

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JÉSSICA CRISTINA TEIXEIRA BARBOSA

**NARRATIVA LITERÁRIA COMO INSTRUMENTO FORMATIVO DO PSQUIISMO E
DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL –
ANOS INICIAIS**

BAURU

2025

JÉSSICA CRISTINA TEIXEIRA BARBOSA

**NARRATIVA LITERÁRIA COMO INSTRUMENTO FORMATIVO DO PSQUISMO E
DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL –
ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de licenciatura em Pedagogia, sob a
orientação da Profa. Dra. Rosa Maria
Manzoni.

BAURU

2025

B238n

Barbosa, Jéssica Cristina Teixeira

NARRATIVA LITERÁRIA COMO INSTRUMENTO FORMATIVO
DO PSIQUISMO E DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM ESTUDANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS / Jéssica Cristina
Teixeira Barbosa. -- Bauru, 2025

109 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências,
Bauru

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

1. Literatura infantojuvenil. 2. Formação da consciência. 3.
Educação estética. 4. Materialismo histórico-dialético. I. Título.

JÉSSICA CRISTINA TEIXEIRA BARBOSA

**NARRATIVA LITERÁRIA COMO INSTRUMENTO FORMATIVO DO PSIQUISMO E
DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL –
ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Educação da Faculdade de Ciências –
UNESP, Bauru, como parte dos requisitos
para obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia, sob a orientação da Profa.
Dra. Rosa Maria Manzoni.

Data da defesa: 28/11/2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni
UNESP - Faculdade de Ciências - Campus de Bauru

Profa. Dra. Kathia Alexandra Lara Canizares
Escola Estadual Técnica Domingos Minicucci Filho (Centro Paula Souza)

Profa. Ma. Manoela Afonso
Secretaria Municipal de Educação de Bauru

Prof. Me. Décio Dantas do Nascimento
Secretaria Municipal de Educação de Botucatu

Profa. Ma. Thaís Cavalcanti dos Santos
Secretaria Municipal de Educação de Botucatu

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar o potencial do livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. A análise fundamentou a elaboração de um plano de ensino com o objetivo de esta narrativa infantojuvenil atuar como instrumento formativo do psiquismo de estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, contribuindo para a educação estética, para a formação da consciência e para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico. Para tanto, o plano de ensino articula-se com a compreensão do ser humano e da realidade objetiva, entendida como totalidade histórico-social. A pergunta principal que orientou o trabalho foi: De que modo a narrativa infantojuvenil pode atuar como instrumento formativo do psiquismo de estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, contribuindo para a educação estética e a compreensão crítica do ser humano e da realidade objetiva? A pesquisa teve como objetivo geral: analisar o potencial de uma narrativa infantojuvenil para o processo de desenvolvimento da formação da consciência e do psiquismo de estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, considerando sua contribuição para a educação estética e a compreensão crítica do ser humano e da realidade objetiva. A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e fundamentada no método do materialismo histórico-dialético, dialogando com os aportes de Vigotsky (2001), especialmente sua concepção de educação estética, de Ferreira (2012), sobre a estética de Lukács, e de Zilberman (1998), em seus estudos sobre literatura infantojuvenil. A análise da narrativa permitiu identificar e categorizar elementos simbólicos, conflitos e personagens que expressam contradições sociais e psicológicas, evidenciando seu potencial para favorecer a construção de valores, atitudes e posicionamentos pessoais, além de estimular a criticidade diante da realidade objetiva. Como resultado, a pesquisa apresentou uma proposta pedagógica baseada na obra analisada, voltada a orientar professores na organização do ensino de literatura como prática formativa. Conclui-se que a literatura infantojuvenil, quando trabalhada criticamente no espaço escolar, constitui um recurso relevante para o desenvolvimento omnilateral dos estudantes, ao possibilitar a articulação entre experiência estética, pensamento crítico e consciência social.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Formação da consciência. Educação estética. Materialismo histórico-dialético.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar el potencial del libro *El bolso amarillo*, de Lygia Bojunga. El análisis sirvió de base para la elaboración de un plan de enseñanza con el objetivo de que esta narrativa infantil y juvenil actúe como instrumento formativo para la psique de los alumnos de primaria – primeros años, contribuyendo a la educación estética, la formación de la conciencia y el desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico. Para ello, el plan de enseñanza se articula con la comprensión del ser humano y la realidad objetiva, entendida como una totalidad histórico-social. La pregunta principal que orientó el trabajo fue: ¿De qué manera la narrativa infantil y juvenil puede actuar como instrumento formativo de la psique de los estudiantes de la enseñanza fundamental (años iniciales), contribuyendo a la educación estética y a la comprensión crítica del ser humano y de la realidad objetiva? El objetivo general de la investigación fue analizar el potencial de la narrativa infantil y juvenil para el proceso de desarrollo de la conciencia y la psique de los alumnos de los primeros años de la enseñanza primaria, teniendo en cuenta su contribución a la educación estética y la comprensión crítica del ser humano y la realidad objetiva. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, de naturaleza teórico-bibliográfica y basado en el materialismo histórico-dialéctico, dialogando con las aportaciones de Vigotsky (2001), especialmente su concepción de la educación estética; de Ferreira (2012), sobre la estética de Lukács; y de Zilberman (1998), en sus estudios sobre literatura infantil y juvenil. El análisis de la narrativa permitió identificar y categorizar elementos simbólicos, conflictos y personajes que expresan contradicciones sociales y psicológicas, resaltando su potencial para fomentar la construcción de valores, actitudes y posturas personales, así como para estimular el pensamiento crítico frente a la realidad objetiva. Como resultado, la investigación presentó una propuesta pedagógica basada en el libro analizado, dirigida a orientar al profesorado en la organización de la enseñanza de la literatura como práctica formativa. Concluye que la literatura infantil y juvenil, abordada críticamente en el ámbito escolar, constituye un recurso relevante para el desarrollo integral del alumnado, permitiendo la articulación entre la experiencia estética, el pensamiento crítico y la conciencia social.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil. Formación de la conciencia. Educación estética. Materialismo histórico-dialéctico.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA E O PERCURSO DA PESQUISA.....	11
2.1 Breve incursão sobre o materialismo histórico-dialético: fundamentação teórica da metodologia.....	11
2.2 A análise da obra A bolsa amarela.....	14
2.2.1 Procedimentos e critérios de análise.....	15
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	17
3.1 Educação estética e literatura.....	17
3.2 A estética e o materialismo histórico-dialético.....	21
3.3 A literatura infantojuvenil e as representações familiares.....	23
4 ANÁLISE DA OBRA A BOLSA AMARELA.....	30
4.1 Uma breve contextualização histórica da obra.....	30
4.2 Análise de A bolsa amarela.....	34
4.2.1 Análise sociológica, psicológica e pedagógica.....	34
4.2.1.1 Análise sociológica.....	35
4.2.1.2 Aspectos psicológicos.....	51
4.2.1.3 Aspectos pedagógicos.....	66
4.2.2 A bolsa amarela e os três momentos da vivência estética em Vigotsky.....	69
4.2.3 A representação da realidade na narrativa.....	72
4.2.4 Síntese e articulação com a proposta pedagógica.....	80
5 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA.....	85
5.1 Plano de ensino: A Literatura Infantil como instrumento formativo da consciência, linguagem e pensamento crítico.....	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do psiquismo infantil é mediado por práticas culturais que estimulam a linguagem, o pensamento e a consciência. A literatura infantojuvenil possui grande potencial formativo, pois combina estímulo estético, imaginação e reflexão crítica sobre experiências humanas e sociais.

Muitas práticas pedagógicas subutilizam a literatura, restringindo-a a um papel meramente didático, sem explorar suas potencialidades formativas. Esta pesquisa analisa como a narrativa infantojuvenil pode ser utilizada como recurso teórico para instrumentalizar professores a desenvolverem a consciência crítica, o pensamento e a linguagem dos estudantes, contribuindo para a formação integral e crítica de sujeitos conscientes da realidade histórico-social em que vivem.

A pesquisa pretende oferecer contribuições significativas para a Educação Fundamental, incluindo: a) apoio à prática pedagógica com foco na literatura como instrumento de formação integral; b) promoção da consciência crítica e reflexão sobre a realidade objetiva desde os primeiros anos escolares; c) valorização da educação estética e do desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico e d) fornecimento de um recurso pedagógico aplicável pelos professores, mesmo sem intervenção direta, promovendo impacto educativo e social.

Sendo assim, foi desenvolvido, no decorrer do trabalho de conclusão de curso, uma pesquisa qualitativa focada na prática pedagógica do Ensino Fundamental – anos iniciais. Para isso realizamos diferentes análises da obra e uma proposta de ensino focada na formação do leitor crítico que buscam responder a pergunta principal: De que modo a narrativa infantojuvenil pode atuar como instrumento formativo do psiquismo de estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, contribuindo para a educação estética e a compreensão crítica do ser humano e da realidade objetiva?

A partir da reflexão apresentada, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar o potencial de uma narrativa infantojuvenil para o processo de desenvolvimento da formação da consciência e do psiquismo de estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, considerando sua contribuição para a educação estética e a compreensão crítica do ser humano e da realidade objetiva. Para atender a esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar, descrever e categorizar elementos da narrativa, incluindo conflitos, símbolos e personagens, que possam potencial para contribuir com a formação da consciência, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico dos estudantes.
2. Analisar como a leitura literária contribui para a formação de valores éticos e sociais, atitudes e posicionamentos pessoais e para a compreensão crítica da realidade objetiva, entendida como totalidade histórico-social.
3. Examinar de que modo os estudantes podem transferir e ressignificar os elementos da totalidade artística da obra para compreender aspectos da realidade humana.
4. Propor uma organização do ensino, por meio de atividades pedagógicas, que instrumentalize os professores no desenvolvimento da educação estética nos estudantes, o autoconhecimento, o conhecimento do ser humano, e a compreensão crítica da realidade objetiva.

Desta forma, este trabalho tem como função contribuir para o campo da educação e da literatura, oferecendo subsídios a estudantes e professores no debate sobre a relação entre arte e pedagogia. Para tanto, propõe uma prática pedagógica voltada ao Ensino Fundamental, em que a literatura ocupa lugar central como instrumento de formação humana e de desenvolvimento da criticidade.

A pesquisa fundamenta-se, em primeiro lugar, na educação estética de Vigotsky (2001), cuja reflexão sobre a vivência estética é apresentada em três momentos fundamentais para a compreensão do papel da arte na constituição da subjetividade. Complementarmente, recorreremos aos escritos de Ferreira (2012); sobre a educação estética na perspectiva de Lukács; e de Zilberman (1998), que discute a representação da família na literatura infantojuvenil, contribuindo para o entendimento da obra literária como reflexo e crítica da realidade social. E, como procedimento metodológico, adotamos o materialismo histórico-dialético, tal como exposto por Frigotto (1991) e Triviños (1987), por compreendermos que esse referencial permite analisar a literatura em sua articulação com os condicionantes históricos, sociais e pedagógicos que determinam a produção artística e cultural.

O trabalho está organizado em seis seções. Após esta introdução, a segunda seção apresenta os fundamentos metodológicos do materialismo histórico-dialético, em diálogo com Frigotto (1991) e Triviños (1987). A terceira seção aborda os referenciais teóricos centrais da pesquisa: a educação estética em Vigotsky (2001),

a estética, na perspectiva de Lukács, em Ferreira (2012), e a representação da família na literatura infantojuvenil, em Zilberman (1998). Na quarta seção, apresentamos uma breve contextualização histórica da obra e desenvolvemos a análise de *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga¹, organizada em três eixos: (1) análise sociológica, psicológica e pedagógica; (2) a narrativa à luz dos três momentos da vivência estética, e (3) a representação da realidade na narrativa, finalizando a seção com uma síntese da análise e articulação com a proposta pedagógica da seção seguinte. A quinta seção apresenta uma proposta pedagógica para o ensino da literatura infantojuvenil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na promoção da educação estética e da formação crítica dos estudantes. Por fim, a sexta seção traz as considerações finais, seguidas pelas referências utilizadas ao longo do trabalho.

¹ O nome completo da autora é Lygia Bojunga Nunes. Ao longo do trabalho, optamos por usar apenas Lygia Bojunga por ser o nome utilizado nas produções literárias e na instituição Fundação Cultural Casa Lygia Bojunga.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA E O PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa possui natureza qualitativa e analítica, de caráter teórico-bibliográfico e interpretativo, tendo como objeto de estudo a obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga (2025). O estudo teve como base o materialismo histórico-dialético, abordagem que compreende a realidade como historicamente constituída e determinada por condições materiais, sociais e culturais, em constante relação contraditória entre sujeitos históricos (Marx & Engels, 1845/1975; Frigotto, 1991; Triviños, 1987). Essa perspectiva permitiu analisar a obra não apenas como narrativa literária, mas como expressão cultural e social que reflete relações humanas, históricas e materiais.

2.1 Breve incursão sobre o materialismo histórico-dialético: fundamentação teórica da metodologia

A dialética materialista histórica foi desenvolvida por Marx & Engels (1845/1975) em resposta a visões de mundo ahistóricas e compreende a realidade a partir da materialidade, possuindo como pilares fundamentais para a abordagem a filosofia alemã, a economia política clássica inglesa e o pensamento socialista francês. Segundo Triviños (1987), a visão filosófica do materialismo dialético, base da teoria de Marx & Engels (1845/1975), considera a matéria como origem primária da existência.

Ainda de acordo com o autor, a base econômica da sociedade e as relações estabelecidas na prática social do trabalho é que determinam as estruturas sociais (política, ideológica, cultural, educacional etc). Assim, a perspectiva dialética revela o caráter contraditório da realidade e das relações que são estabelecidas, sendo conflitantes e construídos historicamente por sujeitos históricos, que estabelecem entre si relações sociais e políticas. A realidade social constrói-se a partir das relações concretas e contraditórias, desempenhadas por sujeitos históricos, as quais são mediadas pelas condições materiais de existência (Marx & Engels, 1845/1975; Frigotto, 1991; Triviños, 1987). Por isso, Frigotto (1991) define o materialismo histórico dialético não apenas como um método, mas também como uma concepção de mundo e uma postura que considera a totalidade e o específico, admitindo o

caráter relativo e provisório da pesquisa científica, pois a realidade está em constante transformação histórica.

Para Triviños (1987), o materialismo histórico dialético apresentou uma ideia inovadora na teoria do conhecimento ao enfatizar a prática social na leitura da realidade histórica.

Talvez uma das ideias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade. E ao focar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, colocou em relevo a interconexão do relativo e do absoluto. (Triviños, 1987, p. 51)

Ainda de acordo com o autor, para compreender os fundamentos da sociedade, o materialismo histórico dialético considera as relações de produção e as formações sócio-econômicas. Podemos afirmar, conforme Ferreira (2012), que o trabalho é a atividade responsável por alterar a natureza da realidade e a natureza humana, organizando as sociedades a partir de seus modos de produção. Por sua vez, o modo de produção interfere na produção e consumo de bens e serviços, incluindo produtos artísticos e culturais. No modo de produção capitalista, o objetivo é a produção em massa, com maior rapidez para gerar o máximo de lucro, fomentando o consumo contínuo.

Com relação à literatura, essa compreensão significa que tanto a expressão artística como a forma de confecção e distribuição do livro sofrem influências do contexto econômico e social de sua produção. Atualmente, no capitalismo, a sociedade se constitui por classes sociais e estabelece relação de produção assalariada. Para isso, a sociedade se organiza da seguinte forma: o controle dos meios de produção se restringe a um grupo específico de pessoas, ou seja, esse grupo detém maior poder econômico, social e político por controlar as matérias brutas e matérias primas, as ferramentas de trabalho e as condições de trabalho (burguesia). Isso implica, necessariamente, que outro grupo esteja em desvantagem e seja desprovido de tudo isso (proletário). Essa divisão de grupos, em classes sociais, gera interesses conflitantes e antagônicos entre as partes e, também, relações de produção em que predomina a submissão, resultando em relações desiguais de poder e diferentes formas de opressão. (Marx & Engels, 1845/1975; Frigotto, 1991; Triviños, 1987)

Podemos afirmar, então, a partir dos autores citados, que a produção do trabalho é sempre determinada por condições históricas e materiais. Ou seja, tudo o que produzimos, a forma como produzimos e a quantidade, resulta de um momento histórico. Quando reflete sobre o tema, Frigotto (1991, p. 84) explica sobre a tese do monismo materialista

[...] a tese do monismo materialista sustenta que a estrutura econômica - entendida como o conjunto de relações sociais (políticas, ideológicas, culturais, educacionais) que os homens estabelecem na produção e reprodução material de sua existência - é que define, em última instância, o complexo social em suas diferentes dimensões.

A partir disso, de acordo com o autor, o objeto de conhecimento tem caráter histórico, sendo seu conhecimento algo provisório e relativo, em constante movimento dialético, e não absoluto. Há teorias (científicas, filosóficas etc.) que buscam revelar a realidade de forma mais completa e crítica, enquanto outras fragmentam a realidade e a mostram de forma parcial, por vezes, omitindo os fatos (Ferreira, 2012). No caso do materialismo histórico dialético, tem-se uma teoria que reflete a realidade a partir da prática social, das relações entre diferentes aspectos e categorias da vida humana, considerando o contexto histórico, para uma compreensão mais abrangente.

A perspectiva da dialética materialista-histórica no campo estético, segundo a autora, revela que há artistas e produções artísticas que fetichizam a realidade, enquanto outros apresentam caráter renovador e crítico, colocando o observador/leitor em um lugar de questionamento da realidade que está posta. Dessa reflexão, entende-se que nem as condições de existência nem a arte de modo geral são resultado de uma intervenção divina ou do acaso, mas derivam da prática social historicamente determinada e, a partir disso, o horizonte de expectativas do leitor é ampliado. Portanto, não existe ciência neutra, tampouco a arte, reflexo subjetivo da realidade material e histórica transfigurada (Ferreira, 2012). Entende-se, então, que quando a literatura apresenta personagens e situações como reflexo das contradições sociais, como conflitos de classe, desigualdade de gênero e étnica, a obra literária possibilita não apenas a reflexão crítica mas a transformação no sujeito e pode motivar a transformação social.

