



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

Michelle Rubiane da Rocha Laranja

Identidade marginal na Literatura para crianças e jovens:
os personagens de Lygia Bojunga

São José do Rio Preto
2009

Michelle Rubiane da Rocha Laranja

Identidade marginal na Literatura para crianças e jovens:
os personagens de Lygia Bojunga

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração – Teoria da Literatura, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto,

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Maria Ceneviva Nigro

São José do Rio Preto

2009

Laranja, Michelle Rubiane da Rocha.

Identidade marginal na literatura para crianças e jovens: os personagens de Lygia Bojunga / Michelle Rubiane da Rocha Laranja. - São José do Rio Preto: [s.n.], 2009.

111 f. : 30 cm.

Orientadora: Cláudia Maria Ceneviva Nigro

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de

Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Literatura infanto juvenil brasileira - História e crítica. 3. Nunes, Lygia Bojunga, 1932 - Crítica e interpretação. 4. Identidade na literatura. I. Nigro, Cláudia Maria Ceneviva. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU - 821.134.3(81)-93.09

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
Campus de São José do Rio Preto - UNESP

Michelle Rubiane da Rocha Laranja

Identidade marginal na Literatura para crianças e jovens:
os personagens de Lygia Bojunga

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração – Teoria da Literatura, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto,

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cláudia Maria Ceneviva Nigro
Professora Doutora
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Célia Maria Domingues da Rocha Reis
UFMT – Cuiabá

Prof. Dr. Orlando Nunes de Amorim
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto, 04 de setembro de 2009.

À minha família sempre presente,
pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar à conclusão de mais uma etapa em minha vida, quero agradecer a todos os que, de alguma maneira, contribuíram para o sucesso deste trabalho.

Primeiramente, a Deus – único refúgio e socorro.

À professora doutora Cláudia Nigro, pela confiança depositada em mim e também pela orientação humana e amiga.

À minha professora do Ensino Médio, Rosângela, e ao meu professor do Cursinho, Marcos Mena, por me apresentarem a Literatura com uma paixão contagiante.

A todos os professores de Letras do Ibilce que, entre os anos de 2002 e 2005, colaboraram de forma preciosa com a minha formação, dando instrumentos para que eu aqui chegasse.

Aos professores doutores Marcos Siscar e Orlando Amorim, pelas inestimáveis contribuições para a melhora deste trabalho, por ocasião do Exame de Qualificação.

Ao meu esposo Clauber, pelos sonhos compartilhados e pela compreensão de minhas ausências.

À minha mãe Walderez, pelo amor e pelo exemplo de vida. Também por estimular que eu continuasse essa jornada acadêmica, nos momentos em que quase fraquejei.

Às minhas irmãs (tatás) Mara Rossana e Márcia Renise, pelo companheirismo, tanto nos momentos difíceis como nos momentos de vitória e também pela leitura do *corpus*.

Ao meu pai Mauro (*in memorian*) e aos meus irmãos (tatus) Mauro Rogério (*in memorian*) e Marcos Rodolfo (*in memorian*), que me amaram e torceram muito por mim.

À minha tia-madrinha Walquiria e ao tio Pedro (Dinho), pelo carinho com que me acolheram no início de minha graduação.

Ao restante da minha família tão especial e amada – tias e tios, primas e primos que, estando perto ou longe, sempre se preocuparam comigo e dedicaram especial atenção.

Aos meus sobrinhos queridos: Isabelle, Bárbara, João Pedro e Vinícius, afilhados de coração, por fazerem sentir-me um pouco mais que tia.

Aos meus outros e também queridos sobrinhos: Leonardo e Danielle, e seus filhos Maria Eduarda e Hiago, pelo carinho.

À minha segunda família – sogra, sogro, cunhados, avós, tias, tios e primos – pela confiança e afeto.

Aos meus *pets* – Wendy, Sininho e Rusty (*in memorian*) – pela ternura e conforto que proporcionam.

Aos meus alunos, pelo reconhecimento e pela amizade.

Agradeço a tantas outras pessoas que fizeram parte da minha vida e contribuíram direta ou indiretamente para o resultado dessa jornada, cujos nomes estão no meu pensamento e no meu coração. São tantos (vizinhos, amigos, colegas de escola, de faculdade, de trabalho) que, próximos ou distantes, sei que sempre torceram por mim e tornaram minha vida mais fácil e feliz.

Muito obrigada.

*Eu confundo as palavras livro e livre:
me acontece muito querer dizer uma e sair a outra*
(Lygia Bojunga)

RESUMO

Esta dissertação visa à análise e interpretação de quatro romances de Lygia Bojunga: *A bolsa Amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *Seis vezes Lucas* (1995) e *Sapato de salto* (2006). Os textos desta escritora são mundialmente conhecidos e amplamente premiados; todavia, ao serem classificados como *Literatura para crianças e jovens*, há uma tendência em considerá-los inferiores. Não se trata da denominação em si, mas do preconceito que ela pode acarretar, quando se pensa, por exemplo, que são textos de interesse exclusivo de crianças e adolescentes, ou que possuem uma utilidade prática (didática ou moralizante). Reconhecendo que Bojunga escreve para leitores de todas as idades, de forma artística e despretensiosa, várias abordagens diferentes podem ser utilizadas. Esta pesquisa – utilizando principalmente as teorias dos sociólogos Bauman (2001 e 2005) e Hall (2002) – destaca a possibilidade de trabalhar com o conceito de identidade marginal nas obras da referida escritora, revelando o caráter engajado dos textos. As crianças-protagonistas dos romances podem ser consideradas marginalizadas em detrimento dos personagens adultos com os quais se defrontam. As relações sociais são reconhecidas como responsáveis pela construção da identidade do sujeito, pois é no contato com o “outro” que ele olha para si, podendo assumir identidades diferentes, de acordo com as exigências da ocasião. Nesse contato, surgem várias situações de conflito, responsáveis por uma espécie de crise e, no caso de tais crianças-protagonistas, essa crise desencadeia uma busca pelo autoconhecimento, por aceitação e por liberdade. Nota-se que os textos de Bojunga apresentam uma revisão de conceitos e valores estereotipados, mas a ideologia trabalhada é sutil e lúdica, presente nas entrelinhas das histórias, as quais possuem um caráter altamente plurissignificativo e exigem do leitor participação ativa para a construção de sentidos.

Palavras-chave: Identidade, Marginalidade, Literatura para crianças e jovens, Lygia Bojunga.

ABSTRACT

The analysis and interpretation of four novels written by Lygia Bojunga: *A bolsa Amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *Seis vezes Lucas* (1995) e *Sapato de salto* (2006) are shown in this dissertation. Bojunga's texts are known all over the world and she is an award-winning; however, when they are labeled children's literature, they are considered less literary. The problem isn't the denomination but the prejudice against those texts. In some cases, for example, people think that only children and teenagers can like this kind of reading or they think that these texts 'for children' have a practical utility (didactical or moral). If we consider that Bojunga writes for all readers, in an artistic way, many different approaches can be used. This research considers the possibility of working with marginal identity's concept in this author's texts. For this work, sociological theory wrote by Bauman (2001 e 2005) and Hall (2002) will be used to show aspects of real life in the *corpus*. Children-characters in the novels can be considered marginal if they are compared to adult-characters. Social relationships are recognized as responsible for personal identity constructions. This is due to contact between somebody and the 'other' or to the use of different identities, according to social demands. Many difficult situations can appear and those are responsible for a kind of crisis. This crisis makes the children-characters search for their self-knowledge, aware of themselves and ready for freedom. It can be noted that Bojunga's texts make a review of stereotyped concepts and values, but ideology is shown in a subtle and playful way. Her stories - between the lines - are plural and require active reader participation in order to be understood.

Keywords: Identity, Marginality, Literature for children, Lygia Bojunga.

SUMÁRIO

RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
SUMÁRIO	IX
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: Marginalização <i>da</i> Literatura para crianças e jovens	7
1.1. Definindo o gênero.....	13
1.2. Percurso histórico.....	17
1.2.1. Literatura para crianças e jovens brasileiros.....	20
1.2.2. A Literatura de Lygia Bojunga	27
CAPÍTULO 2: Marginalização <i>na</i> Literatura para crianças e jovens	33
2.1. Identidade marginal.....	34
2.2. História da marginalização da criança	37
CAPÍTULO 3: Marginalização dos personagens infantis de Bojunga	44
3.1. Raquel, Alexandre, Lucas e Sabrina – negação e violação da infância	49
3.2. A voz do marginal.....	56
CAPÍTULO 4: Construção da identidade marginal	65
4.1. Conflitos, cobranças e crises – os questionamentos.....	67
4.2. Fuga e luta	80
4.3. Autoconhecimento, aceitação e maturidade – as supostas respostas	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
BIBLIOGRAFIA	99
ANEXOS	106
A – Cronologia dos prêmios recebidos por Lygia Bojunga	107
B – Dissertações e teses sobre Lygia Bojunga (realizadas na última década).....	109

INTRODUÇÃO

Os constantes descentramentos – geográficos, sociais, culturais, políticos, econômicos, entre outros – que a humanidade vive neste século nos fazem atentar ao tema da margem. O que hoje é central? O que é marginal? Tais questões são freqüentemente levantadas e nos direcionam nessa pesquisa. A partir dos dados do *corpus*, investigaremos como se apresentam os “lugares” centrais e marginais na obra de Bojunga.

Em termos de arte, podemos considerar central o que é “eleito” como melhor, o clássico, que nunca sai de moda. Na literatura, utilizamos o termo “cânone” para nos referir às obras ou aos autores que, por algum motivo, ganham destaque e dificilmente o perdem com o passar do tempo, como é o caso de Shakespeare, Camões e Machado de Assis, por exemplo.

Surge, no entanto, um problema: como esses autores são escolhidos? Quem diz que eles são os “melhores”? Na maioria das vezes, é a crítica literária que consagra, depois de muito estudo, as obras canônicas; mas, em alguns casos, é o sucesso de mercado. O problema é que a os atributos considerados literários são diferentes de acordo com o tempo, com o lugar e com a corrente teórica utilizada na avaliação. Harold Bloom (1995) afirma que há várias maneiras de uma obra chegar ao cânone:

por grupos sociais dominantes, instituições de educação, tradições de crítica, [...] por autores que vieram depois e se sentem escolhidos por determinadas figuras ancestrais. Alguns partidários recentes do que se encara como radicalismo acadêmico chegam mesmo a sugerir que as obras entram no Cânone devido a bem-sucedidas campanhas de publicidade e propaganda. (p.28)

Ou seja, ele admite que nem sempre os mesmos critérios são levados em consideração no momento da seleção do cânone. Diante dessas colocações, nossa posição é atentar ao fato de que, quando trabalhamos com valores e julgamentos – especialmente no campo das artes, como é o caso da Literatura – não há como ser totalmente imparcial ou objetivo. A relativização é fundamental para não sermos partidários demais com o que nos agrada ou preconceituosos diante do que nos desagrade.

Por outro lado, ao ser definido um cânone, defini-se, conseqüentemente, a margem. Conceituar o que seria marginal para a literatura é uma tarefa um pouco mais complicada. Devemos pensar em duas frentes – existem as obras que ficam literalmente à margem do cânone, aquelas que não foram escolhidas como as melhores; como também existem obras que são classificadas como marginais pelos próprios autores, que optam por não fazer parte do

mercado convencional e tratar de temas que abordam os sujeitos marginalizados. Podemos, então, diferenciar a literatura marginalizada da Literatura Marginal.

Consideramos que, a partir do momento em que uma obra é chamada de literatura, com ou sem adjetivos, espera-se que ela possua atributos suficientes para muitas possibilidades de leitura e de abordagens críticas. No caso de Lygia Bojunga, essa expectativa é satisfeita, posto que seus textos são plurissignificativos e permitem a interpretação e análise por várias tendências da Crítica.

E se pensarmos na sociedade? Onde está o centro? No poder político? Na alta burguesia? Nas mãos dos ricos? E onde está a margem? Nas periferias? Na zona rural? Nas fábricas? Nos presídios? Será que centro e margem indicam relações espaciais, econômicas ou sociais? Será possível existir um sujeito, ao mesmo tempo, “central” e “marginal”?

Vários estudos sobre marginalidade tendem a analisar como marginais apenas indivíduos já estereotipados, os que sofrem algum tipo de discriminação e preconceito, tais como negros, mulheres, homossexuais e pobres, especialmente na atualidade, quando se afirma que “a literatura chegou ao gueto” por meio da produção de textos de moradores das periferias (ver ALMEIDA, 2006). A partir dessa constatação, optamos seguir, neste trabalho, um percurso que possibilite a análise do conceito de marginalidade tanto dentro como fora do gueto, destacando o sujeito que se sente marginal, independente de sua classe social, raça, sexo e orientação sexual.

Para estudar a oposição cânone x margem, escolhemos algumas obras Lygia Bojunga, uma escritora que, dependendo da abordagem, tanto pode ser considerada canônica, como marginal. Bojunga nasceu em Pelotas (RS), em 1932, e mudou-se para o Rio de Janeiro em 1940, onde ficou até 1982, quando se casou com um inglês e, desde então, reside períodos na Europa e períodos no Brasil. Antes de dedicar-se exclusivamente à literatura, foi atriz, tradutora e autora em rádio e televisão.

Sempre se mostrou preocupada com a melhoria da cultura do país. Em 1965, fundou a “Toca”, escola para crianças carentes, a qual dirigiu por cinco anos. Em 2002 fundou a “Casa Lygia Bojunga”, editora de seus livros que hoje engloba a Fundação Cultural Casa Lygia Bojunga, mantida pelos lucros da editora e que assiste crianças carentes, envolvendo-as em várias atividades diferentes, especialmente associadas à cultura. Além disso, a Fundação apóia projetos de outras localidades, especialmente na formação e ampliação de bibliotecas.

Bojunga publicou seu primeiro livro quando ainda dominava a ditadura no Brasil, em 1972. As denúncias e a preocupação com a liberdade, contudo, vão além desse período crítico

nacional e se estendem até as obras mais recentes. Devemos ressaltar que a representação literária dos problemas “reais” enfrentados por seus personagens não é feita de forma panfletária, mas pelo domínio da fantasia, com a qual Bojunga trabalha usando metáforas para tratar de assuntos acerca da constituição de identidade(s) num período de *descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento* (HALL, 2002).

Hoje, possui vinte e uma obras publicadas, pelas quais recebeu mais de trinta prêmios. Seus textos foram traduzidos para cerca de dezenove idiomas e alguns foram encenados no Brasil e no exterior. Podemos concluir, então, que Lygia Bojunga pertence ao cânone?

Sim e não. Bojunga é canônica porque o valor artístico de suas obras é reconhecido, no mundo todo, pela crítica e por muitos leitores. Ao mesmo tempo, é marginal quando seus livros recebem a classificação de *Literatura para crianças e jovens*. Em uma entrevista ao Diário Popular (Pelotas, RS, 07/03/2004), a escritora afirma que escrever para crianças e jovens não foi uma questão de escolha. “Quando optou por fazer Literatura (depois de alguns anos escrevendo para rádio e televisão), prometeu a si mesma: Agora vou escrever do meu jeito, não vou mais pensar no jeito-que-tem-que-dar-audiência” (DIARIOPOPULAR, 2007).

E o jeito que ela escolheu agrada aos leitores de qualquer idade. Seus textos possuem linguagem simples, mas riquíssima, são cheios de humor, de fantasia e, ao mesmo tempo, de realidade e da possibilidade de reflexão. Acima de tudo, Bojunga é transgressora e inovadora, considerando os recursos de construção do texto, bem como a ideologia veiculada. Podemos dizer que sua postura questionadora é *contra a corrente*. “Contra os elos de ferro que formam cadeias e servem para impedir o movimento livre. E contra a correnteza que na água tenta nos levar para onde não queremos ir” (MACHADO, 1999, p.7).

Nosso objetivo é analisar a criança das obras de Bojunga como sujeito marginal porque, na maioria das vezes, é “levada pela correnteza”, assim “como outras minorias, [...] não tem direito à voz, não dita valores; pelo contrário, é dependente e conduzida por quem detém o poder [...]: os adultos” (OLIVEIRA, 2006).

Os livros escolhidos como *corpus* de pesquisa – *A bolsa Amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *Seis vezes Lucas* (1995) e *Sapato de salto* (2006) – possuem características particulares, mas trazem em comum o destaque ao sujeito marginalizado – Raquel, Alexandre, Lucas e Sabrina, respectivamente – crianças muito diferentes no que diz respeito às condições sociais, às relações familiares e às perspectivas de futuro, mas que são igualmente tratadas pelo adulto de forma excessivamente manipuladora.

Pretendemos apresentar as relações sociais das crianças-protagonistas para compreender como se dá a construção da identidade marginal. Não consideramos a identidade como algo imanente do ser humano, sua essência, mas como uma construção que se dá no embate com o “outro”. Dessa forma, embasados nas teorias de Bauman (2001 e 2005) e Hall (2002), acreditamos que o sujeito pode assumir identidades diferentes, de acordo com as exigências do contexto.

Após definir o *corpus* e o assunto principal a ser trabalhado, esquematizamos nosso texto em quatro partes principais, subdivididas em algumas seções. Nos dois primeiros capítulos, aprofundaremos as questões levantadas acerca do embate entre cânone e margem, sendo o primeiro capítulo voltado às discussões no âmbito da literatura, enquanto o segundo destina-se a uma abordagem social. Em ambos, destacaremos a marginalização – da Literatura para crianças e jovens e do sujeito-criança.

Para falar da marginalização da Literatura para crianças e jovens, faremos um levantamento de aspectos da Literatura Marginal que permitem certa aproximação, especialmente pelo fato de ambas destacarem assuntos referentes a sujeitos marginais. Além disso, questionaremos a concepção da Literatura para crianças e jovens como um gênero distinto, o que acaba sendo responsável pela marginalização da mesma, posto que muitos leitores adultos vêem-na como um gênero menor, algo *pueril ou útil* (Coelho, 1984), restrito a leitores de uma faixa etária pré-definida. Ao apresentar a trajetória dos textos, hoje considerados “para crianças e jovens”, desde a origem, na Europa do século XII, veremos, mais uma vez, fatos que nos fazem questionar tal denominação. Para encerrar o primeiro capítulo, traremos algumas particularidades desse tipo de texto no Brasil, além de um levantamento de aspectos gerais das obras de Bojunga, que a colocaram num patamar de destaque nesse “gênero”.

Ao tratarmos da marginalização na Literatura para crianças e jovens, destacaremos o fato de o personagem mais recorrente desse tipo de texto – a criança – poder ser considerado marginal. Para isso, explicitaremos o que entendemos por identidade marginal e como ela é construída nos sujeitos. Na seqüência, traremos, de forma resumida, a história da criança: as transformações da concepção de infância, bem como a situação da criança brasileira contemporânea. Nosso objetivo, nesse segundo capítulo, portanto, será explicar por que podemos considerar a criança como um sujeito marginalizado.

Nos dois últimos capítulos da dissertação, utilizaremos os conceitos teóricos discutidos para analisar os quatro romances selecionados. Ou seja, pretendemos mostrar que, nos

romances de Bojunga analisados, o protagonista encontra-se num momento de construção da identidade marginal, advinda especialmente das interações sociais e das reflexões sobre o “lugar” da criança e o “lugar” do outro na sociedade.

No terceiro capítulo, pretendemos demonstrar o sentimento de marginalização dos protagonistas, advindos no contato com os demais personagens, que, de alguma forma, impedem que eles tenham, de fato, infância. Essa espécie de exclusão, contudo, não é confirmada pelo foco narrativo. No final desse capítulo, ao analisar o discurso do narrador, veremos que o marginal é “incluído” e tem direito à voz, no que diz respeito às estruturas narrativas de Bojunga.

O último capítulo trata, de forma mais específica, da construção da identidade marginal dos protagonistas de Bojunga. Iniciaremos com os conflitos que geram questionamentos e uma espécie de crise de identidade. Na seqüência, analisaremos o caminho encontrado pelas crianças em busca de respostas e de soluções. Por fim apresentaremos o resultado dessa busca, as conclusões dos protagonistas e o término de um ciclo, em que as crianças se aceitam e, de certa forma, reconhecem as vantagens de estar à margem.

Podemos constatar que Bojunga convida o leitor a pensar a liberdade, como a epígrafe dessa dissertação nos revela. A autora “não submete sua escrita a uma convenção ou a um público, mas utiliza sua escritura com liberdade para problematizar sua relação e posição crítica dentro de um contexto histórico e social” (PALHANO, 2009, p.115). É importante ressaltar que a criticidade dos textos é construída de forma artística e principalmente lúdica, no diálogo que é estabelecido entre história e leitor. Guiados por esse ideal de Bojunga, que sempre valoriza o diálogo, buscamos, em nosso trabalho, analisar a forma como a interação é responsável pela construção de identidades.

CAPÍTULO 1

1. MARGINALIZAÇÃO DA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS

Nosso principal objetivo é analisar alguns personagens criados por Lygia Bojunga, focando a questão da identidade marginal dos mesmos. Destacaremos, portanto, a problemática da margem e do marginal, a qual vem sendo amplamente abordada pela crítica literária, apesar de ainda não haver “clareza conceitual” suficiente para o termo, devido aos diferentes pressupostos teóricos de cada corrente que o analisa, como nos aponta Enedino (2005, p. 34). De maneira geral, marginal pode ser considerado tudo aquilo que está em torno de algo, ou que está fora do centro.

No presente capítulo, discutiremos alguns conceitos que envolvem os termos cânone e margem. Além disso, identificaremos a Literatura para crianças e jovens como marginalizada. Incluiremos, nesse ponto, uma discussão terminológica a respeito desse tipo de texto e, por fim, apresentaremos um rápido percurso da evolução da Literatura para crianças e jovens, avaliando as particularidades do desenvolvimento no Brasil.

Utilizamos a dicotomia *cânone* x *margem* para identificar o “lugar” da Literatura para crianças e jovens no cânone literário e depois o “lugar” da literatura de Bojunga, vista, em alguns aspectos como canônica e em outros, como marginal. Iniciaremos a discussão dos conceitos com as definições mais recorrentes.

O termo cânone ou *cânon* originou-se do grego *kanon*, “que designava uma espécie de vara com funções de instrumento de medida” (DUARTE, 2007). Em sua evolução, passou a ser associado ao campo da religião, referindo-se a, por exemplo, “Lista de santos canonizados pela igreja” e “Lista autêntica dos livros considerados como inspirados, por israelitas, católicos e protestantes” (FERREIRA, 1999, p.392). Hoje, possui alguns significados mais genéricos, como “Regra geral de onde se inferem regras especiais; Relação, catálogo, tabela; Padrão, modelo, norma, regra” (FERREIRA, 1999, p.392), que permitem associá-lo a vários campos específicos, inclusive à literatura. Muitas vezes, o termo *cânone* é tido como modelo, o que é exemplar, geralmente associado à idéia de lista ou seleção que reúne

textos e/ou indivíduos adotados como lei por uma comunidade e que lhe permitem a produção e reprodução de valores (...) que lhe possibilitem, num movimento de inclusão/exclusão, distinguir o legítimo do marginal, do heterodoxo, do herético ou do proibido” (DUARTE, 2007).

Dessa forma, vemos que, desde seu surgimento, tal palavra remete-nos a comparações, diferenciando elementos. Em contextos diversificados, o canônico sempre revela uma posição

privilegiada, em oposição ao marginal, que literalmente situa a margem, fora de algum destaque. Pensemos, inicialmente, como essa diferenciação é trabalhada nas artes literárias.

Harold Bloom (1995), renomado crítico que estuda o cânone literário ocidental, afirma que “quem lê tem de escolher, pois não há, literalmente, tempo suficiente para ler tudo, mesmo que não se faça mais nada além disso” (p.23). Essa idéia parece inevitável: devido à escassez de tempo, o homem vê-se forçado a escolher algumas obras imprescindíveis. Diante de uma gama inumerável de obras locais e mundiais, surgem duas questões: Como selecionar as melhores ou mais importantes leituras a serem realizadas? E ainda, quem fica responsável por tais escolhas?

Os critérios de seleção não são universalmente definidos e geram certa relativização do cânone, sendo impossível a definição de uma única lista com “o conjunto de autores literários reconhecidos como mestres da tradição” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.61); o que ocasiona a criação de listas, de certa forma particulares, de vários cânones. Vemos, inclusive, o surgimento de sub-cânones, ou seja, seleções de obras consideradas importantes, dentro de algum segmento da literatura, por exemplo, o cânone da Literatura para crianças e jovens, o cânone da Literatura escrita por mulheres ou por negros, entre outros.

A relativização do cânone dá-se pela própria relativização da literatura. Eagleton (1983), por exemplo, afirma que “tudo pode ser literatura e tudo o que é visto como inalterável e inquestionavelmente literário, Shakespeare, por exemplo, pode deixar de ser literatura” (*apud* DUARTE, 2007), atestando, de certa forma, a parcialidade das avaliações.

Acreditamos que uma obra literária nunca é avaliada de forma “neutra”, desconsiderando valores externos que são incorporados na compreensão de seus aspectos procedimentais. Tais valores são variáveis, de acordo com a chamada “comunidade interpretativa” (FISH, 1980) que analisa tal obra. Portanto, concordamos com Bortolin (2003) quando afirma que “os padrões e critérios de julgamento são e sempre foram mutantes” (p.162), provando novamente que avaliações são ideológicas e, até certo ponto, subjetivas.

No texto de Arrojo (2000) encontramos a informação de que a literatura é uma categoria convencional criada por uma decisão comunitária e o poético, portanto, refere-se a uma “estratégia de leitura, uma maneira de ler” (p.31). Ela considera ainda as seguintes afirmações de Stanley Fish:

o significado não se encontra (...) para sempre depositado na palavra ou no texto. Forma-se, sim, a partir da ideologia, dos padrões estéticos, morais e éticos, das circunstâncias históricas e da psicologia que constituem a comunidade sociocultural em que se interpreta esse texto ou essa palavra (p.79).

Essa noção de variações interpretativas aparece de forma semelhante na teoria de Pierce (1993), que complementa a concepção de Saussure (1971), considerando o signo como *triádico*, incorporando a noção do *referente*. Assim, a análise de objetos lingüísticos passa a ser ideológica, posto que incorpora uma terceira vertente, externa ao objeto. O signo passa a ser concebido como “algo que representa algo para alguém, sob algum prisma” (p.26), não mais apenas o conjunto de um significante e um significado. Defendemos a posição de Pierce, pois não acreditamos na imanência de valores, mas na contínua e mutável construção dos mesmos.

No caso da literatura, a crítica literária pode ser considerada responsável por esse terceiro elemento, o referente, uma vez que orienta e direciona o olhar dos leitores. Podemos questionar o julgamento das qualidades estéticas de uma obra literária porque ela não permite a utilização de critérios de uma ciência objetiva – a verdade cartesiana parece apenas como uma ilusão nas ciências humanas. Sendo assim,

Ao abandonar a busca da qualidade estética subjetiva em uma obra de arte, trazemos a discussão para outro campo. E esse campo parece ser a apropriação de cada uma dessas obras por um determinado grupo. Com esse sistema de apropriação, o cânone acaba se definindo como aquele conjunto de obras apropriadas pelo grupo dominante. Tudo o que está fora desse conjunto fica de fora do cânone, nunca chega a ser sequer conhecido (WOLNEY, 2004, p. 194).

Sendo assim, o discurso normativo e dominante da cultura ou da sociedade local sempre está por trás das seleções das obras tidas como literárias, bem como daquelas *melhores*, que entrarão para um cânone. Por essa razão, não há apenas um cânone, mas vários; Perrone-Moisés (1998), inclusive, afirma que a elaboração de listas de autores consagrados constitui “uma prática tão antiga quanto a da escrita poética” (p.61).

Já vimos que a quantidade de textos existentes justifica a necessidade de escolhas. Todavia, quando se fala em seleção, pressupõe-se, por outro lado, a exclusão. Ao serem destacadas algumas obras, definem-se automaticamente as marginais, todas as que não foram classificadas como canônicas.

A palavra *marginalidade* foi introduzida como referência a determinados problemas de urbanização que surgiram logo após a Segunda Guerra Mundial, como consequência do estabelecimento de pólos populacionais na periferia urbana das principais cidades latino-americanas. (ENEDINO, 2005, p.41)

O termo *margem* surge, portanto, como uma referência espacial e passa para uma esfera social, designando as pessoas representantes desse espaço. No presente trabalho, utilizamos o conceito literal do termo “margem” – para tratar de tudo o que não está no centro – e também as implicações sociais e políticas que o termo envolve.

O *marginal* pode também ser associado ao *excluído*, termo que carece de exatidão, uma vez que pode fazer referência a qualquer tipo de segregação, referente à raça e etnia, à classe social, à idade, ao gênero, à orientação sexual, entre outras formas de distinção dos seres humanos “socializados”. Da mesma forma, há segregação ao se estabelecer uma lista de obras literárias canônicas, excluindo/marginalizando as obras que não constarem dessa lista, constituída, como já afirmamos, de forma a privilegiar conceitos estéticos e aspectos sócio-políticos dominantes de determinado período histórico.

Não defendemos a abolição do cânone, pois concordamos que “ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (CALVINO, 1993, p.16) – apenas nos posicionamos contra radicalizações e imposições. Acreditamos que a atitude de realizar escolhas implica a construção de caminhos e, em relação ao cânone, “cumpra então conhecê-lo, nunca acatá-lo” (WOLNEY, 2004, p.197).

Consideramos a Literatura para crianças e jovens marginalizada porque é vista como uma categoria à parte da “grande Literatura”, destinada a leitores em formação, numa faixa etária pré-definida. Apesar de vários estudos recentes mostrarem que tais textos podem ser estudados como literatura, sem adjetivos, grande parte da crítica ainda se prende ao rótulo “infantil”, considerando-os como pertencentes a um gênero menor, uma espécie de “rito de passagem”, responsável apenas por preparar o leitor para a leitura dos verdadeiros cânones. Além disso, podemos ainda associá-la à concepção de *Literatura Marginal*, que se preocupa em denunciar os problemas dos sujeitos marginalizados.

A literatura autodenominada marginal surge, no Brasil, na década de setenta, ocasião em que alguns escritores não aderiram ao mercado convencional, instaurando novas maneiras de tratar os temas literários (valorizando questões políticas de forma artística) e também novas formas de publicação. A impressão e distribuição das obras não eram feitas por editoras e distribuidoras, mas de modo quase artesanal, o que acarretou a denominação “geração mimeógrafo”.

A preocupação da “geração mimeógrafo” era, sobretudo, denunciar os problemas do país naquela época, não de forma panfletária, mas com uma linguagem poética revolucionária; além disso, buscavam liberdade para a expressão de fatos triviais e de sentimentos pessoais.

