevia a "História de um Galo de Briga e de um Carretel de Linha Forte", a vontade de escrever andou tão magrinha que já não pesava quase nada. Que alívio. Acabei até mudando de ideia: resolvi que se eu queria escrever qualquer coisa eu devia escrever e pronto. Carta, romancinho, telegrama, o que me dava na cabeça. Queriam rir de mim? Paciência. Melhor rirem de mim do que carregar aquele peso dentro da bolsa amarela (Bojunga, 2006, p. 103).

A respeito da fantasia criada como mecanismo de preservação individual e resistência, Melo e Brandão (2019) afirmam:

A fantasia é o elemento essencial para mediar o mundo interno da criança com a realidade que a cerca. Assim sendo, Bojunga deixa fluir em suas narrativas a realidade pontuada por um mundo maravilhoso, que transporta a criança para um espaço simbólico onde ela constrói seus significados sem, contudo, perder a conexão com a realidade, fato que favorece seu amadurecimento e o enriquecimento de suas experiências pessoais (Melo; Brandão, 2019, p. 67).

O amadurecimento de Raquel durante a narrativa está ligado à vontade de criar mundos, realidades e personagens através da escrita. Ela aprende a reconhecer o valor de sua criatividade e percebe que pode ser escritora e assim fantasiar, mesmo que os outros não a apoiem. O ato de abraçar seu desejo de escrever contribui para que ela encontre sua identidade e enfrente seus conflitos internos e externos com mais resiliência e felicidade.

À guisa de conclusão

Neste trabalho, que teve como principal objetivo analisar o protagonismo infantil e feminino da personagem Raquel, buscamos evidenciar como *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, apresenta uma abordagem inovadora e desafiadora de estereótipos de gênero e hierarquias sociais, através da trajetória da narradora-protagonista, além de demais temas abordados pela obra ainda muito presentes em nossa sociedade. Também acreditamos ter evidenciado a função social da literatura, pelo fato de ela servir para desmascarar relações sociais desiguais de poder, como argumenta Antonio Candido (2000), desconstruindo, também, o senso comum de que a literatura infantojuvenil é menor e tem menos valor estético em relação à “Literatura” destinada a adultos, com inicial maiúscula e sem adjetivos restritivos. Tal ideia supõe, erroneamente, que as crianças e jovens sejam indivíduos menos exigentes e acríticos, o que pode ser contraposto ao verificarmos os posicionamentos extremamente críticos da protagonista Raquel em todo o enredo.

Defendemos que a prática da leitura literária está intrinsecamente ligada à cidadania, à democracia e à integração dos sujeitos-leitores. Diante disso, esperamos que a escola, enquanto instituição social, proponha-se a formar alunos que sejam cidadãos leitores ativos nas práticas sociais de linguagem, no nosso caso, principalmente nas práticas de leitura literária. Portanto, como consequência dessa intenção, um letramento literário adequado urge nesse cenário, como uma fonte metodológica rica para o trabalho

com o texto literário em sala de aula. Entretanto, para que haja um letramento literário como se espera, concordamos que a literatura, especialmente a infantojuvenil, precisa ser adequadamente escolarizada, conforme os diálogos propostos por Soares (1999), a fim de que toda a sua dimensão possa ser alcançada pelos leitores, seja ela ética, estética e/ou sociocultural, indo assim para além dos aspectos formadores, pedagógicos e moralizantes, como outrora muito comuns na literatura para crianças e jovens, mas infelizmente ainda presentes em diversas práticas educacionais com a literatura.

Por fim, cremos ter contribuído para uma leitura literária mais abrangente, a qual transforme e incentive os leitores, principalmente os leitores infantojuvenis, a questionarem normas sociais pré-definidas e a buscarem toda a expressão de sua subjetividade, assim como a personagem Raquel o fez. Esperamos, também, ter aberto caminhos para que mais obras literárias nas quais haja o protagonismo infantil e feminino possam chegar a todos os leitores, mas especialmente aos leitores mais jovens.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ARGÜELLO, Zandra Elisa. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. UFRGS, PPGE, 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6961/000537801.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOJUNGA, Lygia. **A Bolsa Amarela**. 33. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2000.

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

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1991.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: UFP, 1997.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil**: Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: histórias e histórias. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MELO, Valdirene Rosa da Silva; BRANDÃO, Saulo Cunha de Serpa. **O inverossímil como parte do cotidiano mágico no universo infantil**: uma análise da obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga. Piauí: Revista Dossier Thématique, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.