Diante do exposto, ao utilizar o método do materialismo histórico dialético para investigação do potencial de uma obra, se possibilita uma análise do objeto de

estudo de forma crítica e ampla ao considerar múltiplas determinações da realidade social concreta e a historicidade dos fatos e acontecimentos. Entendendo, também, que as ideias das classes dominantes são as ideias que predominam social e ideologicamente em determinado momento histórico e, por isso, interferem nas objetivações humanas, como exemplo o reflexo artístico.

2.2 A análise da obra *A bolsa amarela*

O estudo se apoia na análise crítica da narrativa, articulando-a com o referencial teórico de Vigotsky (2001) e Zilberman (1998), e da pesquisadora Ferreira (2012), considerando a literatura como instrumento de formação do psiquismo e da consciência do estudante, em diálogo com aspectos históricos, sociais e pedagógicos. Os estudos de Vigotsky sobre educação estética fundamentam a reflexão sobre a arte na educação, contribuindo para pensar o sentido e os objetivos da leitura literária no desenvolvimento cognitivo, emocional e crítico dos estudantes. Paralelamente, incorporamos a perspectiva da estética sob a ótica do materialismo histórico-dialético, segundo Lukács, (apud Ferreira, 2012), por trazer questões específicas da literatura sua importância como recurso no trabalho pedagógico. A produção de Zilberman foi selecionada por ser uma das referências mais relevantes da literatura infantil no Brasil, destacando a influência dos contextos histórico-sociais na produção literária e reforçando a importância do materialismo histórico-dialético para a compreensão crítica da realidade. Na análise da obra, são consideradas as relações familiares e sociais apresentadas na narrativa, investigando categorias como infância, gênero, família e identidade. Busca-se delimitar a relação entre a obra e o contexto histórico-social, refletindo sobre o papel da literatura na formação de valores, atitudes e consciência crítica, bem como na compreensão da realidade objetiva, por meio das experiências e relações das personagens que espelham estruturas sociais concretas.

A análise da obra foi orientada pelos objetivos da pesquisa, que buscaram identificar elementos literários capazes de contribuir com a formação da consciência, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico dos estudantes, bem como favorecer a compreensão da realidade objetiva.

No presente estudo, o materialismo histórico-dialético ofereceu uma lente crítica para compreender a obra *A bolsa amarela* como expressão literária e cultural,

refletindo relações familiares, sociais e históricas. Por meio dessa abordagem, foi possível identificar elementos narrativos – conflitos, símbolos e personagens – que possuem potencial para contribuir com a formação da consciência, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico dos estudantes, além de favorecer a compreensão da realidade objetiva.

Essa metodologia orientou a análise da narrativa em três dimensões principais:

1. Interpretação das relações sociais e familiares apresentadas na obra, considerando categorias como infância, gênero, família e identidade;
2. Identificação de elementos literários capazes de estimular valores, atitudes e posicionamentos éticos e críticos nos estudantes;
3. Articulação com o contexto histórico-social, reconhecendo como a narrativa espelha e ressignifica as condições materiais e culturais da sociedade em determinado momento histórico.

Dessa forma, o materialismo histórico-dialético não apenas fundamentou a reflexão teórica, mas também orientou a análise crítica da obra e a elaboração do plano de ensino proposto, permitindo que o estudo transcendesse a esfera conceitual e oferecesse instrumentos concretos para a prática pedagógica. A escolha dessa abordagem justifica-se, ainda, pelo reconhecimento da literatura infantojuvenil como manifestação social e cultural, capaz de revelar e transformar a compreensão do ser humano e da realidade objetiva.

2.2.1 Procedimentos e critérios de análise

O estudo compreendeu quatro etapas. Na primeira, foi feita a seleção da obra literária (*A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga) como objeto de análise e leitura criteriosa da narrativa para identificação de trechos, episódios, personagens, símbolos e conflitos com potencial formativo do psiquismo do estudante.

Na segunda etapa, foi feita a categorização dos elementos da narrativa, a fim de realizar o agrupamento dos aspectos literários segundo sua relação com a consciência, linguagem, pensamento crítico e valores estéticos e éticos.

Na terceira etapa, foi realizada a interpretação dialética da obra. Para tanto, foi feita a análise das relações entre narrativa e contexto histórico-social, considerando como a obra reflete condições materiais, culturais e sociais, bem como

experiências humanas universais e situadas. A análise conta com vários exemplos da própria obra que ilustram os fenômenos observados. Para isso, foram retirados excertos da narrativa, numerados continuamente, para que o mesmo contexto seja analisado sob diferentes perspectivas.

Por fim, na quarta etapa, foi feita a articulação com a prática pedagógica. A partir da análise realizada da obra, foi feita a elaboração de um plano de ensino com atividades teóricas e pedagógicas, destinado a instrumentalizar professores do Ensino Fundamental – anos iniciais para promover a educação estética, a formação da consciência e a compreensão crítica da realidade objetiva e, como consequência, o desenvolvimento do psiquismo.

A análise da narrativa seguiu critérios alinhados aos objetivos específicos da pesquisa:

1. Potencial formativo da narrativa: identificação de trechos que contribuam com o desenvolvimento da consciência, da linguagem e do pensamento crítico;
2. Significados e valores: observação de como conflitos, decisões das personagens e elementos simbólicos articulam valores, atitudes e posicionamentos éticos;
3. Contexto histórico-social: verificação de como a obra reflete, ressignifica e problematiza a realidade objetiva.
4. Integração com a prática pedagógica: seleção de elementos que pudessem ser transformados em estratégias e atividades para organizar o ensino voltado ao desenvolvimento integral do estudante.

Em suma, o materialismo histórico-dialético, fundamentação teórica da metodologia desta pesquisa, orientou a pesquisa ao permitir a análise da obra em múltiplos níveis – literário, social, histórico e pedagógico – evidenciando as relações contraditórias e historicamente determinadas presentes na narrativa. Assim, a metodologia garantiu uma abordagem crítica e integradora, permitindo compreender a obra como instrumento de formação do psiquismo, da consciência, do pensamento e da compreensão da realidade objetiva. Em consonância com os princípios do materialismo histórico-dialético, da educação estética (Vigotsky, 2001), da estética de Lukács, segundo Ferreira (2012), e das considerações de literatura por Zilberman (1998).

A próxima seção apresenta o referencial teórico utilizado como base para a pesquisa.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Esta seção expõe os fundamentos teóricos da pesquisa, cujo foco principal é a educação estética (Vigotsky, 2001), apresentada no primeiro tópico. Em seguida, apresentamos a estética lukacsiana, segundo Ferreira (2012), e finalizamos a seção abordando as contribuições de Zilberman (1998) sobre a representação da família na literatura infantojuvenil e a relação entre livro e leitor.

3.1 Educação estética e literatura

A educação estética, segundo Vigotsky (2001), pode ser compreendida como um processo essencial para o desenvolvimento humano e uma formação omnilateral, que ocorre a partir do contato do indivíduo com a obra de arte. Ao proporcionar interações entre o universo simbólico e cultural, e as emoções e vivências do sujeito através da arte, o indivíduo percebe o objeto artístico como uma forma de objetivação humana da realidade histórica. Quando integrada ao ensino de literatura, a educação estética possibilita explorar a criatividade e soluções de problemas, refletir e formar leitores críticos, que não apenas decodificam as palavras, mas também captam os sentidos plurais e subjetivos, e as influências históricas e sociais que interferem na produção do objeto artístico, como o texto literário.

Vigotsky (2001) discute a natureza, o sentido e o objetivo da arte. Primeiramente, para o autor, a natureza da arte consiste em educar os órgãos (sentidos) para vivenciar todos os processos da estética, vivenciar todas as etapas e possivelmente uma catarse. Ou seja, a arte busca conectar o sujeito com o mundo simbólico, subjetivo, particular e universal, da história da humanidade.

Já o sentido da experiência estética, para Vigotsky (2001), reside na sublimação pela arte provocada pela catarse, na materialização do conhecimento e na exploração e expressão de aspectos subjetivos em formas concretas que não se realizam imediatamente na vida cotidiana, desenvolvendo capacidades emocionais e cognitivas mais complexas. Sendo assim, o autor reforça que a vivência estética tem potencial para desenvolver o psiquismo da criança, trabalhando a linguagem, criatividade e expressão em diferentes linguagens artísticas.

Segundo Vigotsky (2001), o objetivo da vivência estética é proporcionar a catarse permitindo ao sujeito desenvolver habilidades e técnicas artísticas, educar o

juízo estético e servir como forma de acesso ao patrimônio histórico acumulado, entendendo a obra de arte como resultado de um processo ao mesmo tempo histórico e particular, subjetivo. Na infância, essa vivência possibilita à criança organizar suas emoções, o comportamento e o psiquismo, desenvolvendo também a sua identidade e gosto pessoal e refletindo sobre resoluções de problemas.

Entendendo a natureza, o objetivo e o sentido da arte, a vivência estética ocorre a partir do contato do indivíduo com o objeto artístico e é definida como um processo ativo e dinâmico que acontece em três momentos articulados: contemplação, elaboração e síntese. De início, o primeiro contato com a obra se dá pela contemplação passiva, experimentando percepções sensoriais, que resulta numa resposta imediata de reações. Depois desse primeiro estágio, ocorre uma elaboração e resposta ativa à obra, sendo o momento em que o psiquismo do indivíduo transforma as impressões recebidas unindo elementos externos à obra, interpretando as sensações e emoções provocadas. Nesse ponto, adiciona-se à obra uma percepção mais pessoal e subjetiva. No terceiro estágio de resposta, ocorre uma síntese do processo, em que se constrói uma interpretação daquela obra. Para isso, o indivíduo une o conteúdo observado no primeiro estágio - as palavras, imagens, cores, linhas, etc - a elementos e sensações da própria vivência, interpretações do segundo estágio. Resulta daí uma interpretação dinâmica, que relaciona a obra, o autor, a realidade e o indivíduo que a observa, interpreta, vivencia, para construir uma resposta, podendo resultar em uma catarse (Vigotsky, 2001).

A compreensão da natureza, sentido e objetivo da arte, da educação estética, ainda de acordo com o autor, coloca a arte como uma forma de expressão humana que apresenta a realidade de maneira subjetiva, com características específicas do campo estético, não podendo ser compreendida como cópia da realidade. Portanto, entendendo a arte como um “universo particular” intimamente ligado à realidade material, é necessário haver criticidade na análise da obra artística. Assim sendo, as interpretações do objeto artístico são diversas e dependem dos sujeitos, a partir do repertório prévio, ao entrar em contato com a obra.

[...] a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos

elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela. (Vigotsky, 2001, p. 329)

O erro de conceber a arte como uma transfiguração da realidade é mencionada pelo autor: “a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida” (Vigotsky, 2001, p. 330).

O processo da vivência estética é descrito pelo autor como um trabalho do psiquismo de relacionar todos os aspectos constituintes do objeto artístico.

É necessário correlacionar de tal modo as linhas, fechá-las em tais contornos, relacioná-las entre si, interpretá-las de tal modo em perspectiva e transferi-las para o espaço a fim de que elas lembrem uma figura humana ou uma paisagem.

Em seguida, faz-se necessário um complexo trabalho de memorização e associação de pensamento para se entender que homem ou que paisagem estão representados no quadro, em que relação estão as suas diferentes partes. Todo esse trabalho necessário pode ser chamado de “síntese criadora secundária”, porque requer de quem percebe reunir em um todo e sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística. (Vigotsky, 2001, p. 334)

Entende-se, a partir de Vigotsky (2001), que a vivência estética requer de quem observa a obra de arte um papel ativo para relacionar os elementos constitutivos da obra, ou seja, se realiza um trabalho no psiquismo para construir múltiplas interpretações que transcendem a visão do autor. A arte é um reflexo subjetivo da realidade, de determinado autor em determinado tempo histórico. Por isso, o contato com o objeto artístico proporciona, conforme os momentos da estética descritos pelo autor, um trabalho no psiquismo humano para a compreensão do sujeito como ser social e histórico, além de possibilitar o desenvolvimento de técnicas e linguagens artísticas. A experiência estética não se restringe ao agradável e pode provocar incômodos, indagações, estranheza, de forma a transcender o imediato, revelando o caráter dialético e contraditório da própria realidade, de maneira subjetiva.

Especificamente no campo da literatura, o artista materializa em sua obra uma representação da realidade de forma desconstruída por meio da linguagem para atingir o universal. Ou seja, não é possível recorrer a um livro literário como um estudo objetivo da realidade, pois a arte é produto da elaboração humana e, portanto, apresenta a realidade de forma subjetiva. Da compreensão da arte como a

realidade em si resulta uma falsa concepção da realidade, baseada na obra, e ainda exclui da prática pedagógica o momento propriamente estético (Vigotsky, 2001).

Ainda de acordo com o autor, quando reflete sobre moral e arte, no campo da literatura, a relação é vista na organização das bibliotecas escolares, na forma que os professores conduzem a leitura e na escolha de textos literários com objetivos moralizantes e/ou fins pedagógicos estranhos à estética. Somado a isso, pode ocorrer a escolha de textos literários simplistas, que mascaram a realidade por desconhecer o psiquismo infantil e as potencialidades da vivência estética. Segundo Vigotsky (2001), na prática pedagógica docente a obra de arte precisa ter seu valor autônomo enaltecido, isso requer do professor valorizar o conteúdo e o valor artístico, não apenas os elementos constitutivos do texto.

Nesse sentido, o autor ressalta a importância da educação estética estar presente nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil, iniciando com a contemplação e se complexificando com as análises, conforme avança a etapa de ensino. Como resultado, se propicia uma formação omnilateral do indivíduo.

A partir da exposição sobre o tema, compreende-se que desenvolver a leitura crítica nos estudantes demanda, em primeiro lugar, conhecer a natureza, o sentido e o objetivo da arte para, então, pensar a educação estética. Em segundo lugar, esse conhecimento serve como base para a escolha de materiais artísticos com potencial estético e adequados ao público mirim que não subestime o psiquismo infantil restringindo a experiência estética à moral e ao agradável. A presente pesquisa apresenta o livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, como possibilidade e ponto de partida para um trabalho de educação estética que utiliza a narrativa literária como instrumento formativo do psiquismo e da consciência crítica ao desenvolver a vivência estética.

A próxima subseção incorpora a reflexão sobre a estética as concepções de Lukács, segundo Ferreira (2012), que estão baseados no materialismo histórico-dialético e apresentam considerações mais específicas do campo da literatura.

3.2 A estética e o materialismo histórico-dialético

Ao entendimento da educação estética, de acordo com Vigotsky (2001), se soma a compreensão da estética sob a ótica do materialismo histórico dialético, por Lukács. Para isso, utilizamos os estudos de Ferreira (2012), que tratam do tema.

Primeiramente, segundo a autora, a produção de Lukács sobre a estética tem como base as concepções do materialismo histórico-dialético, interferindo na compreensão da arte em sua essência e da historicidade do objeto. Se exige uma análise do contexto histórico, considerando as contradições, pois a arte é abordada como uma forma de reflexo que desfetichiza a realidade humana (Ferreira, 2012).

O contexto histórico do surgimento da expressão artística, de acordo com a autora, teve início por meio da ação humana na natureza, em um processo dialético, em que o ser humano desenvolveu os meios materiais e simbólicos necessários à sua existência e, do mesmo modo, alterou sua própria natureza. A partir disso surgiu o trabalho e a necessidade de desenvolver instrumentos (de trabalho) e meios de comunicação/signos. Então, o ser humano precisou se apropriar das formas de uso dos instrumentos, conhecer os meios de comunicação, complexificando as funções psíquicas e a própria atividade humana. A ciência e a arte aparecem como resultado da evolução social e psicológica do ser humano, como resposta a diferentes necessidades. Por um lado, a ciência apresenta um reflexo da realidade que busca o caráter objetivo e desantropomorfizador, enquanto a arte resulta da apreensão da realidade pelo psiquismo humano, revelando a realidade de forma subjetiva. Ou seja, a evolução social ocorrida através do trabalho, da prática social, desenvolveu na humanidade a arte, “uma das formas específicas de objetivação humana” (Ferreira, 2012, p. 25). Nesse sentido, se reflete sobre a realidade material como resultado da ação humana e das dinâmicas sociais dialéticas e contraditórias. De acordo com a autora, “a maneira especificamente artística de refletir a realidade torna possível que a dialética objetiva se transforme em dialética subjetiva mesmo que o próprio artista não tenha consciência disso” (Ferreira, 2012, p. 59).

Sendo assim, no campo estético, para a autora, a expressão artística é resultado da evolução histórica, social e biológica da humanidade. Com a apropriação dos instrumentos de trabalho e signos, houve desenvolvimento biológico tanto do psiquismo, quanto do corpo físico, dos sentidos, para se apropriar e utilizar as ferramentas e comunicação. O desenvolvimento biológico e a complexificação da

vida humana, ao longo de um processo histórico, resultaram na arte como uma forma de objetivação da vida humana.

Embora Lukács não tenha se apoiado nos estudos vigotskianos para desenvolvimento de sua Estética, parte do mesmo princípio de que há uma relação indissociável entre o desenvolvimento histórico do caráter mediado da atividade humana e o igualmente histórico processo de desenvolvimento das formas mais elevadas da consciência, entre as quais se encontra a arte (Ferreira, 2012, p. 31).

Ainda segundo a autora, do movimento de suprir as necessidades advindas do trabalho, da prática social realizada na vida cotidiana, o ser humano desenvolveu modos de objetivação humana, como a arte – uma forma de autoconhecimento, antropomorfizada, focada no particular e subjetivo. No caso da produção artística, sua especificidade reside no fato de permitir ao indivíduo observador/leitor entrar em contato com a historicidade do desenvolvimento humano, pois da arte

[...] é revivido e feito presente precisamente o próprio passado, e este passado não como sendo a vida anterior pessoal de cada indivíduo, mas como a sua vida anterior como pertencente à humanidade. O espectador revive os eventos do mesmo modo, tanto no caso em que assista obras que representam o presente, como no caso em que a força da arte ofereça à sua experiência fatos que lhe são distantes no tempo ou no espaço, de uma outra nação ou de uma outra classe (Lukács, 2018, p. 263).