Hoje, essa classificação é associada aos autores que têm o intuito de fazer denúncias, destacando aqueles que se encontram na margem, seja social, cultural ou outra, e estimular, no leitor, o pensamento crítico acerca das desigualdades.

Almeida (2006) nos esclarece a existência de duas vertentes principais na chamada *Literatura Marginal*. A primeira surgiu nos anos setenta, em que “os autores eram pessoas de classe média e alta que falavam sobre seu cotidiano de modo irônico”, da qual fizeram parte escritores como Cacaso (Antônio Carlos Ferreira Brito), Paulo Leminski, Ana Cristina Cesar, Francisco Alvim, Chacal (Ricardo de Carvalho Duarte), entre outros. A segunda é mais recente e, além de dar voz a grupos excluídos pela sociedade, muitas obras são produzidas por artistas oriundos desses grupos, associando, cada vez mais, a literatura à atuação político-social, como é o caso de, por exemplo, Ferréz (Reginaldo Ferreira da Silva), Sérgio Vaz, Paulo Lins, Sacolinha (Ademiro Alves), Alessandro Buzzo, Erton Moraes, Edson Veóca e muitos outros mais.

Apesar de não se “filiar” a nenhum grupo específico, a Literatura para crianças e jovens, de certa forma, assemelha-se à *Literatura Marginal* por também apresentar denúncia de exclusão social ou cultural, uma vez que, contemporaneamente, ela:

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

Dessa maneira, aproximamos a literatura produzida para o público jovem a esse primeiro movimento da Literatura Marginal porque dá voz a um tipo de excluído – a criança – embora não seja o próprio marginal que escreva. O espaço de denúncia é mantido e, especialmente por volta dos anos setenta (data de dois dos quatro livros do *corpus*), quando a censura atingiu duramente o Brasil, a criatividade era usada como forma de burlar a repressão e de representar alguma esperança aos oprimidos. Machado (1999) fala, inclusive, que as obras infantis possuem uma subversão latente, “expressando idéias e emoções que geralmente não se aprovam, fazendo troça de figuras honradas e pretensões sociais, desafiando os poderes estabelecidos, desobedecendo às autoridades” (p.52).

Vale ressaltar que nossa proposta de aproximação da Literatura para crianças e jovens com a Literatura Marginal não se refere a todos os aspectos ideológicos, principalmente quando pensamos nas intenções comerciais. Sabemos que muitos escritores que se dedicam às

obras para o público mirim aproveitam todos os recursos disponíveis para deixar as obras interessantes e “bonitas”, especialmente porque o mercado de livros infantis apresenta-se cada dia mais lucrativo – preocupação que não está presente entre os escritores da Literatura Marginal.

Verificamos que há uma distinção entre a literatura marginalizada e a Literatura Marginal, pois enquanto esta integra os textos de denúncia dos desfavorecidos, aquela não possui uma característica unificadora, uma vez que representa todo texto excluído pelo cânone. Dessa forma, a literatura que trata de assuntos referentes a grupos marginais, numa forma de valorizá-los, (como é o caso das obras de Bojunga) pode não pertencer ao que foi chamado de Literatura Marginal e ainda assim ser considerada marginalizada, por não pertencer ao cânone.

A exclusão dos textos e autores da Literatura para crianças e jovens do cânone, desde sua origem, dá-se, basicamente, por esse tipo de texto ser visto apenas “como ficção popular, como material pedagógico, e/ou como mercado do livro para crianças” (MORGADO, 2007). Dessa forma, notamos que houve marginalização dessa literatura porque ela sempre foi tida como meio para algum fim, seja como mero entretenimento para jovens leitores, seja como mais um recurso a ser utilizado por professores, seja como um bem almejado nas grandes feiras literárias.

Não queremos ser ingênuos e negar que realmente muitas obras da literatura destinadas ao público jovem carecem de intenções puramente artísticas. O problema é que essa questão não se limita aos textos dessa literatura. Assim, sabemos que alguns autores que escrevem por encomenda preocupam-se apenas em agradar o seu pagante ou agradar o público leitor para continuar lucrando. Por outro lado, muitos escritores, inclusive alguns pertencentes ao cânone, tiveram também “encomendas” a serem cumpridas na publicação de suas obras e conseguiram ir além delas, conquistando pluralidades interpretativas.

Sendo assim, parece-nos que o maior problema que leva à marginalização dos textos da Literatura para crianças e jovens não é o texto em si, mas tudo o que o envolve, como o objetivo da produção, a destinação e principalmente, o seu uso efetivo. Antes de traçarmos um percurso histórico da Literatura para crianças e jovens, analisaremos algumas questões que põem em cheque a própria existência desse “gênero” literário.

1.1. DEFININDO O GÊNERO

Há, de fato, características responsáveis pela distinção dos textos literários “de adultos” daqueles da Literatura para crianças e jovens? Em resposta à questão, existem teóricos que se posicionam nas duas vertentes, defendendo ou refutando a possibilidade. Concordamos com Meireles (1984) quando afirma que “Evidentemente, tudo é uma Literatura só” (p.19). De acordo com a autora, que escreveu tanto obras voltadas às crianças como voltadas aos adultos, “Mais do que uma ‘literatura infantil’ existem ‘livros para crianças’” (p. 20). De acordo com essa perspectiva, o único ponto distintivo entre o que ela chama de “Literatura Geral” e “Literatura Infantil” seria justamente o público leitor visado por tais obras. Será então que uma característica extrínseca à obra literária seria capaz de criar um novo gênero?

Um outro escritor “de adultos” que pensou a questão foi Carlos Drummond de Andrade, como vemos no seguinte trecho:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que se possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, reduzido, de desvitalizado –, porque coisa primária, fabricada no pressuposto de que a imitação da infância é a própria infância? (ANDRADE, C. D. *apud* PENTEADO, A. E. A., 2001, p. 22).

Concordamos com Drummond que um “bom” livro é capaz de agradar, simultaneamente, crianças e adultos. C. S. Lewis afirmava que “os bons textos de literatura infantil serão os que tanto apelam à criança de 8, como ao adulto de 80 anos” (*apud* MORGADO, 2007). Drummond atesta o preconceito existente por trás da distinção da literatura para crianças e da literatura para adultos, posto que essa distinção pode ser considerada responsável pela segregação do sujeito-criança pelo sujeito-adulto.

A partir dessa idéia, concordamos com a seguinte opinião de Mastroberti (2008):

Há que se perguntar, então, se ao invés de nos precipitarmos em definir tal produção como um gênero, não seria mais prudente avaliar se ela não se realiza dentro de um sentido discriminatório cultural, buscando o apartamento entre o ser jovem e o ser adulto, como se fossem espécies diferentes. Fica a pergunta: não haverá um ponto de encontro entre nós, onde nos comuniquemos na mesma língua? Por que tanto esforço em evitar uma integração entre adultos e jovens? Seria o autor dito infanto-juvenil

o único privilegiado, capaz de participar e integrar em si e através da linguagem dois tempos – o da infância e o da maturidade –, simultaneamente?

Acreditamos que há certas particularidades que aproximam os textos da Literatura para crianças e jovens. Contudo, isso não significa que tais características sejam responsáveis pela diferenciação entre tais textos e os da “Literatura Geral”, especialmente porque não são exclusivos dessas obras. Por exemplo, podemos pensar tanto nas características formais quanto temáticas da Literatura para crianças e jovens para notar que alguns escritores de “adultos” utilizam os mesmos recursos, como é o caso da linguagem simples, da utilização de personagens-crianças e de realidade fantástica.

Os autores que consideram a Literatura para crianças e jovens como gênero específico, apontam a exigência de alguns critérios a serem observados em sua criação. Vasconcelos (1989), por exemplo, apresenta alguns “requisitos literários, morais, pedagógicos, psicológicos e materiais” desse tipo de literatura, os quais devem orientar os escritores que necessitam de algum tipo de “receita” para dedicar-se a esse campo.

Segundo a autora, os “requisitos literários” envolvem especialmente as questões da forma e da linguagem dos textos. “A linguagem deve ser simples e, ao mesmo tempo, correta, e elevada, clara e colorida, cheia de movimento e ação, fácil, viva, rica e, sobretudo, poética, num estilo sóbrio e agradável” (p.156). Em relação ao conteúdo, os textos devem trazer “mensagens implícitas, (...) enredo atraente, imaginação, algum conflito que envolva a criança, sem violentá-la” (p.117). Para Vasconcelos, a função do escritor de livros infantis seria representar o que a criança reconhece como pertencente a seu mundo juntamente aos preceitos formais e estilísticos que o adulto julga necessários ao seu crescimento intelectual, como a linguagem gramaticalmente correta. O que vemos cada dia mais freqüente, contudo, é a presença de variantes lingüísticas, utilizadas geralmente para identificar grupos sociais específicos, numa tentativa de diminuir o preconceito lingüístico diante do “erro”.

A autora destaca também os “requisitos morais” que, além de divertir, servem para educar e instruir a criança. Ela afirma que “aquele que contar estórias deverá possuir habilidade para, ao narrá-las, ressaltar, sutil e discretamente, aquilo que constitui a *mensagem*” (p.157). Todavia, essa “habilidade” não está presente apenas nos textos para crianças e jovens, uma vez que muitas obras de literatura não infantil também possuem o evidente intento de transmitir *mensagens* implícitas. No caso de Bojunga, há mensagens, as quais, no entanto, não servem a propósitos específicos, mas levam ao questionamento.

Os “requisitos pedagógicos” citados por Vasconcelos envolvem três aspectos essenciais: “1º que a leitura seja fácil ao entendimento da criança e que o contador saiba contar; 2º) que seja do interesse e do agrado da criança, para que ela a realize ou ouça com prazer; 3º) que não se proíba essa ou aquela leitura, porque isso lhe desperta maior interesse” (p.157). Isso não quer dizer que a criança possa ler tudo o que desejar, mas que o responsável pela escolha das leituras deve selecioná-las *a priori* e não mencionar aquelas que os alunos não podem ler, pois proibi-los, segundo Vasconcelos, seria estimulá-los a uma leitura secreta.

Os requisitos citados na seqüência são os “psicológicos”, variáveis com cada etapa de desenvolvimento mental da criança:

Na *fase mágica*, que vai até os 7 anos (...) “domina a faculdade representativa”. O sentido crítico é inexistente e a criança aceita qualquer absurdo. Nessa fase, a leitura é o conto maravilhoso (...). As histórias devem ser contadas com toda a expressividade. A repetição dos temas principais é necessária para a assimilação.

Na *fase racional ou da socialização*, os interesses são mais amplos e (...) entram em ação as aventuras, as novelas. Nela se encontra (particularmente entre os 10 e 12 anos) a chamada fase *robinsoniana*. (...) Essa fase de transição, pela sua complexidade, deve ser bem orientada e vigiada. (...) Deve-se aproveitar essa fase para (...) inclinar o leitor para as novelas heróicas ou históricas; para as novelas de viagens; ao invés das policiais.

Na *fase do realismo* (dos 12 aos 15 anos) predomina o interesse pela novela sentimental, especialmente nas meninas.

Na fase do realismo fundem-se todos os elementos psicológicos das anteriores, completando-se o desenvolvimento mental. Aí vamos encontrar: o *drama*, a *ação* e o *realismo* que formam, exatamente, o *complexo emocional*.

As gravuras são escassas e os textos mais extensos, gradativamente. (Vasconcelos, 1989, p.157-159)

Abordaremos as questões relativas aos estudos psicológicos acerca da evolução mental e social das crianças mais adiante, no terceiro capítulo. Mencionamos aqui como referência para mostrar que mais uma vez a manipulação do adulto é responsável por certa marginalização do sujeito-criança. Como vimos, Vasconcelos não trata apenas de constatações dos diferentes gostos das crianças em cada faixa etária específica, mas preocupa-se, sobretudo, em orientar o comportamento do adulto que indica (e proíbe) as leituras infantis.

Por fim, a autora cita ainda os “requisitos materiais” do livro infantil. Ela afirma que “todo livro deveria ser feito atendendo aos cuidados do ponto de vista do material, isto deveria ser *lei!*” (p.159). Assim, o tamanho, o formato e o tipo de encadernação do livro, bem como a qualidade do papel, os tipos utilizados, as gravuras ou ilustrações e as cores devem estar de acordo com os mesmos estágios de desenvolvimento psicológico citados anteriormente. Dessa forma, quanto mais evoluído o leitor, mais deve ser orientado a ler livros de tamanho menor

(em relação à encadernação, não ao número de páginas) e papel mais simples, sem brilho, com textos mais extensos e com menos ilustrações, com tipos de letra menores e mais complexas.

Não acreditamos que tais preceitos sejam responsáveis pela caracterização de um *gênero* literário infanto-juvenil, não acreditamos, inclusive, que a arte siga preceitos. Vemos, inclusive, uma mudança na própria designação do tipo de texto em questão. Estudiosos vêm substituindo *Literatura infanto-juvenil* por *Literatura para crianças e jovens*, o que prova, mais uma vez, que o que importa, nesse caso, não é a particularidade de cada texto, apenas sua destinação. Parodiando Mário de Andrade, ao afirmar que “conto é tudo aquilo que o autor achar que é conto” (1926), podemos dizer que *Literatura para crianças e jovens* é toda obra que assim for considerada pelo autor, pela editora ou por um grupo de leitores.

Veremos, na seção seguinte, que muitas obras hoje tidas como infantis, não tiveram essa destinação propositalmente e, pelo contrário, possuem atributos atrativos a leitores de qualquer faixa etária. Acreditamos que a fruição estética de uma obra artística é individual e independe de idade, nível de escolaridade, ou ainda, nível social e cultural, uma vez que uma obra de arte é plurissignificativa, atemporal e universal.

Diante dessa questão, defendemos a opinião de Meireles (1984), que propõe uma classificação “a posteriori” (p.19), que não leve em conta o que é escrito para o público mirim, mas o que tal público de fato lê, que obras ele elege – as quais nem sempre são as que seguem à risca aqueles “requisitos literários, morais, pedagógicos, psicológicos e materiais” apresentados por Vasconcelos (1989). Apresentamos, a seguir, o percurso da *Literatura para crianças e jovens*, com as particularidades que surgem ao compararmos o âmbito mundial ao nacional.

1.2. PERCURSO HISTÓRICO

A partir de agora, apresentaremos a trajetória dos livros hoje tidos como infantis. Lembrando que, como já destacamos, existe uma grande dificuldade de delimitação dos textos pertencentes à Literatura para crianças e jovens, especialmente porque vários deles não foram publicados originalmente para esse público.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos no final do século XVII porque antes disso não existia o conceito de “infância”, tal como o conhecemos hoje, concebido como uma população pertencente a uma faixa etária determinada, com interesses próprios e necessidade de formação específica. A discussão sobre o próprio conceito e a evolução do mesmo será apresentada em capítulo posterior, uma vez que é fundamental saber o que é “criança” para a compreensão da literatura que se produz para ela.

Independente da época, do local ou da cultura, que pense o sujeito-criança, pode-se considerar, na maioria das vezes, marginalizado, quer por ser considerado um adulto imperfeito (uma miniatura), quer por ser visto como um ser incompleto. As obras destinadas a esse público são vistas como “uma espécie de ‘ainda não literatura’” (LYPP, M. *apud* ZILBERMAN, 2005, p.33), uma vez que absorvem o caráter provisório da infância. Essa associação nos permite ainda relacionar a marginalização das obras à marginalização de seus leitores.

Nessa etapa do trabalho, apresentaremos alguns precursores da Literatura para crianças e jovens, levando em conta a observação já citada de Meireles (1984), de que um livro infantil pode assim ser lido pelo fato da criança o ter escolhido e isso não quer dizer que esse texto só tenha relevância para um tipo particular de público.

O público infantil foi primeiramente realçado por Charles Perrault (1628-1703), reconhecido como o criador da Literatura para crianças, mas que, em sua época, foi criticado devido à “puerilidade de um acadêmico da França a escrever estórias encantadas” (CARVALHO, 1987, p.77). Sua importância, de fato, foi recriar e divulgar os Contos de Fadas da tradição oral e popular em *Histoires et Contes du Temps Passé avec des Moralités* (1697), os quais possuem conteúdo *tridimensional*, uma vez que este tipo de texto é considerado “recreativo, como interessa à criança; representativo, refletindo sua época e suas características folclóricas; e crítico, satirizando, veladamente, a sociedade ou o indivíduo” (p.79).

Essa “tridimensionalidade” de suas obras, portanto, prova que ele não era um escritor alienado, preocupado apenas em distrair leitores jovens. Seus textos interessam às crianças, mas também são artísticos e, além disso, valorizam a cultura popular e pensam sua época de forma crítica. É válido recordar que

Os ideais e a estética literária são resultantes do pensamento social, político, científico e filosófico de cada época, dirigindo de modo mais ou menos coerente e unificado toda a complexidade de suas manifestações e de seus reflexos. (CARVALHO, 1987, p.122)

Isso explica, de certa forma, o fato da Literatura para crianças e jovens começar a ganhar seu espaço apenas com o advento da burguesia, no fim do século XVIII e início do século XIX. Nesse período, as crianças bem-nascidas conquistaram certa liberdade e individualismo, refletidos, inclusive, na possibilidade que conquistaram de possuir seus próprios livros.

Já discutimos que os conceitos de literário mudam de acordo com vários fatores. Os aspectos valorizados são diferentes em cada período histórico, conforme nos mostra a evolução das eras literárias e das escolas estéticas. Desde que surgiu, a Literatura para crianças e jovens acompanha a evolução da literatura, muitas vezes por não haver intenção de diferenciação entre elas.

No período em que se enfatizavam as idéias do Iluminismo, por exemplo, vemos uma reação contra o imaginismo, em virtude da valorização da razão, do conhecimento e da ciência. Em relação à produção voltada para o público mirim, a pedagogia e a informação científica ganham maior espaço, principalmente nos textos que apresentam aventuras de heróis. É interessante observar que os autores que se destacam nesse período, não escolheram seu público, mas foram por ele escolhidos: Daniel Defoe e Jonathan Swift, com *Robinson Crusoe* (1719) e *As viagens de Gulliver* (1726), respectivamente. Assim como Perrault, os textos desses dois autores ingleses vão além do aparentemente recreativo e revelam consciência crítica de sua realidade.

O século XIX, ao trazer o destaque à fantasia, ao sonho e à imaginação, teve como excelentes representantes os contos maravilhosos contados pelos irmãos alemães Jacob e Wilhelm Grimm (1785-1863 e 1786-1859). Sintonizados com os ideais do Romantismo, os irmãos Grimm realizaram uma nova busca das fontes folclóricas e populares. Durante alguns anos, andaram pelo país e recolheram as histórias que eram contadas pelo povo. Mais uma vez, os textos que tanto agradaram as crianças não foram necessariamente escritos para elas.

Os contos de Grimm diferenciavam-se dos de Perrault especialmente pelo fato de não mais apresentar como heróis apenas reis e príncipes, mas camponeses, alfaiates, entre outros personagens das classes inferiores.

O século XIX é tido hoje como o “século de ouro da Literatura Infantil” (CARVALHO, 1987, p.104), especialmente pelo aparecimento do dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875), que

viveu tanto os problemas do povo (...), que não poderia ser um simples registrador genial, (...) mas, seu autêntico intérprete. Por isso mesmo se torna mais psicólogo, sentindo e interpretando mais do que registrando; mostrando mais as reações do que os fatos; abandonando, em parte, a narração para penetrar nas reações humanas, nos seus dramas íntimos e na sua beleza interior. (CARVALHO, 1987, p.111).

É importante lembrar que Andersen recontou vários contos maravilhosos de Perrault e dos irmãos Grimm, desta vez pensando mais especificamente no público infantil. Essa preocupação é revelada especialmente no final das histórias, posto que, nas versões de Andersen existe menos violência e maior destaque ao “final feliz” dos heróis e não ao castigo dos vilões. No dia de seu nascimento, dois de abril, comemora-se o dia internacional do livro infantil e, além disso, existe um prêmio com seu nome – o qual já foi ganho por Bojunga – dado aos melhores escritores da Literatura para crianças e jovens.

A partir do final do século XIX, a grande mudança nas histórias que apresentam heróis infantis foi a introdução da criança pobre, abandonada e infeliz – reflexo da mudança da mentalidade e do interesse em retratar os problemas sociais de forma mais realista e crítica. E assim por diante, vemos que as tendências artísticas sempre determinam as características da literatura, seja ela feita para adultos ou para crianças e seja ela lida por adultos ou por crianças.

Para finalizar essa seção do trabalho, a título de ilustração, citaremos outros autores europeus que criaram histórias hoje classificadas como infantis ou juvenis e que exerceram algum tipo de influência em escritores posteriores. São eles: Collodi (*Pinocchio*), Lewis Carrol (*Alice no País das Maravilhas*), Mark Twain (*Huckleberry Finn*, *Tom Sawyer*), Antoine de Saint-Exupéry (*O Pequeno Príncipe*), Lyman Frank Baum (*Mágico de Oz*), entre outros. Todos esses escritores são destacados pela crítica da Literatura para crianças e jovens, mas suas obras conseguem agradar o público de qualquer idade e possibilitam análises sob o enfoque de diversas teorias críticas – colaborando para a permanência da dúvida acerca da existência ou não de um gênero específico para os textos lidos por crianças e jovens.

1.2.1. LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS BRASILEIROS

Para estudar a produção literária voltada à infância no Brasil, relacionamos sua existência e seu desenvolvimento à existência e ao desenvolvimento da escola. Dessa forma, ao focar a publicação brasileira, destacamos as obras “intencionalmente” infantis, considerando aquela classificação *a priori*, ou seja, o texto que foi escrito para as crianças e não aqueles que elas elegeram para si.

Iniciamos nossa reflexão com uma citação de Lajolo (2002):

“É essencial (...) compreender que a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como *gênero*) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender.” (p.22)

As primeiras produções especificamente para crianças no Brasil surgiram no século XIX, com poucas obras e pouca divulgação. Como ainda não existiam escolas no país, as primeiras produções foram veiculadas nos jornais, num período preparatório, de amadurecimento dessa literatura.

A vinda da Família Real portuguesa para o Brasil foi responsável por uma grande revolução na vida política, social e cultural do país. A partir de 1808 vários colégios foram criados e a divulgação da Literatura para crianças e jovens foi ampliada, composta, na grande maioria, por edições portuguesas.

De acordo com Zilberman e Lajolo (1988), podemos associar o surgimento dos primeiros livros para as crianças brasileiras à “abolição da escravatura e [ao] advento da República”, que contribuíram “para formar a imagem do Brasil como a de um país em processo de modernização” (p.15). Sabemos que toda essa mudança, contudo, afeta apenas parte da população: os beneficiários de tal modernização, os ricos.

A passagem do século XIX para o século XX ainda é marcada pelos contrastes da modernização sócio-cultural. Nesse período, os livros destinados às crianças possuíam caráter conservador e se limitavam a adaptar temas e textos europeus à linguagem brasileira, apesar de um sentimento nacionalista que brotava no país, agora republicano, e que trazia nos leitores brasileiros a necessidade de nacionalização das obras.

Alberto Figueiredo Pimentel foi o primeiro escritor brasileiro a ir além da tradução de textos europeus e trazer em *Histórias da avozinha* e *Histórias da baratinha* (1896) motivos da tradição popular brasileira. Ele publicou também *Contos da Carochinha* (1894), reunindo histórias de Perrault, Grimm e outros, mas destacou-se mesmo no cenário nacional por não se prender ao contexto europeu.

Resumindo esse período inicial da Literatura para crianças e jovens no Brasil, Zilberman e Lajolo (1988) afirmam que

No cômputo geral, as primeiras décadas republicanas assistiram à formação da literatura infantil brasileira na condição de gênero. E, se foi o fortalecimento da escola enquanto instituição e as campanhas cívicas em prol da modernização da imagem do País que forneceram as condições para sua gênese, os mesmos fatores são responsáveis pelo lastro ideologicamente conservador dessa literatura (p.21).

Nem mesmo a revolução artística da década de 1920 conseguiu alterar o padrão conservador da Literatura para crianças e jovens, uma vez que ainda era induzida e, de certa forma, controlada pelo governo. O aparecimento de muitos livros e autores não garantiu autonomia aos textos destinados à infância devido ao fato de se relacionarem diretamente com a escola, sendo obrigatória a adequação dos mesmos às necessidades do mercado escolar, responsável pelo direcionamento da fantasia e da criatividade.

Ao longo do século XX, o novo “gênero” foi tomando maiores proporções, especialmente com a obra de Monteiro Lobato (1882-1948), iniciada em 1921, com *A menina do nariz arrebitado*. Lobato representa um divisor de águas para os textos infantis. Ele também iniciou sua produção com adaptações de clássicos europeus, mas sua criação posterior inaugurou o que se convencionou chamar fase *literária* da produção brasileira para crianças e jovens e hoje, em sua data de nascimento (dezoito de abril) comemora-se o dia nacional do livro infantil.

Lobato era defensor da modernização da literatura e do país, como se vê no microcosmo representado pelo Sítio do Pica-pau amarelo. O público-alvo de seus textos passou a ser encarado de forma muito diferente do que era até então. De acordo com Sandroni (1987), com a obra de Lobato, “a criança vê, num mundo onde não há limites entre realidade e fantasia, que ela pode ser agente de transformação”, “sem coleiras, pensando por si mesma” (p.14). Dessa forma, o escritor traz assuntos da ciência, da história e até mesmo da política; ou seja, temas sérios e complexos, agora tratados de forma simples e interessante às crianças.

Monteiro Lobato afirma que os “livros mais ou menos morais e instrutivos, escritos por professores e impostos por outros professores com influência na administração”, só tinham um problema: “O defeito único desses livros está em que as crianças os refugam sistematicamente, como o organismo repele sistematicamente o alimento que sua natureza repele” (*apud* PENTEADO, 2001, p.29). Assim, provou que era possível agradar efetivamente o público infantil, sem deixar de lado a literariedade e a discussão de temas contemporâneos.

A partir da década de 30, durante o governo Vargas, a publicação de livros infantis é ampliada, visando a expansão da rede escolar, conseqüentemente, uma literatura didática. A partir de então, outros programas educacionais do governo impulsionaram o crescimento da Literatura para crianças e jovens, especialmente com livros visando à escola.

Ao período da ditadura, apesar das inúmeras restrições ideológicas, podemos associar um crescimento da Literatura para crianças e jovens. Os livros voltados ao ensino escolar eram abertamente defendidos, estimulados e até encomendados. Nesse período surge ainda um novo projeto nacionalista na literatura – outrora representado por Afonso Celso, Olavo Bilac e Júlia Lopes de Almeida – agora adaptado às novas circunstâncias, com os textos de Viriato Corrêa, Murilo Araújo, Tycho-Brahe, entre outros, que várias vezes abordaram temas relativos à história do Brasil. Além desses escritores, os historiadores da história da nossa Literatura para crianças e jovens destacam ainda, nesse período, Menotti Del Picchia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Vicente Guimarães, Ofélia e Narbal Fontes, Francisco Marins, Orígenes Lessa, Lúcia Machado de Almeida e Maria José Dupré – escritores que abordaram os temas ligados ao cenário rural, ao folclore nacional, geralmente associado a um narrador oral de origem popular, valorizando o imaginário, o maravilhoso, o lúdico e, acima de tudo, utilizando uma linguagem adequada ao aprimoramento lingüístico das crianças.

A partir de 1945, a proliferação da cultura de massa muda, aos poucos, o cenário cultural brasileiro, com a valorização do estrangeiro (agora norte-americano). O governo de Vargas luta pela valorização do nacional e as obras infantis reproduzem o discurso do poder e sua missão patriótica, reproduzindo “uma ideologia pretensamente progressista, mas, de fato, profundamente encravada na tradição, na aparência nacional e, no fundo, comprometida com a camada dominante da sociedade” (ZILBERMAN E LAJOLO, 1988, p.132).

Nesse período, os textos de Maria José Dupré, Francisco Marins, Ofélia e Narbal Fontes, Jeronymo Monteiro, Lúcia Machado Almeida, Alfredo Mesquita e Hernâni Donato continuam apresentando cenários rurais, contudo, contrastando-os com personagens urbanos,

que não se identificam com o lugar, geralmente porque estão de passagem. Apenas com os textos de Odette de Barros Mott, Henry Corrêa de Araújo e Giselda L. Nicodelis, o urbano passa a predominar definitivamente a temática de um Brasil não mais idealizado.

Grande parte da Literatura para crianças e jovens desagrada a crítica atual, que destaca com valor literário inquestionável, depois de Lobato, apenas os escritores surgidos a partir de 1970. As décadas de 1960 e 1970 marcam o crescimento do público leitor, com uma concepção bem mais moderna de política cultural. Vemos, no entanto, que “a sofisticação das mídias e a expansão dos recursos de circulação de livros ocorreu num contexto de censura política e ideológica muito cerrado” (ZILBERMAN E LAJOLO, 1988, p.132).

Sendo assim, nos anos de 1960 e 1970, a Literatura para crianças e jovens confirma, em muitos casos, uma função doutrinária. É claro que nem todos os autores prestam-se à mediação institucional e, apesar do risco da imposição escolar, muitos seguiram a linha de Lobato, apresentando nova consciência de seu papel social, firmando compromisso com a Arte e não com a Pedagogia – como é o caso de Bojunga que, em plena ditadura, manifestou-se contra a opressão e a favor da liberdade.

Esse período é marcado também pela aproximação entre arte e indústria, como nos informa Zilberman e Lajolo (1988):

A simbiose entre literatura e a cultura de massa não afeta apenas suas formas de produção e circulação, como, no caso da literatura infantil, sugere a regularidade de lançamentos, a redundância de temas, a proliferação de séries que trabalham sempre no mesmo horizonte de expectativa dos leitores, a destinação prévia de cada texto a esta ou àquela faixa etária ou à discussão deste ou daquele tema. (p.178-179)

O maior desafio dos escritores, portanto, não apenas nessa época como também na atualidade, é sem dúvida produzir um texto artístico, plurissignificativo, que traga várias possibilidades ao leitor, independentemente de sua idade. Assim como Monteiro Lobato, acreditamos “na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão” (SANDRONI, 1998, p.16). Dessa forma, não acreditamos que seja possível ou sequer coerente unificar características, seja das obras literárias de algum gênero ou seja de seus possíveis leitores.

Seguindo nossa intenção de apresentar a evolução das obras destinadas à criança brasileira, citamos outros autores frequentemente lembrados pela crítica, pertencentes ao “gênero” em questão: Fernanda Lopes de Almeida, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Eliardo França, Bartolomeu Campos Queirós, Marina Colasanti, Lygia Bojunga, Homero Homem,

Odete de Barros Mott, Carlos Marigny, Eliane Ganem, Wander Piroli, Fernando Emediato, Domingos Pellegrini, Teresinha Alvarenga, Henry Corrêa de Araújo, Ary Quintella, Ziraldo, Antonieta Dias de Moraes, Joel Rufino dos Santos, Walmir Ayala, Haroldo Bruno, Edy Lima, Elvira Vigna, Sylvia Orthof, João Carlos Marinho, Maria Mazzetti, Sidônio Muralha, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mário Quintana, Henriqueta Lisboa, Elza Beatriz, Elias José, Sérgio Caparelli, Clarice Lispector, Alina Perlman, Anna Flora, Assis Brasil, Ciça Fittipaldi, Claudia Pacce, Elza Sallut, Flávia Muniz, Helena Armond, José Paulo Paes, Luís Camargo, Luiz Galdino, Pedro Bandeira, Rosana Rios, Tatiana Belinky, Telma Guimarães, Ângelo Lago, Helena Alexandrino, Marilda Castanho, Eva Furnari, Ricardo Azevedo, Lúcia Hiratsuka, Marcelo Xavier, entre outros.

Vimos, portanto, que o desenvolvimento da Literatura para crianças e jovens no Brasil está intimamente ligado ao desenvolvimento da instituição escolar, especialmente quando atrela investimentos governamentais. Atualmente, embora a hegemonia do discurso pedagógico vem-se tornando menos acentuada, a produção escolar continua intensa, especialmente porque

No Brasil de hoje vivem 170 milhões de pessoas, das quais por volta de 30% têm menos de dezessete anos. Dessa multidão, 43 milhões de jovens estão matriculados no ensino fundamental e médio, sendo, portanto, leitores virtuais dos 34 milhões de exemplares de livros infantis e juvenis que, no ano 2000, foram produzidos no Brasil. Esses livros constituem um dos segmentos mais viçosos da indústria editorial brasileira. Perdem apenas para os didáticos, cuja produção, no mesmo ano de 2000, foi de quase 192 milhões de exemplares. (LAJOLO *apud* LOPES, 2008, p.18)

Os escritores que atualmente destinam suas obras ao público mirim buscam cada vez mais adequarem-se às exigências mercadológicas que as mídias modernas impõem, associando o trabalho literário ao de artistas plásticos e *designers*, “aliando a magia eletrônica dos computadores ao mundo fantástico da imaginação” (SCHUBERT, 2007, p.48). As armadilhas enfrentadas pelos escritores preocupados com a qualidade do conteúdo trabalhado, não se restringem às exigências do mercado, mas também às diretrizes educacionais que estimulam, por exemplo, o desenvolvimento dos chamados “temas transversais”, tais como ética, cidadania, educação sexual, ecologia, entre outros.

O atrativo mercado do livro para crianças pode ser comprovado facilmente em livrarias e em Bienais, já especializadas nesse público e muito bem preparadas para recebê-lo. Ana Maria Machado, escritora do “cânone” da Literatura para crianças e jovens, muito premiada contemporaneamente, atenta para alguns “perigos” que o sucesso de vendas pode ocasionar, faz uma consideração importante a respeito dos livros infantis:

Não vamos confundir livro e literatura. Em minha experiência como livreira, sempre foi muito claro que vários livros oferecidos às crianças não têm nada a ver com literatura – são apenas brinquedos, objetos divertidos e descartáveis, ou então são vizinhos dos compêndios escolares, mas mais atraentes e sofisticados: uma forma de transmissão de informação, de trazer respostas às indagações infantis. Literatura, como todos sabemos, é outra coisa – pode ter tudo isso, divertimento e ensinamento, mas é sobretudo arte da palavra, ambigüidade, germinação de novas perguntas. Há lugar para as duas coisas nas estantes de uma livraria, nos catálogos de uma editora, nas prateleiras de uma biblioteca, nas páginas dos suplementos especializados dos jornais, no mercado editorial em geral. (MACHADO, 1999, p. 136-137)

Palhano (2009) nos traz uma informação muito interessante a respeito da postura de Bojunga diante desse aspecto mercadológico. A escritora, quando fundou sua “casa” editorial, padronizou a publicação de suas obras “utilizando o mesmo papel e o mesmo design gráfico” (p.33), atitude anticomercial que lhe ocasionou algumas críticas. Abaixo, ela se explica, e em sua justificativa vemos novamente a questionável categorização de seus textos:

... poucas vezes eu sei se o que escrevo é mais pra criança, é mais pra adolescente, ou mais pra adulto. (...) em outras palavras: procurei dirigir aqueles dois livros [os dois primeiros: *Os colegas* e *Angélica*] para o chamado mundo infantil. Mas, a partir do meu terceiro livro, meu processo criativo foi se modificando e não tardou a se transformar de tal maneira, que nunca mais consegui distinguir na minha escrita uma intenção genuína de “querer alcançar” esse ou aquele público, essa ou aquela faixa etária. (BOJUNGA *apud* PALHANO, 2009, p.33)

A maioria dos livros de Bojunga não apresenta ilustrações, especialmente os mais recentes, mas isso se deve apenas ao seu estilo e interesse. Ao nos preocupar com as obras que buscam apenas agradar para vender não nos referimos a toda obra ilustrada. A ilustração pode também ser considerada arte, desde que, assim como o bom texto literário, não seja limitadora, mas estabeleça possibilidades interpretativas.

Apesar de reconhecer a importância da ilustração, preferimos não abordá-la para não realizar uma análise superficial do assunto. Queremos comentar apenas que em *Seis vezes Lucas* e em *Sapato de Salto* não há nenhuma ilustração, havendo apenas um olho (olhando por um burquinho) e um ponto de interrogação na capa do primeiro e um sapato de salto desenhado por Rubem Grilo na capa do outro. A ilustração de *A Bolsa Amarela*, feita por Marie Louise Nery, é a única que permite que o leitor reconheça alguns personagens, contudo, são desenhos simples e sem cor (exceto a capa, que é colorida), o que propicia que o leitor complete em sua mente o que falta nos desenhos. Na capa de *A Casa da Madrinha* o desenho também é colorido, diferenciando-se da ilustração interna, de Regina Yolanda. O recurso utilizado também não direciona a interpretação do leitor. Em algumas páginas temos desenhos que podem ser associados ao que está sendo narrado naquele momento, mas sem desvendar os

enigmas do texto. Como exemplo, podemos citar que a descrição do pavão, rica em detalhes, não condiz com a ilustração, a qual traz apenas um esboço de uma pena de pavão em preto-e-branco, cabendo ao leitor “pintá-las” das cores raras que dizem que ele tem.

Pensando a situação da Literatura para crianças e jovens no Brasil de hoje, vemos que o governo vem tentando fazer a parte dele, ao distribuir gratuitamente vários livros aos alunos, estimulando a leitura. Esperamos, então, que o professor faça também a sua parte, ajudando na escolha daqueles realmente literários e trabalhando com os alunos, de modo a estimular diferentes leituras e interpretações, valorizando o caráter questionador dos mesmos. Ao escritor caberia o papel de desenvolver livros despretensiosos, os quais sabemos que podem “ensinar” muito aos leitores.

Apresentaremos, na seqüência, algumas particularidades da obra de Bojunga, cuja preocupação maior, como ela mesma revela, não é com a estética visual do livro, mas com o trabalho do conteúdo, interessante ao leitor em formação e ao leitor formado.

1.2.2. A LITERATURA DE LYGIA BOJUNGA

“Há muito tempo Lygia Bojunga vem rompendo o (discutível) limite entre literatura infanto-juvenil e literatura tout-court. Quem não percebeu isso está perdendo contato com uma das grandes artistas da palavra...”
Luiz Raul Machado

Lygia Bojunga escreveu, ao todo, vinte e dois livros: *Os Colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A Bolsa Amarela* (1976), *A Casa da Madrinha* (1978), *Corda Bamba* (1979), *O Sofá Estampado* (1980), *Tchau* (1984), *O Meu Amigo Pintor* (1987), *Nós Três* (1987), *Livro, um Encontro* (1988), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992), *Seis Vezes Lucas* (1995), *O Abraço* (1995), *Feito à Mão* (1996), *A Cama* (1999), *O Rio e Eu* (1999), *Retratos de Carolina* (2002), *Aula de Inglês* (2006), *Sapato de Salto* (2006), *Dos Vinte 1* (2007) (composto pela reunião de trechos selecionados das obras anteriores) e *Querida* (2009).

Todas as suas obras foram consagradas pela crítica nacional e internacional, provando que a autora pode ser considerada canônica, como já afirmamos, dentro do âmbito da Literatura para crianças e jovens (uma espécie de sub-cânone). Para demonstrar o reconhecimento das obras de Bojunga, reproduzimos, em anexo, uma lista com a cronologia de suas premiações, retirada de seu site oficial.

De acordo com as informações do site de Bojunga, o *Jornal do Brasil* publica em 1982 um artigo de Ana Maria Machado, na época membro do júri do prêmio “Hans Cristian Andersen”, com a opinião de alguns jurados internacionais que avaliaram a possibilidade de Bojunga receber a medalha:

- É um dos autores mais originais que já tivemos a oportunidade de ler. Tem uma linguagem absolutamente própria, que prende o leitor. E cada frase tem uma mensagem subjacente.
- Além de construir uma obra muito inteligente, consegue criar um universo onde a fantasia é totalmente livre.
- A ausência de fronteiras entre o realismo e a fantasia faz de seus livros um mundo fascinante. Na medida em que desenvolver mais sua obra, terá um lugar garantido entre os mestres da literatura infantil.
- O adulto lê suas histórias com tanto prazer quanto as crianças. E esse prazer é mesmo muito grande.
- A riqueza de suas metáforas é espantosa, bem como seu domínio técnico na elaboração da narrativa, e na perfeita fusão do social com o individual.
- Consegue ultrapassar as tradições de sua própria sociedade, mesmo se mantendo muito brasileira. Nenhum dos outros concorrentes apresenta tantas condições de ser uma contribuição duradoura para crianças, nem tanta capacidade de influenciar os outros. Estamos diante de algo que é absolutamente novo.
- Ainda que profundamente fiel às fontes brasileiras, tem uma ressonância universal.

Após esse prêmio, a obra de Bojunga espalhou-se pelo mundo, publicada em cerca de vinte idiomas, tais como alemão, búlgaro, catalão, dinamarquês, espanhol, finlandês, francês, galego, hebraico, holandês, inglês, islandês, neerlandês, norueguês, português, sueco e tcheco – consagrando seu valor em esfera mundial, o que não significa que muitos brasileiros a conheçam de fato, a não ser aqueles que trabalham com crianças ou os que apreciam boa literatura e não se importam com o rótulo “infantil” da obra da escritora.

Os textos de Bojunga possuem, de fato, algumas características que costumam ser associadas à Literatura para crianças e jovens, como linguagem simples e presença de fantasia – o que não é exclusividade da literatura dita infantil. A linguagem simples, rápida, direta, com muitos diálogos e humor torna a leitura muito agradável à criança, mas não só a ela, posto que qualquer leitor acaba envolvido pelos fluentes discursos de narradores e/ou personagens de tal forma que se sente próximo dos relatos, capazes de despertar vários sentimentos e carregar inúmeros significados, pelo desdobramento das metáforas utilizadas. Por essa característica, a obra da escritora é, muitas vezes, associada à de Lobato, o qual, inclusive, Bojunga reconhece como o responsável por seu encanto pela literatura.

A aproximação do estilo de Bojunga ao estilo de Lobato não se deve apenas à linguagem, mas também ao estabelecimento de um espaço privilegiado para a criança, considerada capaz de resolver conflitos e livre para usar a imaginação. A fronteira entre a fantasia e a realidade constitui-se de uma noção muito tênue na obra da autora, contribuindo para diversas possibilidades de leitura (mais ou menos racionais), uma vez que uma não se sobrepõe à outra, mas dialogam entre si.

Outra marca dessa escritora é o trabalho de temas polêmicos, extremamente realistas e críticos acerca de vários aspectos da existência humana. Coelho (1995) afirma que em seus livros, Bojunga apresenta os problemas do homem “através das relações fundamentais que se estabelecem entre o eu e o outro. Em todos eles, a imaginação criadora (lúdico-crítica) é o motor geratriz da efabulação. A consciência da palavra como construção do real é a pedra angular que sustenta o seu mundo de ficção” (*apud* PAPES, 2002, p.21).

Essa relação de alteridade será tratada nos dois próximos capítulos, nos quais analisaremos a importância do embate com “o outro” para o sentimento de marginalização. Como muitos outros estudiosos da obra de Bojunga, vemos que Coelho atesta a importância da imaginação para a construção do real na obra bojunguiana. Os assuntos trabalhados são facilmente encontrados no mundo real da criança leitora, mas não se limitam a assuntos “de criança”, posto que abordam questões de política, de papéis sociais questionáveis, de relações

De repente, um grupo de gente entrou no jardim e parou no meio da grama inglesa. Um pessoal bem vestido, bem penteado, todos de maleta bonita, bem nova, fininha, de fecho dourado. Falaram, falaram, falaram. Os donos da casa chegaram perto e falaram, falaram, falaram também. O Pavão, a Gata e o Pastor Alemão não entenderam nada: todo mundo só falava número. Cada número alto toda vida. Um milhão, dez milhões, vinte, cinquenta, cem, trezentos, quando chegou no bilhão a Gata foi dormir na faixa de sol e o Pavão e o Pastor pegaram no sono também. (*A casa da madrinha*, p.118-119)

Estava impressionado de ter dançado. Admirado. Espantado. Entusiasmado. Tão cheio de *ados*, que ficou ainda mais cansado, bocejou apertado, foi botar o pijama listado e deitou pra dormir. (*Seis vezes Lucas*, p.23)

Sabrina ficou parada no meio do quintal, de testa franzida pra estranha cena. E só quando a dona Gracinha se virou é que o espanto foi largando a Sabrina. Por causa de uma razão: a dona Gracinha, batizada Maria da Graça, era mesmo uma gracinha:

Mais pra baixa que pra alta.

Gorducha.

O cabelo era um enfeite só: bem branco, todo enroscadinho, rodeando a cabeça.

Que nem uma auréola.

Bochecha e ponta de nariz avermelhadas.

Feito coisa que a dona Gracinha era pau-d'água.

Um olho preto que, de tão vivo e brilhante, nenhum pau-d'água podia ter.

Vestido de alça: algodão de florzinha.

Até o joelho.

Sandália de dedo que, não se sabe por que,

Um pé era vermelho e o outro verde.

Quando viu a Sabrina, a dona Gracinha se abriu num sorriso e aí nasceu uma covinha em cada bochecha. (*Sapato de salto*, p.48)

Podemos concluir que as características responsáveis pelo “enquadramento” da obra de Bojunga em um dos sub-cânones da literatura são características de seu estilo individual. Dentro do seu espaço, há trinta e oito anos, ela vem publicando novos livros, é reconhecida pela crítica no mundo todo e muito premiada, como vimos. Retomando a epígrafe que abre essa seção, questionamos então o que, de fato, limitaria suas obras à leitura de crianças.

Os críticos que se voltam ao estudo da chamada Literatura para crianças e jovens afirmam que tais textos não podem ser desprezados quanto sua qualidade estética, uma vez que

encará-la como um setor menor da teoria e da prática artística significa ignorar seus reais problemas em favor de um propósito elitista que tem como meta garantir a primazia da condição adulta. E significa ignorar também os reais problemas da própria teoria literária, na medida em que a literatura infantil oferece um campo de trabalho igualmente válido, ao reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística, que visa a uma interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social. (ZILBERMAN, 1983, p.37)

O adjetivo infantil, portanto, de forma alguma classifica obras literariamente inferiores. Tal adjetivo indica apenas as que podem ser lidas *também* por crianças, uma vez que “aumenta o campo semântico coberto pelo substantivo *literatura*” (MACHADO, 1999, p.13). Sendo assim, não podemos considerar a obra de Bojunga como inferior pelo fato de agradar às crianças ou pelo fato de professores utilizarem seus livros nas escolas, e nem por conter um universo mágico e irreal.

Neste capítulo inicial buscamos mostrar que o “lugar” da Literatura para crianças e jovens só é valorizado quando estudado à parte, como um subcânone. Questionamos sua definição como gênero distinto e traçamos um percurso para mostrar sua evolução, tentando compreender os motivos de sua marginalização. Na seqüência, trataremos da marginalização denunciada pela Literatura para crianças e jovens, trazendo definições de identidade marginal para que possamos, no capítulo seguinte, analisar os protagonistas do *corpus* como marginais.

CAPÍTULO 2

2. MARGINALIZAÇÃO NA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS

Ao tratar da marginalização *da* Literatura para crianças e jovens – sua concepção controversa de texto preparatório, cujo público leitor é definido pela idade – afirmamos que esta pode, em partes, ser associada à Literatura Marginal, não se referindo à posição dos autores contra o mercado editorial convencional, mas porque também tratam de sujeitos marginalizados.

No presente capítulo, incluímos a reflexão sobre as definições do que seria o sujeito marginal e como ele se apresenta nos textos literários para, no capítulo seguinte, iniciarmos a análise da identidade marginal dos personagens do *corpus*. Mostramos que a criança também pode ser concebida como marginal. Para isso, traçamos um percurso histórico que revela a posição inferiorizada que ela ocupou ao longo do tempo, até chegar à atualidade da sociedade brasileira, em que se inserem os protagonistas analisados.

Pretendemos, com este trabalho, demonstrar que a noção de marginalidade não se restringe às camadas populares da sociedade, às periferias das grandes cidades, ao mundo dos delinquentes, nem mesmo daqueles que não possuem casa, comida ou trabalho. Demonstraremos a marginalidade do ser que se sente diferente e não respeitado devido a essa diferença, independentemente do espaço, que pode, inclusive, ser o do luxo e da riqueza.

As obras selecionadas – *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha*, *Seis Vezes Lucas* e *Sapato de salto* – despertam o interesse pela questão da margem especialmente porque os protagonistas – Raquel, Alexandre, Lucas e Sabrina, respectivamente – são crianças que têm pouco ou nenhum poder para modificar a posição em que se encontram. Ao sofrerem situações de imposição, limitação, ridicularização, opressão, violência ou qualquer outra inferiorização, as crianças-protagonistas sentem-se à margem do mundo dos adultos.

2.1. IDENTIDADE MARGINAL

Já vimos que a palavra *marginalidade* foi inicialmente usada, depois da Segunda Guerra Mundial, para designar as condições da população latino-americana, pois grande parte dela começou a se estabelecer na periferia urbana das grandes cidades. Posteriormente, o termo passou a ser amplamente usado nos mais variados segmentos de comunicação. A definição de homem marginal, todavia, ganhou um caráter popularmente pejorativo, sinônimo de “vagabundo, mendigo ou delinqüente; fora-da-lei” (FERREIRA, 1999, p.1285).

Dentro da crítica literária, há algumas concepções diferentes acerca do que seria o sujeito marginal. Enedino (2005) traça um percurso destacando as principais características de diferentes teorias que estudam o marginal e enfatiza que “em todas as definições do conceito de marginalidade há sempre uma conotação política” (p.42).

Concordamos quando ele afirma que toda sociedade “se organiza e se integra numa estrutura hierárquica de seus elementos’ (QUIJANO, 1978, p.39) de modo que a ordem social apresenta-se, fundamentalmente, como um sistema de dominação social” (ENEDINO, 2005, p.39). Sendo assim, optamos, neste trabalho, por usar uma concepção sociológica de marginalidade, uma vez que valorizamos, ao analisar o *corpus* selecionado, as relações das crianças protagonistas em seu meio social.

De acordo com essa teoria, marginal “seria alguém que usa como referência positiva um grupo ao qual não pertence, ao mesmo tempo em que existem barreiras que o impedem de chegar a ser membro de seu grupo de referência” (QUIJANO, 1978, p.16 *apud* ENEDINO, 2005, p.37). Pode-se, dessa maneira, considerar a marginalidade relacionada a “um determinado complexo de papéis-*status*” (p.37).

Em suma, privilegamos a acepção que analisa os papéis sociais dos indivíduos porque consideramos a criança marginal por raramente ocupar uma posição de poder, por sempre receber alguma forma de dominação – pela família, pela escola, ou por qualquer outra “instituição” de que possa fazer parte. Os quatro protagonistas do *corpus* analisado almejam, em algum momento, a posição de outros personagens; contudo, esse desejo de “sair” da margem não permanece até o final das narrativas, devido a impossibilidade de alcançar tal posição social no embate com “o outro” e a conseqüente aceitação de seu lugar marginal.

A representação literária de sujeitos marginalizados não é recente. Bronisław Geremek (1995), por exemplo, dedicou-se ao estudo da representação dos pobres na literatura européia publicada entre 1400 e 1700. No livro *Os filhos de Caim*, publicado originalmente em 1980, o

historiador polonês analisa as diferentes imagens que os vagabundos e miseráveis adquirem de acordo com as variações de época, local e cultura. Ora os personagens marginais são valorizados, ora excluídos, uma vez que o “pobre pode suscitar desprezo ou admiração, ser sinônimo de sublime ou de baixaza, provocar compaixão ou escárnio” (p.7).

Acreditamos que nos textos de Bojunga, como nos da maioria dos escritores contemporâneos que abordam o tema do sujeito marginal, a posição adotada não é nem de total valorização e muito menos de exclusão. Os personagens que ocupam esse “lugar” são apresentados como iguais aos ocupantes de “lugares” privilegiados, centrais. Predomina a demonstração de que o pensamento maniqueísta não é válido se considerarmos os sujeitos propriamente ditos, sendo que a desigualdade denunciada refere-se a aspectos externos aos mesmos. Assim, um sujeito pode ser considerado “melhor” ou “pior” que o outro, ser valorizado ou ignorado, não por aspectos intrínsecos a ele, mas devido somente à posição que ocupa.

Levaremos em consideração o sentimento de marginalidade dos personagens analisados. A maneira como o adulto lida com a criança será determinante para o “reconhecimento” de marginalidade, uma vez que esse adulto representa o modelo, o cânone. Ou seja, consideramos marginais os protagonistas de Bojunga porque eles se consideram excluídos, independentemente da classe sócio-econômica de que fazem parte.

Essa questão de reconhecimento nos faz pensar na teoria da identidade enfatizada pelos estudos culturais. Neste aspecto, nos valeremos, mais especificamente, dos conceitos da identidade pós-moderna, fragmentada e líquida, de acordo com as considerações de Bauman (2005) e Hall (2002), uma vez que os textos do *corpus* trazem à tona os conflitos psico-sociais que os protagonistas enfrentam ao reivindicarem identidades diferentes das estereotipadas, numa busca pelo autoconhecimento e pela aceitação, durante o embate com os personagens dominantes (geralmente adultos).

Raquel, Alexandre, Lucas e Sabrina enfrentam várias situações difíceis e encarnam uma espécie de crise existencial, questionando o até então inquestionável – a autoridade e a ordem estabelecida. Mercer (*apud* Hall, 2002) afirma que “a identidade somente se torna uma questão quando se está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (p.09). Bauman (2001), por sua vez, nos mostra que nossa sociedade “tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais” (p.12), sendo que o sujeito sempre se sente deslocado, pois é exposto a várias espécies de comunidades simultaneamente.

De uma maneira geral, o que constitui uma “crise de identidade” para o sujeito é a sua descentralização, seja do seu lugar no mundo social e cultural, seja de si mesmo. Por muito tempo pensou-se na identidade como um centro, único e coerente, do “eu”, até que, com a complexidade do mundo moderno, as interações sociais de um indivíduo, responsáveis pela formação e transformação de sua identidade, começaram a ser notadas, acreditando-se na existência de um centro unificador. No primeiro caso, temos o sujeito do iluminismo, caracterizado por Hall (2002) como “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (p. 10); enquanto o outro tipo seria o sujeito sociológico, não autônomo e auto-suficiente, mas em “diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (p. 11).

Nossa análise considera o sujeito fragmentado, posto que, embora se acredite que a identidade seja formada ao longo de toda a existência do sujeito, ela não é vista como única; ou seja, como não se trata de um “eu” de centro coerente e essencial, não se trata de uma identidade, mas de várias, cada uma representando apenas uma face da completude do ser. Notamos ainda que, ao tratar de personagens complexos, representantes do sujeito fragmentado, existem sempre tensões em jogo e isso torna inconcebível uma leitura simplificadora, pois suas identidades são, às vezes, ambíguas e contraditórias.

É como se a vida em sociedade na chamada “modernidade líquida” (Bauman, 2005) acarretasse em incertezas e inseguranças, as quais colocam em cheque identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais – num processo de transformação contínua, que vai do perene ao transitório. De acordo com esse estudioso, a questão da identidade é sempre negociável e revogável, envolvendo ainda a noção de “pertencimento”. Assim, vale a escolha do sujeito, que pode questionar valores estereotipados e, no contato com o “outro”, em uma situação de tensão, apresentar uma identidade – líquida, moldada de acordo com as exigências da circunstância, afirmando a presença de fragmentações.

Como já afirmamos, os textos escolhidos para a análise mostram situações de crise existencial, nas quais o sujeito busca conhecer-se internamente e o que descobre é uma fragmentação, graças às tensões geradas nos momentos de conflitos com os demais personagens. Destacaremos, dessa fragmentação, o sentimento de marginalidade do sujeito-criança diante de seus opressores. Antes da análise propriamente dita, apresentaremos a história do surgimento da concepção de “infância” para provar que a criança, pobre ou rica, pode ser considerada marginalizada, posto que, em várias situações, é vista como inferior aos adultos.

2.2. HISTÓRIA DA MARGINALIZAÇÃO DA CRIANÇA

A concepção de criança altera-se com o tempo, a maneira como as diferentes sociedades encaram o sujeito-criança não é a mesma, posto que o conceito de infância não é objetivo ou imanente, mas “algo que vai sendo montado, criado a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao *que fazer* com as crianças” (GHIRALDELLI JR., 2009, p.5). Para analisarmos a evolução sócio-histórica da noção de infância, utilizamos as informações de Ariès (1986).

Por muito tempo, “o movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais” (p.275). Assim que dispensavam os cuidados da mãe (com cerca de sete anos), as crianças já entravam no mundo dos homens, participando de seus trabalhos e jogos diários, usando as mesmas roupas, freqüentando as mesmas salas de aula.

Enquanto considerada um “adulto em miniatura”, a criança não é vista de forma positiva, uma vez que não tem capacidade de fazer o que um adulto de fato faz – é considerada um ser incompleto. A função da família seria apenas transmitir a vida, os bens e os nomes, não havendo lugar para laços afetivos entre pais e filhos.

Segundo o historiador, somente no século XVII há a separação entre os universos infantil e adulto. “Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial (...) antes de deixá-la unir-se aos adultos” (p.277). A preocupação com a educação, no início dos tempos modernos, é o grande acontecimento que transforma a sociedade. A família assume uma função moral e espiritual sobre as crianças, enquanto a escola – instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política – é vista como a responsável pela preparação das crianças para a vida. Vemos, portanto, que “a família e a escola tiraram juntas a criança da sociedade dos adultos” (p.277).

Ariès (1986) nos mostra ainda que a antiga indiferença é substituída por um amor obsessivo (especialmente a partir do século XVIII), por meio do qual a família, a Igreja, os moralistas e os administradores privam a criança da liberdade, confinando-a num regime disciplinar cada vez mais rigoroso.

Apesar do gradual reconhecimento da infância como um estágio do desenvolvimento humano, a vida das crianças não mudou de forma rápida e nem igualitária a todas as classes sociais. Segundo Coll (1995), existem textos de F. Engels, escritos no século XIX, que descrevem as difíceis condições de vida de crianças que trabalhavam doze horas diárias em

fábricas e minas da Inglaterra. Nessa mesma obra, encontramos um curioso relato acerca do trabalho infantil:

A maior parte dos pediatras ingleses consultados em uma pesquisa de opinião realizada em 1833 consideraram que uma jornada de trabalho de dez horas diárias era a mais adequada para as crianças, pois jornadas mais prolongadas faziam com que as crianças fossem demasiadamente cansadas à escola dominical, onde acabavam dormindo embaladas pelos preceitos morais que lhes eram ministrados (p.11).

Nos dias de hoje, essa consideração torna-se até absurda, diante do moderno “Estatuto da Criança e do Adolescente”, do qual trataremos mais adiante. Por incrível que pareça, a infância adquire um *status* especial, no final do século XIX, justamente com a Revolução Industrial, pois se tornou cada vez mais importante para o trabalho, adquirir formação e capacitação. Com isso, o estudo passou a ser mais freqüente, primeiramente entre as crianças de classe média e alta e, com o tempo, “o conceito de escolaridade obrigatória, que se foi ampliando até chegar, na atualidade, na maioria dos países europeus, aos dezesseis anos” (COLL, 1995, p.264), chegou também aos filhos dos operários.

No século XX temos a concretização definitiva da concepção de “infância” e a “passagem ao *status* adulto vai sendo, pois, progressivamente retardada, configurando-se assim um ‘espaço evolutivo’ que até certo ponto é espaço social e cultural, antes de ser espaço psicológico” (COLL, 1995, p.11). Ou seja, com a mudança dos costumes, especialmente nos países ocidentais, o sujeito não passa a ser considerado adulto quando chega ao período da puberdade, pois surge, então, uma nova categoria no desenvolvimento psico-social: a adolescência, que geralmente é associada ao indivíduo que continua no sistema escolar, ainda depende dos pais, não possui emprego estável, mas que apresenta valores e hábitos peculiares, além de “preocupações e inquietudes que não são mais as da infância, mas que ainda não coincidem com as dos adultos” (p.264).

Para analisar a situação da criança no Brasil, precisamos, primeiramente, pensar de qual criança tratamos. Priore (1999), por exemplo, divide a população infantil do período colonial segundo sua origem social, entre originários da elite, das famílias escravas e dos índios. Apenas as crianças filhas de portugueses possuíam direito à infância e, mesmo assim, eram marginalizadas, devido ao modelo familiar latifundiário e patriarcal, que as considerava inferiores aos adultos e inibia qualquer manifestação de individualidade. Vemos, ainda que, quanto mais rica, mais distante dos pais a criança ficava, dependente de amas, mucamas, professores e empregados em geral.

Os filhos dos índios, os curumins, ajudavam os pais, desde muito cedo, a caçar, pescar, plantar, costurar, etc., seguindo sua cultura. Depois do descobrimento, contudo, muitos índios foram escravizados, tendo seus filhos vendidos. Já as crianças filhas de escravos negros apenas serviam às crianças nobres, eram vendidas a partir dos sete anos, especialmente para servirem de distração, como um brinquedo dos ricos, que freqüentemente os maltratava.

A vinda da Família Real (1808), juntamente com cerca de quinze mil portugueses para o Brasil, muda o aspecto social e cultural do país e, conseqüentemente, o quadro da infância nacional, havendo um maior valor ao papel da criança. Nessa época, diminuiu a taxa de mortalidade infantil, pois havia maiores cuidados e dedicação; além disso, mais escolas foram fundadas e mais livros foram publicados para a educação da criança burguesa.