Nesse sentido, a obra artística, incluindo a literária, tem seu papel educativo, não pedagogizante, atribuído como possibilidade de conhecer a humanidade e se colocar nesse contexto histórico maior. O leitor percebe-se como parte da história da humanidade e apropria-se do conhecimento historicamente produzido, compreendendo a arte como uma transfiguração da realidade, uma perspectiva subjetiva do universo do autor e reflexo das influências do momento histórico que foi produzida (Ferreira, 2012). Além disso, a autora explica sobre como a falta de contato com a arte, a falta da vivência estética, gera uma alienação, considerando que a arte é uma forma de autoconhecimento da humanidade.

A arte, necessidade ontológica que é, está umbilicalmente ligada ao processo histórico de autoformação da humanidade, e nos termos de uma estética marxista não pode ser vista como contemplação imparcial e desconectada do todo social, tampouco como puro entretenimento deleitável e deslumbrado (Ferreira, 2012, p. 50).

Nesse contexto, a literatura pode apresentar caráter reacionário, quando fetichiza a realidade e, progressista, ao desfetichizar a realidade e apresentar suas contradições como resultado das dinâmicas sociais (Ferreira, 2012). Parte daí a urgência do educador saber diferenciar, nas obras literárias, qual caráter é predominante para, então, propor experiências educativas e estéticas.

Apesar da obra artística ser única, particular, ela está relacionada com o desenvolvimento histórico da humanidade. Portanto, "a obra de arte não é apenas o singular nem apenas o universal, ela é o particular como o ponto médio e a síntese do singular e do universal" (Ferreira, 2012, p. 61).

A autora reitera que, do contato com o objeto artístico, se propicia ao indivíduo observador/leitor uma reflexão sobre a realidade (transfigurada) que pode resultar em momentos de catarse, elevando-o da vida cotidiana, do conhecimento científico, entrando em contato com elementos particulares da estética. Desse processo, se amplia os horizontes de vivência estética, do sentido da arte, desenvolvendo criticidade naqueles que o vivenciam.

Para Ferreira (2012), é importante, inclusive, que as vivências estéticas considerem diferentes linguagens artísticas, para desenvolver os diferentes sentidos, o psiquismo, a linguagem, o olhar crítico, por isso, a proposta de ensino (seção 5) articula literatura e outras formas de expressão artísticas. Além das diferentes linguagens artísticas, acreditamos que o ambiente escolar precisa fomentar o contato e estudo de arte de diferentes etnias e culturas, já que se trata de conhecer o patrimônio histórico acumulado, mas, principalmente, com a sua própria cultura. O contato com a arte elaborada por artistas de contexto próximo, como Lygia Bojunga, permite uma leitura da própria realidade de maneira mais enriquecedora.

Na próxima subseção, apresentamos as principais contribuições de Zilberman (1998) no campo da literatura infantojuvenil, entendendo o livro infantil como uma forma de linguagem artística específica com potencial formativo.

3.3 A literatura infantojuvenil e as representações familiares

Anteriormente apresentamos a compreensão da educação estética de Vigotsky (2001), em que explicamos a natureza, o sentido e objetivo da arte, e da estética de Lukács, incorporando elementos do materialismo histórico dialético e ressaltando a particularidade da arte literária. Para somar a reflexão sobre o

potencial estético da literatura infantil, é preciso discorrer sobre a produção de Zilberman (1998) que trata do contexto histórico e social da literatura infantojuvenil, com foco na realidade brasileira.

Primeiro, e sob a ótica de Zilberman (1998), cabe estabelecer a literatura infantojuvenil como um gênero literário particular, definido pelo público a quem as obras se destinam, possuindo características estéticas específicas relacionadas ao texto, às imagens e ao livro que devem ser adequados ao leitor mirim.

Para Zilberman (1998), o processo histórico do desenvolvimento da literatura voltada para o público infantil foi influenciado por mudanças ocorridas com o fim do feudalismo e o início da Idade Moderna, período de ascensão da burguesia e estabelecimento de um novo modelo de sociedade. Segundo Ariès (2022), até a Idade Média a criança era inserida no mundo adulto desde muito cedo, inclusive trabalhando, e os adultos limitavam a infância a um período transitório para a vida adulta. Para o autor, a criança, nesse período, era vista como substituível, um ser anônimo, sem a própria identidade, resultado de altos índices de mortalidade infantil, que culmina no desapego das famílias com o ser infantil. Nesse contexto, as famílias se organizavam em grandes organizações de parentesco e diferentes hierarquias.

Com as mudanças políticas e sociais do período, as famílias passaram a se organizar de forma mais próxima relacionada com o vínculo sanguíneo, substituindo o modelo feudalista por famílias unicelulares voltadas à privacidade. Especialmente a partir do século 18, o conceito de família passa a incorporar papéis definidos para cada sujeito que a compõe. A mãe da família moderna é encarregada do lar e do cuidado e educação dos filhos. Enquanto isso, o pai segue responsável pelo trabalho externo e remunerado, em trazer o conforto financeiro para a família. A criança também é vista de maneira diferente conforme aumenta a preocupação familiar com a formação e o desenvolvimento infantil. Se estabelece a ideia de infância como período específico do desenvolvimento humano que demanda cuidado, por parte da família, e formação, por parte da escola (Zilberman, 1998).

No primeiro contexto, com as organizações familiares por parentesco em grandes grupos de pessoas, a criança desenvolvia a independência como uma forma de se habituar ao mundo adulto (Ariès, 2022). Quando a família unicelular, burguesa, ganha força, a criança passa a estabelecer relações de maior dependência com os adultos, e isso é reforçado no ambiente escolar. A partir disso,

o conceito de infância vai sendo delimitado e a ciência busca compreender cada vez mais sobre a criança. (Zilberman, 1998).

Podemos dizer, fundamentados em Zilberman (1998), que, no campo artístico, como antes não existia o conceito de infância, as produções literárias não eram elaboradas pensando no público infantil. A partir desse processo, no final do século XVII e durante o século XVIII surgem os primeiros livros infantis. Para a autora, tanto a literatura infantojuvenil quanto a escola, nesse período, servem como meios de controle e manipulação das crianças, trazendo valores e ideologia dos adultos incorporados nas narrativas como forma de conquistar a obediência infantil.

Ainda segundo a autora, especialmente entre as décadas de 40 e 70, explorar a literatura infantojuvenil foi uma função desenvolvida, principalmente por pedagogos, com objetivos pedagógicos alheios à estética, pensando em que livros poderiam ser usados nas escolas. Ou seja, a literatura infantil priorizava uma função pragmática, educativa e moralizante.

De acordo com Zilberman (1998), as primeiras obras literárias para o público infantojuvenil foram produzidas no Brasil somente no fim do século XIX e início do século XX. Antes disso, os livros que chegavam em território brasileiro eram importados de outros países, assim como as ideologias e visões de mundo contidas neles, influenciadas pelos ideais burgueses vigentes. Para a autora, nesse contexto, as narrativas reforçavam o tom moralista e pedagógico, uma visão da infância dominada pelos adultos.

A autora explica sobre como os ideais burgueses não influenciam apenas na moral das histórias e visão da infância, mas também no retrato da família na literatura infantojuvenil. As famílias retratadas se baseiam na estrutura colonial escravocrata herdada dos portugueses e moldada pela ideologia patriarcal. O adulto é visto como o detentor da verdade e do poder enquanto da criança espera-se uma posição passiva e obediente. Somado a isso, os papéis de gênero separam a mãe como responsável pelo lar e pela educação e cuidado das crianças, enquanto a figura paterna se encarrega das finanças e do trabalho externo.

Nesse cenário, a literatura infantojuvenil buscava disciplinar os maus comportamentos infantis para conquistar a obediência da criança. A produção de narrativas que representam as crianças de forma infantilizada e passiva era frequente e estabelece como perspectiva a criança como ser submisso e

dependente do adulto, colaborando com a marginalização da infância (Zilberman, 1998).

A partir desse contexto, a autora categoriza três modelos principais de representações familiares que ocorrem nos textos literários para o público infantojuvenil e a perspectiva da infância em cada um deles: o modelo eufórico; o modelo crítico; e o modelo emancipatório. Em relação a esses modelos, a autora reflete sobre as relações de poder, os ensinamentos pedagógicos e o desenvolvimento das personagens nas narrativas.

O modelo eufórico, segundo Zilberman (1998), apresenta como personagens seres mágicos e antropomorfizados limitados a experiências domésticas, já que a vida exterior é quase inexistente e se valoriza a privacidade. Nessas histórias, baseadas na ideologia da família burguesa, as crianças buscam a intermediação de um adulto na resolução de conflitos, e as que saem de casa buscando sua própria vivência e aprendizados sempre retornam ao lar, evidenciando a perspectiva de que o ambiente familiar é perfeito, harmônico e seguro. Essa visão adultocêntrica é reforçada ao estabelecer os adultos como detentores do poder de tomar decisões e administrar a vida familiar, enquanto as crianças aparecem como seres passivos e dependentes - dependência financeira, emocional e outras. Para a autora, “é este poder de compra que assinala o lugar social das personagens paternas e, simultaneamente, a força de seu raciocínio; por isso, elas têm sempre razão” (Zilberman, 1998, p. 100).

Nesse modelo, a literatura apresenta discurso persuasivo e pretende limitar a infância ao lar atuando no controle e manipulação das crianças, no ensinamento de valores morais e valorização da vida doméstica, contexto em que a criança é dependente e submissa aos pais. Com isso, “o contato com a realidade externa nada acrescenta à interioridade da personagem, pois aquela se apresenta de modo desconexo e desvinculado do conhecido” (Zilberman, 1998, p. 100). Sendo assim, os conflitos vivenciados pelas personagens infantis, seja em contexto familiar ou externo, precisam ser mediados por terceiros para a resolução. Isso coloca a criança (personagem e leitora) como um ser passivo e sem criticidade sobre a realidade que está inserida, sem autonomia para resolver seus próprios problemas. Esse comportamento fica evidenciado nas palavras da autora:

Assim, não é apenas o protagonista criança que retorna ao lar; é igualmente

o leitor que, acompanhando a trajetória dos heróis mirins, reconhece seu pequeno mundo somente quando a personagem está ou volta à casa. Fecha-se o circuito doméstico e, dentro dele, está aprisionado o leitor, levado a prestigiar não apenas sua circunstância, mas os papéis adultos e dominadores exercidos pelos pais (Zilberman, 1998, p. 101).

De outro modo, a autora explica que, nas produções literárias enquadradas no modelo crítico, a perfeição da família é questionada ao mostrar sua desestruturação e as contradições da burguesia, revelando uma realidade complexa. Isso porque tira-se a aura mágica do adulto perfeito e detentor da verdade. A casa, antes lugar de segurança, agora aparece também como lugar de conflito, embora o foco continue na vida doméstica. Assim como no modelo anterior, os narradores adultos trazem para a história uma visão adultocêntrica que, apesar de tecer críticas, não busca a emancipação infantil.

[...] a denúncia toma a configuração de uma fotografia exterior do problema, de modo que não é filtrada pelas personagens e muito menos pelos heróis crianças. Desta maneira, como no caso do modelo eufórico, este modelo crítico ainda encerra seus heróis no círculo familiar, embora apareça incômodo e desajustado. (Zilberman, 1998, p. 103).

Enquanto as produções que se enquadram nos modelos crítico e eufórico colocam o protagonismo e a “visão de mundo” do adulto de forma predominante na narrativa, o modelo emancipatório, ainda segundo Zilberman (1998), inverte esses papéis e evidencia a visão da criança sobre a realidade. A criança adquire postura crítica e participativa da realidade, enquanto a família é colocada como um pano de fundo, muitas vezes, ausente na história. Em narrativas emancipatórias as personagens crianças buscam vivências e aprendizados externos ao lar, evoluindo ao longo da história e desenvolvendo a identidade de forma autônoma, resultado da própria emancipação. Assim, o protagonismo das personagens infantis gera reflexão e discussão dos valores vigentes ao explorar a participação da criança na realidade (inacabada e complexa) e a autonomia na resolução de conflitos sem intermédio de um adulto (Zilberman, 1998). Portanto, uma nova relação entre criança e adulto se dá de forma dialética abrindo espaço para uma interação menos rígida e hierárquica, de forma a questionar os papéis de cada membro familiar.

[...] não se trata de um reforço da estrutura familiar ou de uma reforma em seu interior, mas da proposta de um outro funcionamento da relação entre indivíduos, segundo a qual ficam suprimidas as divisões estanques entre o adulto e a criança, assim como as ligações de dependência e sujeição entre

eles (Zilberman, 1998, p. 105).

Para a autora, a literatura categorizada como emancipatória questiona os valores dominantes na sociedade e busca ampliar os horizontes cognitivos do leitor, dando-lhe possibilidades de resoluções de conflitos internos e externos (da realidade material). Como exemplos de literatura infantil emancipatória, Zilberman (1998) cita obras de Lygia Bojunga, como *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975) e *A bolsa amarela* (1976), a última produção sendo o foco principal dessa pesquisa, porque refletem as dependências das crianças em relação aos adultos. Nas palavras da autora,

Os livros mencionados buscam a emancipação da criança perante os condicionamentos que os adultos impõem a ela, utilizando o período existencial dominado pela circunstância familiar - a infância, fase deficitária do indivíduo, porque ele acumula dependências (econômica, alimentar, cognitivas e outras), sem poder oferecer qualquer contrapartida. Entretanto, as balizas desta emancipação mostram um horizonte relativamente estreito de ação – de um lado, o abandono do lar, compensado pela vida de artista, numa comunidade de iguais; de outro, o conformismo com o presente, num assumir-se que é igualmente uma espécie de adaptacionismo. Em *A bolsa amarela*, este fato ainda é reforçado por outro, quando a personagem é presenteada com um último consolo: ao visitar a Casa dos Consertos, descobre que há famílias boas e funcionais, como a que vive em tal lugar (Zilberman, 1998, p. 106 - 107).

A análise de Zilberman (1998) evidencia a importância de *A bolsa amarela* e de outras obras da autora Lygia Bojunga que trazem para a literatura infantojuvenil reflexões profundas sobre a emancipação do sujeito ainda na infância, condição necessária para interpretar a realidade humana de forma crítica. Por meio das narrativas, busca-se a superação de problemas reais do contexto familiar e de fora dele que são pertinentes à infância. Além disso, ao explorar o protagonismo infantil, a autora permite ao leitor refletir sobre a infância reconhecendo suas dependências, dificuldades e potencialidades, também explorando os papéis de cada indivíduo nas diferentes dinâmicas familiares.

Em suma, a importância da obra *A bolsa amarela* e de outras produções literárias para o público infantil, nas reflexões sobre a realidade social e a própria literatura, é expressa por Lajolo e Zilberman (2007, p. 161, grifos nossos),

[...] uma vez reconhecidos como literatura, os livros para crianças passam a prestar contas à série literária. E em relação a ela, o modo de produção do livro infantil pode consistir em um obstáculo intransponível para que o diálogo se desenvolva em pé de igualdade. Mas, dialeticamente, é isso

também que permite que a **inclusão da literatura infantil nas reflexões sobre a história e a teoria literária de um povo ilumine zonas de penumbra que a circulação restrita da produção literária não-infantil impede que sejam observadas.**

Com base no que foi exposto sobre a educação estética, em relação com o materialismo histórico dialético e a literatura infantojuvenil, a próxima seção inicia a análise da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, que serve de embasamento para a proposta de ensino apresentada na seção 5 do trabalho.

4 ANÁLISE DA OBRA *A BOLSA AMARELA*

Esta seção está organizada em três subseções, dialogando diretamente com os objetivos específicos da pesquisa, buscando clarificar como cada análise contribui para a proposta pedagógica final. A primeira tem por objetivo apresentar a obra e seu contexto histórico e a segunda tem como finalidade a análise da obra, a partir de três dimensões, sendo a primeira dimensão das considerações dos aspectos sociológicos, psicológicos e pedagógicos da obra; a segunda dimensão sobre a obra e a vivência estética; e a terceira dimensão referente à representação da realidade na narrativa. Finalmente, a terceira subseção objetiva formular uma síntese das análises e a sua articulação com a proposta pedagógica, apresentada na seção cinco, deste trabalho.

4.1 Uma breve contextualização histórica da obra

Para compreender as potencialidades da obra literária, buscamos refletir sobre o contexto histórico, social e cultural que a obra *A bolsa amarela* (Bojunga, 2025) se insere, delimitando o papel da literatura e a relevância da obra no contexto explorado.

Antes, faremos uma breve contextualização da vida de Lygia Bojunga com base nas informações disponibilizadas no *site* da Enciclopédia do Itaú Cultural e no *site* da Fundação Cultural Casa Lygia Bojunga, fundada pela própria autora. Lygia Bojunga nasceu no Rio Grande do Sul, em 1932, e mudou-se para o Rio de Janeiro na infância, cidade onde teve diferentes experiências profissionais como atriz de teatro e escritora de textos para rádio e televisão. Além disso, fundou uma escola rural que existiu durante cinco anos. O início de sua carreira literária ocorreu na década de 1970, especialmente com a publicação do livro *Os colegas* (1972). Com outras produções literárias de destaque, como *A bolsa amarela* (1976), a escritora adquiriu grande reconhecimento nacional e internacional, ganhando diferentes prêmios, e sendo a primeira brasileira a receber o prêmio Hans Christian Andersen, em 1982. Lygia Bojunga, então, é reconhecida como uma grande voz e referência no campo da literatura infantojuvenil, tratando temas do gênero humano como

liberdade, busca pela identidade, vida e morte, desigualdades sociais, entre outros, de forma envolvente e crítica, trazendo personagens complexos e narrativas profundas que refletem a realidade material.

O Brasil da década de 60 e 70, período próximo a primeira publicação da obra (1976), de modo geral, reflete um cenário de urbanização crescente, consolidação de um capitalismo mais avançado e mudanças políticas, que influenciam no investimento ao setor cultural e, conseqüentemente, nas produções literárias (Lajolo, Zilberman, 2007). Nesse período, segundo as autoras, o conflito entre a classe industrial e a esfera agrária conservadora gerou tensões nas relações de poder, com embate entre ideias nacionalistas e imperialistas. O Brasil, então, se viu sob regime político da ditadura militar, iniciada em 1964, e que teve seu fim em 1985, apresentando diversos episódios de censura, repressão e violência. Além disso, o nacionalismo perdeu força para o imperialismo, com o país se alinhando aos interesses dos Estados Unidos. Como resultado, as desigualdades sociais aumentaram, limitando o crescimento econômico a uma camada específica da sociedade, a classe média e alta.