O trabalho infantil no país foi intenso, até o fim do século XIX, como mão de obra barata nas indústrias, que eram concebidas como escolas, como “lugar que podia formar um cidadão para o futuro” (ALVIN, 2005, p.21). Apenas em 1990 surge o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), regulamentando os direitos do menor de dezoito anos. De acordo com o ECA, “considera-se criança (...) a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (2001, p.9), ficando regulamentado, por exemplo, que

Art. 3o A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

(...)

Art. 5o Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (p.9-10)

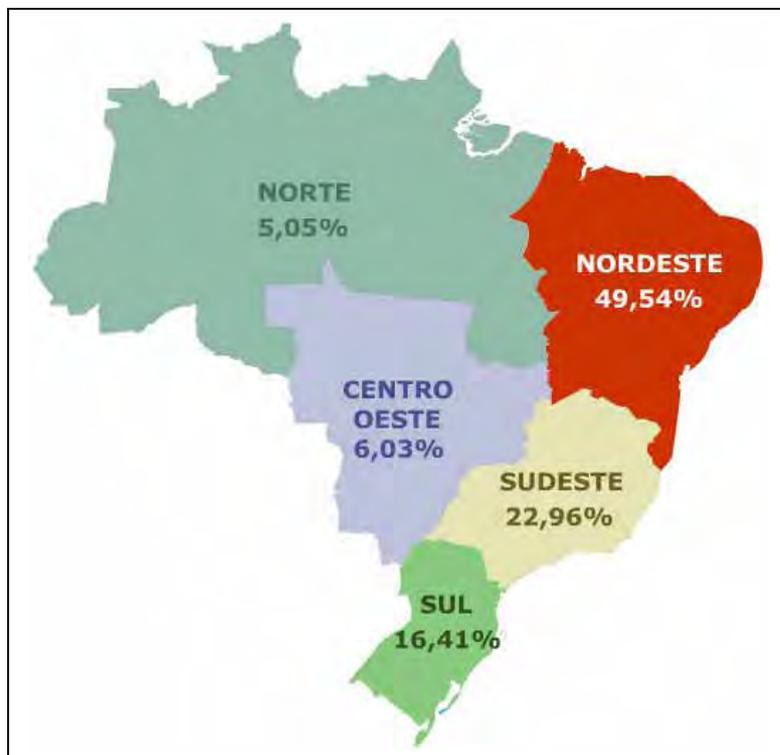
Vemos que, na teoria, as conquistas das crianças foram muito expressivas. Na prática, contudo, apesar do esforço de alguns cidadãos e de algumas instituições, a diferença social ainda impõe condições de vida muito diferentes às crianças brasileiras. Nas classes mais pobres da nação, a violência, os abusos, a exploração e o abandono continuam manifestando-se com muita freqüência.

O documentário “A invenção da Infância” (SULZBACH, 2000) nos apresenta uma realidade dupla, em relação às condições de vida das crianças brasileiras contemporâneas. De forma irônica, o enunciador nos apresenta, em certo momento do filme, uma concepção de infância como momento privilegiado da vida humana, ao passo que contrasta depoimentos de

crianças pobres, que estudam e trabalham (em pedreiras e plantações de sisal) e crianças ricas, que estudam e fazem cursos (balé, inglês, tênis, etc.). De acordo com o documentário,

Ao inventar a infância, a modernidade cria a idade de ouro de cada indivíduo. Fase em que a vida será perfeita, protegida e tranqüila, antes de ser tomada pelas exigências do trabalho. Época ideal de nossas vidas, em que ser criança é não ter qualquer outro compromisso que vá além do gozo puro e simples de sua inocência.

Essa informação está de acordo com as diretrizes propostas pelo ECA, mas não é sempre verificável. Os dados estatísticos nos mostram a mesma realidade presente no documentário, de que, apesar de proibido, o trabalho infantil continua existindo, como vemos no mapa¹ abaixo:



O mapa acima considera o total de crianças que trabalham no Brasil, divididas pelas regiões. Munhoz (2009), no mesmo site, analisa as regiões separadamente e nos revela que, considerando o total de crianças que habitam cada região, o nordeste é o que possui mais crianças trabalhando: 12,94%, enquanto a região norte possui 12,11%, a região sul, 9,85%, o centro-oeste, 7,14% e o sudeste, 4,96%.

¹ Retirado do site <http://www.educacional.com.br/childrensworld2006/reportagem.asp>, conforme consta na Bibliografia.

Além do trabalho infantil, muitas comunidades do país não possuem suas necessidades básicas de higiene e saúde garantidas, enfrentam problemas com o tráfico de entorpecentes, a violência, entre tantas outras dificuldades que afetam de forma direta ou indireta as crianças, especialmente as mais pobres.

Nas obras de Bojunga, alguns personagens são pobres, outros nem tanto, o que não impossibilita que sejam marginalizados, muitas vezes, dentro da própria família. Acreditamos que, seja por resquícios da educação colonial, patriarcal e inibidora, seja pela necessidade de colaboração de todos os membros da família na luta pela sobrevivência diária, seja pelo fato de crianças e adultos partilharem “a mesma realidade física e virtual” (SULZBACH, 2000), as crianças brasileiras tendem a apresentar um amadurecimento precoce e um excesso de responsabilidade, o que nos faz pensar que a maioria ainda não saiu da margem.

Vimos que a noção de infância pode ser considerada uma produção sócio-histórica, transformada ao longo do tempo por influências diversas – filosóficas, políticas, econômicas, entre outras. Foram exatamente as mudanças na concepção de infância que, como já dissemos, propiciaram o nascimento de uma literatura a ela destinada.

Na sociedade antiga, não havia a “infância”: nenhum espaço separado do “mundo adulto”. As crianças **trabalhavam** e **viviam** junto com os adultos, testemunhavam os **processos naturais da existência** (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da **vida pública (política)**, nas festas, guerras, audiências, execuções, etc., tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos. Somente quando a “infância” aparece enquanto instituição econômica e social, surge também a “infância” no âmbito pedagógico-cultural, evitando-se “exigências” que anteriormente eram parte da vida social e, portanto, obviedades. (RICHTER *apud* ZILBERMAN, 1983, p.40)

Podemos associar a crescente valorização da infância à crescente valorização da Literatura para crianças e jovens. O fato de possuírem um lugar distinto, não quer dizer que não sejam marginais. O principal motivo da marginalização da infância e da Literatura para crianças e jovens é a noção de *transitoriedade* que possuem. Dessa forma, a criança é “valorizada” não como sujeito em si, com sua personalidade, mas porque um dia será um adulto e precisa ser educado para tanto. Da mesma maneira, os livros que ela lê são importantes para a educação e direcionamento do futuro adulto, seu instrumento de crescimento.

De acordo com Sandroni (2000), na maioria dos livros de Lygia Bojunga, as idéias refletem as contradições do momento histórico do Brasil, o problema da autoridade, as

angústias e os problemas existenciais da infância. As histórias selecionadas como *corpus* da pesquisa mesclam o realismo cotidiano e a fantasia para tratar desses temas tão controversos.

Os protagonistas analisados são crianças que passam por vários conflitos (internos e externos) responsáveis por uma busca do autoconhecimento e da identidade, por meio do questionamento da realidade em que se encontram, bem como do seu papel na mesma. Apesar da pouca idade, cada protagonista pensa criticamente sobre si mesmo e sobre o “mundo dos adultos” em que estão inseridos. O embate com outros personagens revela, por sua vez, uma relação entre dominador x dominado, a qual explicita o local da criança na sociedade em que se encontra: a margem.

Por meio da análise das obras de Bojunga, buscamos mostrar a maneira como é instaurada uma reflexão acerca do papel da criança na sociedade, contestando valores, especialmente por meio de metáforas. Podemos notar que, de formas diferentes, o adulto domina o ser infantil, instaurando imposições ou limitações práticas e psicológicas, as quais são responsáveis pela manutenção da marginalização infantil.

CAPÍTULO 3

3. A MARGINALIZAÇÃO DOS PERSONAGENS INFANTIS DE BOJUNGA

Uma vez constatada a situação marginal da criança brasileira, no presente capítulo, pretendemos demonstrar a maneira com que Bojunga trabalha a questão. Enquanto a maioria dos estudos sobre a margem focaliza a questão sócio-econômica, considerando marginal o sujeito pobre, excluído e às vezes temido pela sociedade, porque, em muitos casos, o caminho encontrado para sair da margem é o da criminalidade; em nossa pesquisa, conforme dito anteriormente, consideramos marginal o sujeito-criança porque, nos romances analisados, ele é sempre limitado em suas ações, sempre controlado por adultos e, na maioria das vezes, reprimido em seus desejos.

A marginalização dos personagens Alexandre e Sabrina é mais notável, uma vez que eles parecem representar aquelas crianças que os dados estatísticos apresentaram no capítulo anterior – as que não se beneficiam dos seus direitos de criança, que trabalham para sobreviver. Raquel e Lucas, por outro lado, apesar de não representarem a elite, não são privados de condições mínimas de sobrevivência, nem do direito de frequentar a escola, como acontece com os dois primeiros.

Em nossa leitura não levamos em consideração apenas condições extremas de marginalização, consideramos à margem os quatro protagonistas devido ao seu sentimento de marginalização no embate com os demais personagens, os “adultos dominantes”. Nossa análise privilegia, dessa forma, as relações sociais das crianças destacadas em cada romance, confirmando a opinião de Berry (1991), que afirma que é impossível ser totalmente indiferente à opinião de outrem, pois “temos sempre necessidade de uma réplica; ela importuna, derrota, confirma, é uma presença do outro” (p.100).

Sabemos que é preciso que o sujeito sinta-se marginalizado para que possamos considerá-lo como tal. É possível, por exemplo, que uma criança não se sinta inferiorizada em relação aos adultos que a cercam. Isso não quer dizer que não haja marginalização, significa apenas que a criança não possui consciência do seu lugar marginal. Nos casos analisados, essa consciência aparece, geralmente, na comparação com outros personagens que, às vezes, são adultos, às vezes são outras crianças e, em alguns casos, são criações imaginárias que, metaforicamente, podem representar o próprio protagonista.

Argumento semelhante é desenvolvido por Derrida (2002) em *O animal que logo sou*, quando discute sobre o olhar do outro, ou a alteridade que o constitui. Ele parte da observação

de um homem nu que se defronta com o olhar de um animal (um gato, por exemplo) e se sente incomodado. A partir desse estranhamento, questiona-se:

Vergonha de quê, e diante de quem? Vergonha de estar nu como um animal. (...) o próprio dos animais, e aquilo que os distingue em última instância do homem, é estarem nus sem o saber. (...)
 (...)

 O animal, portanto, não está nu porque ele é nu. Ele não tem o sentimento de sua nudez. Não há nudez “na natureza”. (...) (p.17)

Da mesma forma que não há nudez sem o sentimento de nudez, podemos considerar que não há marginalidade sem o sentimento da mesma. É marginal apenas o sujeito consciente do lugar que ocupa, aquele que almeja uma posição diferente da sua, o “centro”, que lhe é negada. Vimos, pela exposição da história do conceito de infância, que a criança sempre é vista como inferior e podemos compará-las aos animais, os quais também são tidos como inferiores pelos homens, conforme mostra Derrida.

O sentimento de marginalidade dos protagonistas de *Bojunga* dá-se em algum momento de contato com outros personagens, como veremos a seguir:

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 ouvi minha irmã dizendo: “A Raquel nasceu de araque. A Raquel nasceu fora de hora. A Raquel nasceu quando a mamãe não tinha mais condição de ter filho.”
Tô sobrando, André. Já nasci sobrando. É ou não é?
Um dia perguntei pra elas: “Por que é que a mamãe não tinha mais condição 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? (A Bolsa Amarela, p. 11-12)

– Por que que eles não gostam de mim, hem?

Ela respondeu depressa, louca pra dizer tudo que tinha pra dizer:

– Eles gostam. Eles acham você legal. E eles acham o pavão muito bonito. Mas eles também acham que esse negócio de você viver à toa na estrada não dá pé. Não dá pé eu ser amiga de um garoto que vive à toa na estrada. Você entende? entende?

(...)

– À toa na estrada o quê?! Então você não contou pra eles que eu tô indo pra casa da minha madrinha?

(...)

– Mas tá na cara que você não tem madrinha nenhuma! Aquilo tudo foi história que o Augusto inventou pra você dormir! – E foi só acabar de falar que já bateu um arrependimento danado: “Puxa vida, pra que que eu fui falar? pra quê?” (A Casa da Madrinha, p.127-128)

– Posso chamar a senhora de tia?

– Por que, ué?

– É que se eu chamo de mãe a senhora pode não gostar.

– Nem tia, nem mãe, nem coisa nenhuma, que que é isso? tá esquecendo que é babá das crianças? ora, já se viu! (Sapato de Salto, p.13)

– (...) Mas *você* começar a freqüentar uma casa assim tão marcada, francamente, Paloma, por mais vontade que *você* possa ter de ajudar aquelas duas infelizes, *você* é inteligente o bastante pra saber que em casa de marimbondo ninguém mete a mão. (...) (*Sapato de Salto*, p.229)

(...) Mas a pergunta que dava sempre marcha à ré dessa vez resolveu sair:

– E o cachorro, pai, cadê? cadê!

– Que cachorro, meu filho?

– O cachorro que *você* ia me dar no dia do meu aniversário: CADÊ?

O Pai ficou procurando um cachorro na lembrança e, quando encontrou, meio que riu:

– Ora, filho, eu disse aquilo pra *você* parar de falar em cachorro. (*Seis vezes Lucas*, p.33)

Esses trechos mostram que os quatro protagonistas sofrem, embora de formas diferentes, pela dominação de algum adulto que se acha superior a eles, fazendo-os sentir que são marginais. Ou seja, os personagens que representam o canônico em cada obra são os responsáveis pelo desejo dos protagonistas por ocupar o mesmo lugar central, mas, ao reconhecerem que é impossível, surge o sentimento de marginalidade.

Os trechos anteriores comprovam que há constantemente algum personagem que é responsável por mostrar a marginalidade da criança em questão. No caso de Raquel, notamos que ela se sente inferiorizada, e até rejeitada, pelos irmãos mais velhos. A garota afirma que, pelo fato de todos os seus irmãos já terem mais de dez anos quando ela nasceu, ninguém tem paciência com ela, porque os interesses são diferentes. O trecho em questão é uma “carta” que ela escreveu a um amigo imaginário, justificando a falta de oportunidade de conversar com sua família, como ela diz em outra dessas cartas:

Prezado André

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

Um abraço da Raquel. (A bolsa amarela, p.10)

Em *A Casa da Madrinha*, não temos muitos detalhes acerca do relacionamento de Alexandre com sua família, apenas com um de seus irmãos que, ao contrário dos de Raquel, era muito próximo e fazia de tudo para vê-lo feliz. O trecho mostra um momento em que, estando de passagem por uma cidadezinha, faz amizade com Vera, que não o trata como diferente. Os pais dela representam os adultos – racionais e cartesianos – que não se preocupam em compreender Alexandre e que repelem sua presença, como se ela fosse capaz de afetar a educação de sua filha. O garoto, apesar de sofrer com a discriminação, enfrenta-a como normal, vinda de “gente grande” que, segundo ele, tem inveja de madrinha de criança.

Podemos associar o medo da aproximação de um sujeito marginal ao comportamento, descrito por Alexandre, que tinham os que viam a Gata da Capa:

(...) ninguém queria saber da Gata da Capa. Simplesmente porque ela era vira-lata. E diziam que vira-lata tinha pulga, sujava tudo; diziam que vira-latices pegava: era só bater muito papo com um vira-lata pra gente ir se vira-latando também. E então enxotavam a Gata da Capa de tudo quanto é lugar. (*A casa da madrinha*, p.112)

Dentre os quatro personagens analisados, Alexandre e Sabrina foram “enxotados” por causa de sua vira-latices. No caso da garota, selecionamos dois trechos para exemplificar, sendo o primeiro dito diretamente a ela e o segundo, uma conversa entre dois outros personagens.

O primeiro exemplo mostra que Dona Matilde deixa sempre muito clara a posição de Sabrina em sua casa – babá e empregada. Apesar de se beneficiar dos serviços da garota, a patroa se sente incomodada com sua presença, pela proximidade que tem com os filhos dela e, principalmente, por descobrir a traição do marido, que abusava de Sabrina toda noite.

No segundo excerto, é dona Estefânia que afirma a necessidade de se ter distância de Sabrina. Essa senhora sente-se incomodada ao saber que Paloma – pessoa de respeito, pertencente a uma das famílias mais antigas da cidade – entra na casa da prostituta assassinada e se mistura com a sua velha mãe “desregulada da cabeça” e sua sobrinha, já “contaminada pela doença da tia” (BOJUNGA, 2006, p.227).

Vemos, portanto, que os adultos são os responsáveis pela consciência de marginalização das crianças, o que ocorre também com Lucas. No trecho transcrito, vemos que seu pai sequer se incomoda em revelar ao filho que o tinha enganado. Nesse romance, o pai é o responsável pelo sentimento de marginalização do menino, porque sempre é a sua vontade que deve ser respeitada, seja pelo filho, seja pela esposa.

Nos quatro casos, quando a criança nota seu lugar inferiorizado, sente-se incomodada. Há um questionamento constante para a compreensão do que eles representam aos outros, do que eles realmente sentem que são, do que eles gostariam de ser e também do que eles gostariam de representar. Tal questionamento revela uma espécie de atitude filosófica, a qual se expressa quando alguém toma distância da vida cotidiana e de si mesmo, “desejando conhecer por que cremos no que cremos, por que sentimos o que sentimos e o que são nossas crenças e sentimentos” (CHAUI, 2001, p.12).

As crianças são descritas nas obras de Bojunga como seres complexos, embora em formação e constante mudança, capazes de pensarem sua própria situação e a situação dos que

estão ao seu redor. Dentre os personagens estudados, Raquel é a mais consciente do seu lugar à margem e a mais incomodada, embora seus problemas não sejam os mais graves. É como se ela fosse a porta-voz da criança-marginal porque questiona muito e se expressa com maior frequência. No quarto capítulo, partiremos justamente das “vontades” de Raquel para estudarmos os conflitos vividos pelos quatro protagonistas.

3.1. RAQUEL, ALEXANDRE, LUCAS E SABRINA – NEGAÇÃO E VIOLAÇÃO DA INFÂNCIA

Ser criança não significa ter infância
Liliana Sulzbach

Nesta etapa do trabalho, apresentaremos os quatro protagonistas do *corpus*, com o objetivo de comparar características particulares dos personagens bojuianos às referências que temos de “o que é ser criança”. Valendo-se do pressuposto de que não basta ser criança para ter infância, pretendemos refletir sobre o amadurecimento precoce dos personagens em questão.

Vimos anteriormente que o *Estatuto da Criança e do Adolescente* é válido para todo menor de dezoito anos, sendo que é considerado “criança” apenas o indivíduo de até doze anos. As teorias que estudam a evolução psicológica do ser humano convencionaram ainda mais uma subdivisão, como nos revelam os textos organizados por Coll, Palacios e Marchesi (1995). Os estágios de desenvolvimento são estudados de forma diferente nas crianças de zero a cinco anos (primeira infância) e nas de seis a doze.

De acordo com a Psicologia Evolutiva, as mudanças psicológicas do ser humano relacionam-se a “três grandes fatores: 1) a etapa da vida em que a pessoa se encontra; 2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre e 3) experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas” (PALACIOS; in COLL, PALACIOS E MARCHESI, 1995, p.9). Ou seja, a análise comparativa entre indivíduos diferentes segue algumas regras gerais, mas deve levar em conta várias particularidades.

Discussões sobre essa divisão em faixa etária sempre existiu na teoria da educação. Ao mencionar algumas teorias da psicologia da criança neste trabalho, visamos uma apresentação geral de conceitos básicos. Não é nosso interesse, no momento, o aprofundamento das questões estudadas por Piaget e Vygotsky, por exemplo. Consideramos Raquel, Alexandre, Lucas e Sabrina como crianças porque, na concepção atual, a idade é a principal determinante de tal classificação. Dos quatro romances, apenas *Sapato de Salto* explicita a idade do protagonista, logo no início do texto, quando Sabrina apresenta-se à família de Dona Matilde:

- Ih, mas ela é muito pequena pra ser boa babá. Que idade você tem, menina?
- Vou fazer onze. (*Sapato de Salto*, p.7)

Acreditamos que os outros três tenham idades semelhantes, mas não há nenhuma referência nos textos. Sobre Raquel, apenas sabemos que ela é pelo menos dez anos mais nova que seus três irmãos, além de ela mesma dizer que é “criança”, em vários momentos da história, como, por exemplo, ao afirmar que tem “vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança” (BOJUNGA, 2006a, p.9).

O que nos direciona a acreditar que Alexandre tenha mais de seis e menos de dez anos é o fato de ele estudar com apenas uma professora, cursando, portanto, alguma série até o quinto ano, o que geralmente acontece com crianças dessa faixa etária. Devemos levar em consideração, contudo, que, entre as crianças de classes mais baixas, a idade escolar pode demorar mais que o comum (pelo fato de as crianças iniciarem seus estudos mais velhos ou por não freqüentarem a escola com a devida regularidade).

Também não temos referência à idade de Lucas. Com relação à escola, que pode dar pistas da idade das crianças, é revelado que ele possui um “caderno de matemática” (BOJUNGA, 2005, p.69), mas não sabemos se recebe aulas com professores diferentes para cada matéria (o que acontece, normalmente, às crianças de onze a quatorze anos) ou se estuda no ciclo básico, o que é mais provável.

Não nos prenderemos a detalhes que não estão explícitos nas obras. Consideramos que os quatro personagens citados sejam crianças de fato, num estágio de desenvolvimento psicossocial classificado por Piaget como “fase das operações concretas”, que seria um período de transição, um “subestágio” entre a “fase pré-operatória” e a “fase operatória formal”. Acreditamos que os protagonistas estudados encontram-se nessa fase de desenvolvimento intelectual porque nesse período, a criança deixa a intuição e “o pensamento torna-se verdadeiramente lógico” (MARTÍ, in COLL, PALACIOS E MARCHESI, 1995, p.220). A Psicologia Evolutiva nos informa ainda que no período em questão, “ocorre um grande avanço no desenvolvimento do juízo ou raciocínio moral, devido ao grande progresso da descentralização, ao aumento da capacidade de adotar outras perspectivas, à melhor compreensão das normas estabelecidas pela sociedade, etc.” (GONZÁLEZ, in COLL, PALACIOS E MARCHESI, 1995, p.237), sendo que “os primeiros sinais da moral autônoma são a reciprocidade e o respeito mútuo” (p.238).

Vale lembrar que, segundo a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1987), o sujeito é interativo, pois forma conhecimentos e constitui-se a partir da relação Eu x Outro.

Consideramos, portanto, de fundamental importância, analisar as relações interpessoais das crianças para avaliarmos o valor que adquirem para a sua formação.

Generalizando as características dos quatro protagonistas, podemos pensar que eles têm idade de criança, mas, devido às relações externas, especialmente (mas não só) familiares, assumem uma postura diferenciada. Numa comparação com frases do documentário de Sulzbach (2000), eles não assumem uma identidade de criança, pois não possuem uma vida “perfeita, protegida e tranqüila, antes de ser tomada pelas exigências do trabalho”. Não é adequado considerar a infância dos personagens estudados como “época ideal de nossas vidas, em que ser criança é não ter qualquer outro compromisso que vá além do gozo puro e simples de sua inocência”.

Selecionamos alguns trechos para mostrar que a inocência de Raquel, Alexandre Lucas e Sabrina é comprometida pelo ambiente social. Veremos como se dá o amadurecimento do pensamento lógico de que fala Piaget e também a maneira como eles encaram a “reciprocidade e o respeito mútuo”, ao analisarem, de forma descentralizada, o comportamento de outros personagens, levando em conta a interação com o outro, de que fala Vygotsky.

Eu fico boba de ver como a tia Brunilda compra roupa. Compra e enjoa. Enjoa tudo: vestido, bolsa, sapato, blusa. Usa três, quatro vezes e pronto: enjoa. Outro dia eu perguntei:

– Se ela enjoa tão depressa, para que que ela compra tanto? É pra poder enjorar mais?

Ninguém me deu bola. Fiquei pensando no tio Júlio. Meu pai diz que ele dá um duro danado pra ganhar o dinheiro que ele ganha. Se eu fosse ele, eu ficava pra morrer de ver a tia Brunilda gastar o dinheiro numas coisas que ela enjoa logo. Mas ele não fica. Eu acho isso tão esquisito! Outra coisa um bocado esquisita é que, se ele reclama, ela diz logo: “Vou arranjar um emprego”. Aí ele fala: “De jeito nenhum!” E dá mais dinheiro. Pra ela comprar mais. E pra continuar enjoando. Vou ver se um dia eu entendo essa jogada. (*A Bolsa Amarela*, p.25)

Fiquei uma porção de dias pensando no meu pessoal pra ver se entendia por que é que eles zangavam tanto comigo. Acabei desistindo também: gente grande é uma turma muito difícil de entender. (...) (*A bolsa amarela*, p.21)

A postura crítica de Raquel revela-se quando ela pensa na própria situação e também quando avalia o comportamento dos adultos. Em vários momentos, ela demonstra mais criticidade que os membros adultos de sua família, talvez pelo fato de não pensar em preservar aparências sociais. Raquel diz tudo o que a incomoda, tudo o que acha errado, mas ninguém a leva a sério e ela acaba por internalizar suas dúvidas acerca da realidade que a cerca. No primeiro exemplo acima, ela questiona a atitude de sua tia, mas, na seqüência, é

rapidamente repreendida; fica claro que sua família “paparica” essa tia, talvez pelo fato de ela ter melhores condições financeiras e ajudar a família de Raquel.

Comprova-se, portanto, que Raquel tem senso crítico, questiona as verdades absolutas e incoerentes, mas não tem liberdade para expressar suas opiniões abertamente, como o segundo trecho nos mostra. Para não ter suas vontades crescidas, ela encontra meios alternativos para se expressar, como foi o caso das cartas anteriormente mencionadas. As respostas a tais cartas “apareciam” de repente em sua frente, em papéis rasgados, junto com folhas que entravam pela janela, e só pararam de aparecer quando seu irmão leu a resposta de um “André” e não acreditou que ele não existia. Ficou interrogando Raquel para ela dizer quem era ele, em outra situação constrangedora para a garota.

Veremos, agora, como Lucas lida com as situações que “não entende”, como questiona a falta de lógica do comportamento dos adultos que o cercam:

Por quê? que história era essa agora? Será que era por causa da Lenor e do pai... Se lembrou do Terraço; se lembrou da Cara que ele tinha colocado na cara antes de denunciar o Pai, será que... Olhou pro espelho: o Pai estava olhando pra ele. Olhou pra estrada: lembrou do Timorato correndo, correndo, o pêlo encharcado, a língua de fora, a mãe não tinha dito tudo tem um fim e o meu amor pelo teu pai chegou ao fim, não tinha? tinha! então era assim? dizia uma coisa num dia, desdizia no outro? então ela não tinha dito pro pai dessa vez eu não perdôo mais você? tinha! e agora não estava ali abraçando e beijando ele? E ele? será que um dia ele ia gostar de gostar de novo do pai? (...) (*Seis vezes Lucas*, p.123)

O trecho lido apresenta o momento em que seus pais, após uma reconciliação, pensam em colocá-lo em outra escola de artes, o que ele não quer que aconteça para não trocar de professora. Ele começa a lembrar de alguns deslizes do pai que o fizeram deixar de “gostar de gostar” dele – o relacionamento com Lenor, o abandono do cachorro Timorato na estrada e as brigas constantes com a mãe.

Parece ser inconcebível, para Lucas, que a mãe mude tão rápido de opinião em relação ao seu pai – após dizer que o amor tinha acabado e que ela não o perdoaria, estava agora toda carinhosa na volta para casa. Como enxerga incoerência nas atitudes da mãe, o garoto questiona seu comportamento e sente que para ele será difícil mudar o conceito que possui acerca do pai. Durante a maior parte do romance, Lucas se questiona, mas nem sempre expõe suas vontades porque, assim como Raquel, é repreendido ou ignorado.

- Mãe...
- Hmm.
- Tá chovendo.
- É.
- E tá fazendo vento também.
- Daqui a pouco passa, meu bem.

- Eu tô com medo de ficar aqui sozinho.
- Não vamos começar outra vez com isso, não é, meu amor? Você não viu a cara do teu pai no jantar? ele não gostou nadinha de ver você falando de novo que tem medo.
- Você bem que podia ficar aqui comigo.
- O teu pai não quer perder a história dessa peça.
- Então ele podia ir sozinho.
- Ora, Lucas.
- Então eu podia ir junto.
- Mas eu já te expliquei, é teatro pra gente grande. (...)
- Escuta...
- Tchau, meu filho, você sabe que o pai detesta esperar. (*Seis vezes Lucas*, p.13)

Raquel e Lucas são, de certa forma, “forçados” a compreender as regras do jogo da vida em sociedade. Eles sempre questionam o motivo de a vontade de alguns sempre prevalecer sobre sua própria vontade. Com essa constatação eles sofrem, achando sua vida, nas palavras de Raquel, “o fim” (*A bolsa amarela*, p.67).

O comportamento de Alexandre e Sabrina assemelha-se no que diz respeito ao modo como eles enfrentam as dificuldades e as opiniões sobre eles. Parece que, apesar de não concordarem com algumas atitudes de outros personagens, os dois compreendem a situação e acabam considerando normal o que os adultos pensam. Talvez isso se dê pelo fato de os dois terem a vida com mais problemas que Raquel e Lucas e assim, tentam precocemente uma adequação ao mundo dos adultos.