Nesse cenário, a literatura infantojuvenil, no Brasil, passa por mudanças influenciadas pelo estabelecimento e aprimoramento de instituições e programas voltados para a literatura infantil, interferindo na quantidade de obras específicas para crianças e no investimento nesse setor. A relação entre o livro e a escola é favorecida e torna-se um fator importante na produção literária pois a maior parte do consumo de livros ocorre nas escolas e espaços educativos e, por muitas vezes, é pautada nos objetivos pedagógicos e princípios moralizantes da pedagogia conservadora. Por outro lado, como resposta aos problemas sociais e políticos, tanto os movimentos sociais quanto as produções artísticas e culturais demonstram resistência e uma voz contrastante com as estruturas políticas vigentes. A censura e tensão política do período tem como efeito a disseminação de textos políticos com linguagem acessível para mobilização popular – caráter libertário e coletivo. Também músicas, textos literários e o audiovisual foram diferentes meios de artistas resistirem e denunciarem as desigualdades e opressões sofridas pela população (Lajolo, Zilberman, 2007).

As autoras destacam que, no campo da literatura, parte dos textos do período citado se mantinha com perspectivas tradicionais, conservadoras e moralizantes, enquanto outras produções apresentavam caráter renovador e

libertário. A literatura infantil contemporânea incorpora representações da realidade brasileira da época e denuncia as crises sociais ao retratar a vida urbana, com seus problemas, crises e opressões (Lajolo, Zilberman, 2007). Segundo as autoras, o retrato do homem da cidade toma o lugar da vida no campo retratada em produções literárias anteriores, mostrando o próprio movimento de urbanização que ocorreu na vida material, resultado da consolidação do capitalismo e seus modos de produção. Os questionamentos dessas novas dinâmicas sociais que foram surgindo, resultado das tensões políticas e expansão do capitalismo, se tornaram presentes nas narrativas criadas por diferentes autores. Esse procedimento revelava a realidade ao leitor mirim sem suavizar as problemáticas e, com isso, o caráter estético dos livros infantojuvenis se expandiu.

Os livros infantis de contos de fadas, especialmente da década de 1970, exploram visões que rompem com as expectativas do leitor relacionadas ao gênero textual e questionam as estruturas políticas e sociais, conforme observações feitas por Zilberman (1998). Os exemplos de obras literárias infantojuvenis que trazem uma versão autêntica e crítica da realidade, citados pela autora, incluem *O reizinho mandão* (1973), de Ruth Rocha, e *História meio ao contrário* (1978), de Ana Maria Machado, pois, para ela, as narrativas rompem com as expectativas do leitor e questionam as relações de poder ao revelar as contradições da realidade que está imposta. Também propõe modificações e questiona o autoritarismo e a centralização do poder, incorporando críticas sobre imposições relacionadas ao gênero.

De acordo com Zilberman (1998), além dos contos de fadas, na segunda metade da década de 70, com o crescimento de produções literárias neo-realistas no Brasil, o tom político é explorado ao representar as camadas populares e fazer denúncias sociais, problematizando as idealizações dominantes na sociedade brasileira. A autora explica que esses temas são incorporados em produções para o público infantojuvenil, contrastando com a visão fantasiosa, de manipular a realidade omitindo os aspectos “desagradáveis”, que predominavam nos livros infantojuvenis em momentos anteriores. Somado a isso, os modos de produção literária passam por mudanças influenciadas pelo aperfeiçoamento dos equipamentos e técnicas de impressão, o que possibilita a impressão em grandes quantidades e menor tempo, criando-se a ideia de uma produção industrial de massa. Como resultado, os autores literários também elaboram livros em série que repetem personagens e cenários para conquistar o público mirim e mantê-los fieis às produções (Lajolo, Zilberman,

2007). É nesse momento que as autoras alertam para uma aproximação perigosa com a cultura de massa.

Nesse período de regime militar, as contradições da sociedade brasileira e as opressões influenciadas por múltiplos marcadores sociais, são expostas nas produções artísticas e diferentes manifestações culturais. No caso da literatura, as contradições da sociedade são transformadas pelos autores literários em elementos estruturais do texto, para possibilitar ao leitor a ampliação de seu horizonte de percepção e conhecimento, em um movimento de resistência. Sobre isso, Zilberman (1998, p. 69) afirma que

Visando à ruptura com o convencional, a criação literária só pode introduzir a norma no seu interior para revelar sua índole aglutinadora. Ao incorporar os modelos estéticos, sociais, linguísticos, éticos ou religiosos, o texto revela-os enquanto convenções destinadas a manter um certo tipo de dominação no meio social, contribuindo para seu conhecimento e transformação. O texto se converte em instrumento de investigação da realidade, questionando-a sem abdicar de sua natureza literária, pois transforma todos os elementos externos em componentes de sua estrutura. A relação com as normas e os padrões estabelecidos de uma dada época e sociedade vem a participar do universo artístico, garantindo a autonomia deste, mas, ao mesmo tempo, reativando seu contato com a vida social.

Sendo assim, os livros produzidos entre esse período, da década de 60 e 70, incorporam em suas narrativas temáticas relacionadas às desigualdades sociais e os problemas enfrentados na realidade material com as mudanças políticas e sociais da época. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), o retrato que os autores fazem da sociedade brasileira reflete as tensões vividas sem mascarar a realidade para o público mirim. Isso acontece em diferentes obras de Lygia Bojunga em que “têm-se histórias que internalizam, na personagem infantil, as várias crises do mundo social” (Lajolo e Zilberman, 2007, p. 126).

É nesse contexto que ocorre a primeira publicação da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, em 1976, exemplo de literatura inovadora, pois a autora incorpora críticas às relações de poder desiguais, a posição secundária da infância, e aos estereótipos de gênero em sua produção literária para o público infantojuvenil. A sua relevância na literatura infantil se deve ao seu caráter inovador, especialmente para a época, mas também constitui-se como uma obra atemporal, sendo possível ler e se identificar com a narrativa no momento presente. Como resultado, para Lajolo e Zilberman (2007, p. 157), “é uma narrativa original que, além de romper com a linearidade, parece ter a intenção de colar-se ao modo infantil de perceber e dar

significado ao mundo”, rompendo com representações adultocêntricas e ideologias predominantes da época. Esse entendimento permite contextualizar a obra em sua dimensão histórica, social e cultural.

Em *A bolsa amarela*, Lygia Bojunga apresenta a vida de Raquel, protagonista e narradora. Raquel é uma menina curiosa, crítica e criativa, que sonha em ser escritora. Já no início da história revela ter três grandes vontades: crescer, ser homem e ser escritora. Durante a narrativa, a personagem vive os desafios de ser uma criança no processo de formação de sua identidade em um ambiente familiar conturbado.

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

Na narrativa, a personagem Raquel é acompanhada da família (pai, mãe, irmão e duas irmãs, tia Brunilda, primo Alberto e tio Julio) e de amigos imaginários (André, galo Afonso, galo Terrível, alfinete de fralda, a guarda-chuva, Lorelai e família). Os personagens passam por situações cotidianas que refletem a infância como categoria social invisibilizada, as questões de gênero e a emancipação infantil. Ao final da história, das três grandes vontades (crescer, ser homem e ser escritora) apenas uma permanece com Raquel: a de ser escritora.

4.2 Análise de *A bolsa amarela*

A análise foi constituída por três dimensões. A primeira ocupar-se-á da análise sociológica, psicológica e pedagógica do livro a partir da representação da família, segundo Zilberman (1998). A segunda dimensão da análise focaliza a narrativa a partir dos três momentos da vivência estética: estimulação, elaboração e resposta Vigotsky (2001). A terceira, por sua vez, aborda como a narrativa *A bolsa amarela* representa a realidade fundamentada no materialismo histórico dialético (Marx & Engels, 1845/1975; Frigotto, 1991; Triviños, 1987; Lukács, *apud* Ferreira, 2012).

4.2.1 Análise sociológica, psicológica e pedagógica

As dimensões analisadas foram mediadas pelo objetivo específico desta pesquisa. A primeira dimensão de análise considera os aspectos sociológicos retratados na obra, demonstrados nas relações de poder entre adultos e crianças, homens e mulheres. A representação do poder pode ser econômica (bens materiais), ideológica (ideias e ideais) e política. A segunda dimensão analítica, dos aspectos psicológicos, demonstra o desenvolvimento da personagem principal, comparando a postura e comportamentos no início e ao final da história, refletindo sobre seus aprendizados e mudanças no desenvolvimento da identidade. Como última dimensão de análise, os aspectos pedagógicos consideram os ensinamentos da obra, ou seja, como o livro problematiza a vida humana e como os conflitos da humanidade aparecem na narrativa.

4.2.1.1 Análise sociológica

Do ponto de vista sociológico, a narrativa expõe relações de poder estabelecidas entre adultos e crianças, desvelando o modo como a infância é frequentemente tratada como categoria social secundária, marcada pela submissão às normas impostas pela autoridade adulta. Também evidencia tensões de gênero: a protagonista Raquel, figura 1, é confrontada com expectativas sociais que buscam definir seu papel como menina, ao mesmo tempo em que manifesta desejos que rompem com tais imposições — ser menino, ser escritora, ser livre.

Figura 1: Raquel. Ilustração de Mary Louise Nery.



Fonte: A bolsa amarela (Bojunga, 2025, p. 8)

Lygia Bojunga inicia a história, excerto 1, com uma fala da personagem principal e narradora, Raquel, que exprime sentimentos de vergonha e medo por ser uma criança com vontades que desafiam as expectativas dos adultos:

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequeninha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não aguento mais o meu. Vontade assim todo mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas as outras – as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida –, ah, essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum. (Bojunga, 2025, excerto 1, p. 9).

O momento destacado expressa os sentimentos de insegurança de Raquel e cria uma curiosidade inicial no leitor sobre as três grandes vontades da personagem. Quando fala de suas vontades, a personagem deixa claro que “não quer mais mostrar” e precisa escondê-las, ou seja, revelar seus desejos envolve o julgamento e falta de apoio por parte dos adultos, o que resulta nos sentimentos mencionados.

No primeiro capítulo, *As vontades*, além de apresentar as três grandes vontades de Raquel, a personagem começa a escrever cartas para o amigo imaginário André, excertos 2 e 3, como forma de desabafo sobre a situação familiar, pois não encontra apoio e companhia na família. Ela expressa o isolamento que

sente e a dificuldade de se aproximar e se sentir compreendida. Quando tenta conversar com os outros membros familiares, Raquel é ignorada e precisa recorrer à fantasia.

Prezado André:

Ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim.

Eles dizem que não tem tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria contar minha vida. Dá pé?

Um abraço da Raquel. (Bojunga, 2025, excerto 2, p. 10, grifos nossos)

Querido André:

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 o mundo já é bem grande há muito tempo, menos eu. Não sei quantas vezes eu ouvi minhas irmãs dizendo: “A Raquel nasceu de araque. A Raquel nasceu fora de hora. A Raquel nasceu quando a mamãe não tinha mais condição de ter filho.”

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?

Raquel.

(Bojunga, 2025, excerto 3, p. 11 - 12, grifos nossos)

A sensação de distanciamento com os outros familiares é reforçada pelo fato de que os pais e os irmãos da personagem principal não são chamados pelo nome próprio e, quando Raquel se refere à família, usa o termo “pessoal”. Para elucidar esse fenômeno tiramos 17 exemplos que justificam isso (no caso específico do excerto 16, se trata da fala do galo Afonso em um diálogo com Raquel, ou seja, um diálogo interno da personagem):

Oi, André!

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. Mas minha irmã mais moça nem trabalha, nem estuda, então toda hora a gente esbarra uma na outra. Sabe o que é que ela diz? Que ela é que manda em mim, vê se pode. [...]

[...] Nem sei o que é que ela é mais: se bonita ou mascarada. Imagina que outro dia ela me disse: “Eu sou tão bonita, que não preciso trabalhar nem estudar: tem homem assim querendo me sustentar; posso escolher à vontade.”

[...] Aí foi aquela coisa: o **pessoal** todo ficou contra mim. Fui dormir na maior fossa de ser criança podendo tão bem ser gente grande. (Bojunga, 2025, excerto 4, p. 12 - 13, grifos nossos)

“Quem é essa tal Lorelai que quer te ajudar a fugir de casa?” Comecei a explicar que ela era inventada, que a viagem era inventada, que – mas **ela não deixou eu acabar de falar**. Disse que eu não tinha jeito, me deu um puxão de orelha, fez queixa pro meu pai, o **peessoal** ficou de novo contra mim, e eu comecei a desconfiar que a gente ser escritora quando é criança não dá pé. Desisti de escrever carta.

Fiquei uma porção de dias pensando no **meu pessoal** pra ver se entendia por que é que eles **zangavam tanto comigo**. (Bojunga, 2025, excerto 5, p. 21, grifos nossos)

Se o **peessoal** vê as minhas três vontades engordando desse jeito e crescendo que nem balão, eles vão rir, aposto. Eles não entendem essas coisas, acham que é infantil, não levam a sério. Eu tenho que achar depressa um lugar pra esconder as três: se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim. (Bojunga, 2025, excerto 6, p. 23, grifo nosso)

E se eu pedia qualquer coisa, o **peessoal** falava logo:

– Ora, Raquel, a tia Brunilda só manda roupa de gente grande, não serve pra você.

[...]

E eu nunca fiquei com nada. Num instantinho sumiam com tudo, e usavam, usavam até pifar. Aí, no dia que a roupa pifava, a gente ajeitava daqui e dali, e a roupa ficava pra mim. Eu não dizia nada. Até que uma vez não resisti e perguntei:

– Quer dizer que quando a roupa pifa, pifa também a tal cara de roupa de gente grande?

E o **peessoal** falou que sim, que era isso mesmo. (**É por causa dessas transas que eu queria tanto crescer: gente grande tá sempre achando que criança tá por fora**). (Bojunga, 2025, excerto 7, p. 26, grifos nossos)

Eu adoro comer, só tem um prato que eu não aguento: bacalhau. Mas como o **peessoal** 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. (Bojunga, 2025, excerto 8, p. 65 - 66, grifo nosso)

Quando o **peessoal** me viu carregando aquele peso, eles disseram que eu tava maluca: eu não podia ir pro almoço levando uma bolsa enorme, ridícula, de gente grande, e não sei o que mais. (Bojunga, 2025, excerto 9, p. 68, grifo nosso)

Pelo jeito, o **peessoal** acreditou no que eu disse, porque no fim eles falaram:

– Então vamos de uma vez que a gente já tá atrasada. (Bojunga, 2025, excerto 10, p. 69, grifo nosso)

Quando eu comecei a cantar o tal verso lá em casa, o **peessoal** mandou eu ficar quieta porque eu estava enchendo a paciência de todo mundo. (Bojunga, 2025, excerto 11, p. 70, grifo nosso)

O **peessoal** desatou a rir. Principalmente a tia Brunilda. Ria de chorar. (Bojunga, 2025, excerto 12, p. 74, grifo nosso)

O **peessoal** continuava rindo. Puxa vida, por que é que eu não tinha nascido Alberto em vez de Raquel? (Bojunga, 2025, excerto 13, p. 76, grifo nosso)

O **peessoal** tava de boca aberta:

– Parece um balão! (Bojunga, 2025, excerto 14, p. 78, grifo nosso)

O **peçoal** espiou dentro da bolsa. (Bojunga, 2025, excerto 15, p. 80, grifo nosso)

– E se o **peçoal** acorda e não te vê? (Bojunga, 2025, excerto 16, p. 86, grifo nosso)

– Xi!! – Me apavorei toda; eu tinha saído de manhã, o meu **peçoal** já devia estar um bocado nervoso. [...]

O **peçoal** em casa já estava nervoso. (Bojunga, 2025, excerto 17, p. 116, grifo nosso)

Antes, me dava uma aflição danada quando o **peçoal** todo dormia e só eu ficava acordada. (Bojunga, 2025, excerto 18, p. 117, grifo nosso)

Minha vida foi melhorando. Eu já não inventava muito coisa, meu **peçoal** não ficava tão contra mim. Comecei então a achar que ser menina podia mesmo ser tão legal quanto ser garoto. E foi aí que as minhas vontades deram pra emagrecer. Emagreceram, emagreceram, até que um dia eu pensei: daqui a pouco elas vão sumir. (Bojunga, 2025, excerto 19, p. 125, grifo nosso).

Os excertos de 4 a 19 denunciam a falta de intimidade e compreensão no ambiente familiar, como se evidencia nas falas e pensamentos da personagem. Somado a isso, Raquel é a única criança da família, com mais de dez anos de diferença entre os irmãos, influenciando no desenvolvimento da vontade de ser grande, observado no excerto 3.

A personagem continua escrevendo cartas para o amigo André. Quando o irmão mais velho aparece e encontra Raquel lendo uma das cartas. A primeira reação foi perguntar se André é um namorado, ou aluno da escola. A fala do irmão assume que ela, por ser menina, precisa fazer amizade com outras meninas e restringe a interação com o gênero oposto ao interesse amoroso/romântico. Nesse momento, ao responder o irmão, excerto 20, Raquel lista as vantagens de ser homem (que influenciam na vontade de ser garoto): poder gostar, jogar e brincar do que quiser, fazer coisas que mulheres não podem, liderar as brincadeiras e o ambiente familiar.

– E por que é que você inventou um amigo em vez de uma amiga?

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

[...]

– É sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe 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 de jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco caso de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. **É só a gente bobear que fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que**

vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida! – vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento – então eu não vejo? – a gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? **Eu acho fogo ter nascido menina.** (Bojunga, 2025, excerto 20, p. 16 - 17, grifos nossos)

Ainda no diálogo com o irmão, a personagem conta sobre a vontade de ser escritora, e pela fala dele, excerto 21, não é demonstrado apoio e compreensão pelos desejos da garota.

– É o seguinte: eu resolvi que eu vou ser escritora, sabe? E escritora tem que viver inventando gente, endereço, telefone, casa, rua, um mundo de coisas. Então eu inventei o André. Pra já ir treinando. Só isso. [...]
 – Guarda essas ideias pra mais tarde, tá bem? E em vez de gastar tempo com tanta bobagem, aproveita pra estudar melhor. Ah! e olha: **não quero pegar outra carta do André, viu?** (Bojunga, 2025, excerto 21, p. 17 - 18, grifos nossos)

Depois de conversar com o irmão, Raquel é repreendida e sente o julgamento por suas vontades. Ele não acredita que André é um amigo inventado. Ela para de escrever por um tempo e retorna depois, quando escreve uma carta, excerto 22, para uma nova amiga inventada: Lorelai, uma menina (depois do irmão dizer que não queria encontrar outra carta para o André). Nas cartas para a amiga Lorelai, Raquel relata o cotidiano da família e a vontade de fugir do ambiente familiar, devido a repressão vivida, e por sentir saudade da casa anterior e das interações familiares mais afetuosas.

Lorelai:

Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. [...] Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois toca todo mundo a ficar emburrado. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto pra criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim?

Um beijo da Raquel.

[...] Era um bilhete da Lorelai:

Raquel:

Você foge e pronto.

Um beijo da Lorelai.

(Bojunga, 2025, excerto 22, p. 19 - 20)

A irmã encontra as cartas no armário de Raquel e questiona a menina, acreditando que Lorelai seria uma amiga que quer ajudá-la a fugir. Nesse momento, novamente a personagem vivencia a repressão, dessa vez, por parte da irmã, que não acredita em Raquel. O posicionamento dos irmãos justifica o desejo em esconder as vontades dos adultos, pois a personagem não recebe apoio familiar quando os adultos descobrem os textos escritos (carta para Lorelai, excerto 5, páginas 35 e 36 do trabalho; cartas para André, excerto 21, página 38). Ainda de acordo com o excerto 5, o distanciamento vivenciado por Raquel garante aos familiares uma voz de poder maior que resulta em atrito nas relações e interfere nas três grandes vontades.

As cartas que a personagem escreve para os amigos imaginários mostram ao leitor os sentimentos que resultaram na vontade de ser menino e de ser grande. Raquel percebe que ser homem e adulto significa, cada categoria a seu modo, uma vantagem nas relações, garante voz de decisão e respeito às próprias vontades, diferente do que vivencia enquanto criança e menina, ao ter que corresponder às expectativas dos adultos e imposições sociais de gênero.

Como a família não acredita que os amigos das cartas sejam inventados, a personagem desiste de escrever cartas e começa a escrever romances, sendo o primeiro o do galo Rei. Novamente, a família encontra a produção escrita de Raquel e não demonstra apoio, excerto 23. Pelo contrário, todos os adultos (mãe, pai, irmão, irmãs, vizinha e marido da vizinha), ao lerem o romance do galo, menosprezam a personagem e seus sentimentos, reiterando o lugar secundário da infância e a desvantagem nas relações de poder estabelecidas.

Quando eu voltei do cinema, encontrei todo mundo rindo da minha história. [...] E o pior é que eles não estavam rindo só da história: tavam rindo de mim também, e das coisas que eu pensava.

Foi me dando uma raiva de ter largado o romance no quarto que, de repente, sem pensar no que eu estava fazendo, eu peguei meu romance e rasguei todinho.

Rasguei o galo chamado Rei, a família esquisita que ele tinha, rasguei o galinheiro inteiro e tudo que tinha lá dentro. Resolvi que até o dia de ser grande não escrevia mais nada. Só dever de escola e olhe lá. Foi daí pra frente que a vontade de ser escritora desatou a engordar que nem as outras duas. (Bojunga, 2025, excerto 23, p. 23)

As interações apresentadas no primeiro capítulo, “As vontades”, situam o leitor com relação às motivações que levaram Raquel a desenvolver as três grandes vontades. Do mesmo modo, os diálogos mostram como a postura dos adultos, com a falta de compreensão e apoio, e o excesso de julgamento, potencializa as vontades da personagem.

Ao longo da narrativa, é possível analisar a interação da personagem principal com adultos de diferentes grupos, para pensar as relações de poder, sendo: 1. família principal (pai, mãe, irmãos, tio Julio e tia Brunilda); 2. professora da escola; e 3. família de Lorelai (pai, mãe e avô). De acordo com Zilberman (1998), o poder de compra dos indivíduos interfere nas relações de poder, como as relações estabelecidas dentro do núcleo familiar, e colocam o adulto em vantagem com relação à criança.

No primeiro grupo familiar, o pai é a figura que representa, implicitamente, para Raquel, o “chefe de família”, embora a mãe também exerça trabalho remunerado fora de casa. Isso se evidencia no diálogo que Raquel tem com o irmão, no excerto 20 (página 37 do trabalho), em que ela diz que todo “chefe de família” é homem. Esse pensamento considera as pessoas mais próximas de Raquel, tanto o pai quanto o tio Júlio, que representam em cada núcleo familiar a figura de liderança.

Em “A bolsa amarela”, capítulo II, Raquel conta que frequentemente a tia Brunilda envia pacotes com roupas para a família, por ter melhores condições financeiras, resultado do trabalho do marido. Quando o irmão da personagem chega com o novo pacote enviado pela tia, Raquel reflete sobre a relação entre os tios e o consumo de Brunilda. A personagem principal se imagina no lugar do tio Júlio, o homem adulto, chefe da família, trabalhador, alguém que ocupa um lugar de “extremo oposto” do contexto de Raquel (menina e criança, sem poder de compra e sem voz de decisão no ambiente familiar).

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.

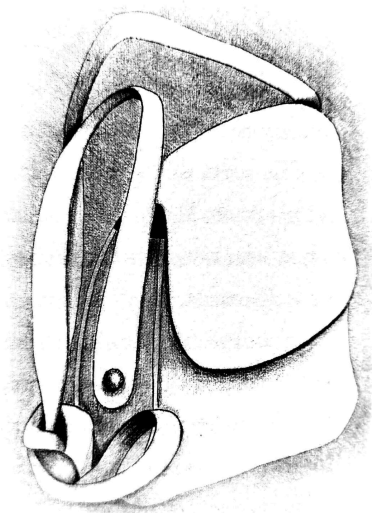
[...]

– Que boazinha que é a tia Brunilda: **sabe como a gente vive apertada** e cada vez manda mais roupa. (Bojunga, 2025, excerto 24, p. 25, grifos nossos)

No excerto 24, Raquel pensa sobre a situação da tia Brunilda, por ter a vida limitada à submissão ao marido e ao consumismo. A fala da mãe de Raquel reitera a vantagem financeira da família de Brunilda e Júlio, ao mesmo tempo que mostra o contexto financeiro inferior da família de Raquel.

Normalmente, quando os pacotes da tia chegam, os adultos dividem as roupas e Raquel, por ser criança, não recebe nada, apenas depois que os familiares as usam e não as querem mais, ver excerto 7 (página 36 do trabalho). A justificativa dos adultos mostra que eles subestimam a inteligência da criança, seja nas produções literárias (cartas, romances) produzidas por Raquel, ou na distribuição dos bens materiais. O único item que a família deixa para Raquel é a bolsa amarela, figura 2.

Figura 2: A bolsa amarela. Ilustração de Mary Louise Nery.



Fonte: A bolsa amarela (Bojunga, 2025, p. 24)

Ainda pensando nas relações de poder, nos capítulos: “O galo”, capítulo III, e “História do alfinete de fralda (que mora no bolso bebê da bolsa amarela)”, capítulo IV, a personagem principal não interage com adultos. Somente em “A volta da escola”, capítulo V, há um breve relato sobre uma situação no ambiente escolar,

porém a escola não é muito explorada na narrativa e não há diálogo direto entre Raquel e a professora. A professora é citada apenas uma vez, quando a menina conta sobre uma aula de redação:

Saí da escola apavorada com o peso da bolsa amarela. Tinha Afonso, tinha vontade, tinha nome, tinha livro, tinha caderno, tinha tudo lá dentro. E tinha também o seguinte:

A professora mandou a gente fazer uma redação. Assunto: "O presente que eu queria ganhar". Escrevi que eu queria um guarda-chuva (já cansei de pedir um lá em casa). Comecei a inventar o guarda-chuva que ele ia ser e as coisas que aconteciam com ele. Quando eu tava no melhor da história, tocou a campainha, a aula acabou, a redação não estava pronta, eu quis escrever o resto da história, a professora não deixou, recolheu o caderno, a turma foi saindo, a história ficou sem fim, e aí pronto: a vontade de continuar escrevendo apertou, desatou a engordar, engordou tanto que eu mal aguentava carregar a bolsa amarela. (Bojunga, 2025, excerto 25, p. 46)

A autora não dá muitos detalhes sobre a dinâmica em sala de aula, e a relação entre professora e aluna não é desenvolvida na narrativa. O pensamento de Raquel sobre a aula expressa uma situação específica em que a professora não a deixou continuar a redação e recolheu o caderno, o que gerou frustração na menina. Nesse sentido, entende-se que, no ambiente escolar, as relações de poder estabelecidas costumam demonstrar o poder predominante do adulto sobre a criança.

Em momentos posteriores, especificamente em "O almoço", capítulo VI, as relações de poder que ocorrem na família de Raquel tomam sua forma mais visível quando a personagem principal relata um almoço familiar na casa da tia Brunilda. Antes mesmo de chegar na casa da tia, Raquel conta que estava se sentindo aflita por não gostar da comida e saber que haverá julgamento familiar, caso se recuse a comer, relato do excerto 8 (página 36 do trabalho).

A personagem principal conta que já estava se sentindo mal e decide levar a bolsa amarela para que ninguém encontre o que ela esconde. Assim que chega na casa da tia, Raquel, a única criança, interage com os adultos da família e, no diálogo do excerto 26, é possível perceber o fenômeno infantilização da criança exercido pela tia e demais familiares e desrespeito contra as vontades da personagem.

Desabei numa poltrona. A tia Brunilda disse logo:

- Vem cá, **Raquelzinha**. Senta aqui nessa **cadeirinha**.
- Essa poltrona é tão gostosa, tia Brunilda.
- Aqui você fica muito mais **engraçadinha**. Vem.

Todo mundo me olhou. Não tive remédio, fui. Botei a bolsa amarela atrás da cadeira pra ver se ninguém prestava atenção nela.

– 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.

Quando eu ia comer o amendoim, minha irmã falou:

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

Quase caí pra trás. Quando eu comecei a cantar o tal verso lá em casa, o **peçoal** mandou eu ficar quieta porque eu estava enchendo a paciência de todo mundo. Agora ficavam pedindo:

– Canta, **filhinha**, canta.

[...]

– Agora dança aquela **dancinha** que outro dia você dançou lá em casa.

[...] 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.

[...] Quando eu acabei, eles bateram palmas e o tio Júlio me disse:

– 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 (Bojunga, 2025, excerto 26, p. 69 - 71, grifos nossos).

O uso do diminutivo, no diálogo, com diferentes familiares é um recurso utilizado pela autora repetidas vezes para enfatizar a infantilização vivenciada pela personagem principal no contexto familiar. Nesse sentido, a autora revela e questiona a visão adultocêntrica predominante. Já o termo “engraçadinha”, em específico, e a postura dos adultos com Raquel, reforçam a perspectiva da infância enquanto uma fase para agradar os mais velhos, colocando a criança no papel de “divertir” o adulto – postura comum no século XVII, segundo Ariès (2022). Além disso, os adultos subestimam a inteligência de Raquel e fazem julgamentos sobre os textos literários escritos pela garota (excertos: 5, páginas 35 e 36; 7, página 36; 21, página 38; 23, página 39; 26, páginas 42 e 43 do trabalho).

Conforme a situação do almoço segue, tia Brunilda serve o bacalhau e Raquel recusa a comida de forma educada. Porém, é influenciada pelos familiares a comer uma refeição que não gosta, conforme havia imaginado anteriormente no excerto 8 (página 36 do trabalho). Ou seja, precisa satisfazer as vontades dos adultos:

- Tia Brunilda, a senhora vai me desculpar, mas se tem comida que eu não topo é bacalhau.
- Bobagem da Raquel, ela gosta sim – o meu pai falou.
- Olhei pra minha mãe e ela fez cara de quem diz: “não cria caso, sim, Raquel?”. Meu irmão tava do meu lado e disse: “come”. Minha irmã tava do outro lado e me deu uma cutucada pra comer. (Bojunga, 2025, excerto 27, p. 72 - 73)

Depois da refeição, o primo Alberto repara na bolsa amarela, levada por Raquel ao almoço e que abriga os amigos imaginários e vontades. Mesmo não permitindo que o primo pegue a bolsa, um objeto pessoal dela, Alberto implica Raquel questionando sobre o que tem dentro. A menina implora para a tia ajudá-la, porém, Brunilda e demais adultos ficam rindo da situação. Isso gera um desconforto cada vez maior em Raquel. Ao contrário de situações prévias, que as insatisfações só eram expressas em pensamento, no diálogo ocorrido, excerto 28, a menina comunica sua revolta com a situação da bolsa para os familiares.

- Tia Brunilda, diz pro Alberto parar com isso, sim?
- Ela ria.
- Por favor, tia Brunilda!
- Vou espiar essa bolsa, pra ver o que é que ela tem. – E toca a fazer cócega.
- Fui pra perto da tia Brunilda:
- A senhora acha engraçado tudo que o Alberto faz, não é? Ele pode fazer a maior besteira do mundo que a senhora acha graça.
- Minha irmã fechou a cara:
- Não fala assim com a tia Brunilda
- Ela não tá ligando a mínima o que o Alberto faz comigo, por que é que eu vou ligar pra ela?
- Raquel!
- Porque vocês tão sempre ligando, é?...
- Não precisa dizer mais nada, Raquel.
- Vou espiar essa bolsa...
- Porque vocês tão sempre paparicando ela, é?
- Raquel, eu disse chega.
- ... pra ver o que é que ela tem.
- Porque ela é rica, é?
- Eu disse che-ga!
- Vou espiar essa bolsa...
- Porque ela tá sempre dando presente, é?
- Chega!!!
- Mas aconteceu uma coisa esquisita: eu não podia parar de falar.** E quanto mais cócega o Alberto me fazia, mais alto eu ia falando. Minha irmã me torceu um beliscão tão grande, que eu gritei. (Bojunga, 2025, excerto 28, p. 75 - 76, grifos nossos)

Na situação familiar descrita, Raquel demonstra uma postura questionadora frente ao posicionamento dos adultos, especialmente de seus pais e irmãos, com relação ao primo Alberto. O primo, por ser um menino, recebe tratamento diferente

da personagem principal que o caracteriza como “mimado”, no excerto 29. Isso porque ele pode fazer o que quiser, como pegar a bolsa de Raquel à força, enquanto os pais e demais adultos são coniventes. A diferença de tratamento entre os dois, inclusive, é um dos fatores que influenciam na vontade de ser menino, evidenciado no excerto 13 (página 36 do trabalho). Conforme aumenta o desconforto, as vontades na bolsa amarela vão crescendo e todos os adultos ficam curiosos com o que tem dentro, até que tentam abrir a bolsa.

É o cara mais mimado que eu já vi até hoje (Bojunga, 2025, excerto 29, p. 69).

E de repente todo mundo tava lutando pra abrir a minha bolsa. Minha. Minha. Minha! E eu ali sem poder fazer nada. Ah, se eu fosse gente grande! **Quem é que ia abrir minha bolsa assim à força se eu fosse grande?** quem? E aí a minha vontade de ser grande desatou também a engordar. **E quanto mais eu ficava grudada no chão sem poder fazer nada**, mais as minhas vontades iam engordando, e a bolsa crescendo, crescendo, já nem pulava mais, só crescia, crescia, crescia (Bojunga, 2025, excerto 30, p. 77, grifos nossos).

Raquel questiona, novamente, as relações de poder entre adultos e crianças no ambiente familiar, mostrando o sentimento de impotência e como a convivência com os adultos intensifica sua vontade de ser grande como uma garantia de ser respeitada e ouvida. Ela sente vontade de ser adulta porque tem a consciência de que ser criança a faz sofrer opressões e envolve desigualdades que são somadas às questões de gênero, influenciando, também, na vontade de ser menino. Conforme os adultos continuam perguntando a Raquel sobre a bolsa, as vontades aumentam e os amigos imaginários se agitam, representando a angústia interna em guardar para si todos os desejos por causa da repressão familiar. Por fim, a família abre a bolsa, porém, estão todos quietos (amigos imaginários, retratos, vontades) e o capítulo se encerra com um diálogo entre Raquel e os amigos imaginários sobre a situação do almoço familiar.

Em “Terrível vai embora”, capítulo VII, “História de um Galo de Briga e de um Carretel de Linha Forte”, capítulo VIII, também não há interações entre Raquel e adultos. Somente em “Comecei a pensar diferente”, capítulo IX, a personagem principal interage com a família de Lorelai, da Casa dos Consertos. Nesse momento, é demonstrado o desenvolvimento da personagem, contrastando com o tratamento recebido em seu núcleo familiar. No momento que chega à casa dos consertos e

conhece a família de Lorelai, demonstra uma interação positiva e receptiva (excerto 31). A postura é reforçada quando a personagem conta sobre o dia passado com eles, enquanto conversava com os adultos para pedir o conserto da Guarda-Chuva. Nesse momento, o relógio começou a tocar uma música e a família foi para o meio da casa dançar, junto com Raquel e Afonso. Ao contrário das interações que Raquel estabelecia com a própria família, em que os adultos riam dela como forma de julgamento, na casa dos consertos, a risada é compartilhada, de felicidade, brincadeira (excerto 32). Ainda nessa interação entre a menina e a família da Casa dos Consertos, Raquel conversa com Lorelai sobre a ideia de um chefe de família, uma ideia prévia baseada na estrutura familiar que vive e conhece, o oposto da vivência de Lorelai, no diálogo do excerto 33.

Deram um oi superlegal (Bojunga, 2025, excerto 31, p. 110).