- Quer minha merenda? Não é muita coisa mas quebra um galho. Meu pessoal achou melhor eu parar com essa história de trazer comida pra vocês, sabe? Eles falaram que depois vocês habituariam e não vão mais embora. Alexandre só disse “hmm”(...)
- (...)
- (...) Tinha entendido: *ele* é que tinha que viajar; não queiram mais ele ali; comida era caro; e não era só ele comendo, era ele e o Pavão. Teve uma idéia:
- Escuta, me disseram que tem uma cidade grande aqui perto. Eu vou lá fazer o *show* e volto. A gente ganha dinheiro, compra comida, teu pai e tua mãe não precisam mais gastar comida com a gente, e aí pronto: eles não vão mais se importar da gente ficar mais uns dias aqui. Que tal? (*A Casa da Madrinha*, p.123-124)

- Hoje é o primeiro dia que eu tô te vendo. E, sabe? – Enviesou um olhar apreciativo pra Sabrina. – Não pensei que você fosse tão bonitinha.
- Sabrina estava tão impressionada com a pedra grande. Nem curtiu o elogio.
- Minha mãe era feia?
- Bonita. Mas acho que a vida estragou ela cedo.
- Quem?
- A vida, Sabrina, a vida. – E dessa vez lançou um olhar duro pra Sabrina. – Ou você acha que a vida é uma festa? – Parou e botou a mão na cintura.
- Sabrina ficou sustentando o olhar da tia Inês. Sustentando só, não: espelhando. A tal ponto espelhando, que, de repente, a tia Inês se surpreendeu de ver tanta dureza no olho de uma criança.
- Não – a Sabrina respondeu afinal –, eu não acho que a vida é uma festa. – E seguiram andando. (*Sapato de Salto*, p.40-41)

O exemplo de Alexandre mostra o momento em que Vera revela que seus pais não gostam que ele fique no sítio, na companhia dela. O garoto não aceita de forma alguma que pensem que ele é “largado” ou que esteja “à toa na estrada” – ele prova para Vera que está apenas em busca do objetivo de chegar à casa de sua madrinha, no interior do Brasil. Apesar de se indignar com o que dizem a seu respeito, Alexandre mora com uma família onde todos trabalham para ter comida (embora pouca) em casa, por isso acha justo que os pais de Vera não concordem em sustentar a ele e ao pavão. Decide, então, fazer mais shows e comprar sua própria comida, mas não compreende que o preconceito dos pais de Vera não terminaria mesmo assim.

Sabrina, na transcrição acima, acaba de conhecer sua tia Inês, que a buscou da casa onde estava trabalhando e, ao ser interrogada pela menina, conta-lhe que sua mãe havia se afundado no rio “abraçada com uma pedrona” (BOJUNGA, 2006, p.40). Num primeiro momento, Sabrina espanta-se, mas ela realmente sabe que a vida é dura e, num ponto mais avançado da narrativa (em que suas esperanças de ter uma vida boa estão acabando), compreende os motivos de sua mãe e pensa até em cometer o mesmo ato.

É interessante notar que, quanto maior são as dificuldades enfrentadas pelas crianças, mais rapidamente elas “compreendem” que os papéis sociais diferenciam os sujeitos, beneficiando alguns mais que outros. Dificilmente, os personagens adultos consideram a criança capaz de analisar as situações complexas que a vida impõe – o que vemos acontecer com os personagens de Bojunga.

Os trechos acima analisados remetem-nos novamente ao documentário de Sulzbach (2000), em que, quando interrogadas, as crianças que trabalham na Bahia dizem ser crianças, enquanto as mais ricas, de São Paulo, acreditam viver “uma vida de gente grande”, devido às responsabilidades de cumprir horários para estudar, fazer balé, entre outros compromissos. Ou seja, de uma forma ou de outra, as crianças contemporâneas perdem, aos poucos, seu direito à infância. As crianças em melhores condições sócio-econômicas, como Raquel e Lucas, dividem o mesmo espaço dos adultos, convivem cada vez mais cedo com os problemas dos mesmos e acabam incorporando seu modo de agir e pensar. Por outro lado, os mais pobres, como Alexandre e Sabrina, parecem aceitar as duras condições que a vida impõe como necessárias.

Dessa forma, vemos que a interação da criança com o mundo adulto é um dos fatores responsáveis pelo amadurecimento precoce dos protagonistas, que não se sentem respeitados

pelo que são e, ora questionam essa condição inferior, ora tentam ser diferentes, “copiando” o que tem valor, o que é respeitado, o centro, o cânone – o adulto.

Neste trecho do trabalho, escolhemos, portanto, destacar a construção do personagem porque, como já afirmamos, ele é o elemento fundamental do romance, gênero cujo conteúdo “é a história de uma alma que vai pelo mundo aprender a conhecer-se, que procura aventuras para nelas se experimentar e que, através desta prova, dá a sua medida e descobre a sua própria essência” (LUKÁCS, 1964 *apud* AGUIAR E SILVA, 1968, p.268). É fácil notar que os quatro protagonistas estudados, em algum momento de suas vidas, “aventuram-se” para “aprender a conhecer-se” e o que encontram não é uma essência coerente, como afirma Luckács, mas uma fragmentação, típica do sujeito pós-moderno (HALL, 2002).

3.2. A VOZ DO MARGINAL

Apesar de nosso objetivo maior ser tratar a questão dos personagens de Bojunga, concordamos com Brait (1987) quando afirma que “qualquer tentativa de sintetizar as maneiras possíveis de caracterização de personagens esbarra necessariamente na questão do narrador” (p.52), tendo em vista que ele é o principal responsável por revelar ou ocultar informações ao leitor, mobilizando-o intelectual e emocionalmente, “manipulando-o para aderir às idéias e valores que veicula ao contar a história” (FRANCO JÚNIOR, 2003, p.41)

Diante da complexidade de analisar o foco narrativo, inúmeras teorias voltam-se para o assunto, utilizando nomenclaturas diversificadas, dentre as quais adotamos a proposta de Friedman (1955). Embora em cada uma das obras do *corpus* o narrador manifeste-se de forma diferente, veremos que em todas elas é evidente a intenção de aproximação entre leitor e personagem. Escritos em primeira ou terceira pessoa do discurso, os textos apresentam a visão do protagonista, como se o narrador assumisse a posição da própria criança e o ponto de vista da mesma.

A Bolsa Amarela possui foco narrativo em primeira pessoa, sendo Raquel a própria narradora de seus dramas e conflitos. Por esse motivo, podemos classificar como “narrador-protagonista”. A utilização dessa focalização é muito relevante, especialmente porque Raquel apresenta muita fantasia ao relatar seu dia a dia, e deixa ao leitor a possibilidade de aceitar essa fantasia ou interpretá-la metaforicamente. Dessa forma, quando personagens como os galos Afonso e Terrível, a Guarda-chuva, o Alfinete, entre outros interagem na história, não aparece um narrador centralizador e possuidor de todo conhecimento para explicar ao leitor se tudo foi imaginado ou se o fantástico aconteceu de fato na vida da garota. Um momento marcante desse texto, que serve para exemplificar a questão do relato fantástico, encontra-se no capítulo em que Raquel está em um almoço na casa de sua tia:

O Alberto sentou no chão:

– Como é? esse fecho abre ou 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 que acordou o Terrível, empurrou o Afonso, sei lá o que é que aconteceu direito, só sei que a bolsa desatou a dar pinote no chão.

(...)

E de repente todo mundo tava lutando pra abrir a minha bolsa. Minha. Minha! E eu ali sem poder fazer nada. Ah, se eu fosse gente grande! Quem é que ia abrir a minha bolsa assim à força se eu fosse gente grande? quem? E aí a minha vontade de ser grande desatou também a engordar. E quanto mais as minhas vontades iam engordando, e a bolsa crescendo, crescendo, já nem pulava mais, só crescia, crescia.

(...)

Ninguém falou mais nada. Só ficaram esperando o fecho rebentar. Que nem eu. e a turma da bolsa também ficou quieta. Esperando. (...)

(...)

O Afonso pulou pra fora. Mascarado. O Terrível tava um bocado esquisito. (...) O Afonso berrou:

– Senhoras, senhores, querido público! Sou um galo mágico. (...) A Raquel hoje me trouxe a essa distinta casa só pra divertir vocês e fazer a mágica da bolsa que engorda e desengorda. Tá feita. (...)

(...)

– Onde é que você encontrou esse galo, Raquel?

Fiz cara de quem tá achando a coisa mais normal do mundo:

– Por aí. Mágica bacana, não é? (*A bolsa amarela*, p.76-80)

Notamos, nesse excerto, a importância da utilização da primeira pessoa para a exposição dos sentimentos do personagem focalizado na história. No trecho em que vemos a indignação de Raquel crescendo ao ver seus parentes tentando abrir sua bolsa – “todo mundo tava lutando pra abrir a minha bolsa. Minha. Minha! E eu ali sem poder fazer nada. Ah, se eu fosse gente grande!” (grifo nosso) – temos exclamações muito significativas que dificilmente um narrador objetivo, usando a terceira pessoa, conseguiria reproduzir com tanta intensidade.

Além disso, o trecho transcrito revela a fusão entre realidade e fantasia. Portanto, o que até esse momento parecia acontecer somente na imaginação de Raquel, ocorre na presença dos demais personagens, representantes da racionalidade adulta. Ou seja, em vários momentos da narrativa, Raquel é menosprezada e até ridicularizada por seu comportamento “infantil” de criar histórias, seja sobre as pessoas de sua família, seja com personagens por ela inventados. Nesse momento específico, entretanto, os personagens adultos interagem com o que o leitor poderia considerar fruto da imaginação da garota, abrindo espaço para interpretações variadas.

A utilização de narrador-protagonista, nesse caso, colabora para o enriquecimento do texto, visto que dá margem a mais de uma leitura. Por exemplo, podemos considerar que essa cena só tenha acontecido na imaginação de Raquel, que já estava cansada dos abusos dos adultos que a cercavam e precisava de uma fuga, para se sentir aliviada de alguma maneira diante da situação constrangedora. O narrador, contudo, não dá nenhuma pista de que seja isso mesmo, ao contrário, como é a própria Raquel que está contando tudo, ela procura deixar bem claro que o “pessoal da bolsa” foi realmente visto pela família toda.

Em *A Casa da Madrinha* temos um recurso semelhante no que diz respeito à fusão de realidade e fantasia. O personagem Pavão, por exemplo, é descrito como o animal que conhecemos, entretanto, ele interage com os personagens humanos de igual para igual, falando, dançando, recitando versinhos e até argumentando. É interessante notar que esse personagem surreal não causa estranhamento no leitor justamente porque não choca os

personagens do romance. Por outro lado, quando aparece a casa da madrinha de Alexandre, os demais personagens agem com desconfiança, transmitindo tal desconfiança também ao leitor.

Torna-se engraçado observar personagens que não se incomodam com a presença de um pavão inteligente e falante, mas que não aceitam a existência de uma casa mágica, com objetos inteligentes. *A casa da madrinha* não direciona o leitor a uma única leitura, como podemos notar no capítulo final da obra, de onde retiramos o trecho abaixo:

– Olha a flor amarela que enfeitava o peito da porta azul. Como é que ela veio parar na minha mala? Foi você que botou ela aqui?
 Vera olhou a flor; olhou Alexandre; “por que será que ele tá achando que a flor que eu botei na mala é a flor que enfeitava a porta azul? Essa alamaanda é muito menor...”
 Alexandre enfiou a mão na flor pra pegar a chave da casa.
 Vera pensou: “pronto, agora ele vai ver que é uma outra flor”.
 Alexandre pegou a chave e guardou no bolso:
 – Que legal! Agora vou viajar com a chave da casa no bolso; não vou ter mais problema nenhum. Lembra o que o Augusto falou?
 Vera ficou olhando pra flor sem entender.
 – Não lembra não, Vera? Eu te contei. Ele disse que no dia que eu botasse a chave da casa no bolso, o medo não ganhava mais de mim. – Riu. – Já pensou? Agora eu posso viajar toda vida. Quando o medo bater eu ganho dele e pronto.
 O Pavão também riu:
 – E pronto.
 – Diz aí teu endereço.
 Vera ditou devagar; a testa franzida; o olho indo de Alexandre pra flor. (*A casa da madrinha*, p.166-167)

Esse trecho põe em cheque qualquer leitura limitadora, quer se acredite na supremacia da realidade ou na da fantasia. O recurso da instauração da dúvida, especialmente no final do romance, é interessante porque não afirma nenhum dos lados oponentes. Assim, se o leitor acreditar que a fantasia não acontece de fato, que é sempre imaginada (só por Alexandre ou em conjunto com Vera), surpreende-se pelo fato da chave encontrar-se dentro da flor que Vera havia colocado anteriormente na caixa do Garoto. Por outro lado, se o leitor escolher seguir a lógica da magia, aceitando todos os fatos estranhos naturalmente, quando chega o momento final da narrativa, ele se depara com a dúvida de Vera e também se questiona.

O foco narrativo mais uma vez colabora para a permanência da incerteza. O romance em questão possui trinta capítulos, sem título e não numerados. Podemos dizer que existe narração em terceira pessoa, contudo, em onze desses capítulos, quem narra é o próprio Alexandre, em constante diálogo com Vera. Selecionamos um trecho para exemplificar a questão do narrador:

De repente, que nem naquele dia na praia, o sol começou a abrir a névoa. Alexandre viu céu, nuvem, galho de árvore, parou: queria fugir do Pavão, mas também queria ver como é que ele era.

Num instantinho o sol fez uma limpeza; não sobrou nevoeiro nenhum. O Pavão gritou de contente e abriu as penas todas. Alexandre se virou com o grito. Ficou bobo.

Eu fiquei bobo. Já tinha visto muita coisa bonita. Lá da minha casa, a gente tem uma vista espetacular; no Leme tem uma garota que vai sempre à praia com o cabelo amarrado assim e que é um troço da gente olhar; e fora disso, você sabe como é que é, não é? Quando a gente viaja vê muita coisa legal. Nessa viagem eu já vi navio grande e pequeno, trem passando, já vi até caminhão carregando vinte carros nas costas. Eu sei que era vinte porque eu contei. Mas uma coisa bonita assim com tanta cor e tão rica feito o Pavão eu nunca tinha visto, nunca! E aí aconteceu uma coisa que depois eu fiquei pensando como é que pode: quando eu comecei a andar de novo e vi que o Pavão vinha atrás de mim, não me importei mais. Gozado, não é? Pois é. Achei que era legal ir andando pela estrada com uma coisa bonita assim pra toda hora poder olhar. Só que eu achei melhor não puxar mais conversa. (*A casa da madrinha*, p.27-29)

Os dois primeiros parágrafos citados correspondem ao final do terceiro capítulo, narrado em terceira pessoa, por um *narrador onisciente neutro*. O início do quarto capítulo seria o trecho iniciado depois do espaço – o qual no livro traz a letra inicial em destaque, em fonte maior e com um desenho ao fundo. Tal desenho relaciona-se com o assunto do momento; no caso, temos um morro com algumas casinhas e, mais à frente, alguns prédios. O desenho é bem pequeno, apenas esboçado e sem cores, estabelecendo um diálogo com o texto, que fica em primeiro plano.

Notamos que há a repetição da última expressão para destacar a mudança de foco narrativo. A partir desse momento, Alexandre assume a voz narrativa, intercalando com a do outro narrador, fato que pode ser observado em várias partes do romance. Em alguns capítulos é difícil dizer quem está narrando, especialmente quando o relato não traz como assunto o próprio Alexandre, porque, nesses casos, mesmo sendo o menino o narrador, o foco narrativo permanece em terceira pessoa. Outro fato que dificulta a distinção de narradores é a linguagem utilizada. Como podemos notar nos trechos até aqui citados, a linguagem coloquial – repleta de expressões e ditados populares, misturada a lembranças e tom de conversa cotidiana – é sempre presente no texto, quer o narrador seja a própria criança, quer o narrador seja exterior à história.

O que se destaca é a figura do contador de histórias, tanto em *A Bolsa Amarela*, como em *A Casa da Madrinha*. Tal contador, independente de ser um dos personagens ou não, busca relatar as experiências de modo interativo, exigindo constante participação do interlocutor. Dessa forma, obtém certa proximidade, sendo o interlocutor outro personagem da história ou o próprio leitor da obra.

Outro fato importante a ser observado na leitura das obras de Bojunga é que há uma variação na utilização de estruturas. Com relação ao foco narrativo, por exemplo, vimos que

em *A Bolsa Amarela* há o emprego de *narrador-protagonista* e em *A Casa da Madrinha* temos dois narradores juntos, um *narrador-protagonista* e um *narrador onisciente neutro*. Os recursos narrativos utilizados em *Seis vezes Lucas* apresentam-se de maneira distinta. Na maior parte da história, o protagonista encontra-se em conflitos internos e o narrador, utilizando a terceira pessoa do discurso, consegue mostrar a agitação psicológica do garoto por meio do uso do monólogo interior, em que vemos o diálogo mental realizado, como no trecho a seguir:

Apertou a boca, ele não ia deixar sair soluço nenhum; apertou o olho: lágrima também não saía, pronto! ele ia ser um cara pro Pai não botar defeito; ele ia ser um herói! O Pai não tinha dito, herói é quem vence os medos que tem? Tinha ou não tinha? Abriu o olho. Não, o pai tinha falado, herói é quem conquista os medos que tem. Franziu a testa: vence ou conquista? Ficou parado, querendo se lembrar. E se lembrou que no meio de uma discussão a Mãe tinha gritado pro Pai, você é um conquistador! e ele tinha perguntado pro Pai, o que que é conquistador, hem, pai? Uma lágrima aproveitou o olho aberto e rolou pela cara. O Lucas encostou a testa no espelho; o vidro foi ficando embaciado. Hem, pai, o que que é conquistador? É quem conquista, é quem vence. O que é que você venceu? Eu venci o medo de lutar pelo que eu quero; eu luto pelo que eu quero, Lucas.

O espelho estava tão embaciado que o Lucas não se via mais; ah! mas ele também ia lutar pelo que ele queria, ele também... ele também... não deu pra resolver mais nada: a Coisa tinha começado a doer. (*Seis vezes Lucas*, p.13-14)

Franco Júnior (2003) afirma que “os limites entre monólogo interior e fluxo de consciência não são precisos” e que “não é incomum que a partir de uma radicalização do monólogo interior o personagem passe ao fluxo de consciência” (p.46). Nos dois casos, temos uma introspecção radical e a revelação da subjetividade do personagem em questão. Um fato que pode diferenciá-los é a perda do controle da consciência pelo personagem, que acontece apenas no fluxo da consciência, criando um “efeito de forte perturbação” (p.46), como é o caso que temos no trecho analisado.

Podemos notar que, no segundo parágrafo selecionado, não apenas o pensamento de Lucas está sem controle, mas também o do próprio narrador, pois ele “vacila” ao narrar as ações do personagem e seus pensamentos. O fato de o narrador utilizar terceira pessoa do discurso caracterizaria certo distanciamento em relação à história narrada. Contudo, ele realiza uma seleção subjetiva de fatos a narrar, porque só relata o que acontece com o protagonista – é como se ele “filtrasse” as informações pelo olhar de Lucas, obtendo uma proximidade entre eles e, conseqüentemente, entre o garoto e o leitor.

É possível, portanto, classificar o narrador de *Seis vezes Lucas* como “onisciente seletivo”, pelo fato de apresentar discurso indireto-livre – em que se fundem as vozes do

narrador e do personagem – e até mesmo fluxo de consciência para registrar as impressões, os pensamentos, as sensações e os sentimentos do personagem central do romance.

Por fim, em *Sapato de Salto* vemos outra técnica de focalização, semelhante, em alguns pontos à de *Seis vezes Lucas*. Temos um narrador que utiliza terceira pessoa e, na maior parte do tempo, a *cena* (diálogos, discurso direto) o que nos faria pensar em um *narrador onisciente neutro*. Contudo, o discurso indireto livre também está presente e nos leva a pensar em *onisciência seletiva múltipla*, uma vez que o narrador apresenta interesse por outros personagens além do protagonista.

Classificações formais à parte, podemos afirmar que o narrador se coloca de fora da narração e possui conhecimento absoluto sobre os eventos e sobre os pensamentos dos personagens. Esse conhecimento, contudo, é manipulado de forma a revelar aos poucos as informações ao leitor, numa ordem subjetiva e não linear, obrigando o interlocutor a interagir para desembaralhar os acontecimentos narrados.

O tom de desabafo do narrador revela certa despreensão no que diz respeito à organização da narrativa. Ele vai lançando informações, as quais devem ser colhidas e organizadas com muita atenção pelos leitores. O narrador mistura, inclusive, fatos do presente e do passado, chegando até a revelar dados futuros.

Escolhemos, para analisar a postura do narrador em *Sapato de Salto*, um trecho que não se refere somente à história da protagonista, mas de outro personagem:

Sabrina parou atrás da tia Inês, imaginando o Andrea Doria seguindo pela rua (será que ele já tinha visto a lua?).

6.

A lua e...

ANDREA DORIA

Viu, sim. E foi ralentando o passo para curtir melhor (...).

Andrea Doria estava contente. De olho na lua, ensaiou um paço de dança. Se imaginou dando a notícia ao

RODOLFO

– Pai, é o seguinte, você vai ter que aceitar (...).

(...)

Andrea Doria parou na calçada. Ficou olhando pra lua. Tomou uma resolução: deu meia volta e, em vez de seguir para casa, se encaminhou para a rua onde mora o

JOEL,

já formulando em pensamento a conversa:

– Joel, amanhã eu começo a dançar com a Inês. (...)

(...)

Quando chegou na esquina o Andrea Doria já estava achando melhor falar com o Joel numa outra hora. Deu meia-volta; foi se encaminhando devagar para casa.
 (...) Ao atravessar o largo, Andrea Doria viu

PALOMA E LEONARDO

abraçados no banco perto do chafariz. Se sentiu seguro: agora não tinha mais problema, pra eles, podia contar. (*Sapato de Salto*, p.58-63)

O trecho acima representa o primeiro contato do leitor com os quatro últimos personagens citados. Essa forma de apresentação de personagens é um tanto quanto original – enquanto o narrador segue os passos de Andrea Doria (já conhecido do leitor), destaca os nomes dos personagens que ainda não foram citados, de acordo com a forma que eles aparecem no pensamento (ou mesmo na frente) do garoto.

Existe um momento muito interessante em que a autora preocupa-se em esclarecer o que está fazendo e o que espera do leitor. Nesse livro, o *Pra você que me lê* (recorrente nas obras mais recentes da autora) situa-se antes do último capítulo e oferece ao leitor algumas dicas para a realização da leitura e a compreensão das técnicas utilizadas. Nesse caso específico, Bojunga atesta para a necessidade de o leitor observar com muita atenção as imagens, as “fotos mentais” (p.256), que se sobressaem aos diálogos.

Ela encerra tal comentário com a seguinte expressão: “Sempre acabo o meu papo contigo na esperança de ter acrescentado uma coisinha qualquer à nossa *troca* (...)” (p.256). A alusão que Bojunga faz à “troca” prova o que dissemos a respeito da necessidade de interação do leitor. Vimos que o foco narrativo das quatro obras analisadas nesse trabalho apresenta variações, mas nossa intenção foi destacar o fato de que nenhum deles se revela “limitador”.

O tom de “papo” é sempre privilegiado na obra de Bojunga. A linguagem utilizada por todos os narradores assemelha-se à linguagem dos personagens, que por sua vez, assemelha-se à linguagem do comentário da própria autora. Dessa forma, o leitor (adulto ou criança) sente-se totalmente à vontade para participar das histórias. Essa relação descontraída também pode ser associada ao tema aqui discutido. A presença do diálogo é de fundamental importância para a não existência de marginalização, posto que, a partir dele, posições divergentes são consideradas.

Vimos que Bojunga realiza um trabalho interessante no que diz respeito a dar voz ao sujeito marginal. Seus protagonistas, apesar de marginalizados pelos demais personagens, são destacados como centrais nas histórias, independente do foco narrativo utilizado. Além disso, há também a valorização do leitor, posto que ele ganha uma função ativa, sendo considerado

capaz de reunir as pistas textuais e construir significados e refletir sobre temas tão polêmicos, deixando de ser mero receptor.

No capítulo seguinte, abordaremos a questão da exclusão dos protagonistas do *corpus*, partindo das crises que enfrentam no embate (e na falta de diálogo) com os demais personagens para depois analisar as soluções que cada um deles encontra para ser reconhecido e de alguma forma valorizado em sua individualidade.

CAPÍTULO 4

4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MARGINAL

No capítulo anterior, apresentamos os quatro protagonistas estudados, destacando alguns eventos da narrativa que nos permitem afirmar que eles são crianças, mas que, de alguma forma, têm sua infância negada. Vimos também que os personagens adultos são, na maioria das vezes, os responsáveis pelo surgimento do sentimento de marginalidade dos protagonistas. Por fim, destacamos os procedimentos formais utilizados por Bojunga na construção do foco narrativo para mostrar que, contrariamente à história narrada, o modo como ela é contada traz o marginal para o centro, dá-lhe voz, considera seus pensamentos, sentimentos e vontades, num diálogo constante. Agora pretendemos analisar o percurso de cada um dos protagonistas dentro das narrativas para compreender a construção de sua identidade marginal.

Raquel, Alexandre, Lucas e Sabrina, como vimos, sofrem, de formas diferentes, ao interagir com os personagens adultos que exercem sobre eles algum tipo de dominação ou de limitação. Diante dos conflitos (psicológicos e sociais), todos eles partem em busca de um centro, em que se sintam valorizados pelo que são, desejando, às vezes, ser aquilo que os adultos esperam que eles sejam.

O capítulo atual está dividido em três partes, visando ilustrar o caminho encontrado pelos protagonistas para enfrentar a realidade opressora. Na primeira parte, destacamos o momento de “crise” das crianças, no qual surgem os questionamentos acerca de valores estereotipados. Na seção seguinte, analisaremos alguns trechos que revelam o modo que as crianças encontram para lutar – a amizade, a fantasia e a arte –, considerando que tal embate dá-se interiormente, numa espécie de fuga da realidade, por meio da qual os personagens buscam formas de viver à margem. Por fim, destacaremos o final de um ciclo de suas vidas, momento em que chegam a um conhecimento de si mesmas e a uma auto-aceitação, inclusive do seu lugar marginalizado, visto então de forma diferente.

É importante ressaltar que, ao analisar a trajetória das quatro crianças-personagens analisadas, notamos que há, inicialmente, um desejo de pertencer ao centro, revelada de maneiras distintas em cada situação. Raquel, por exemplo, no começo da história, mostra suas vontades “de crescer de uma vez e deixar de ser criança” e “de ter nascido garoto em vez de menina” (BOJUNGA, 2006a, p.9). Lucas, por sua vez, quer descobrir “de que lado ele se parecia mais com o Pai”, procurando ser “um cara pro Pai não botar defeito” (BOJUNGA, 2005, p.13). Notamos, portanto, que Raquel e Lucas buscam o centro ao desejarem ser

diferentes do que são, ao “invejarem”, de certa forma, os personagens que representam o domínio, em seus contextos.

Alexandre e Sabrina, por outro lado, têm referências mais distantes, pois é como se todos de sua proximidade fossem também marginalizados. Nesse caso, eles não se sentem inferiorizados ao lado da família, mas quando se deparam com personagens que possuem condições diferentes de vida. Alexandre, ao buscar a casa da madrinha, revela sonhar com uma vida igual à do “pessoal lá debaixo” (BOJUNGA, 2008, p.58), com condições de estudar, de ficar dentro de casa em dia de chuva, e de possuir armários onde não faltam roupas e comida, por exemplo. Assim como Alexandre, Sabrina quer estudar, mas para sair da margem ela sonha em ter uma família, por exemplo, quando diz que “Deve ser bom ter um pai pra dar bala e sabonete pra gente” (BOJUNGA, 2006b, p.14).

As quatro narrativas iniciam-se mostrando que as crianças desejam algo porque se sentem diferentes e inferiores a algum outro personagem específico. Essa atitude revela, ao mesmo tempo, o sentimento de marginalidade dos protagonistas e o anseio por pertencerem ao centro. Apresentaremos, a seguir, a crise advinda dos problemas que geram tais desejos.

4.1. CONFLITOS, COBRANÇAS E CRISES – OS QUESTIONAMENTOS

A angústia mais fundamental é a de não existir para alguém, de ser tratado como um objeto inanimado, um móvel da sala de visitas, uma boneca de exposição, um pacote depositado.
(BERRY, 1991, p.189)

Nesta seção, explicitaremos algumas situações de conflito dos protagonistas com outros personagens, por meio das quais vêm à tona questões de autoridade excessiva, papéis sociais questionáveis e alguns outros problemas enfrentados pelas crianças marginalizadas, num mundo predominantemente adulto. Já observamos que é justamente na relação com o “outro” que eles começam a negar valores pré-estabelecidos e reconhecem o seu lugar inferior, surgindo o sentimento de marginalidade.

Para expor de maneira mais clara as dificuldades dos protagonistas, advindos do embate com os personagens dominantes, destacamos os três fatores principais por meio dos quais eles são visivelmente “diminuídos”: a classe social, o gênero e a idade.

QUESTÃO DE CLASSE

Como já afirmamos, as questões sócio-econômicas são as mais destacadas por autores que trabalham personagens marginais. Apesar de não ser esse o fator determinante para a marginalização dos protagonistas de Bojunga, ele aparece nos quatro romances, de maneira distinta, destacando-se nos dois mais recentes.

Já mencionamos que os irmãos de Raquel afirmam que seus pais não tinham dinheiro suficiente para criar os três filhos e que, quando ela nasceu, piorou a situação da família. Outros indícios que mostram que eles têm problemas financeiros referem-se à tia Brunilda. Essa tia envia regularmente pacotes com roupas, sapatos e outras coisas (das quais ela já enjoou) à família de Raquel, que “disputa” com muita satisfação os objetos ganhos. Além disso, talvez como forma de agradecimento, eles agradam essa tia de maneira excessiva, procurando fazer suas vontades e não a contrariar, como revela o trecho abaixo:

– Vai te vestir, Raquel, tem almoço na casa da tia Brunilda. Bacalhoadá.

Eu adoro comer, só tem um prato que eu não agüento: bacalhau. Mas como o pessoal daqui de casa tá sempre paparicando a tia Brunilda, eu sabia muito bem que na hora de dizer: “Tia Brunilda, a senhora se importa se eu só como a sobremesa?”, eles iam me olhar daquele jeito e eu ia ter que acabar comendo. Então já fui ficando meio aflita.

Calça comprida eu só tenho duas; uma boa, outra ruim; enquanto uma lava, uso a outra. A boa estava lavando, e ainda mais essa, eu pensei. (*A bolsa amarela*, p.65-66)

Podemos notar que esse excesso de zelo com as vontades da tia Brunilda não passa despercebido pelos olhos atentos de Raquel. A garota particularmente não sente a falta do dinheiro e nem de nada essencial para sua vida. O fato de possuir poucas roupas, a maioria usada e até “reformada”, indica que sua família sempre economiza o quanto pode, mas não podem ser considerados carentes:

O pessoal aqui em casa até que se vira: meu pai e minha mãe trabalham, meu irmão tá tirando faculdade, minha irmã mais velha também trabalha, só vejo eles de noite. Minha irmã mais moça nem trabalha nem estuda, então toda hora a gente esbarra uma na outra. (...) (p.12)

Vimos que, além de Raquel, outros dois irmãos não trabalham, sendo que seus pais e a irmã mais velha devem possuir empregos simples, que lhes garantem o sustento, mas não regalias.

Assim como Raquel, Lucas também não é afetado diretamente pelas condições financeiras da família. Há indícios de que seus pais pertençam, pelo menos, à classe média, visto que passeiam bastante (freqüentam teatros, restaurantes e festas, por exemplo), pagam escola particular e um curso de artes para o filho. Além disso, pelas informações fornecidas pelo narrador, parece que apenas o pai trabalha fora.