[...] era tudo tão bom, tão gozado, que era mesmo pra gente rir. (Bojunga, 2025, excerto 32, p. 111).

- Teu avô tá estudando?
- Tá.
- Velho daquele jeito? (Era meio chato conversar com ela: só eu cochichava; ela falava normal, todo o mundo ouvia.)
- Ele só é velho por fora. O pensamento dele tá sempre novo.
- Por que?
- Porque ele tá sempre estudando. Que nem meu pai e minha mãe.
- Eles também estudam?
- Aqui em casa a gente não vai parar de estudar.
- Toda a vida?
- Tem sempre coisa nova pra aprender.
- E quem é que resolve o que cada um estuda?
- Como é?
- Quem é que resolve as coisas? quem é o chefe?
- Chefe?
- É, o chefe da casa. Quem é? Teu pai ou teu avô?
- Mas pra que que precisa chefe?
- Pra resolver os troços, ué; pra resolver o que é que cada um vai estudar.
- Cada um estuda o que gosta mais. Tem livro aí; a gente escolhe o que quer. O vovô agora tá estudando teatro de bonecos: ele vai fazer um lá na praça.
- Mas.. e o resto?
- Que resto?
- 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 na mesa e resolve tudo que precisa. Resolve como é que vai enfrentar um caso que a vizinha criou; resolve se vai brincar mais do que trabalhar; resolve o que é que vai comer; quanto é que vai gastar em roupa, em comida, em livro; resolve essas transas todas. Cada um dá uma ideia. E fica resolvido o que a maioria achar melhor.

- Você também pode achar?
- Claro! eu também moro aqui, eu também estudo, eu também cozinho, eu também conserto. Aqui todo mundo acha igual. (Bojunga, 2025, excerto 33, p. 113 - 114)

A personagem Lorelai e a família representam uma idealização de Raquel de um ambiente familiar acolhedor em que a criança participa das decisões. As interações com os adultos da família dos consertos geram em Raquel sentimentos positivos e uma outra perspectiva de dinâmica familiar em que os adultos respeitam a criança. Nesse sentido, a autora questiona os padrões adultocêntricos, que subestimam a criança, presentes na estrutura familiar tradicional, apresentando uma outra possibilidade de interação entre adultos e crianças, evidente no excerto 34.

- O avô da Lorelai me contou como é que ia fazer o teatro de bonecos; o pai da Lorelai me ensinou a fazer umas panquecas geniais; e a mãe da Lorelai conversou tanto tempo comigo que parecia até que ela não tinha nada que fazer. contei pra ela como é que minhas vontades engordavam; contei do quintal da minha casa; e quando eu mostrei os retratos ela achou o quintal tão bonito que eu resolvi dar os retratos pra ela.
- E como é que vai ser quando você quiser olhar os retratos?
 - Eu venho aqui. É uma boa desculpa pra vir sempre. – Ela riu. **E eu fiquei achando que gente grande não era uma turma tão difícil de entender que nem eu pensava antes.** (Bojunga, 2025, excerto 34, p. 115, grifos nossos)

A família dos consertos apresenta uma dinâmica familiar de equidade na divisão das tarefas, independente do gênero, e participação da criança nas decisões de casa, uma visão inovadora da autora para época e até para o período atual. Lorelai, a única criança da família, se sente ouvida e tem suas vontades respeitadas, podendo ser interpretado como um desejo íntimo de Raquel, algo que ela gostaria de poder viver com sua família, ainda criança, e que, na falta dessa possibilidade, resulta na vontade de ser grande. Somente no último capítulo, “Na praia”, Raquel conta que a relação com os familiares mudou para melhor, no excerto 19 (página 37 do trabalho).

Além das relações desiguais de poder e situações de silenciamento, vivenciadas pela personagem, no contexto familiar, a situação de Raquel contesta o lugar feminino e as expectativas criadas por influência de imposições sociais de gênero que ocorrem desde a infância.

Conforme observamos, parte da motivação para a vontade de ser menino é expressa no excerto 20 (página 37 do trabalho), quando Raquel conversa com o

irmão. A personagem se depara com visões patriarcais e percebe que, por ser menina, já está em desvantagem, tanto no mundo das crianças (nas brincadeiras) quanto no mundo dos adultos. Ela compreende que as expectativas criadas pelos adultos, de comportamentos, atitudes e falas são diferentes a depender do gênero da criança - como na situação entre ela e o primo Alberto, durante o almoço familiar, em que houve um tratamento diferente influenciado pelo gênero.

A autora apresenta as questões de gênero na narrativa de diferentes formas. Primeiramente, a vontade de ser garoto expressa questões particulares de Raquel sobre ser menina e a visão do mundo masculino. A vontade é um reflexo da convivência com outros personagens, como a mãe de Raquel, que é pouco mencionada, e até ausente na história, por ser uma mulher trabalhadora e ocupada, conforme se evidencia nas cartas que Raquel escreve para André, excertos 3 e 4 (página 35 do trabalho). Ela conta que a mãe trabalha muito, não possuindo condições financeiras e atenção para o cuidado dos filhos, especialmente dela, por ser mais nova. Raquel chega a questionar o próprio nascimento quando relata a situação para o amigo imaginário, ainda no excerto 3. Outra personagem que interage com Raquel, uma das irmãs, apresenta uma visão patriarcal, demonstrada na fala sobre ser tão bonita, que não precisa trabalhar nem estudar, pois pretende ser sustentada pelo futuro marido, novamente no excerto 4. A fala da irmã revela o posicionamento submisso e uma expectativa de restringir a vivência feminina ao ambiente doméstico, dependente do marido, contexto similar ao da tia Brunilda. A tia é caracterizada como uma mulher cuja falta de trabalho vem da escolha do marido, Julio. Para manter o controle da esposa, ele incentiva o consumismo como um escape à realidade de submissão. A personagem principal revela essa situação e fica reflexiva sobre o posicionamento dos tios, no excerto 24 (página 40 do trabalho). Outro contexto é apresentado pela personagem mãe de Lorelai, uma mulher com equidade de participação nas atividades da casa e do trabalho, que é desempenhado junto com o marido e o avô de Lorelai.

Também há reflexão sobre gênero quando a personagem principal se refere à figura de maior hierarquia da família como “chefe de família” ou só “chefe”, usualmente sendo masculina, exemplificado nos excertos 20 (página 37 do trabalho), 33 (página 46 do trabalho) e 35.

Era a história de um galo chamado Rei - lindo de morrer - que um dia fica louco pra largar a vida de galo. Ele morava num galinheiro com quinze galinhas, mas ele era um cara muito igual e então achava que era galinha demais pra um galo só. Pra contar a verdade, ele vivia até um bocado sem jeito de ser **chefe** de uma família tão esquisita assim.

Então ele resolve fugir do galinheiro. Mas aí dá medo de todo o mundo ficar contra ele. E então ele passa o romance inteirinho naquela aflição de foge, não foge. Quando chega bem no fim da história, ele resolve o seguinte: se a vida dele era furada, ele tinha mesmo que fugir e pronto. E aí ele fuge. (Bojunga, 2025, excerto 35, p. 21 - 22, grifo nosso)

Nas duas famílias, de Raquel e Alberto, os homens adultos, figuras paternas, são os “chefes de família” e ocupam o lugar mais alto na hierarquia familiar. Nos dois núcleos familiares, predomina a visão adultocêntrica e patriarcal nas relações interpessoais, pois as decisões são tomadas principalmente por Júlio e o pai de Raquel. No outro contexto, com a dinâmica da família da Casa dos Consertos, a autora questiona esses papéis de gênero nas relações familiares, percebido no excerto 33.

Em conclusão, as situações da narrativa descritas refletem as relações desiguais de poder existentes na realidade material, historicamente marcadas por diferentes opressões, incluindo as questões de gênero e a infância enquanto categoria social invisibilizada. A partir da interação com os personagens e suas visões contrastantes, Raquel utiliza todas essas perspectivas para desenvolver o senso crítico da realidade, em um movimento dialético, para entender o que significa – para a sociedade, a família, e para ela mesma – ser uma menina e criança, possibilitando ao leitor mirim vivenciar o mesmo processo.

4.2.1.2 Aspectos psicológicos

O desenvolvimento da narrativa aponta para a problemática principal das três grandes vontades de Raquel – ser menino, ser escritora e ser grande –, e em como a personagem lidou com isso. No plano psicológico, os desejos não expressos encontram abrigo na bolsa amarela, símbolo das contradições internas da personagem. A bolsa funciona como espaço de resistência, símbolo de liberdade e metáfora da subjetividade em processo de formação. Nesse ponto, a obra dialoga diretamente com a constituição da identidade infantil, marcada pelas lutas entre repressão e emancipação, fantasia e realidade. A partir dos conflitos internos

encarados de forma emancipatória, a personagem se apropria da realidade e constrói sua identidade.

No primeiro capítulo, *As vontades*, a personagem principal e narradora pensa sobre as grandes vontades e o desejo de escondê-las (excerto 1, página 34 do trabalho). A primeira vontade revelada ao leitor é a vontade de ser grande, logo depois, as outras duas:

Já fiz de tudo pra me livrar delas. Adiantou? Hmm! É só me distrair um pouco e uma aparece logo. Ontem mesmo eu tava jantando e de repente pensei: puxa vida, falta tanto ano pra eu ser grande. Pronto: a vontade de crescer desatou a engordar, tive que sair correndo pra ninguém ver. Faz tempo que eu tenho vontade de ser grande e de ser homem. Mas foi só no mês passado que a vontade de escrever deu pra crescer também. (Bojunga, 2025, excerto 36, p. 10)

Por causa da vontade de ser escritora, Raquel escreve cartas para o primeiro amigo inventado, André, contando os problemas que vive no ambiente familiar, excertos 2 a 4 (página 35 do trabalho), e escreve também as cartas de resposta dele com soluções. Essas são as primeiras produções literárias autorais da personagem em uma tentativa de expressar os sentimentos causados pelo distanciamento familiar.

No início da narrativa, a autora apresenta-nos uma Raquel que tem consciência de situações de relação desigual de poder. Porém, a personagem se sente insegura e com dificuldades de se posicionar e expor aos familiares as próprias vontades. Para lidar com a ausência dos pais e irmãos, Raquel inventa muitas coisas, em um movimento de buscar no imaginário recursos para resolver os problemas dos quais ela não conta com auxílio da família. Ainda que não expresse oralmente, esses momentos se refletem nos pensamentos narrados pela protagonista e nas cartas que escreve aos amigos inventados.

Depois de escrever cartas para André e ser repreendida pelo irmão, Raquel se sente incompreendida e julgada por suas vontades. Então, decide escrever a última carta para André:

Não adianta, André: gente grande não entende a gente. E então é melhor eu nem te escrever mais. (Bojunga, 2025, excerto 37, p. 18).

Como solução para a repressão do irmão, Raquel passa um tempo sem escrever até que imagina uma nova amiga, Lorelai, e escreve a primeira carta,

(excerto 22, página 38 do trabalho), contando sobre a vontade de fugir de casa. No antigo lar, as relações eram mais afetuosas e Raquel se sentia mais próxima dos familiares, sendo o lugar um símbolo de refúgio da menina. Porém, quando a irmã de Raquel encontra as cartas, (excerto 5), novamente ela vivencia rejeição e para de escrever. A vontade de escrever persiste e, como saída para essa situação com a família, a personagem escreve o primeiro romance, do galo Rei (excerto 35). Ela expressa a vontade de fugir de casa traduzida na situação do galo. Quando a família encontra o romance do galo, novamente a personagem é incompreendida, em tom de piada, exemplificado no excerto 23 (página 39 do trabalho), aumentando a vontade de ser escritora e gerando sentimento de raiva. O primeiro capítulo é finalizado com o excerto 6 (página 36 do trabalho), situando o contexto de Raquel, com a repressão e falta de acolhimento familiar, e os sentimentos ocasionados, como raiva e incompreensão.

O capítulo seguinte, “A bolsa amarela”, apresenta o momento em que um dos pacotes enviados pela tia Brunilda chega na casa da família e, pela primeira vez, um dos itens não desperta interesse em nenhum dos adultos: a bolsa amarela. A bolsa foi o único item que pôde ser de Raquel. A garota descreve a bolsa por fora e expressa suas primeiras impressões sobre o objeto,

Era amarela. Achei isso genial: pra mim, amarelo é a cor mais bonita que existe. [...] ou porque já nasceu assim mesmo, resolvendo que ser sempre igual é muito chato.
[...] Mas o que eu achei ainda mais legal foi ver que a fazenda esticava: “vai dar pra guardar um bocado de coisa aí dentro” (Bojunga, 2025, excerto 38 , p. 27).

A bolsa por dentro, cheia de bolsos, desperta na personagem o sentimento de saudade do antigo lar, um símbolo de refúgio para esconder os desejos mais íntimos e as três grandes vontades de Raquel.

Comecei a pensar tudo que eu ia esconder na bolsa amarela. Puxa vida, tava até parecendo o quintal da minha casa, com tanto esconderijo bom, que fecha, que estica, que é pequeno, que é grande (Bojunga, 2025, excerto 39, p. 28 - 29).

A bolsa veio sem fecho, o que causou desconforto na personagem já que ela pretendia usar para guardar os segredos. Como solução, ela vai até um comércio que conserta bolsas e paga um fecho barato, “com vontade de enguiçar”. A

personagem esconde, na bolsa: as três grandes vontades, um retrato do quintal da casa, os nomes que estava juntando, um alfinete de fralda e pensamentos.

Depois de receber a bolsa amarela, símbolo de refúgio e resistência, Raquel volta a expressar a imaginação e criatividade. Em “O galo”, capítulo III, a personagem acorda no meio da noite com o canto de galo e encontra o galo Rei dentro da bolsa amarela, manifestação do primeiro amigo imaginário. O galo, figura 3, é um personagem de extrema importância por representar os desejos íntimos e progressistas de Raquel, sendo uma resposta às relações desiguais de poder vivenciadas nas interações com adultos. Ele é inventado por Raquel no primeiro romance que escreve, (excerto 35, página 48 do trabalho), e depois interage diretamente com a personagem.

Figura 3: Galo Afonso. Ilustração de Marie Louise Nery.



Fonte: *A bolsa amarela* (Bojunga, 2025, p. 42)

Apesar da repressão familiar vivenciada por Raquel, o diálogo entre ela e o galo demonstra a resistência subjetiva, de questionar a própria realidade e refletir sobre as vontades de ser escritora e menino, tomando forma no pensamento da garota. A escrita é a forma como a personagem consegue organizar seus pensamentos e compreender sua situação, suas vontades e expor angústias e injustiças sofridas.

- O que é que você tá fazendo aqui?!
- Psiu! fala baixo, tô fugido.
- Isso eu sei, ué, fui eu que fiz você fugir do galinheiro.
- Mas a questão é que eles me pegaram.

- Não brinca!
- Me levaram de volta. Pra tomar conta daquelas galinhas todas outra vez.
- Ai!
- Você não sabia?
- Não. O meu romance acabava no dia que você fugia. Foi até aí que eu inventei você.
- Pois é. Mas aí eu fiquei inventado e tive que resolver o que é que eu ia fazer da minha vida. Pensei pra burro. **Acabei resolvendo que ia lutar pelas minhas ideias.**
- Achei aquilo tão bacana! Na escola, quando a gente lê a vida de Tiradentes e desse pessoal importante, vem sempre essa frase junto: “homens que lutaram por suas ideias”.
- Que legal, Rei. E você lutou?
- Não, foi só eu resolver lutar que eles me levaram de volta pro galinheiro. Então eu chamei as minhas quinze galinhas e pedi, por favor, pra elas me ajudarem. Expliquei que vivia muito cansado de ter que mandar e desmandar nelas todas noite e dia. Mas elas falaram: “Você é o nosso dono. Você é que resolve tudo pra gente”. Sabe, Raquel, elas não botavam um ovo, não davam uma ciscadinha, não faziam coisa nenhuma, sem vir me perguntar: Eu posso? Você deixa?” E se eu respondia: “Ora, minha filha, o ovo é seu, a vida é sua, resolve como você achar melhor”, elas desatavam a chorar, não queriam mais comer, emagreciam, até morriam. Elas achavam que era melhor ter um dono mandando o dia inteiro: faz isso! faz aquilo! bota um ovo! pega uma minhoca! do que ter que resolver qualquer coisa. **Diziam que pensar dá muito trabalho** (Bojunga, 2025, excerto 40, p. 34 - 35, grifos nossos).

A bolsa amarela vira abrigo do galo, sendo o refúgio das próprias ideias, consideradas subversivas, de Raquel. O galo é representado como a figura dominante no galinheiro, “tomador de conta de 13 galinhas”, o “chefe de família”. Ele, a figura masculina, toma as decisões por todas as galinhas e, ao contrário dos outros personagens masculinos, como o pai de Raquel e tio Julio, o galo Rei se indigna com essa situação de ser o único a mandar. Como solução para a falta de participação das galinhas, o galo conversa com Raquel:

- Quer dizer que elas não te ajudaram?
- Se ajudaram? Ah! Quando eu expliquei que desde pequenininho eu sonhava com um galinheiro legal, todo o mundo dando opinião, resolvendo as coisas, achando furada essa história de um galo mandar e desmandar a vida toda, sabe o que é que elas fizeram? Chamaram o dono do galinheiro e deram queixa de mim. (Bojunga, 2025, excerto 41, p. 36)

O galo representa a interpretação de Raquel sobre as relações desiguais de poder que vivencia. O personagem muda o nome de Rei para Afonso.

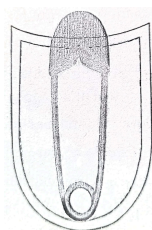
- O que é que é, Rei?
- É isso mesmo: Rei. Não repara não, foi você que escolheu meu nome, mas eu não gosto dele.
- Ah... não?
- Não. Eu sou um cara igual, gosto de sossego, sou um sujeito muito simples: esse nome não combina comigo. E tem outra coisa também: fica

tão esquisito quando você diz: “Ei, Rei!” Parece que você tá dizendo que errou. Você se importa se eu pego aí no bolso sanfona um outro nome pra mim? (Bojunga, 2025, excerto 42, p. 40)

Em “História do alfinete de fralda (que mora no bolso bebê da bolsa amarela)”, capítulo IV, Raquel conta a história (bem curta) do alfinete de fralda, figura 4. Raquel o encontrou na rua, antes de ter a bolsa amarela, e ele a pediu para guardá-lo em um local seguro, pois, caso ele continue na rua, podem jogá-lo fora.

“pronto! vão achar que eu não sirvo pra nada, vão me levar no caminhão de lixo” (Bojunga, 2025, excerto 43, p. 43 - 44).

Figura 4: Alfinete de fralda. Ilustração de Mary Louise Nery.



Fonte: A bolsa amarela (Bojunga, 2025, p. 45 - 135)

O capítulo seguinte, “A volta da escola”, se inicia com o excerto 25 (páginas 41 e 42 do trabalho), e mostra as vontades de Raquel, de continuar escrevendo e de ter um guarda-chuva. Como não consegue nenhum dos dois, a personagem escreve a redação imaginando possibilidades, porém é interrompida pela professora com o fim da aula. Nesse momento o processo criativo de fantasiar sobre o guarda-chuva é interrompido. Saindo da escola, com o peso da bolsa por carregar tantas coisas, Raquel para e o galo Afonso dá uma volta, até que ele encontra um guarda-chuva e dá de presente para a personagem. Esse acontecimento simboliza, a partir do galo, as novas ideias tomando forma no psiquismo da personagem. Afonso conta para Raquel a história da Guarda-Chuva, trazendo reflexões sobre gênero e ideias patriarcais.

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

– Você quer ser guarda-chuva homem ou mulher?

E ele respondeu: mulher.

O homem então fez um guarda-chuva menor que guarda-chuva homem. E usou uma seda cor-de-rosa toda cheia de flor. O cabo ele não fez reto não: disse que guarda-chuva mulher tinha que ter curva. E

Em “O almoço”, capítulo VI, Terrível percebe que o colocaram na bolsa amarela, se revolta e briga com os amigos de Raquel. No capítulo mencionado, a personagem conta sobre o almoço na casa da tia Brunilda, situação que a deixa aflita desde o início, visível no excerto 8 (página 36 do trabalho). Raquel descreve o momento de se arrumar para o almoço – tem poucas roupas e não gosta da que está disponível para usar, e ainda está com uma espinha no rosto. Quando tenta tirar a espinha acaba se machucando. A família aconselha a usar mercurocromo, porém, ao pegar o item, Raquel o derruba em si mesma e suja a roupa, piorando toda a situação. Ela vai ficando cada vez mais irritada, sentimento expresso no excerto 48.

Vi que o dia ia ser fogo. Botei aquele vestido xadrez que eu acho o fim; meu nariz tava o fim; eu toda estava o fim; saí de casa achando a minha vida o fim (Bojunga, 2025, excerto 48, p. 67).

Quando chega no almoço, Raquel, como a única criança em um ambiente familiar adultocêntrico, é infantilizada e subestimada (excerto 26, páginas 42 e 43 do trabalho). A personagem tenta recusar a comida, que não gosta, e é obrigada pelos familiares a comer (excerto 27, página 43 do trabalho). A situação piora quando o primo Alberto repara na bolsa e questiona Raquel sobre o que tem dentro, transformando a menina em motivo de escárnio. Além de tudo, os adultos na situação permitem e incentivam com risadas o comportamento de Alberto com a personagem, fazendo-a chegar ao limite, conforme observado no excerto 28 (página 44 do trabalho). O diálogo retrata um momento de ruptura para Raquel. Depois de pedir ajuda para Brunilda e perceber que os adultos toleram a postura implicante e invasiva de Alberto, Raquel começa a falar os desconfortos (o que antes não fazia, pois expressava em pensamento). A personagem principal continua tentando, mas o primo Alberto pega a bolsa à força. Nenhum adulto a ajuda e ela se sente impotente, refletindo sobre sua posição como criança e a diferença com os adultos (excerto 30, página 45 do trabalho). Nesse momento, a personagem pensa sobre ter nascido Alberto em vez de Raquel, expresso no excerto 13 (página 36 do trabalho), até que as vontades aumentam e os amigos da bolsa amarela se agitam, conforme a situação no almoço piora, representando a angústia interna em guardar para si todos os desejos por causa da repressão familiar. Diante da confusão na bolsa amarela, se ouve um barulho:

De repente, deu um estouro danado. Estouro no duro. Parecia até que tinha rebentado uma bomba dentro da bolsa amarela. Todo mundo pulou pra trás. E aí deu outro estouro. Ainda maior.
 Fiiuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu... A gente começou a ouvir um barulho de balão esvaziando. [...] A bolsa emagreceu até ficar do tamanho que era antes; o Alberto então pegou ela pra abrir. E o fecho tava tão zonzinho com os estouros que nem se lembrou mais de enguiçar: abriu!
 O Afonso pulou pra fora. Mascarado. Agarrando o Terrível com força. (Bojunga, 2025, excerto 49, p. 79)

A partir disso, ocorre uma revelação: os adultos espiam o conteúdo da bolsa, pois a personagem não conseguiu esconder seus desejos depois de todo o desconforto causado pela situação do almoço. A família abre a bolsa e o galo Afonso finge que estava fazendo uma mágica junto com Terrível; a Guarda-Chuva, o Alfinete, os nomes, os retratos, estavam todos quietos no fundo da bolsa. A família não percebe os restos de vontade no fundo da bolsa, somente Raquel. Quem resolveu a situação da bolsa, no excerto 49, foi o Alfinete. Antes, quando contou sua história, o alfinete disse que as pessoas achavam que ele não servia para nada, exemplificado no excerto 43 (página 53 do trabalho), e na situação do almoço, foi ele quem resolveu o problema. Ou seja, Raquel não teve ajuda de nenhum adulto, precisando buscar soluções sozinha. No diálogo com a menina, ele diz:

– Espetei tuas vontades com toda a força. Pra ver se elas estouraram que nem balão. E elas estouraram mesmo. Mas puxa, vou te contar! como elas são duras, hem? Tive que fazer tanta força pra espetar as duas que acabei entortando todo. Me desentorta? (Bojunga, 2025, excerto 50, p. 81 - 82)

Em “Terrível vai embora”, capítulo VII, o galo Terrível foge da bolsa amarela e os amigos imaginários o procuram na praia. Raquel e Afonso conversam sobre a Guarda-Chuva ter visto a briga. Afonso diz que ela viu, e que Terrível perdeu, apanhou muito do Crista de Ferro. Raquel diz que não acredita, que estava escuro e a Guarda-Chuva não conseguiu ver. Ela usa essa situação para escrever um novo romance no capítulo seguinte, “História de um galo de briga e de um carretel de linha forte”, capítulo VIII. O romance do galo Terrível expressa reflexões de Raquel sobre relações de poder e questões de gênero (excertos: 47, página 56; e 51 a 53).

“Assim que ele nasceu, resolveram que ele ia ser galo de briga tão brigão, tão ganhador de todo mundo, tão terrível, que o melhor era ele se chamar Terrível de uma vez e pronto (Bojunga, 2025, excerto 51, p. 92)

Foi aí que os donos disseram:

– O jeito é fazer o Terrível pensar do jeito que a gente quer que ele pense.

Mas, que jeito? Bolaram, bolaram e acabaram resolvendo que o jeito era costurar o pensamento do Terrível e só deixar de fora o pedacinho que pensava: 'Eu tenho que brigar! Eu tenho que ganhar de todo mundo!' O resto sumia dentro da costura. (Bojunga, 2025, excerto 52, p. 94 - 95)

Quem viu na praia as duas penas que o Terrível perdeu pensou até que ele tinha morrido. Bobagem. Ele agora tá curtindo a vida no tal lugar bem longe. Ele e a Linha Forte. Os dois." (Bojunga, 2025, excerto 53, p. 102).

Escrever sobre um romance sobre o galo Terrível e a Linha Forte, figura 6, imaginando um futuro melhor, tem impacto positivo na vontade de escrever da personagem principal, evidente a partir do capítulo "Comecei a pensar diferente", excerto 54.

Figura 6: Galo Terrível, Linha Forte e pescador. Ilustração de Mary Louise Nery.



Fonte: A bolsa amarela (Bojunga, 2025, p. 102)

Enquanto eu escrevia "História de um Galo de Briga e de um Carretel de Linha Forte", a vontade de escrever andou tão magrinha que já não pesava quase nada. Que alívio. **Acabei até mudando de ideia:** resolvi que se eu queria escrever qualquer coisa eu devia escrever e pronto. Carta, romancinho, telegrama, o que me dava na cabeça. Queriam rir de mim? Paciência. Melhor rirem de mim do que carregar aquele peso dentro da bolsa amarela. (Bojunga, 2025, excerto 54, p. 103)

A partir desse capítulo, a personagem principal demonstra mudanças nas ideias e relações familiares, como expresso no excerto 54. Raquel resiste e se sente segura das vontades que tem. O galo Afonso continuava procurando uma ideia para lutar e a encontra dentro da história de Raquel sobre o galo Terrível e as linhas, e diz para a personagem:

– Vou sair pelo mundo lutando pra não deixarem costurar o pensamento de ninguém. [...] Só tem um problema: o mundo é grande demais, se eu saio lutando a pé vou ficar muito cansado. (Bojunga, 2025, excerto 55, p. 105)

A Guarda-chuva decide acompanhar Afonso para lutar pelas ideias, porém, precisa de conserto. Nesse momento, surge a Casa dos Consertos, figura 7, uma sintetização dos novos pensamentos, das novas ideias de Raquel.

Figura 7 - A Casa dos Consertos. Ilustração de Mary Louise Nery.



Fonte: A bolsa amarela (Bojunga, 2025, p. 107)

Na casa dos consertos, é o momento que Raquel imagina uma dinâmica familiar de afeto e respeito com a criança. É apresentado um outro contexto que tira a infância do lugar de marginalização e a insere como participante nas decisões do lar, visível no excerto 33 (página 46 do trabalho). Até então, para Raquel, ainda predominava uma visão de que em toda família existia um chefe, uma figura masculina de poder. Nesse momento, a personagem se depara com outra possibilidade, quando Lorelai relata que as decisões em sua casa ocorrem de forma coletiva e leva em consideração todos os integrantes da família, suas necessidades e vontades, incluindo ela como criança. Da interação com a família de Lorelai, ela fica contente e aprende um pouco com cada um que interage, excerto 34 (página 47

do trabalho), mudando percepções sobre o mundo adulto e interferindo na vontade de ser grande.

Em capítulos anteriores, as questões de gênero se refletem na personagem principal com falas sobre as vantagens de ser garoto e até que gostaria de ter nascido Alberto (seu primo) e não Raquel. Em contraposição, tanto Lorelai quanto a mãe de Lorelai aparecem como figuras femininas de exemplo para Raquel, representando o momento de aceitação de ser menina e superação da vontade de ser garoto:

E por falar em curtição, puxa vida, como a mãe da Lorelai curtia ser mulher; e como a Lorelai curtia ser menina. Ela achava que ser menina era tão legal quanto ser garoto. **Quem sabe era mesmo? Quem sabe eu podia ser que nem a Lorelai?** (Bojunga, 2025, excerto 56, p. 118, grifos nossos).

Raquel troca o romance sobre o galo Terrível pelo conserto da amiga imaginária. Assim que encontra os amigos da bolsa amarela, a Guarda-Chuva conta a própria história para Afonso, que traduz para Raquel. Outras reflexões sobre gênero ocorrem no diálogo entre os personagens:

– [...] Então ninguém mais usava a Guarda-Chuva. Ela ficava pendurada o tempo todo num cabide que tinha perto da janela. Se alguém dizia: “esse guarda-chuva...”
 – Eles não sabiam que ela era mulher?
 – Ela não conversava com ninguém: sabia que não adiantava, eles não iam entender nada. Então se alguém dizia: “esse guarda-chuva não serve mais”, tinha logo um que falava: “serve sim! serve pra enfeitar; ele é tão bonitinho!” E a Guarda-Chuva ficava triste que só vendo.
 – Por quê? Ela não gostava de ser bonitinha?
 – Gostava. Mas ela achava que ser bonitinha só era muito pouco: se de repente ela desbotasse, ela deixava de ser bonitinha; aí ela não ia servir pra mais nada, porque a única coisa que ela era, ela deixava de ser. (Bojunga, 2025, excerto 57, p. 121 - 122)

Em “Na praia”, último capítulo, Raquel volta a escrever e é possível perceber que os sentimentos de angústia e despertencimento que existiam e influenciavam as vontades da personagem no início da narrativa foram se modificando. A garota demonstra mudança também na relação com a família, que passou a demonstrar mais apoio e compreensão (excerto 19, página 37). Quando Raquel pensa na vontade de ser garoto, ela conversa com o galo Afonso:

– 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? (Bojunga, 2025, excerto 58, p. 126, grifos nossos).

Para realizar a vontade de soltar pipa, expressa no excerto 20 (página 37 do trabalho), Raquel compra papel e vai à Praia das Pedras com os amigos imaginários. Outra mudança é revelada em pensamento pela personagem, referente ao próprio nome, ou seja, ao desenvolvimento da própria identidade e ao processo de amadurecimento da criança.

De repente, pela primeira vez na minha vida, achei Raquel um nome legal; achei que não precisava de outro nome nenhum. Abri a bolsa, tirei tudo quanto é nome que eu guardava no bolso sanfona e dei pro Afonso. Ele foi distribuindo pros peixes (Bojunga, 2025, excerto 59, p. 131).

Raquel transforma as vontades de ser garoto e de ser grande nas pipas. Ela pega a vontade de ser garoto, e Afonso a vontade de ser grande, e eles soltam as pipas na praia.

Abri a bolsa amarela e tirei minha vontade de ser garoto e minha vontade de ser grande. Elas tinham emagrecido tanto que pareciam até de papel.
 – Tão aqui. Agora é só pendurar o rabo e amarrar a linha.
 O Afonso ficou no maior espanto:
 – Você não vai mais esconder as vontades dentro da bolsa amarela?
 – Não. Elas viram que eu tava perdendo a vontade delas, então perguntaram se podiam ir embora. Eu falei que sim. Elas quiseram saber se podiam ir que nem pipa e eu disse: “claro, ué”.
 – E tua vontade de escrever?
 – Ah, essa eu não vou soltar. Mas sabe? Ela não pesa mais nada: agora eu escrevo tudo que eu quero, ela não tem tempo de engordar. (Bojunga, 2025, excerto 60, p. 131 - 132)

As pipas de vontades foram embora. Sumiram nas nuvens. Raquel se despede de Afonso e da Guarda-Chuva, representados na figura 8. Somente o Alfinete de Fralda e a vontade de escrever permanecem com Raquel, na bolsa amarela. Os sentimentos desenvolvidos pelas situações de opressão vividas são substituídos pela aceitação de ser quem é, como fica claro no último pensamento expresso pela personagem principal (excerto 61).

Figura 8: Galo Afonso e Guarda-Chuva. Ilustração de Mary Louise Nery.



Fonte: A bolsa amarela (Bojunga, 2025, p. 125)

A bolsa amarela tava vazia à beça. Tão leve. E eu também, gozado, eu também estava me sentindo um bocado leve (Bojunga, 2025, excerto 61, p. 135).

Em síntese, o uso do enredo psicológico, por Lygia Bojunga, revela o desenvolvimento do psiquismo da personagem que, a partir de suas vivências, elabora internamente a própria concepção de mundo. Os aprendizados sobre problemas interiores, no desenvolvimento da identidade e busca da individualidade de Raquel, são trabalhados de forma emancipatória e crítica. Ao final da narrativa, a personagem demonstra uma evolução psicológica e amadurecimento influenciados pela interação com os amigos imaginários presentes na narrativa, como força auxiliar, pois refletem as contradições da própria realidade e o desenvolvimento da menina, trazendo novas visões de mundo sintetizadas em sua identidade. O contato com a família adquire uma posição secundária na resolução dos conflitos e apresenta as contradições sociais como desafio na formação da consciência da personagem. Assim, a relação entre Raquel e os personagens revela o movimento dialético de desenvolvimento psicológico, considerando as perspectivas conservadoras e adultocêntricas, por parte da família, em contraste com ideias revolucionárias e emancipatórias, refletidas nos amigos imaginários, para então estabelecer as próprias ideias e identidade. Esses momentos permitem que o leitor também reflita sobre si mesmo e sua própria realidade e vontades, buscando compreender quem é e quem gostaria de ser. Ao colocar todos esses pontos, o livro

não carrega concepção moralizante, comum na literatura infantojuvenil, ele indica as contradições e propicia aos leitores suas próprias interpretações.

Com isso, podemos concluir que a obra de Lygia Bojunga é uma narrativa literária que contesta as relações sociais desiguais de poder, especialmente aquelas que corroboram com a marginalização de mulheres e crianças ao legitimar a opressão de gênero e o preconceito contra as crianças (Maciel, 2007). Para isso, utiliza uma linguagem acessível e familiar e incorpora a fantasia à narrativa como recurso para superar essas opressões. As vivências da personagem Raquel e de seus amigos imaginários sintetizam essas relações sociais e, ao final, com a família da casa dos consertos, se apresenta uma outra possibilidade de existência, ampliando o horizonte de expectativas do leitor e contribuindo com a formação da consciência, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico.

4.2.1.3 Aspectos pedagógicos

A dimensão pedagógica revela-se no potencial crítico da obra. Ao tematizar questões sociais, familiares e de identidade, o texto literário abre possibilidades para que a escola desenvolva discussões sobre desigualdade, opressão e emancipação, utilizando a narrativa como instrumento de conscientização e reflexão, buscando aproximações e distanciamento com a realidade das personagens, o contexto histórico de produção da obra e o contexto dos alunos.