- Essa escola custa uma fortuna! ou você tá esquecendo o que eu pago todo mês pro Lucas estudar lá?
- Foi *you* que quis botar ele nessa escola.
- Claro! pelo menos ele não vai poder dizer mais tarde que eu não dei pra ele o que existe de melhor em matéria de ensino. *Isso* ele não vai poder dizer.
- Depois da vergonha que você me fez passar esta noite, eu não fico mais um dia aqui! Você que cuide da casa, da comida, da faxineira, dessas malditas camisas impecáveis que você nunca acha que estão bem passadas, você que se vire com tudo isso! cansei, vou m'embora. (*Seis vezes Lucas*, p.96)

Como, então, um garoto que possui tudo “do bom e do melhor” poderia sentir-se marginalizado com problemas de classe social? Pelo mesmo motivo de Raquel. Lucas tem regras a seguir, as quais não condizem com sua vontade, como o trecho seguinte nos mostra:

Na quinta o Lucas quis saber *por que* que o Timorato não podia ir. Porque o diretor-da-companhia tinha dois gatos. E daí? E daí, um gato era siamês e o outro, angorá. E o que que o Timorato tinha que ver com isso? Já pensou se o Timorato brigava com os gatos do diretor-da-companhia? Não! o Timorato não ia brigar. Ia! e ia ser a pior coisa do mundo: um vira-lata atacando um gato angorá e outro siamês do diretor-da-companhia. Mas o Timorato *não ia* fazer isso! Ia, sim senhor! Não ia!! Ia: estava resolvido. E então o Timorato não ia: estava resolvido também. (*Seis vezes Lucas*, p.46)

Vemos que, embora Lucas não seja afetado pela falta de dinheiro, a preocupação excessiva do pai em agradar seu chefe, o “diretor-da-companhia”, para conseguir uma posição melhor em seu serviço, priva o garoto de suas vontades, como, no caso, a de levar o cachorro para passear com o restante da família.

As famílias de Alexandre e de Sabrina são as únicas que não têm condições sócio-econômicas suficientes para proporcionar uma vida minimamente confortável aos garotos, obrigando-os a atitudes extremas. O sentimento de marginalização surge especialmente quando eles se deparam com personagens em condições melhores que a deles.

Os dois trechos abaixo são diálogos entre Alexandre e Vera, garota que ele conhece enquanto viaja para chegar à casa de sua madrinha:

(...) – Lá em Copacabana tinha um morro, no morro tinha uma favela, na favela tinha um barraco, no barraco tinha a minha família, na minha família tinha a mãe, eu, meus dois irmãos e minhas duas irmãs.

– E o teu pai?

– Que que tem?

– Você não disse que tinha pai?

– Tenho. Mas ele foi bebendo cada vez mais cachaça e então virou bêbado. Agora não trabalha, não faz nada, só vive caído no chão.

(...)

– (...) Quando a gente abre a janela da frente vê o mar, lá embaixo. E abrindo a janela de trás vê o mato.

– Então lá é bom?

– Não, tirando a vista, o resto todo é ruim, é pobre.

– E a tua mãe?

– Tá sempre lavando e passando.

– Por quê?

– Porque ela lava e passa pra fora, ué?

– Hmm. E as tuas irmãs?

– Trabalham de empregada lá embaixo. (*A Casa da Madrinha*, p.55-56)

– Mas hoje é dia de ir com a minha mãe comprar comida. Meu pai vai levar flor pro mercado e a gente aproveita a carona.

(...)

(...) Rodeou a casa. Espiou a cozinha. Tinha fruta, tomate, pão, cenoura, batata, cebola e uma galinha de brinquedo com um buraco nas costas cheio de ovo dentro. “Puxa, e ela ainda foi comprar mais comida?” (*A Casa da Madrinha*, p.89-91)

Como vimos, a família de Alexandre mora num barraco de favela, no Rio de Janeiro. Apesar de muito pobres, seus pais tiveram cinco filhos, os quais precisam trabalhar desde cedo para ajudar a manter a casa. Mesmo com todos trabalhando, a situação financeira é muito ruim, especialmente porque todos possuem apenas subempregos. Esse fato justifica o espanto do garoto ao reparar que Vera, mesmo tendo comida em casa, ia ao mercado comprar mais.

O irmão mais próximo de Alexandre, Augusto, queria que o garoto estudasse e não trabalhasse na praia como os outros sempre fizeram. Por um tempo, até que eles conseguiram, mas quando chegaram as férias, a situação foi se complicando – o pai não trabalhava, o irmão mais velho estava no hospital, uma irmã já havia se casado e Augusto agora ia se casar. Alexandre precisou parar de estudar e ficar só trabalhando. Os dois trechos seguintes mostram que o sonho de uma vida melhor era muito distante da realidade dessa família:

Desde pequeno que o Augusto vendia sorvete na praia, que nem o irmão mais velho. Então um dia resolveu:

– O Alexandre não vai vender sorvete que nem a gente. Ele vai estudar. Vai estudar até ficar homem feito.

Matriculou Alexandre na escola; comprou uniforme, caderno, livro; levou ele pra aula no primeiro dia, e aí falou:

– Pronto garoto, agora bota a cuca pra funcionar.

E Alexandre botou. Gostava da escola. Davam merenda. (...) Ganhava elogio, diziam que ele tinha cuca legal, que aprendia fácil. (...) E contava que ia estudar muitos anos, que nem o pessoal lá debaixo (...).

Vieram as férias e ele foi vender biscoito na praia pra ganhar um dinheirinho. E quando as aulas começaram de novo ele continuou vendendo. Mas só nos domingos.

Livro, caderno, tudo foi custando mais caro. Uma irmã de Alexandre casou, foi embora (ela ajudava na despesa da casa); o irmão mais velho pegou uma doença séria e foi pro hospital. O dinheiro em casa ficou mais curto, tudo ainda mais apertado. Resolveram:

– É melhor Alexandre parar de estudar e ficar trabalhando também: ele tava ganhando um dinheiro bom na praia.

Alexandre não disse nada; ficou olhando pro Augusto. Augusto resolveu:

– Não. Ele tá indo muito bem na escola, deixa ele lá (...). (p.57-59)

A situação em casa continuava apertada; domingo Alexandre ia pra praia: era dia de vender amendoim. Depois começou a vender sábado e domingo (...) As férias começaram. Alexandre deu pra vender na sexta-feira também. Na quinta. Na quarta. Depois só não ia se chovia.

Já estava chegando outra vez o tempo de aula quando Augusto se apaixonou e quis casar. Mas pra casar precisava comprar tanta coisa, fogão, móvel, colchão, como é que o dinheiro ia dar? A mãe de Alexandre falou:

– Quem sabe é melhor o Alexandre parar de estudar pra ficar trabalhando?

Alexandre não disse nada, só olhou pro Augusto. E a noiva do Augusto falou:

– Pois é, o Augusto agora não vai mais poder ajudar, tem tanta coisa que a gente precisa comprar pra casar.

Alexandre continuava olhando com força pro Augusto. A mãe, a noiva, a irmã, todo o mundo falou que era por pouco tempo que Alexandre ia parar de estudar. Só até o Augusto casar. Ou o irmão mais velho sair do hospital. Ou alguém em casa ganhar na loteria esportiva. Augusto levantou e foi pra janela espiar a vista; depois disse:

– É por pouco tempo, Alexandre. (p.65-66)

Como já mencionamos, a referência que Alexandre possui é “o pessoal lá debaixo”, as crianças que não moram na favela, estudam muitos anos e não precisam dormir para passar o “buraco danado na barriga” (*A casa da madrinha*, p. 76). Quando ele conhece Vera, vê que essa vida com que sonha é possível de existir e se sente mais estimulado a procurar a madrinha que Augusto disse que ele tinha, cuja casa é mágica, nunca faltando roupa, comida e

diversão. Os pais de Vera, contudo, agem sempre com desconfiança diante do menino pobre; ajudam, por caridade, mas não o querem por perto, para que ele não se acostume.

Assim como Alexandre, Sabrina não tem opção de uma vida mais agradável. Aos dez anos de idade sai do orfanato onde viveu desde bebê para trabalhar na casa de uma família que a explora o quanto pode. Dona Matilde exige que ela exerça cada dia mais funções, trata-a com aspereza e até bate em Sabrina. Enquanto só “trabalha” durante o dia, Sabrina mostra-se muito feliz, gosta das crianças e sente-se recompensada por seus serviços, vivendo em uma casa confortável, comendo à vontade, aproveitando o tempo vago para estudar e desenhar.

– Deixa a porta do teu quarto aberta. E presta atenção: se criança chora de noite, já sabe: vai lá e vê o que que ela quer, se é água, biscoito, se é calça molhada.

E de dia, o dia todinho, a Sabrina tinha que distrair a Marilda e o Betinho. E a roupa dos dois pra lavar e passar. E a mamadeira pra preparar. E a calça pra trocar. E o mingau pra misturar. E o telefone pra atender (taí à toa, menina? quando o telefone toca, já sabe, atende logo). E a toda hora uma comprinha pra fazer:

(...)

Sabrina corria, num instantinho voltava, achava tudo legal; mal acabava o almoço já pensava no lanche; era só acabar de lanche pra pensar o que ia ter pro jantar. A Marilda sempre do lado, o Betinho do outro lado, os três se gostando muito, tome risada e brincadeira, festinha e beijo estalado. De noite, quando deitava, Sabrina ainda queira ficar lembrando o bife desse tamanho, o pão com geléia e manteiga, a tevê tão enorme, mas dormia logo: o corpo moído. Pulava cedo da cama; quando o casal acordava, a Sabrina já tinha lavado, passado, brincado, cuidado. (*Sapato de Salto*, p.11-12)

Sair do orfanato foi a realização de um sonho para Sabrina, que considerava a família para quem trabalhava, sua própria família, até que um dia,

– Que que há, seu Gonçalves? não faz isso, pelo amor de deus! O senhor é que nem meu pai. Pai não faz assim com a gente. – Conseguiu se desprender das mãos dele. Correu pra porta. Ele pulou atrás, arrastou ela de volta pra cama:

– Vem cá com o teu papaizinho.

– Não faz isso! Por favor! Não faz isso! – Tremia, suava. – Não faz isso! (*Sapato de Salto*, p.20)

Sua condição de criança foi violada por Seu Gonçalves, que entrava no quarto da garota praticamente toda noite, aproveitando que ela ficava paralisada de medo e sem reação, e abusava sexualmente dela. Sabrina sentia-se num beco sem saída, não queria continuar naquela situação, mas não tinha outra opção para sobreviver:

(...) Estremeceu: e agora? continuava falando baixinho com ele? sumia dali? olhava a dona Matilde no olho? sumia pra sempre? brincava com a Marilda e o Betinho? sumia pra onde?

Quando o dia se levantou ela sentiu que ia ficar. Sem planos, sem escolha. Só com o instinto dizendo que, apesar de tudo, era mais fácil ficar. (*Sapato de Salto*, p.21)

Quando foi morar com sua avó e sua tia, esta era a única responsável pelo sustento da casa. Parecia que os problemas da vida de Sabrina se resolveriam, mas a morte de sua tia a fez sentir-se responsável pela vida da avó. Como ela sabia que havia alguns homens interessados em pagar para manter relações sexuais com ela, não viu outra saída – num dia em que precisava comprar comida e todo o dinheiro que a tia Inês guardava em casa tinha acabado, ela foi para a beira de um rio deitar-se com um açougueiro, em troca de trinta Reais, mas ele também se aproveitou dos “serviços” de Sabrina do seu jeito.

(...) – A gente combinou que era trinta, falta mais dez.
 – Você não é nenhuma Inês, tá começando agora. Vinte tá muito bem pago. – Afastou a Sabrina com o braço do mesmo jeito que afastava o mato e seguiu em frente. (...) (*Sapato de Salto*, p.165)

O aspecto financeiro, como foi visto, é responsável por situações desagradáveis e pela marginalização dos protagonistas. Entretanto, esse não é o único fator que faz com que sejam excluídos. Selecionamos outros motivos de inferiorização das crianças, com base em duas das “vontades” de Raquel – ter nascido homem e já ser grande.

OS PAPÉIS DO GÊNERO

É comum nos livros que abordam questões de marginalidade aparecer exclusões associadas ao gênero, especialmente ao feminino. Bojunga, novamente, assume postura diferenciada, pois não defende apenas os direitos do sexo feminino e nem tampouco os do masculino – ela denuncia e questiona as convenções pré-estabelecidas para homens e mulheres, as quais são responsáveis por muitos problemas na vida das crianças apresentadas.

De acordo com Rosemberg (1985), a obra bojunguiana nasceu pra romper valores e dogmas. Para a pesquisadora, a “consciência entre oprimido e opressor extrapola, e 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 deixado atrás do espelho”(ROSEMBERG, 1985, p.101). Dessa forma, podemos afirmar que esse “outro” citado pela pesquisadora representa a repressão, os medos e angústias escondidos, que são colocados em discussão em suas obras. (SCHUBERT, 2007, p.52)

Concordamos com o que Schubert nos apresenta e, a partir de agora, analisaremos algumas dessas situações de angústia das crianças-personagens oprimidas, sempre destacadas por Bojunga.

– Porque eu acho muito melhor ser homem do que ser mulher.

(...)

– É sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe 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 mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida! – vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento – então eu não vejo? – a gente fica esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina. (*A Bolsa Amarela*, p.16-17)

Só pela cor dos pacotes as crianças já sabiam o que é que ia acontecer: pacote azul era dia de inventar brincadeira de juntar menino e menina; não ficava mais valendo aquela história mofada de menino só brinca disso, menina só brinca daquilo, meninos do lado de cá, meninas do lado de lá. Pacote cor-de-rosa era dia de aprender a cozinhar. (...) (*A Casa da Madrinha*, p.60)

– Ô, mas que saco! Chora a mãe, chora o filho! – Tirou o Lucas do braço da Mãe: –Deixa ela chorar que ela é mulher, mas você é homem e eu não quero um filho chorão, com medo de ficar sozinho, com medo disso, com medo daquilo.

A Mãe foi acabar de chorar no banheiro; o Lucas apertou a boca: o choro freou num solavanco. O Pai se ajoelhou, olhou bem dentro do olho do Lucas e falou assim: você ouviu bem? eu não quero um filho molenga e chorão. (*Seis vezes Lucas*, p. 26).

– Lá no orfanato a gente estudava um pouco; o senhor quer continuar me ensinando?

Ele alisou o cabelo dela:

– Você vai ser uma mulher muito bonita, não precisa estudar.

– Ah, eu não quero ficar burra. (...) (*Sapato de Salto*, p.16)

(...) o Rodolfo começou a me acusar de ter criado o filho dele pra ser gay. (...) Disse que eu devia estar muito satisfeita: eu não botava o menino pra lavar louça? pra fazer a cama? eu não vivia dizendo que machismo não dá pé? eu não tinha aproveitado uma viagem longa que ele teve que fazer a Portugal (...) justo pra escolher sozinha (...) o nome que eu ia dar pro filho dele? e eu, muito louca, tinha escolhido um nome de mulher?! (*Sapato de Salto*, p.67)

Raquel, como podemos notar, é a que expõe de maneira mais clara seu desejo de pertencer ao cânone. Nenhum dos quatro sente-se à vontade com relação às obrigações ou limitações impostas pela sociedade em relação ao seu sexo, mas nem por isso revelam desejo de ser do sexo oposto. O maior desejo dos quatro, de uma forma geral, é não ter que seguir as convenções destinadas a cada gênero.

Como estamos tratando de crianças, é recorrente o assunto das brincadeiras, as quais podem ser responsáveis por discriminação, uma vez que se procure definir quais são as adequadas às meninas e aos meninos. Raquel gosta de jogar futebol e soltar pipa, atividades pelas quais Andrea Doria (amigo de Sabrina) nunca se interessou. Lucas também parece não gostar das brincadeiras de meninos, mas de artes plásticas e de dança. Alexandre, por sua vez, fica encantado com a possibilidade de juntar meninos e meninas numa mesma brincadeira, sem que sejam rivais.

Com relação a funções sociais, a família de Alexandre parece a única a dividir as obrigações com certa igualdade de papéis, uma vez que todos trabalham e ninguém tem o “privilégio” de estudar. A única diferenciação que vemos é que as crianças menores fazem o trabalho mais “leve”, de vender biscoito, amendoim ou sorvete na praia; as mulheres são empregadas domésticas ou lavam e passam roupas em casa e os homens trabalham, na maioria das vezes, em fábricas – exceto quando doentes ou envolvidos com vícios.

Em relação à educação, notamos que *A Bolsa Amarela* e *Sapato de Salto* revelam o estudo como privilégio dos homens. Raquel e Sabrina têm vontade de estudar, mas precisam brigar para isso, pois parece que o comum são os homens dedicarem-se aos estudos, enquanto as mulheres, especialmente se forem bonitas, devem esperar por um bom marido e saber fazer suas obrigações dentro do lar, tarefas “proibidas” aos meninos, tais como “lavar louça” e “fazer a cama”. Em *A Casa da Madrinha*, não é o sexo que define a escolaridade, mas a classe social, pois só frequenta a escola regularmente “o pessoal lá de baixo” (BOJUNGA, 2008, p.58), que não mora no morro e não é pobre. Como é o caso de Lucas, que estuda e não pensa essa questão, uma vez tida como natural.

De qualquer maneira, tanto as meninas como os meninos sentem-se, por algum motivo, excluídos pelo gênero, pois são discriminados ao fazer o que sentem vontade. Os trechos anteriores provam que as crianças precisam se esforçar para seguir o padrão do sexo, uma vez que os papéis de “homem” ou de “mulher”, predeterminados pela sociedade, não os agrada. O motivo principal do desconforto diante das obrigações impostas, nesse sentido, é que os valores a serem seguidos não são naturais às crianças, mas construções sociais convencionadas de acordo com o lugar e o momento histórico dos grupos a que pertencem.

Veremos, como último exemplo das situações conflituosas enfrentadas pelos protagonistas, a questão da idade, constatando novamente que a marginalização surge quando determinações não são cumpridas.

OS DIREITOS (E DEVERES) DA IDADE

Além da classe social e do gênero, a idade dos protagonistas é mais um fator determinante de sua inferiorização. Raquel, por exemplo, ora é perturbada por uma insistente infantilização, ora é rejeitada por fazer “coisas de criança”. Com Lucas, o tratamento é baseado na tentativa forçada de encará-lo como homem adulto, especialmente pelo pai. A

família de Alexandre precisa dele como adulto e, então, não permite que ele seja criança porque precisa de seu trabalho. A infância de Sabrina é “violada” quando, não desejando viver para sempre num orfanato, decide submeter-se aos adultos para garantir suas necessidades básicas – e posteriormente as de sua avó também.

Já mencionamos que apenas Sabrina revela sua idade (dez anos), mas consideramos os demais com idades semelhantes. De qualquer forma, veremos, a partir dos trechos abaixo, os desafios que a pouca idade impõe aos quatro protagonistas, que não têm direito à própria infância.

– Vem cá, Raquelzinha. Senta aqui nessa cadeirinha.

– Essa poltrona é tão gostosa, tia Brunilda.

– Aqui você fica muito mais engraçadinha. Vem.

(...)

– Você tá ficando uma mocinha, hem?

– Quer um amendoinzinho?

– O que é que você arrumou aí no narizinho?

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

– Raquel, canta pro tio Júlio e pra tia Brunilda aquele versinho inglês que você aprendeu na escola. É tão bonitinho.

Quase cá pra trás. Quando eu comecei a cantar o tal verso lá em casa, o pessoal mandou eu ficar quieta porque eu estava enchendo a paciência de todo mundo. (...)

(...)

– 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. Pensando o tempo todo que *eles* não iam topar dançar pros outros sem vontade nenhuma. Eu suava que só vendo. Não era da dança, não. Suava de nervoso: será que eu ainda ia ter que fazer muita graça?

(...)

– Eu soube que você andou escrevendo um romancinho.

– Conta como era a história – o meu irmão falou. Fez ar de riso e piscou meio disfarçado pro tio Júlio.

Será que eles pensam que a gente não percebe essas piscadelas de olho? Tava na cara que o meu irmão queria ver o tio Júlio e a tia Brunilda rindo da história do Rei. (*A Bolsa Amarela*, p. 69-71)

Esse exemplo mostra-nos uma situação extremamente constrangedora vivida por Raquel. A garota não se sente à vontade para ficar fazendo as gracinhas que seus familiares pedem. O motivo principal que Raquel demonstra para a reprovação do que pedem a ela é o fato de saber que eles querem que ela se “apresente” para que eles riam; além do mais, não levam em consideração se ela não está com vontade de sentar na “cadeirinha”, de cantar “versinho inglês”, de dançar uma “dancinha” ou de falar sobre seu “romancinho”. Nesse

momento, ela sente que ser adulto é mais interessante porque sabe que eles não fazem o que não querem.

A autoridade excessiva do adulto sobre as crianças é revelada também em *Seis vezes Lucas*. Nos momentos em que o garoto “anuncia” suas opiniões e decisões, é ignorado ou duramente combatido com as decisões e opiniões do pai. Não há diálogo ou negociação, a vontade do pai é sempre a que deve ser executada, por Lucas e por sua mãe, como os trechos seguintes revelam:

Na quarta-feira o Lucas anunciou que se o Timorato não ia, ele também não ia. Mas o Pai declarou que o Timorato não ia (um vira-lata na casa do diretor-da-companhia, imagina!) e que o Lucas ia, sim senhor. O Lucas emburrou (...). (*Seis vezes Lucas*, p.46)

E foi só o Lucas se virar e a porta de trás fechar que, pronto: o Pai já tinha largado o Timorato na estrada, já tinha entrado no carro e batido a porta e ligado o motor. O carro andou.

– O Timorato, pai! – o Lucas gritou.

A Mãe se virou assustada. O olho arregalado. Mas a mão tapando a boca.

– Esquece o Timorato, tá bem, Lucas! *Esquece!!*

(...)

Devagarinho, o Lucas foi se virando-escorregando até sentar.

(...)

(...) E se ele pedia, pára? E se ele gritava, pára! e abria a porta e saía correndo e encontrava o Timorato e os dois iam embora? embora pra sempre, pra nunca mais voltar! Olhou pra Mãe: por que que ela não dizia nada? Por quê! Então *ele* ia dizer. Mas continuou escorregando. E a voz também: paralisada, escorregada, feito coisa que nunca mais ia se levantar e sair. (...) (*Seis vezes Lucas*, p.50-51)

Vemos que a submissão é constantemente exigida pela figura paterna e, sem saída, o menino começa a se anular na presença do pai, vai perdendo a coragem de lutar pelo que deseja porque não tem esperanças de conseguir.

O tratamento dado a Raquel e Lucas é semelhante na contradição que enfrentam. Não podem ser crianças porque se sentem inferiorizadas e, ao mesmo tempo não conseguem ter o mesmo valor do adulto, pois em nenhuma situação são levados à sério. Situações semelhantes aparecem também nos outros dois romances, como veremos.

– Eu não cobro preço certo pra mostrar o *show* do pavão: meu chapéu tá aí mesmo; cada um dá o que pode.

(...)

Alexandre ficou esperando. Tudo quanto é criança fuçou o bolso. Uma deu um cruzeiro, outra deu dois, outra deu só uns centavos, teve uma que perguntou:

– Dá pra pagar com cocada?

Deu. Aí todo mundo se animou. Um garoto deu duas bananas da dúzia que ia levando pra casa; um outro deu uma bala, achou pouco, voltou e deu mais outra; uma menina correu num matinho ali perto, juntou um monte de flor e botou junto do chapéu.

(...)

O pessoal grande – tinha uns quatro ou cinco – também estava louco pra ver o *show*. Era a primeira vez que aparecia um pavão lá na roça; diziam que era o bicho mais bonito de ver. Mas ninguém se mexeu. (...)

(...)

– Dinheiro anda difícil de arranjar, garoto; a gente só pode gastar com coisa muito cem por cento. Primeiro o pavão aparece e faz tudo o que sabe fazer, depois a gente paga.

(...)

Alexandre não gostou, já conhecia aquela história: o *show* acabava, eles iam saindo como quem está chegando, ficava tudo por isso mesmo. Fez cara feia:

– Não tô tapeando ninguém, o que eu disse que o pavão faz, ele faz mesmo.

– Vamos ver. – E cruzaram os braços assim como quem diz, falei tá falado. (*A Casa da Madrinha*, p.8-9)

Esse exemplo também revela que Alexandre, por ser criança, não tem voz diante do adulto, não é levado a sério, nem mesmo quando está trabalhando. Vemos, inclusive, a diferença de atitude das crianças que estão esperando pelo show do pavão; entre os adultos, apenas elas não usam de malícia para ficarem sem pagar. Veremos um outro trecho, no qual, ao descrever sua vida à amiga Vera, o garoto narra com naturalidade seu trabalho, posto que o mesmo faz-se constante na família, algo natural.

– Comecei vendendo biscoito, eu era muito pequeno, tinha que carregar coisa leve. Cresci um pouco e passei pra amendoim. Já pesava mais pra carregar aquela lata com fogareiro. Tirou o fogareiro, já viu: amendoim frio ninguém compra. Cresci mais e passei pra sorvete. Aí só compravam se tava bem frio. E sabe como é que é, não é? Andando na areia, com aquele calor desgraçado, a gente tem que carregar um bocado de gelo na caixa pro sorvete ficar sempre gelado. Um peso que eu vou te contar. Mas agora tem tanta gente vendendo sorvete que eu ando cinco, seis vezes a praia todinha e não vendo quase nada. (*A Casa da Madrinha*, p.22)

Há características semelhantes entre a postura de Alexandre e a de Sabrina, no sentido de que, apesar da pouca idade, sabem que o trabalho é uma necessidade para a sobrevivência, por isso, não demonstram qualquer indignação. Podemos notar essa postura de Sabrina no trecho abaixo, que mostra a chegada da menina na casa da família para quem foi trabalhar como babá, mas que, com o tempo, tornou-se empregada e “amante”.

– Ih, mas ela é muito pequena pra ser boa babá. Que idade você tem, menina?

– Vou fazer onze.

Seu Gonçalves olhou devagar pra Sabrina; bebeu um gole d’água:

– O que importa é se ela tem jeito com criança. Você tem jeito com criança?

– Tenho sim; eu gosto de brincar com criança.

Dona Matilde se endireitou na cadeira:

– Você não veio pra brincar, veio pra trabalhar.

– Eu sei sim, senhora. (...) (*Sapato de Salto*, p.7)

Se Sabrina já começava a compreender o lugar marginalizado ao sair do orfanato, depois de passar pela casa dessa família, qualquer suspeita foi confirmada e a garota viu que,

na sua condição desprivilegiada, todo trabalho era valorizado para não passar fome e não voltar para o orfanato. No pouco tempo em que viveu junto com a avó e a tia, Sabrina experimentou uma felicidade completa e, mesmo após a tia ser assassinada na sua frente, não desistiu de lutar pela permanência dessa felicidade – representada agora pelo fato de não voltar ao orfanato e não permitir que sua avó fosse internada num asilo, como vemos no trecho abaixo:

– Não é só na minha rua que já vieram com essa conversa de que criança não pode ficar sozinha com uma velha maluca. É assim mesmo que eles falam, eu sei, já ouvi. (...) E a vizinha do lado veio me dizer que tava procurando vaga num asilo pra vó Gracinha e num orfanato pra mim; (...) Será que a tia Inês não te contou que me internaram quando eu nasci e que eu só saí de lá há pouco tempo? Fiquei dez anos na Casa do Menor Abandonado. E agora 'cês tão querendo que eu volte, não é? Mas eu não volto, não! Prefiro fazer que nem a minha mãe fez. – Espichou o queixo pro rio. – E tem mais: levo a vó Gracinha comigo. – levantou um dedo ameaçador: – E tem mais ainda: não quero mais ouvir falar da minha vó do jeito que falam. Ela é a minha família. E agora eu vou ter dinheiro pra comprar o que ela precisa. E tem mais! não baixo o preço. Trinta reais. Daí pra cima. E tem mais! pagamento adiantado. (...) Pagou, deito; não pagou, não deito! Pra açougueiro mais nenhum não pagar o que combinou de pagar. (...) (*Sapato de Salto*, p.175)

Esse desejo de Sabrina por manter a “família” é revelado nessa conversa com Andrea Doria, momento em que expõe sua posição diante da situação extrema em que se encontra, considerando, inclusive, a possibilidade de se suicidar, como fez a mãe depois que ela nasceu. A indignação de Andrea Doria ao pensar “Como é que ela, tão criança, vai poder... Ela e o açougueiro... será? (...) a Sabrina era criança demais, não podia estar apaixonada por ninguém” (BOJUNGA, 2006b, p.163) é transmitida ao leitor, pelo absurdo da situação, ao mesmo tempo tão cruel e tão realista.

Sendo assim, os quatro protagonistas enfrentam um impasse. Raquel e Lucas, ao agirem como criança, são ridicularizados e, ao desejarem ser como os adultos, são ignorados. Alexandre e Sabrina, por sua vez, quando querem ser crianças, com direitos garantidos e respeitados, são impedidos, obrigados pela própria vida a assumirem postura e responsabilidade de adultos; entretanto, nessa posição, os adultos verdadeiros sempre encontram formas de explorá-los e diminuí-los.

Vimos que as questões de classe social, gênero sexual e idade trazem diversas complicações aos protagonistas dos romances analisados. Vimos também que tais questões, associadas ao embate com outros personagens, representantes do centro, do cânone, revelam a marginalização das crianças. Estas, ao questionar a realidade e o papel na sociedade, enfrentam uma espécie de crise, que as leva à busca da identidade e de aceitação.

Os textos de Bojunga mostram como é difícil para as crianças-personagens encontrarem lugar fora da margem. Em cada uma das quatro histórias, modifica-se o contexto – social, econômico, cultural, entre outros – em que os protagonistas estão inseridos, mas a condição de marginalização está presente em todas as narrativas, pois a criança é subjugada pelo poder de outros personagens.

Uma vez descrita a situação de conflito dos quatro protagonistas, nosso objetivo, a partir de agora, é mostrar o caminho que eles escolhem para resistir às dificuldades da vida e chegar a soluções, embora momentâneas e provisórias. Veremos, na próxima seção do trabalho, que, na maioria das vezes, os protagonistas apóiam-se na fantasia, nas amizades e na arte para suportar a pressão da realidade.

4.2. FUGA E LUTA

Se descreves o mundo tal qual é, não haverá em tuas palavras senão muitas mentiras e nenhuma verdade. (Guimarães Rosa)

Na primeira seção deste capítulo, apresentamos os principais conflitos vividos pelos personagens estudados. Tendo em vista que, a partir dos problemas relacionados à classe social, gênero e idade, os protagonistas sofrem uma espécie de crise existencial e partem numa busca da própria identidade, nossa intenção agora é analisar as estratégias realizadas por essas crianças para enfrentar os dilemas.

Raquel, como vimos no capítulo anterior, não possui um bom relacionamento com seus familiares, além disso, no texto não há indícios de que ela tenha amigos. Os relatos da garota revelam, na maioria das vezes, momentos em que ela está sozinha, pensando sobre o cotidiano. O primeiro recurso utilizado por Raquel, na tentativa de aliviar as tensões da vida, é a escrita:

Um dia fiquei pensando o que é que eu ia ser mais tarde. Resolvi que eu ia ser escritora. Então já fui fingindo que era. Só pra treinar. Comecei escrevendo umas cartas. (*A bolsa amarela*, p.10)

Em tais cartas, ela desabafa e recebe conselhos dos interlocutores inventados. No entanto, depois que o irmão lê uma carta do “André” e que a irmã encontra as cartas da “Lorelai”, Raquel percebe que “a gente ser escritora quando é criança não dá pé” (BOJUNGA, 2006a, p.21) porque eles não acreditaram que tais cartas eram de pessoas que não existiam. Um dia, ela decide criar um romance, que “é a coisa mais inventada do mundo” (BOJUNGA, 2006a, p.21), pensando que essa seria a solução para a implicância da família, mas a idéia também não funcionou porque todos consideraram uma grande besteira a história de Raquel.

A bolsa amarela é a única “arma” eficaz que Raquel encontra para lutar contra as pressões que a afligem. Essa bolsa (usada anteriormente pela tia Brunilda) representa, para Raquel, a possibilidade de convivência entre seu mundo interior e o mundo exterior. Tudo o que é importante para a garota, mas que lhe traz problemas, é colocado dentro da bolsa:

(...) Peguei os nomes que eu vinha juntando e botei no bolso sanfona. O bolso comprido 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 espremi a vontade de ter nascido garoto (ela andava muito grande, foi um custo pra fechar).

Pronto! a arrumação tinha ficado legal. Minhas vontades tavam presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas. (*A bolsa amarela*, p.30-31)

Posteriormente, vêm ainda “morar” na bolsa o galo Afonso (personagem do “romancinho” dela), seu primo, o galo Terrível, e uma guarda-chuva. A convivência entre Raquel e esses personagens é muito importante porque faz com que ela pense nas questões da própria vida. As mesmas injustiças que ela sofre quando se relaciona com os adultos, ela nota que existe com os “amigos”. Por exemplo, no galinheiro onde nasceram Afonso e Terrível, eram os donos que decidiam o que cada pintinho seria:

- Você vai botar ovo.
- Você vai ser tomador-de-conta-de-galinha.
- Você vai ser galo de briga.
- Você vai pra panela. (*A bolsa amarela*, p. 93)

Por esse motivo, ela ficou tão encantada ao saber que Afonso fugira do galinheiro com a intenção de sair pelo mundo e lutar por suas idéias, no caso, para não deixar que ninguém tenha o “pensamento costurado”, assim como o Terrível, cujos donos só deixavam pensar em brigar. Dessa forma, ao inventar amigos, Raquel consegue libertar-se das limitações que lhes são impostas, como vimos anteriormente, pela sua classe social, seu gênero e sua idade. Ela acaba inventando uma maneira de viver à margem.

Podemos concluir que *A bolsa amarela* apresenta três “saídas” encontradas pela criança para conviver com os problemas do cotidiano – as formas artísticas, a amizade e a fantasia. Veremos agora que essas estratégias utilizadas por Raquel repetem-se com os outros protagonistas. No caso da utilização da arte como um socorro nos momentos difíceis, vemos situações semelhantes em *Seis vezes Lucas* e em *Sapato de salto*.

Os exemplos abaixo mostram Lucas sozinho e com medo (primeiro trecho), pensando nas cobranças do pai, responsáveis por fazer o garoto querer ser igual a ele. Notamos que a lembrança do pai “conquistador” não é suficiente para acalmar seu medo. Nos demais trechos, vemos que é ao “brincar” com formas de arte – desenho, escultura e dança – que Lucas consegue livrar-se da “Coisa” que lhe incomoda sempre que se encontra em situações difíceis.

Ouviu a mãe fechando a porta. Ouviu o vento; ouviu a chuva.
Foi dando vontade de chorar.

Apertou a boca, ele não ia deixar sair soluço nenhum; apertou o olho: lágrima também não saía, pronto! ele ia ser um cara pro Pai não botar defeito; ele ia ser um herói! O Pai não tinha dito, herói é quem vence os medos que tem? Tinha ou não tinha? Abriu o olho. Não, o pai tinha falado, herói é quem *conquista* os medos que tem. Franziu a testa: *vence* ou *conquista*? Ficou parado, querendo se lembrar. E

se lembrou que no meio de uma discussão a Mãe tinha gritado pro Pai, você é um conquistador! E ele tinha perguntado pro Pai, o que que é conquistador, hem, pai? Uma lágrima aproveitou o olho aberto e rolou pela cara. O Lucas encostou a testa no espelho; o vidro foi ficando embaciado. Hem, pai, o que que é conquistador: É quem conquista, é quem vence. O que é que você venceu? Eu venci o medo de lutar pelo que eu quero: eu luto pelo que eu quero, Lucas.

O espelho estava tão embaciado que o Lucas não se via mais; ah! Mas ele também ia lutar pelo que ele queria, ele também... ele também... não deu pra resolver mais nada: a Coisa tinha começado a doer.

Agora era assim: volta e meia a Coisa doía. Doía na garganta, no pescoço, no dente, e se o Pai dizia, mas afinal! que dor é essa? o Lucas só respondia, não sei, é uma coisa(...) (*Seis vezes Lucas*, p.13-14)

(...) Começou a pensar que bom que ia ser ter um cachorro. Pegou papel e lápis. Deitou no chão pra desenhar gostoso o cachorro que ele ia ter.

A Coisa foi sumindo. (*Seis vezes Lucas*, p.15-16)

(...) Lembrou da sensação gostosa que ele sentia quando metia a mão na massa. Deu vontade de modelar.

(...) a massa agora é uma cara, e ainda por cima é uma cara que o Lucas gosta de olhar.

Nem pescoço, nem garganta, nem nada doía mais, a Coisa tinha sumido; e o Lucas (meio-espantado-meio-contente) começou a trabalhar a cara que ele tinha acabado de inventar. (...) Botou a Cara na cara. Foi pra frente do espelho e grudou a massa na pele, querendo se colar nela bem.

Ficaram se olhando.

O Lucas estava contente de ter um cara ali no espelho; não se sentiu mais sozinho, deu vontade de conversar com ele (...) (*Seis vezes Lucas*, p.16-17)

Foi só chegar perto do som que o pé do Lucas já levantou diferente: pra bater no tapete da sala o batuque que batucava. Ora um pé, ora o outro. Batia, arrastava, volteava. O corpo seguindo o pé. Pra frente pra trás prum lado pro outro. O braço dançando também: subindo, descendo, levando a mão solta pra cá e pra lá. O corpo todo se solta, o Lucas já nem lembra mais do vento e da chuva, da Mãe e do Pai, só sentindo o bom que é ajustar assim o corpo superdentro de um batuque, mas não era mesmo? ele *também* podia dançar?! (*Seis vezes Lucas*, p.22-23)

Por meio desses exemplos, vemos que a “Coisa” que dói no Lucas só desaparece quando ele consegue livrar-se de pensamentos ruins. Ele está sozinho, em casa, e a forma encontrada para se distrair e esquecer o relacionamento tenso com o pai foi desenhar o cachorro com que sonhava ter (mas ele se lembrou que o pai não queria cachorro e a dor voltou), foi então que ele construiu uma companhia, uma máscara que, em frente ao espelho, conversou com ele e, ao ajudá-lo a dançar, fez com que a “Coisa” finalmente fosse embora nessa noite de tempestade.

A dança também aparece em *Sapato de salto*, mas de forma diferente. Sabrina tem um dom para a dança que encanta todos que a vêem. É uma habilidade natural da menina, que dança quando está contente e quando está triste:

É claro que ele tinha ficado encantado de ver como é que ela toda dançava junto com o pé: cara, braço, mão, dedo, cabelo, tudo, tudo que era dela dançava junto com o pé. Um encantamento misturado de espanto: como é que ela, tão criança, já podia dançar assim? (*Sapato de salto*, 163)

Sabrina e dona Gracinha já estavam dançando quando o Leonardo, a Paloma e o Andrea Doria chegaram na casa amarela. (...)

(...)

Volta e meia o olho do Leonardo se deslocava do par dançando para observar mais um pouco tudo em volta (...). Mas era logo atraído de novo pela dança, pelos movimentos impressionantemente ágeis e graciosos da Sabrina, e pelo quanto, dançando com ela, o Andrea Doria se divertia, relaxava e ria, adquirindo uma espontaneidade de expressões que o Leonardo nunca tinha notado antes. (*Sapato de salto*, 201-203)

Sabrina se levantou num pulo. Abraçou a Paloma; abraçou o Andrea Doria; abraçou a dona Gracinha; correu pro som; botou música; pé, braço, cabelo, corpo, tudo desatou a dançar, celebrando a nova estação de vida que ia começar. (*Sapato de salto*, 260)

O primeiro trecho mostra a admiração de Andrea Dória por Sabrina, devido ao fato de ela ter nascido para dançar, precisando apenas ouvir uma música para sair dançando, “do cabelo ao dedão do pé” (BOJUNGA, 2006b, p.182). Já o segundo trecho mostra Sabrina e a avó dançando, alguns dias depois da morte da tia Inês, num momento muito difícil, pois as duas dependiam exclusivamente da tia para sobreviver. No terceiro trecho, vemos novamente Sabrina dançando, dessa vez, em comemoração a possível mudança de vida, proporcionada por Paloma, ao decidir adotar a menina e concordar em levar a avó também.

Os exemplos retirados de *Seis vezes Lucas* e de *Sapato de salto* mostram-nos, mais uma vez, a importância da amizade para a criança enfrentar seus problemas. Sabrina ganhou amigos que se preocuparam com ela, principalmente porque a ouviram em vez de seguirem preconceitos. Um motivo que colaborou para que eles valorizassem a garota é o fato de serem também marginalizados. Paloma, por exemplo, é uma mulher que, até certo ponto da história, foi totalmente submissa ao marido e aos deveres do lar, anulando-se para ser agradável aos outros. Andrea Dória, seu filho, sofria preconceito, especialmente do pai, por sentir-se atraído por um rapaz e por ser apaixonado pela dança. Todavia, os dois só conseguem ajudar Sabrina depois de ajudarem a si próprios, ao ganharem independência dos que não concordavam com suas idéias:

(...) Tô resolvido. Tem gente que resolve que vai ganhar a vida no computador, tem uns que resolvem que vão descolar a grana jogando futebol, outro resolve que vai ser médico, outro, arquiteto, todos achando que ganhar um monte de dinheiro é o máximo; mas eu quero é dançar. Acho que dançar bem é a coisa mais linda que tem. Deixa o meu pai falar. Deixa o Joel falar. Um dia desses eu não vou mais ligar pro que eles falam: vai entrar por aqui e sair por aqui. – Apontou pro ouvido. Depois deu uma encolhida de ombro. – Até lá... paciência. (*Sapato de salto*, 182-183)

– (...) E, mesmo não sabendo que essa menina vai pegar homem na rua, você tem que estar muito perturbada pra querer perfilhar uma criança que já tem onze anos! Nas suas intermináveis reflexões, será que você nunca se lembrou de pensar que, nessa idade, uma criança já foi marcada pelo

ambiente em que viveu? E que nunca mais vai se libertar dessas marcas? Nem isso você pensou, não é? Ela já é uma prostituta! E vai ser pra sempre! Bonitos planos você arrumou pra mim! Além de estimular meu filho pra ser *gay*, agora está querendo trazer uma puta pra morar na minha casa. (*Sapato de salto*, p.241)

– (...) nem você, nem eu, nem muito menos a Sabrina sabemos o que que ela é e o que que ela vai ser. E sabemos ainda menos o que que ela vai “*sempre ser*”. Mas eu sei de uma coisa: se eu ajudar aquela menina a não ter mais que deitar com os outros pra poder viver, eu vou estar pouco me importando que você ou a cidade inteira fiquem contra as minhas idéias. (...) (*Sapato de salto*, p.243)

O primeiro exemplo nos mostra Andrea Dória, numa conversa com o tio, em que resolve assumir as vontades e não se importar com a aprovação ou reprovação dos outros. Os dois últimos trechos foram tirados de um diálogo entre Paloma e o marido. Pela primeira vez, ela resolve fazer algo que deseja, sem temer a opinião do marido, pelo contrário, ela expõe suas idéias e combate as dele, com muita segurança, sem se intimidar.

A questão da identificação entre a criança-protagonista e algum outro personagem marginalizado (real ou inventado) surge também nos demais romances e é muito marcante em *Seis vezes Lucas*:

Na primeira vez que o Lucas e o Timorato ficaram sozinhos de noite, o Lucas foi logo desabafando o medo que ele sentia de ficar sozinho em casa. Contou medo que só vendo, e achou ótimo desabafar assim tanta coisa sem perigo nenhum do Timorato contar pro Pai. O Timorato escutou com toda a atenção, depois, os dois dormiram abraçados.

(...)

– Você já reparou que o Lucas perdeu o medo de ficar sozinho? – a Mãe disse um dia pro Pai.

– Você já reparou que o Lucas não se queixou mais da tal dor? – ela falou no outro dia.

– Você já reparou que o Timorato deu pra ter medo de ficar sozinho? – o Pai disse pra Mãe.

(...)

E a Mãe reparou que era só o Lucas ir pra escola que o Timorato ficava agitado: farejava a porta a todo instante, rodava pela casa, gemia, tremia (era medo, era dor?); e cada semana que passava o Timorato ficava mais nervoso quando o Lucas se despedia. Não adiantava a Mãe fazer festa no Timorato, não adiantava o Pai ficar perto dele também: sem o Lucas, o Timorato ficava aflito. (*Seis vezes Lucas*, p.43-44)

Nesse caso, parece que não foi apenas a criança que se identificou com outro marginalizado, mas o contrário também ocorreu. O cachorro vira-latas ficou tão próximo de Lucas que acabou tomando para si as aflições do dono. Apenas quando estão próximos, sentem-se seguros e corajosos.

Já citamos os amigos de Raquel, de Sabrina e de Lucas. Alexandre, por sua vez, identifica-se com o Pavão – que também está em busca de um “lugar” em que possa ser ou fazer o que tem vontade – e com Vera, garota de outra esfera social, mas que consegue enxergar Alexandre como igual a ela, apesar de ser “mais queimado do que ela, mais alto, falava mais gostoso, tinha roupa velha e pé no chão” (BOJUNGA, 2008, p.20).

Destacaremos, contudo, a figura do Pavão, que foi muito explorado e submetido a várias tentativas repressoras na vida. Quando nasceu, cinco donos apareceram para tentar lucrar com sua rara beleza. Como não aceitava ser dominado, foi mandado à escola “Osarta do pensamento”, especializada em atrasar o pensamento dos alunos, que ficavam impossibilitados de pensar, falar e agir de forma independente. Os donos do Pavão e os responsáveis pela escola tiveram muito trabalho com ele, mas, por fim, conseguiram colocar um filtro em seu pensamento. A narrativa ainda apresenta outros donos que tentaram se aproveitar do Pavão até o dia em que ele ficou sozinho e saiu andando pelo mundo, na esperança de encontrar a “Gata da Capa”. No caminho, conheceu Alexandre e eles se tornaram companheiros. A figura do Pavão é uma metáfora muito interessante porque permite ao leitor pensar nas conseqüências da excessiva dominação de alguém – tema sempre recorrente na obra de Bojunga.

O terceiro recurso utilizado pelos protagonistas não está totalmente desvinculado dos outros já mencionados – é a imaginação.

Sapato de salto é o único dos quatro romances em que não vemos o predomínio da fantasia. Sabrina, devido ao fato de ter passado por situações muito difíceis e humilhantes, desde que nascera e fora para um orfanato, parece aceitar as dificuldades mais recentes como suportáveis, sendo seus novos amigos (Paloma e Andrea Dória) os responsáveis pelo surgimento de um possível idealismo na garota:

– É um trato pra sempre?

– Nada é pra sempre, Sabrina. Tudo tem um começo e um fim. Hoje você desabafou comigo, chorou na minha frente, quer dizer, hoje você confiou em mim. Então nós estamos começando uma amizade, não é? E você sabe que uma boa amizade depende da confiança que um tem no outro. Você tem vontade de confiar em mim pra nossa amizade crescer?

(...)

– Ah, sei lá, ué, de repente a senhora arranja pra mim uma dessas casas pra menor que a senhora acha legal e...

– Ora, Sabrina...

– Mas a troco de que a senhora vai me dar trinta reais cada vez que bate o sufoco?

– O Andrea Dória pagava as aulas da Inês. Agora ele dança com você, então...

– Ah, isso não! dançar com o Andrea Dória é a coisa melhor que tem na minha vida. – E aí a cara dela se abriu num riso. – Eu é que devia pagar pra ele de tanto que é bom dançar com ele. (...)

(...)

– Então? Topa tocar a nossa amizade pra frente?

– Puxa! acho até que eu tô sonhando. (...)

(...)

Sabrina ficou olhando pra Paloma. A desconfiança que tinha aparecido na cara dela foi dando lugar a uma expressão de contentamento.

(...)

– Valeu, dona Paloma! Valeu. (*Sapato de salto*, p.220-222)

Esse idealismo que falta em Sabrina, sobra nos demais protagonistas. Nos outros romances, quando as crianças não conseguem aceitar sua realidade, literalmente inventam outra ou, pelo menos, inventam formas de suportá-la.

Retomando o caso de Raquel, que usa uma bolsa amarela para esconder as vontades, além de criar amigos para conversar nos momentos em que se sente sozinha, os quais a ajudam refletir sobre sua condição de criança e de menina. São eles: André, que a instrui para só inventar histórias de gente que não existe; Lorelai, que diz que Raquel deve fugir para voltar “pro quintal” da antiga casa, onde a família tinha mais harmonia; o galo Afonso, que não queria mais ser chamado de Rei, nem ser “tomador-de-conta-de-galinha” para viajar pelo mundo e lutar pelas suas idéias; o galo Terrível, galo de briga, com o pensamento costurado para só pensar em brigar e em vencer; a Guarda-Chuva que, ao ser fabricada, escolheu ser mulher e escolheu ser pequena mas com jeito de depois virar grande; o Alfinete de Fralda, que nunca tinha sido usado, mas sabia que um dia serviria para alguma coisa importante (como furar as vontades que cresciam feito balão); o fecho da bolsa que, quando Raquel pedia, ele enguiçava; e o pessoal da “Casa dos Consertos” – Lorelai, seu pai, sua mãe e seu avô – que estudavam, cuidavam da casa, trabalhavam (consertando coisas), divertiam-se e tomavam decisões em conjunto.

Lucas, por sua vez, cria um lugar para resolver seus problemas: o “Terraço”. Depois de ouvir o Pai dizer à Lenor (professora de artes, para quem Lucas declarou seu amor) que o terraço, onde ele a levaria para jantar, era um lugar mágico, Lucas criou o seu próprio. Lá ele dança com a Lenor e com a Mãe, brinca com Timorato (o cachorro vira lata, outrora largado na estrada pelo Pai) e põe a “Cara” (máscara de argila feita por ele mesmo) para denunciar as malandragens do pai:

O Lucas deu pra toda hora ir ao Terraço. Ora pra dançar com a Lenor (mas, às vezes, era com a Mãe que ele dançava, vestida também no vestido furta-cor, e se o Pai chamava ela, a Mãe cochichava pro Lucas: deixa ele esperar), ora pra brincar com o Timorato (sem mais nem menos o Timorato tinha dado pra aparecer no Terraço), ora pra denunciar o Pai (mas denúncia ele só fazia botando a Cara na cara: sem máscara ele não tinha coragem. (*Seis vezes Lucas*, p.91)

Diferentemente de *A bolsa amarela*, a fantasia criada por Lucas não se mistura ao mundo dos outros personagens. É como se fosse um mundo particular, lugar onde Lucas não é marginal porque tem o comando de tudo o que acontece. Podemos notar que o “Terraço” é fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica, pois Lucas utiliza a fantasia para pensar em sua condição e nas relações injustas com as quais convive.

Dos quatro protagonistas analisados, Alexandre é o mais sonhador. Acreditando na história contada por Augusto, ele parte rumo à casa mágica de sua madrinha, sem ligar quando algum adulto diz que tal lugar não existe. Essa casa representa a solução para todos os seus problemas, pois lá tem um armário que dá roupa e um outro que dá comida, sempre que ele queira, além de outros elementos mágicos como uma cadeira que abraça, uma porta que escolheu ser azul e usar uma flor amarela no peito (onde fica guardada a chave da casa), um grande relógio que batuca as horas, um mar de água calma e morna ao lado, entre outras maravilhas. Quando Alexandre consegue chegar nessa casa, juntamente com o Pavão e Vera, confirma toda a história de Augusto e ainda se encontra com ele lá e também com a Gata da Capa (por quem o Pavão era apaixonado). Tudo o que Alexandre e Pavão consideram especial é encontrado lá.

No caso de *A casa da madrinha*, temos mesclados o mundo real e o fantástico, cabendo ao leitor interpretá-lo como metáforas ou como magia possível de acontecer. Alexandre precisa dessa magia, precisa idealizar um futuro diferente para ter forças para sobreviver.

É importante lembrar que a interação entre o real e o não real não é explicada por um narrador dono de verdades irrefutáveis. A dúvida e a surpresa são constantes ao leitor de *Bojunga*, que pode realizar interpretações mais ou menos associadas à realidade concreta. Sendo assim, ao valorizar a perspectiva da criança-personagem, é possível, e muito comum, o limite do real ser transposto. Essa fronteira tênue entre fatos reais e fantásticos torna os textos de *Bojunga* extremamente sedutores. Cortazar (1974) afirma que com a evolução racionalizante, o homem renunciou quase que totalmente a uma concepção mágica do mundo e que o poeta aproxima-se do homem primitivo porque “está fora de todo sistema conceptual petrificante, porque prefere sentir a julgar, porque entra no mundo das próprias coisas” (p. 88). Podemos estender essa definição de poeta e de homem primitivo também à criança por ser aquela que, com seu olhar desautomatizado, explora sem medo os limites entre realidade e fantasia, como é o caso dos protagonistas estudados.

O fato de “fugirem” dos problemas não quer dizer que as crianças não lutem para melhorar a situação. O que acontece, nesses casos, é uma luta interna, em que os protagonistas questionam as verdades da sociedade, para encontrar suas próprias. Veremos, nesta última seção, o desfecho dessa trajetória, aonde cada personagem chega após a busca.

4.3. AUTOCONHECIMENTO, ACEITAÇÃO E MATURIDADE – AS SUPOSTAS RESPOSTAS

Se procuro, estou achando. Se acho, ainda estou procurando? (Guimarães Rosa)

Retomando o percurso dos personagens analisados, podemos constatar que as narrativas, cada uma à sua maneira, começam mostrando uma criança em crise, num momento de conflito interno, geralmente quando ela se questiona acerca de preceitos a ela impostos. Muitas situações de cobrança e de injustiça são, aos poucos, reveladas e a criança começa a compreender que não é vista pelo adulto como um ser igual, mas como inferior, por motivos diversos. Surge o sentimento da marginalidade, que pode ser considerado o início da construção da identidade marginal.

A crise identitária instaura uma busca por definições. Saber “quem sou eu”, contudo, não é uma tarefa simples para a criança (nem para qualquer ser humano), tratada de formas diferentes em cada situação – às vezes, infantilizada, às vezes, cobrada a ter postura de adulto. Resta-lhe, então conviver com a realidade que se apresenta e com o “outro” da maneira menos traumática possível. A luta por um espaço em que ela possa ser o que realmente é, e não o que esperam que ela seja, inicia-se no próprio interior da criança. Vimos que várias estratégias são usadas nos momentos de reflexão e questionamento, ou seja, na busca por respostas.

As respostas, por sua vez, são sempre provisórias, considerando a identidade fragmentada e em constante formação. Assim, é como se existissem ciclos de buscas e de descobertas constantes, num movimento espiralar no qual, quando um círculo parece fechar-se, outro se inicia do mesmo ponto.

Apresentaremos, para concluir nossa análise, as respostas encontradas pelos protagonistas nessa busca pelo autoconhecimento e por uma identidade. Notamos que, no final das narrativas, as crianças-protagonistas mostram certo amadurecimento, apesar da pouca idade, pois se sentem seguras para assumir determinada identidade. Depois da aceitação pessoal, parece que se torna mais fácil conviver com os outros, independente do que eles pensem.

Em *A bolsa amarela*, Raquel termina a história contando como foi a despedida dos amigos (imaginários), mas não conta o que acontece após o retorno ao lar. Pelo andamento dos acontecimentos, bem como pela exposição das mudanças dos desejos e das reações, o

leitor pode supor que a situação em sua casa, a partir do momento em que o texto se encerra, será diferente, talvez não por parte da família, mas por parte da garota, com certeza.

Acabei até mudando de idéia: 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. (*A bolsa amarela*, p. 103)

(...) 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? (*A bolsa amarela*, p.118)

– 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? (*A bolsa amarela*, p.126)

– Você não vai mais esconder as vontades dentro da bolsa amarela?
 – Não. Elas viram que eu tava perdendo a vontade delas, então perguntaram se podiam ir embora. Eu falei que sim. Elas quiseram saber se podiam ir que nem pipa e eu disse: “claro, ué”.
 – E a tua vontade de escrever?
 – Ah, essa eu não vou soltar. Mas sabe? Ela não pesa mais nada: agora eu escrevo tudo que eu quero, ela não tem tempo de engordar. (*A bolsa amarela*, p. 132)

A bolsa amarela tava vazia à beça. Tão leve. E eu também, gozado, eu também estava me sentindo um bocado leve. (*A bolsa amarela*, p.135)

Podemos notar que Raquel já não quer ser diferente do que é, desiste de fazer parte do centro, porque passou a ver que ser mulher e ser menina também pode ser bom e, para a vontade de escrever não voltar a crescer, ela decide escrever sempre que tem vontade. Ela entende que “o jeito” é enfrentar o que for preciso para ser livre e fazer o que lhe agrada. Só assim, ela consegue se sentir “leve”, quando se desprende de preconceitos e assume uma identidade marginal.

Em *Seis vezes Lucas*, podemos perceber que a situação dos adultos da história não se modifica no final. Há mudança apenas no interior do garoto, que passa a enfrentar os obstáculos com mais segurança. Os trechos selecionados mostram um momento em que ele se perde, à noite, na floresta e o que acontece depois desse fato, até o final da narrativa:

Lá pelas tantas, um clarão! Feito um relâmpago. Só que a escuridão não voltou, a luz intensa continuou. E o Timorato apareceu na luz. De pé. segurando um bastão. Vestido e enchapelado, igualzinho a um personagem Molière que o Lucas tinha visto num livro de teatro.
 Silêncio.

(...)

Tudo que é árvore em volta foi indo pro lado; se apertando uma na outra; abrindo espaço pra um palco.

(...)

Apareceu no palco uma coisa avermelhada. O Lucas sentou pra ver melhor e, meu deus, que espanto! será que era mesmo?

(...)

Era ela, sim! É claro que era ela! E o coração do Lucas batia forte, de tanto que ele estava achando incrível ver ela assim fora dele, ali, no palco, a Coisa que doía dentro dele.

O Timorato entrou em cena. Soltou o bastão; caiu de quatro no chão. Sacudiu a cabeça e se livrou do chapéu, arrancou bota e roupa, ficou ele mesmo, o Timorato: nu em pêlo.

Silêncio. O Timorato e a Coisa se olhando.

A luz perdeu o brilho, virou luz de tempestade se armando. Foi dando medo no Lucas, pra que eu vim! ele pensou. Ele sentia a mão suando.

O Timorato rosou.

A Coisa se mexeu pra trás.

Roncou trovoadas e deu mais medo no Lucas.

O Timorato deu um bote e se atracou na Coisa. Começou a briga. (...)

O Lucas viu a cor escorrendo mais depressa; viu ela formando uma roda; viu a roda se fechando em volta do Timorato, ele ia ficar preso lá dentro! levantou: ele *tinha* que avisar o Timorato. Mas, quando olhou pra Coisa, viu que ela estava morrendo de dor; quanto mais vermelho escorria dela, mais ela se esvaziava, sempre dobrada, diminuindo... sumindo na própria dobra... morrendo bem devagar.(...)

Um outro personagem entrou em cena: silencioso, esbranquiçado, disforme. O Lucas reconheceu ele logo, era o Nevoeiro. Ele vinha chegando devagar por trás do Timorato, estendendo o braço... (ele vai alcançar o Timorato, ah! pra que que eu vim?)... tocando o Timorato, e onde ele tocava o Timorato sumia.

O Lucas estava paralisado; mal agüentava assistir ao final do drama, o olho indo do Timorato pra Coisa, o Timorato sumindo no braço do Nevoeiro, a Coisa sumindo na dobra da dor. Os dois... ao mesmo tempo... assim... em cena aberta... morrendo tão devagar... que horror... as árvores voltando pra fazer cortina... pra fechar o palco... a luz se apagando... o Teatro no escuro... a peça acabou. (*Seis vezes Lucas*, p.111-115)

– Não: eu não quero trocar de curso; eu quero voltar pr’aquela mesma escola de arte e pra mesma professora que eu tinha antes, a Lenor. – E ficou espantadíssimo de ter ouvido a voz dele falar com tanta firmeza. (*Seis vezes Lucas*, p.124)

Tudo parado esperando.

Esperando para ver o que que o Lucas ia fazer.

E o Lucas parado na porta, sem saber se entrava ou saía, sem saber o que que fazia.

Até que, lá pelas tantas, entrou.

Passou pela música, mas não tocou.

Passou pelo armário, mas não abriu.

Olhou comprido pro Timorato e pro Pai. Pra um, com saudade; pro outro, não.

A Mãe e a Lenor estavam lado a lado; o Lucas chegou perto delas, olhou terno para uma, para outra, mas só disse assim pras duas: pensei que gente grande sacava melhor.

E aí foi e apagou o sol.

Depois apagou a lua, depois o balão de São João, a lanterna e a lâmpada, e mais tudo que é estrela também.

Quando acabou de apagar o Terraço, o carro parou na frente de casa.

Se o pai chegar antes de mim, diz que eu fui no cabeleireiro dar uma caprichada no visual. Mas diz pra ele que eu não demoro, viu? Tchau, meu filhinho.

– Tchau, mãe. (*Seis vezes Lucas*, p.132-133)

No primeiro exemplo, vimos o momento em que Lucas, sozinho na floresta, vê Timorato lutando contra a “Coisa”, numa espécie de palco entre as árvores; o cachorro

consegue mordê-la, mas morre junto com ela. Essa é uma experiência muito dura, mas emancipadora. Ele consegue, a partir desse momento, livrar-se do medo e da insegurança, como notamos no segundo trecho, no qual Lucas se encontra novamente com os pais, mas já não parece o mesmo, pois consegue falar com convicção as próprias vontades, só não fala nada do que sabe sobre os relacionamentos do pai, de quem ele já “não gostava mais de gostar”.

Em sua última visita ao “Terraço”, mostrada no terceiro exemplo, Lucas, ao dizer que pensava “que gente grande sacava melhor” (BOJUNGA, 2005, p.133), expõe a decepção com o centro, o que o ajuda a assumir uma identidade marginal, que por sua vez, não o obriga a sempre sofrer imposições e limitações. Assim como Raquel, Lucas sente-se seguro para lutar, contra quem for preciso, pelo que deseja, mas também se desprende da fantasia. Pelo menos, é o que se mostra naquele momento.

Já vimos que Alexandre consegue chegar à casa da madrinha, junto com o Pavão e Vera, a qual resolve ir embora sozinha, pedindo que a casa se trancasse, para que Alexandre e os amigos fossem sempre felizes, com roupa, comida e brincadeiras. O plano não funciona e Alexandre a acompanha no caminho de volta, com a certeza de que retornaria depois à casa da madrinha. No entanto, ele não consegue mais inventar o cavalo que os levava anteriormente, mas não desiste. Ele decide continuar andando pela estrada até chegar lá novamente, mostrando-se também mais seguro e confiante em si mesmo.

– Olha a flor amarela que enfeitava o peito da porta azul. Como é que ela veio parar na minha mala? Foi você que botou ela aqui?

Vera olhou a flor; olhou Alexandre; “por que será que ele tá achando que a flor que eu botei na mala é a flor que enfeitava a porta azul? Essa alama é muito menor...”

Alexandre enfiou a mão na flor pra pegar a chave da casa.

Vera pensou: “pronto, agora ele vai ver que é uma outra flor”.

Alexandre pegou a chave e guardou no bolso:

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

Vera ficou olhando pra flor sem entender.

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

O Pavão também riu:

– E pronto.

– Diz aí teu endereço.

Vera ditou devagar; a testa franzida; o olho indo de Alexandre pra flor.

(...)

– Eu te escrevo assim que chegar.

Se abraçaram. Forte, depressa.

Alexandre pendurou a mala no ombro e foi andando; o Pavão emparelhou com ele. Foram sumindo e sumindo; e aí sumiram de vez numa dobra do caminho. (p.166-167)

Podemos perceber que a solução de Alexandre é continuar acreditando na fantasia, não se preocupando com a opinião alheia. De qualquer maneira, ele também amadurece e se sente seguro para enfrentar seus problemas e se aceitar. Há, no final dessa história, uma espécie de enigma, semelhante aos de alguns filmes de ficção científica. O leitor identifica-se com a figura da personagem Vera, que não compreende como a chave da porta da casa da madrinha estava dentro da flor que ela mesma havia colocado na caixa de Alexandre. Sendo assim, diferentemente de *A bolsa amarela* e *Seis vezes Lucas*, *A casa da madrinha* termina com o predomínio da fantasia, que acompanha o protagonista, embora ele também tenha se aceitado como marginal, no sentido de ser diferente, não de ser inferior.

Apesar de estar numa situação bem próxima à de Alexandre, Sabrina não se apega à fantasia. Parece que até esse “direito” lhe é negado, no início da vida. O trecho abaixo mostra a reação ao ver sua avó “virada criança”:

Lá pelas tantas a Sabrina resolveu comentar:

– Gozado: a vó Gracinha até parece o Betinho.

(...)

– O garoto que eu tomava conta lá na casa em que eu tava trabalhando. Ele queria passar o dia todo brincando. A gente também brincava de tapar o olho e um pegar o outro. Mas eu não sabia que isso se chamava cabra-cega. E eu também não sabia que... – hesitou – ...que a gente podia brincar de pegar sem ter nada pra pegar.

(...)

– A vó Gracinha é sempre assim, tia Inês? parecendo o Betinho?

(...)

– Mas o que que aconteceu pra ela ficar virada criança? (*Sapato de salto*, p. 52-53)

Sabrina resiste, de certa forma às brincadeiras, assim como à fantasia. Ela até brinca e se diverte, quando permitem, mas acha estranho porque não se sente mais criança. Depois de conhecer a tia e a avó, surge a possibilidade de existir infância para a menina e quem sabe até a fantasia. Contudo, pouco tempo depois, a tia Inês é assassinada e Sabrina sente-se obrigada a zelar pela avó; como o dinheiro que encontrou em casa acabou rápido, ela começa a sair com alguns homens da cidade. Quando, finalmente, Paloma intervém, Sabrina ganha mais uma chance.

– Você já perguntou a você mesma se... se você... “ia ser puta”, feito você diz, caso sua tia não tivesse morrido? quer dizer, caso a Inês continuasse tomando conta da família?

– Não! não! é ruim! Eu sou pequena aqui também. Dói quando entra, é ruim, não gosto. É ruim quando acaba também, e, às vezes, a gente quer tomar banho e não pode; é ruim o jeito que eles olham pra gente, feito coisa que a gente é... sei lá, mas é ruim. Eu gostava de estudar. O seu Gonçalves tava me ensinando, mas quando a tia Inês foi lá na escola eles disseram que o ano já tava no meio e que era pra eu voltar ano que vem. – Sacudiu a cabeça. – Não. É ruim.

(...)

– Cada vez que você precisar de dinheiro pra comida ou pra outra coisa importante, em vez de ir procurar os trinta reais, ou aceitar quem te procura, seja lá fora, seja aqui dentro, você me avisa e eu te trago o dinheiro. (...) (*Sapato de salto*, p. 219-220)

Este foi o início de uma grande mudança, pois Paloma resolve adotar Sabrina. A menina, apesar de muito emocionada e entusiasmada, exige uma condição: levar junto dona Gracinha. Assim como os demais protagonistas, Sabrina não liga para sua condição marginal, desde que faça o que acredita ser correto. Paloma aceita tentar e os acontecimentos que concluem essa história são omitidos, deixando o leitor com uma grande curiosidade. A cena final apresenta Paloma concentrada em seus pensamentos. Embora já sabendo quais são suas intenções, o leitor pode somente imaginar como tudo aconteceu a partir dali, se Paloma realmente seguiu os planos, que efeitos surgiram na vida de Sabrina, na de dona Gracinha, na de Andrea Doria e na da própria Paloma.

Por meio de nossa leitura, procuramos mostrar a maneira como Lygia Bojunga instaura nos textos uma reflexão crítica acerca do papel da criança na sociedade, contestando valores, especialmente por meio de metáforas. Podemos notar que, de diferentes formas, o adulto domina o ser infantil, sendo difícil para a criança encontrar ou mesmo gostar de seu “lugar”. Enquanto margem, ela busca aceitação, inclusive pessoal, já que a situação de igualdade apresentada na “Casa dos concertos” não se viabiliza na vida real:

– Quem é que resolve as coisas? quem é o chefe? Teu pai ou teu avô?
 – Chefe?
 – É, o chefe da casa. Quem é? Teu pai ou teu avô?
 – Mas pra que precisa de chefe?
 (...)
 – 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. (...) 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 concerto. Aqui todo mundo acha igual. (*A bolsa amarela*, p.113-114)

Como já foi dito, os quatro romances analisados apresentam personagens infantis como protagonistas e as situações por eles enfrentadas refletem questões de autoridade excessiva, papéis sociais questionáveis e alguns outros problemas enfrentados por essas personagens marginais, num mundo predominantemente adulto. A fragmentação identitária manifesta-se nesses textos ao serem apresentados personagens sem identidade rígida, na busca

do autoconhecimento e de certa aceitação. O contato com o “outro” os leva a indagar a si mesmos e à realidade a sua volta, colocando em xeque qualquer valor imposto.

Num constante deslocamento identitário, a criança ora afirma-se centro, ora margem. Por um tempo, deseja as vantagens de estar no centro, mas, na maioria das vezes, ao se decepcionar com outros personagens centrais, assumem o lugar marginal como privilegiado, uma vez que é mais amplo e versátil.

Assim, procuramos destacar que a questão do marginal é trabalhada de forma muito particular por Bojunga, que não exclui e nem valoriza totalmente essa posição; o que ela valoriza é o ser humano, de qualquer idade, gênero, orientação sexual ou classe socioeconômica. Sua obra mostra que há sempre lugar para as diferenças, para as escolhas e para a liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção, ao concluir esse estudo, não é esgotar possibilidades. Ao longo do trabalho, objetivamos realizar uma leitura de quatro obras de Lygia Bojunga, sob um dos inúmeros enfoques possíveis, tendo em vista a natureza polissêmica da literatura, que permite interpretações variadas. Antes de apresentar um possível fechamento para a nossa análise, apresentamos em anexo um quadro com as mais recentes dissertações e teses que utilizam textos de Bojunga como *corpus*, para observarmos a variedade de abordagens realizadas.

O quadro contém 24 trabalhos acadêmicos inspirados na obra de Bojunga, sendo 4 teses de doutorado e 20 dissertações de mestrado. Para compor essa tabela, selecionamos apenas os estudos que se referem diretamente à autora, publicados nos últimos dez anos, mas existem vários outros que, ao tratar, por exemplo, da Literatura para crianças e jovens, também mencionam a escritora em questão.

Vemos que é possível analisar os textos de Bojunga por muitas linhas teóricas distintas e até divergentes. Nossa opção foi realizar uma leitura sob o ponto de vista da Poética da Identidade, reconhecendo aspectos sociológicos na vida dos personagens infantis responsáveis pela marginalização dos mesmos.

Na escolha do *corpus*, procuramos trazer obras de várias épocas (antigas e recentes – 1976, 1978, 1995 e 2006) e com protagonistas bem diferentes entre si. A principal característica que aproxima os quatro romances selecionados é a presença de um protagonista criança que passa por momentos de conflito, na busca de uma definição identitária. Esse critério de seleção nos permitiria analisar muitas outras obras de Bojunga, o que não seria viável pela extensão do trabalho. Escolhemos, então, entre tantos protagonistas possíveis, dois meninos e duas meninas, sendo dois em situação sócio-econômica bem precária e outros dois com condições melhores. Buscamos mostrar, com essa escolha, que o sujeito marginal não é

apenas aquele que mora na periferia ou na rua, nem tampouco somente os negros ou as mulheres, enfim, nossa intenção foi mostrar que a marginalização se dá de formas muito diversificadas, embora todas indiquem um processo de discriminação e de exclusão.

Antes das análises propriamente ditas, realizamos uma discussão teórica, com o intuito de contextualizar nossa leitura. Dedicamos os dois primeiros capítulos para explorar a questão da margem, sob vários aspectos. Procuramos abordar, especialmente, a marginalização da Literatura para crianças e jovens e a marginalização do sujeito-criança.

Acreditamos que a função da literatura é “nos abrir para dilemas, para o hipotético, para a gama de mundos possíveis a que um texto pode se referir. [...] A literatura, nesse espírito, é um instrumento de liberdade, leveza, imaginação e, com certeza, de razão. É nossa única esperança contra a longa noite escura”, como afirma Bruner (*apud* DIAS, 2007, p.200).

Lygia Bojunga é, sem dúvida, uma escritora que luta contra a “noite escura”, contra o conformismo e a abstenção diante de eventos controversos. Sua escrita revela – às vezes, de forma sutil e, outras vezes, de forma explícita – muitas situações polêmicas e, ao colocar o leitor em contato com os questionamentos dos protagonistas, instaura a possibilidade de o próprio leitor indagar-se sobre seus valores.

Vemos, por esse ponto de vista, a “razão”, de que trata Bruner (*apud* DIAS, 2007), em seus textos. Todavia, o engajamento de Bojunga não exclui a existência da “leveza” e da “imaginação” porque em nenhum momento o trabalho artístico é deixado de lado. Vimos que o foco narrativo utilizado nos romances estudados destaca sempre a visão da criança, sendo ela a própria narradora ou não. Essa focalização enfatiza a sensibilidade dos protagonistas, que notadamente lidam com a realidade concreta – e com todas as dificuldades que ela traz consigo – de forma desautomatizada e livre de estereótipos.

Carvalho (1987), afirma que “a imaginação do homem está fadada a estiolar-se, consumida pelo cientificismo, pelo tecnicismo, e o próprio homem está condenado a morrer

de tédio, consumido pelo esvaziamento do sentido humano. Nossa humanidade sábia nada sabe do homem: ela o perdeu, perdendo-se” (p.20-21). Bojunga mostra-se na contramão dessa tendência, porque segue “contra a corrente” e consegue criar textos com a “função humanizadora” de que trata Cândido (1972), despertando no homem consciência.

É importante salientar novamente que, quando falamos do leitor da obra de Bojunga, não pensamos em faixa etária; pensamos apenas no leitor livre de preconceitos, capaz de se entregar ao aspecto lúdico dos textos. Acima de tudo, o leitor de Bojunga precisa ter criatividade, que, nas palavras de Rodari (1982) seria a

capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É ‘criativa’ uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade de situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (dos pais, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. (*apud* PAPES, 2002, p.VI)

Sendo assim, a classificação de uma obra como Literatura para crianças e jovens indica que ela pode ser lida *também* e não (somente) por crianças, como nos indica Machado (1999). Não restam dúvidas de que Lygia Bojunga não se prende à concepção moralista ou didática da literatura que se destina (também) ao público infantil, mas valorizou todo tipo de “aprendizado” que a leitura de obras de arte pode proporcionar ao leitor – de qualquer idade, classe social, gênero, raça, nível cultural, etc.

Desenvolvemos nosso trabalho, portanto, associando a marginalização da Literatura à própria marginalização da criança, que se sente inferiorizada diante do “poder” do adulto. Concordamos com a afirmação de Turchi (2006) de que apenas a crítica é responsável pela valorização desse “gênero” como instituição literária; o que vem acontecendo cada vez com mais frequência, como a tabela apresentada em anexo, com as publicações acadêmicas sobre Bojunga, comprova. Da mesma forma, a criança ganharia espaço se fosse ouvida ou, pelo menos, se não fosse ignorada, como nos revelou o estudo do percurso dos protagonistas de *A*

bolsa Amarela, A casa da madrinha, Seis vezes Lucas e Sapato de salto. Assim, as obras estudadas permitiram uma discussão acerca da construção da identidade marginal de personagens-crianças, a partir da análise de seu relacionamento com personagens-adultos.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

AGUIAR E SILVA, V. M. *Teoria da Literatura*. 2.ed. Almedina: Coimbra, 1968.

AIRES, E. G. *O processo de criação literária em Lygia Bojunga Nunes: Leitura e escrita postas em jogo pela ficção*. 2003. 223f. Tese (Doutorado em Literaturas em Língua Portuguesa) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, São Paulo.

ALMEIDA, M. *Literatura marginal ganha espaço ao denunciar problemas e valorizar solidariedade da periferia*. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/repgs/2006/imprs/245.htm>> Acesso em 20 ago. 2007.

ALVIN, R. *Pequenas mãos calejadas*. Revista de História da Biblioteca Nacional, ano 1, n. 4, out. 2005, Rio de Janeiro, 2005.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

ARIÈS, E. *História Social da criança e da família*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROJO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp/ Hucitec, 1988.

BAUMAN, Z. *A modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari, São Paulo: Summus, 1984.

BERRY, N. *O sentimento de identidade*. Tradução de Maria José R. F. Coracini. São Paulo: Escuta, 1991.

BLOOM, H. *O cânone ocidental. Os Livros e a Escola do Tempo*. 2.ed. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

BOJUNGA, L. *A bolsa amarela*. Ilustrações de Marie Louise Nery. 33. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

_____. *A casa da madrinha*. 19. ed. Ilustrações de Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.

_____. *Sapato de Salto*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

_____. *Seis vezes Lucas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

BORTOLIN, C. R. *A problemática do cânone literário*. 2003. 192f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, São Paulo.

BRAIT, B. *A personagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂNDIDO, A. et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1968.

CARVALHO, N. C. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. *Literatura infanto-juvenil: útil, mas não utilitária*. In: *Proleitura*. Outubro, 1998.

CASALYGIABOJUNGA. Disponível em <<http://www.casalygiabojunga.com.br>> Acesso em 18 jul. 2006.

CECCANTINI, J. L. (org.) *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

CHAUI, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

COELHO, N. N. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.

CORTÁZAR, J. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COSTA, M. M. *Transpondo a dor em cor, a letra em palco: textos de Lygia Bojunga Nunes*. In: Revista de Letras, Curitiba: UFPR, n. 41-42, p. 51-61. 1993.

CUNHA, M. A. A. *A inovação lingüística em Lygia Bojunga Nunes*. In: Ciência e Cultura, v. 35, n. 12, p. 1848-1853, dez. 1983.

DERRIDA, J. *O animal que logo sou*. Tradução de Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DIAS, I. V. N. *A literatura para a juventude portuguesa e brasileira e a relevância de dois elementos estruturais da narrativa: linguagem e narrador*. 2007. 320f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

DUARTE, J. F. *Cânone*. Disponível em <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/canone.htm>> Acesso em 20 ago. 2007.

EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. São Paulo: Jorge Zahar, 1998

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. (Série fontes de referência. Legislação; n. 36)

ECO, U. *Lector In Fabula: A Cooperação Interpretativa nos Textos Narrativos*. Tradução de Attílio Cancian. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. *Obra aberta*. Tradução de Giovanni Cutolo. 9. ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.

ENEDINO, W. C. *Entre o limbo e o gueto: literatura e marginalidade em Plínio Marcos*. 2005. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, São Paulo.

FERNANDES, H. R. *Sintoma social dominante e moralização infantil*. São Paulo: Edusp / Escuta, 1994

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISH, S. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge, Ma.: Harvard Univ. Press, 1980

FRANCO JÚNIOR, A. Operadores de leitura da narrativa. In. BONNICI, T., ZOLIM, L. *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: EDUEM, 2003.

GEREMEK, B. *Os filhos de Caim: vagabundos e miseráveis na literatura européia 1400-1700*. Tradução de Henryk Siewierski. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GHIRALDELLI JR., 2009. *As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas*. Disponível em <http://www.carlosmota.info/docs/concepcoes_infancia.pdf> Acesso em 10 jul. 2009.

GUIDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tadeu da Silva. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KHÉDE, S. S. *Personagens da Literatura infanto-juvenil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

_____ (org.) *Literatura Infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes, 1983.

KOTHE, F. R. *O Herói*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, M., ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

LEITE, L. C. M. *O foco narrativo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LOPES, R. G. *O cânone na formação de leitores: um estudo de versões infantojuvenis de *Midsummer Night's Dream**. 2008. 148f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

MACHADO, A. M. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.

MASTROBERTI, P. *Literatura infanto-juvenil: gênero, estilo ou etiqueta?* Disponível em <<http://www.dobrasdaleitura.com/revisao/estiloetiqueta.html>> Acesso em 03 abr. 2009.

MEIRELES, C. *Problemas de literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORGADO, M. M. *Literatura infantil*. Disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/L/literatura_infantil.htm> Acesso em 05 jun. 2007.

MUNHOZ, C. *Como estão as crianças no Brasil?* Disponível em <<http://www.educacional.com.br/childrensworld2006/reportagem.asp>> Acesso em 01 jul. 2009.

NUNES, J. M. S. *Tipologia Narrativa*. Disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/T/tipologia_narrativa.htm> Acesso em 10 dez. 2007.

PALHANO, T. C. *Leitura e desleitura na obra de Lygia Bojunga*. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.

PAPES, C. C. S. *A vivência e a invenção no cotidiano: em Rosa, minha irmã Rosa (Alice Vieira) e O sofá estampado (Lygia Bojunga)*. 2002. 148f. Tese (Doutorado em Literatura Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

PENTEADO, A. E. A. *Literatura Infantil, História e Educação: um estudo da obra Cazuza, de Viriato Corrêa*. 2001. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo.

PERRONE-MOISÉS, L. *Atlas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PIERCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. Introdução, seleção e tradução de Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg; São Paulo: Cultrix, 1993.

PRIORE, M. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

REIS, R. Cânon. In: JOBIM, J. L. (Org.) *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. [p.65-92]

REZENDE, V. M. *O menino na literatura brasileira*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

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

_____. De Lobato à década de 70. In: SERRA, E. A. (org). *Trinta anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1998. [p.11-31]

_____. *O universo ideológico de Lygia Bojunga Nunes*. Disponível em <<http://www.collconsultoria.com/artigo2.htm>> Acesso em 02 set. 2006.

SANTIAGO, S. Quem é o narrador. In: *Leia*, São Paulo, out. 1987. p.45.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. 2.ed. Tradução de de Antonio Chelini, Jose Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1971.

SCHULER, D. *Teoria do romance*. São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, R. M. G. *Da casa real à casa sonhada: o universo alegórico de Lygia Bojunga Nunes*. 1996. 248f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, São Paulo.

SCHUBERT, F. M. B. *Lygia Bojunga: a recepção de Corda Bamba por crianças e adolescentes*. 2007. 107f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

SULZBACH, L. *A invenção da infância*. Documentário, 26 min., 2000. Disponível em <<http://www.portacurtas.com.br>> Acesso em 02 set. 2006.

TAORMINA, A. *Novels*. 2005 Disponível em <<http://www.nvcc.edu/home/ataormina/novels.htm>> Acesso em 10 dez. 2007.

TURCHI, M. Z. O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil. In: _____ ; SILVA, V. M. T. (orgs.). *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: Editora da UFG, 2002. [p.25-184]

_____. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, M. Z. e SILVA, V. M. T. (orgs). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Edunesp, 2006.

VASCONCELOS, B. C. *Literatura Infantil: estudos*. São Paulo: Lotus, s/d.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOLNEY, U. *Relações histórico-críticas acerca do cânone na literatura e nas artes*. 2004. 207f Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Instituto de Biociências, Letras e

Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, São Paulo.

YURGEL, P. *Lygia Bojunga e a trilogia do livro: Processo criativo & relações com o leitor*. 2007. 107f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 3.ed. São Paulo: Global, 1983.

_____. *Como e porque ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, R., LAJOLO, M. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: Histórias, autores e textos*. 3ed. São Paulo: Global, 1988.

ANEXOS

A – CRONOLOGIA DOS PRÊMIOS RECEBIDOS POR LYGIA BOJUNGA

- 1971** Prêmio INL (Instituto Nacional do Livro) – *Os colegas* – Ed. José Olympio;
- 1973** Prêmio Jabuti – *Os colegas* – Ed. José Olympio;
- 1974** Lista de Honra – International Board on Books for Young People (IBBY) – *Os colegas* – Ed. José Olympio;
- 1975** O Melhor para a Criança – FNLIJ – *Angélica* – Ed. AGIR;
- 1976** O Melhor para a Criança – FNLIJ – *Os colegas* – Ed. AGIR;
- 1978** O Melhor para o Jovem – FNLIJ – *A casa da madrinha* – Ed. AGIR;
- 1978** Lista de Honra – IBBY – *Os colegas* – Ed. AGIR;
- 1979** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Corda bamba* – Ed. AGIR;
- 1980** Altamente Recomendável para tradução nos países-membros da Organização Internacional para o Livro Infantil e juvenil, por sua obra;
- 1980** Grande Prêmio APCA (Críticos Autorais) – *O sofá estampado* – Ed. José Olympio;
- 1980** O Melhor para o Jovem – FNLIJ – *O sofá estampado* – Ed. José Olympio;
- 1982** Prêmio HANS CHRISTIAN ANDERSEN – IBBY (pelo conjunto de sua obra) – o mais tradicional prêmio internacional de literatura para crianças e jovens;
- 1982** Prêmio Bienal Banco Noroeste de Literatura Infantil e Juvenil – *O sofá estampado* – Ed. José Olympio;
- 1985** Prêmio literário O Flautista de Hamelin – *A casa da madrinha* – Ed. AGIR – outorgado pela cidade de Hamelin, Alemanha;
- 1985** Prêmio Os Melhores para a Juventude – *A casa da madrinha* – Ed. AGIR – concedido pelo Senado de Berlim;
- 1985** Prêmio Molière (Teatro) – *O Pintor* – Ed. AGIR;
- 1985** O Melhor para o Jovem – FNLIJ – *Tchau* – Ed. AGIR;
- 1986** Prêmio Mambembe de Teatro: *O Pintor* – Ed. AGIR;
- 1987** Seleção dos melhores livros da Biblioteca Internacional da Juventude de Munique – *Tchau* – Ed. AGIR;
- 1990** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Nós Três* – Ed. AGIR;
- 1992** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Fazendo Ana Paz* – Ed. AGIR;
- 1992** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Paisagem* – Ed. AGIR;
- 1993** Prêmio Jabuti – Câmara Brasileira do Livro (CBL) – *Fazendo Ana Paz* – Ed. AGIR;
- 1993** Prêmio White Ravens – *Fazendo Ana Paz* – Ed. AGIR;

- 1996** Prêmio Orígenes Lessa – Hors Concours – FNLIJ – *O abraço* – Ed. AGIR;
- 1996** Prêmio Orígenes Lessa – Hors Concours – FNLIJ – *Seis vezes Lucas* – Ed. AGIR;
- 1996** Altamente Recomendável – FNLIJ – *O abraço* – Ed. AGIR;
- 1996** Altamente Recomendável – FNLIJ – *Seis vezes Lucas* – Ed. AGIR;
- 1997** Prêmio Jabuti – Câmara Brasileira do Livro (CBL) – *Seis vezes Lucas* – Ed. AGIR;
- 1997** UBE (União Brasileira de Escritores) – Prêmio Adolfo Aizen – *O abraço* – Ed. AGIR;
- 1999** Altamente Recomendável – FNLIJ – *O Rio e eu* – Ed. Salamandra;
- 1999** Prêmio Orígenes Lessa – Hors Concours – O Melhor para o Jovem – FNLIJ – *A cama* – Ed. AGIR;
- 2000** Prêmio Júlia Lopes de Almeida – Hors Concours – União Brasileira de Escritores – UBE – *A cama* – Ed. AGIR;
- 2002** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Retratos de Carolina* – Ed. Casa Lygia Bojunga;
- 2004** ALMA – Astrid Lindgren Memorial Award (pelo conjunto de sua obra) – o maior prêmio internacional jamais instituído em prol da literatura para crianças e jovens, criado pelo governo da Suécia;
- 2004** Prêmio FAZ DIFERENÇA (personalidade literária do ano) - O GLOBO
- 2007** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Aula de inglês* – Ed. Casa Lygia Bojunga;
- 2007** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Sapato de salto* – Ed. Casa Lygia Bojunga.

B - DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE LYGIA BOJUNGA (REALIZADAS NA ÚLTIMA DÉCADA)

Ano	Autor(a)	Título	Instituição	Nível da pesquisa
1999	Cinara Ferreira Pavani	Pelas veredas do símbolo: uma leitura de Lygia Bojunga Nunes	PUC-RS	Mestrado
1999	Hugo Monteiro Ferreira	Literatura bojunguiana: (re)construção do imaginário infantil	UFPE	Mestrado
2000	Débora Aparecida Ianusz de Souza	O imaginário na ficção de Lygia Bojunga Nunes: tradição pedagógica ou reinvenção do gênero	UFMG	Mestrado
2000	Raimunda Maria do Socorro Sanches de Brito	Uma pedagogia do sentimento: leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes	UFCE	Mestrado
2001	Alice Atsuko Matsuda Pauli	A travessia de Maria: uma experiência de leitura de <i>Corda bamba</i> de Lygia Bojunga Nunes	UNESP – Assis	Mestrado
2001	Maria Luíza Batista Bretas Vasconcelos	Lygia Bojunga Nunes em três tempos: o processo de sua criação	UFG	Mestrado
2001	Rosa Walda Abreu Marquart	Mulheres guerreiras: um estudo comparativo entre Débora, a profetisa juíza; Guiomar, a donzela-guerreira e Raquel, a menina da bolsa amarela	USP	Mestrado
2002	Carmen Lúcia Quintana Pinto	A metáfora da morte na construção da fala da mulher: uma leitura estilística da obra de Lygia Bojunga Nunes	UERJ	Mestrado

2002	Maria Celinei de Sousa Hernandez	<i>A Casa da Madrinha: uma chave para as portas da imaginação e da criação</i>	UFMS	Mestrado
2002	Cleide da Costa e Silva Papes	A vivência e a invenção no cotidiano em <i>Rosa, minha irmã Rosa</i> (Alice Vieira) e <i>O sofá estampado</i> (Lygia Bojunga)	USP	Doutorado
2003	Luciana Faria Leroy	A representação da mulher na literatura para crianças: um estudo de obras de Júlia Lopes, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colasanti	UFRJ	Mestrado
2003	Eliana Gabriel Aires	O processo de criação literária em Lygia Bojunga Nunes: leitura e escrita postas em jogo pela ficção	UNESP - S. J. Rio Preto	Doutorado
2004	Eliseu Marcelino da Silva	A ficção de Mott e de Bojunga: leituras de professores e alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental	UNESP – Assis	Mestrado
2004	Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel	O bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes	UFG	Mestrado
2004	Maria Albanisa da Silva Almeida	A simbologia das cores em obras infanto-juvenis de Lygia Bojunga Nunes e experiências em sala de aula	UFPB	Mestrado
2004	Sônia de Souza	A criação literária em <i>Retratos de Carolina</i> , de Lygia Bojunga	PUC-RS	Mestrado
2005	Berta Lúcia Tagliari Feba	<i>Os Colegas</i> , de Lygia Bojunga Nunes: um estudo da recepção no	UEM	Mestrado

Ensino Fundamental				
2006	Marta Yumi Ando	Do texto ao leitor, do leitor ao texto: um estudo sobre <i>Angélica</i> e <i>O abraço</i> de Lygia Bojunga Nunes	UEM	Mestrado
2006	Aline Gonçalves de Brito	Lygia Bojunga: as marcas da oralidade na prosa falada	UERJ	Mestrado
2006	Denise do Passo Ramlho	Trocando tarefas: meu caso de amor de leitora com a obra de Lygia Bojunga	PUC-RJ	Doutorado
2006	Clarice Costa Lottermann	Escrever para armazenar o tempo: morte e arte na obra de Lygia Bojunga	UFPR	Doutorado
2007	Patrícia Yurgel	Lygia Bojunga e a trilogia do livro: processo criativo e relações com o leitor	UFRS	Mestrado
2007	Fernanda Boldrin Schubert	Lygia Bojunga: a recepção de <i>Corda bamba</i> por crianças e adolescentes	UEM	Mestrado
2009	Tatiana Coelho Palhano	Leitura e desleitura na obra de Lygia Bojunga	UFC	Mestrado

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 04/09/1009

Michelle Rubiane da Rocha Laranja