Em *A bolsa amarela*, Lygia Bojunga apresenta uma narrativa que não busca a moralização e não objetiva um ensino pedagogizante. O ambiente escolar é um detalhe na obra, aparecendo pouco em diálogos e em relatos e lembranças de Raquel. A escola é mencionada, pela primeira vez, em um diálogo entre a personagem principal e o irmão, quando ele encontra as cartas de André e pergunta para Raquel:

- Ele é teu namorado? É aluno lá da escola?
- Que que há? tô dizendo que ele é inventado. Invento onde é que ele vai escrever, invento o que é que ele vai dizer, invento tudo. (Bojunga, 2025, excerto 62, p. 16)

Raquel e o irmão continuam o diálogo e a fala da personagem reflete como a dinâmica das brincadeiras no ambiente escolar incorpora ideias patriarcais, no

excerto 20 (página 37 do trabalho). A ideia é reiterada no excerto 40 (páginas 52 e 53 do trabalho), quando o galo Rei/Afonso conta para Raquel que quer lutar pelas próprias ideias e a resposta da personagem reforça a predominância de ideias patriarcais no ambiente escolar.

A professora de Raquel é mencionada em apenas um momento na narrativa, no excerto 25 (páginas 41 e 42 do trabalho), em “A volta da escola”, capítulo V. Nesse sentido, a vivência escolar é pouco explorada na narrativa e aparece em poucos momentos, como no excerto 26 (páginas 42 e 43 do trabalho), em que a irmã menciona uma música que Raquel aprendeu a cantar na escola. Também no excerto 23 (página 39 do trabalho), depois que a família encontra o romance do galo Rei e ri da personagem, a vontade de escrever, de Raquel, é repreendida, a personagem rasga o romance do galo e diz que só vai escrever se for tarefa escolar.

A ausência do ambiente escolar mostra que os aprendizados das personagens também vêm das vivências externas e das interações uns com os outros. Não é o foco da autora colocar a escola como o único espaço de aprendizagem, se desvinculando de uma proposta literária pedagogizante e moralista. Os conhecimentos adquiridos também vêm das interações com os outros personagens, assim como nas experiências externas ao lar, observado, por exemplo, no excerto 34 (página 47 do trabalho), que demonstra um momento de aprendizado entre a personagem e a família dos consertos.

A família da Casa dos Consertos representa uma visão de mundo que todos, adultos e crianças, homens e mulheres, são eternos aprendizes. Quando entra na Casa dos Consertos, Raquel descreve a cena (excerto 63). Depois disso, a personagem principal interage com a família e uma música toca quando o relógio bate, e todos começam a dançar, inclusive Raquel e o galo Afonso. Essa situação mostra que a risada e a brincadeira também fazem parte da rotina da família, destacando a importância da vivência lúdica. Depois da dança, a personagem principal conta sobre a dinâmica da família, no excerto 64.

A menina estava estudando, a mulher cozinhando, o homem consertando um relógio, o velho consertando uma panela (Bojunga, 2025, excerto 63, p. 108).

Nem sei quanto tempo durou a curtição. Só sei que de repente, a música parou. Tudo quanto é música que acaba, vai ficando mais devagar, mais isso, mais aquilo, e a gente vê que ela tá chegando no fim. Mas a música do

relógio não. Parou de estalo, sem nenhum aviso. E aí a menina, o homem, o velho e a mulher também pararam de estalo. Juntinho com a música. Olharam pra ver onde e que tinham parado. O homem tinha parado junto do fogão, o velho junto do mapa, a menina junto da Guarda-chuva, e a mulher perto da panela e da solda. Nem olharam outra vez: o homem foi logo cozinhando, o avô abriu uns livros e começou a estudar, a mulher desatou a soldar a panela, e a menina examinou a Guarda-chuva com jeito de quem entende de guarda-chuva e me perguntou [...] (Bojunga, 2025, excerto 64, p. 111 - 112).

Nesse momento, todos os personagens da Casa dos Consertos trocam de função, independente da idade e do gênero. No início, quem estava estudando era Lorelai, depois, o avô passa a estudar lendo livro, e Raquel conversa com a nova amiga sobre essa dinâmica da família e o fato dos adultos também estudarem, conforme observado no excerto 33 (página 46 do trabalho). A partir dessa interação, a autora corrobora com a visão do aprender que vai além da educação formal, mas no sentido da experiência vivida, das interações sociais sejam onde forem. Também se destaca o potencial formativo dos livros como fonte de aprendizados diversos - situação do avô de Lorelai estudando teatro de bonecos.

O desenvolvimento da personagem principal ao longo da narrativa, a partir do contato com os diferentes personagens, demonstra evolução e emancipação, depois que Raquel passa por situações e lida com elas sem auxílio dos adultos. As perspectivas de infância apresentadas pela autora, com o rompimento da ideia de dependência da criança com o adulto, contrastam com a visão de infância dominante na época de produção da obra e nos dias de hoje – de passividade, submissão e dependência da criança em relação ao adulto. Para lidar com os problemas sem intermédio de um adulto ou familiar, a personagem recorre ao imaginário, demonstrando seu desenvolvimento psicológico e autonomia de vivenciar as contradições da realidade. Os amigos imaginários e a família de Lorelai refletem os conflitos internos de Raquel, em um processo dialético de desenvolvimento do pensamento e da própria identidade, ao refletir sobre os posicionamentos tradicionais da família e as ideias inovadoras, para a partir disso construir sua própria perspectiva (síntese).

Em *A bolsa amarela*, Lygia Bojunga mostra que a educação e o ensino transpassam a obra quando incorpora reflexões sobre gênero, relações de poder, o desenvolvimento da identidade e emancipação infantil. Ela permite que o leitor entre em contato com os temas para gerar reflexões críticas sobre a realidade material e

as ideologias dominantes, sem apontar uma ideia correta, cabendo ao leitor se apropriar disso e construir interpretações.

Ao problematizar as desigualdades sociais diversas, a obra abre caminho para questionamentos da realidade que está posta. Pode-se questionar as imposições sociais sobre o papel da mulher e refletir sobre a emancipação feminina desde a infância, assim como sobre a posição secundária da infância, buscando caminhos de superação e emancipação, como exemplo nos excertos: 1 a 9, 11 e 13 (páginas 34 a 36), 20 a 24 (páginas 37 a 40), 26 a 28 (páginas 42 a 44), 30 (página 45), 33 (página 46) e 34 (página 47), 40 (páginas 52 e 53), 44 (página 54), 45 (página 55), e 56 a 58 (página 61 do trabalho).

Em suma, o livro de Lygia Bojunga abre portas para uma leitura crítica que problematiza a vida humana e, portanto, pode gerar interesse nos estudantes pela ampliação dos horizontes de expectativas, questionando as estruturas sociais predominantes. Esse fato demonstra a preocupação da obra com a formação humana, em revelar as contradições da realidade e os conflitos da humanidade, embora não esteja ligada a preocupações da pedagogia tradicional.

4.2.2 A bolsa amarela e os três momentos da vivência estética em Vigotsky

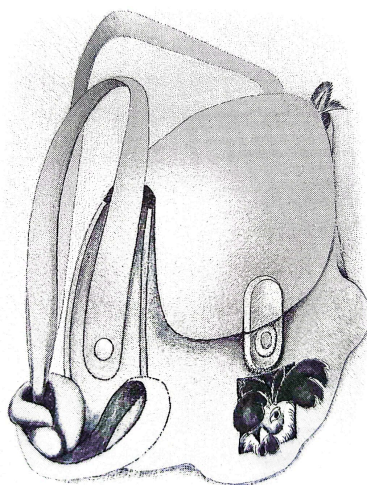
A compreensão do livro a partir das dimensões sociológica, psicológica e pedagógica, traz considerações importantes sobre as reflexões apresentadas, conforme visto no tópico anterior. Nesse momento, a obra pode ser lida à luz da teoria da vivência estética de Vigotsky (2001), em consonância com o objetivo específico 2, refletindo sobre os três momentos da vivência estética, sendo o primeiro o momento de percepção imediata, ou seja, apreensão sensível da obra. Nesse sentido, o leitor contempla a obra com atenção e sensibilidade para despertar as primeiras sensações.

O primeiro contato com a obra, nesse momento de percepção e contemplação, desperta reações iniciais de curiosidade quando o leitor se depara com as vontades que Raquel quer tanto esconder, no excerto 1. Há uma dúvida inicial sobre que vontades são essas, o que as motiva e o que cada uma representa para Raquel, pensando por qual motivo ela precisa esconder das outras pessoas. Nas primeiras interações com os adultos, a personagem revela as três grandes vontades e não é compreendida por eles ao longo da narrativa. No momento de

revelação dessas vontades ao leitor – ser menino, ser grande e ser escritora –, pode haver identificação ou estranhamento pois cada um tem uma perspectiva particular que é resultado das próprias vivências sociais e estéticas. Quando o capítulo é finalizado, com o parágrafo do excerto 6, o leitor se questiona sobre como Raquel vai lidar com as vontades e com os adultos. Esse momento reflete sobre a posição da infância e, especialmente para o leitor mirim, gera conexão e identificação, possibilitando uma contemplação mais sensível. A atenção do leitor se volta à curiosidade de saber o que a personagem pode fazer para lidar com as vontades, em conhecer mais do universo subjetivo de Raquel e diferenciar o que é imaginação ou realidade.

Em “A bolsa amarela”, capítulo II, a personagem principal ganha a bolsa em um dos pacotes enviados pela tia e, a partir disso, começa a expressar mais a criatividade e liberdade artística com os textos literários. Quando chega em “O galo”, capítulo III, o amigo imaginário de Raquel toma forma e se esconde na bolsa amarela, figura 9. A partir disso, outros amigos vão surgindo e instigando o leitor a se sensibilizar com a situação da personagem e sua forma de ver o mundo.

Figura 9: Galo Afonso escondido na bolsa amarela. Ilustração de Mary Louise Nery.



Fonte: A bolsa amarela (Bojunga, 2025, p. 83)

Com as primeiras impressões e reações sensoriais despertadas, o leitor segue a leitura da obra e passa do momento de percepção para a interpretação crítica, o segundo momento da vivência estética. Para isso, precisa correlacionar os elementos da narrativa para refletir as contradições internas que são apresentadas na obra. A interpretação crítica ocorre quando o leitor reflete as contradições entre

as vontades de Raquel e a repressão e falta de atenção dos adultos, como por exemplo nos excertos 2 a 7, 9, 11, 21, 23, especialmente no capítulo “O almoço”, excerto 26. Além disso, a narrativa permite questionar o leitor sobre as imposições sociais de gênero. As contradições são apresentadas no cotidiano de Raquel, refletidas e sintetizadas nos amigos imaginários, cabendo ao leitor correlacionar as situações vividas com as amizades inventadas, um recurso do imaginário para solucionar os problemas. A emancipação infantil, representada pela forma que Raquel recorre à fantasia para resolver seus dilemas e vontades, enriquece a compreensão do leitor mirim dos significados da obra. O fato da personagem principal e narradora ser uma criança gera maior aproximação com o leitor para analisar as problemáticas apresentadas sob a perspectiva da infância.

O desenvolvimento da individualidade da personagem principal encontra desafios em relação às normas sociais e ideias conservadoras da família. No início, Raquel se sente insegura e reprime suas vontades porque ser criança significa estar em uma relação de dependência dos adultos em algum grau (financeiro, emocional, etc) e o leitor mirim pode refletir a posição da criança e do adulto no contexto da narrativa. Somado a isso, as questões de gênero são apresentadas de forma inteligente e diversificada, como exemplificado nos excertos 20, 24 e 44, cada situação a seu modo apresenta reflexões de gênero e de ideias patriarcais. Além disso, os amigos imaginários, que encontram refúgio na bolsa amarela em um movimento de resistência, representam a relação entre imaginação e realidade vivenciada por Raquel para lidar com as experiências adversas, de maneira emancipatória e independente. Tal contexto mostra ao leitor as contradições, o movimento dialético presente no processo de desenvolvimento da identidade da personagem.

Como resultado, unindo as primeiras percepções e a compreensão consciente das qualidades e significados da obra, o leitor chega ao terceiro momento de criação ou reconstrução e, possivelmente, catarse. Se considera o contexto de cada personagem, as contradições expostas na narrativa e o próprio universo particular do leitor. A partir disso, ocorre um trabalho do psiquismo do leitor para compreender a obra como resultado de um contexto mais amplo, sendo manifestação do patrimônio histórico acumulado e produto artístico de um momento histórico. Como resultado, entende-se que as contradições apresentadas na vida de Raquel não se restringem a uma personagem fictícia mas são reflexo da própria

experiência da humanidade, e, por isso, a obra permite incorporar esse contexto no psiquismo da criança.

As reflexões de gênero, de visões adultocêntricas, da emancipação infantil, a repressão e a liberdade e o desenvolvimento da identidade, são compreendidas no segundo momento como parte da narrativa. Por outro lado, no terceiro momento, essas reflexões são incorporadas à realidade do leitor. O processo de leitura da obra envolve aproximar as reflexões apresentadas ao universo subjetivo do leitor para fomentar um momento de resposta pessoal e criativa à obra, expressando a interpretação particular despertada a partir do contato com o livro. Portanto, a experiência estética promove a reelaboração crítica do leitor, despertando consciência sobre desigualdades e possibilidades de transformação. Raquel é uma personagem criativa e artista que utiliza as opressões vividas como motor de reflexão e produção dos textos literários. Ela mostra a própria visão de mundo e instiga o leitor a fazer o mesmo, questionando a própria realidade.

Em suma, no primeiro momento, o leitor experimenta uma reação inicial de impacto e curiosidade diante da bolsa e dos desejos secretos da protagonista, de desvendar o mundo imaginário de Raquel. Em seguida, no segundo momento, ocorre a análise das contradições internas: a luta entre desejo e repressão, individualidade e normas sociais, imaginação e realidade concreta. Por fim, no terceiro momento, a catarse estética possibilita a reelaboração crítica da experiência vivida, permitindo ao leitor superar o conflito apresentado e construir uma compreensão mais ampla da realidade social. Essa perspectiva evidencia que a literatura não apenas desperta emoções, mas promove também a formação estética e crítica, desenvolvendo a capacidade de percepção das contradições sociais e de elaboração de novas formas de pensar e agir no mundo. Nesse sentido, a experiência estética proporcionada pela leitura do livro *A bolsa amarela* revela o potencial transformador da literatura de modo geral, e como a literatura infantojuvenil, quando trabalhada com característica emancipatórias e críticas, não moralizantes, tem qualidade estética, além de formar e emancipar o sujeito.

4.2.3 A representação da realidade na narrativa

A análise do enredo evidencia que a obra é atravessada por representações simbólicas da realidade social concreta que ultrapassam os significados construídos

dentro da narrativa. A bolsa amarela, onde Raquel guarda seus desejos reprimidos, simboliza tanto a repressão social quanto a resistência subjetiva da criança diante das normas impostas. Os conflitos entre tradição (representada pela família e pela escola) e emancipação (representada pela escrita e pela imaginação) refletem contradições próprias da sociedade brasileira da década de 1970, mas que ainda encontram eco na contemporaneidade. O modo como Raquel enfrenta a hierarquia entre adultos e crianças, bem como as regras de gênero que lhe são impostas, revela o caráter opressor das relações sociais, ao mesmo tempo em que aponta para a possibilidade de superação.

Conforme mencionado anteriormente, para o materialismo dialético, a prática social toma um lugar central na análise da realidade (Triviños, 1987). Nesse sentido, a análise da obra traz considerações sobre o contexto familiar de Raquel e os amigos imaginários como reflexo das opressões vividas pela personagem. A partir disso, é possível estabelecer algumas ideias sobre a realidade das personagens e como os contextos refletem a historicidade da realidade social.

Em uma das primeiras cartas enviadas para a amiga Lorelai, Raquel descreve o sentimento ocasionado pelo movimento de ir morar na cidade, no excerto 22. A situação demonstra um reflexo do processo de urbanização do período de produção da obra (anos 70 no Brasil) transformado na narrativa. A carta de Raquel relata o cotidiano da família quando vivia no campo, com mais afeto entre os membros familiares, maior contato com a natureza e os animais. Quando passam a morar na cidade, possivelmente em busca de uma vida financeiramente melhor, os pais da personagem se integram ao mundo laboral do sistema capitalista, cujo maior foco é o trabalho, enquanto as relações familiares adquirem papel secundário. A ambientação representada pela vida na cidade é tão inferior à vida no campo, segundo a personagem, que o único lugar de natureza mencionado por Raquel é a Praia das Pedras, figura 10, um lugar pouco frequentado e que representa a falta de contato com a natureza ao viver na cidade.

Figura 10: Praia das Pedras. Ilustração de Mary Louise Nery.



Fonte: A bolsa amarela (Bojunga, 2025, p. 84)

A Praia das Pedras tá sempre meio vazia: é contramão, o mar é ruim, e tem muita pedra na areia. De noite então fica um deserto. Foi por isso que o pessoal fez a briga lá. Era um pessoal muito barra pesada: eles sabiam que briga de galo é proibido, mas eles sabiam também que fazendo a briga de noite lá na Praia das Pedras ninguém ia ver. (Bojunga, 2025, excerto 65, p. 87)

Como consequência da vida urbana, os adultos sentem o esgotamento físico, resultado do cotidiano de trabalho excessivo na cidade. As relações familiares são tomadas por distanciamento, atritos e tensões, conforme observado na carta que Raquel escreve para André, no excerto 3.

Podemos estabelecer que Raquel e a família são de classe média baixa ou baixa, sendo a questão financeira um problema, vivendo em um contexto social de modo de produção capitalista, ainda de acordo com o excerto 3. A narrativa evidencia que, apesar do trabalho excessivo, desempenhado pelos adultos do núcleo familiar de Raquel, a remuneração é insuficiente e não permite acesso à qualidade de vida adequada para todos.

Este dilema de Raquel também é vivido por milhares de famílias brasileiras em contexto de desigualdade social e precarização do trabalho. Na contemporaneidade, as pessoas que trabalham em jornadas de longas horas

semanais e na escala “6x1” (em debate político no atual momento) representam uma grande parte da população brasileira, a classe proletária. A maior parte dos dias da semana são dedicados ao trabalho, restando pouco tempo para o descanso e a socialização. Como resultado, as relações sociais são deixadas de lado, pois o maior objetivo é conseguir recurso financeiro para sobreviver mais um dia no contexto capitalista. Mães e pais de família, jovens trabalhadores e estudantes, assim como no contexto familiar de Raquel, trabalham excessivamente, porém não recebem uma remuneração justa pelo trabalho. Não há, ainda, uma consciência coletiva sobre a exploração, visto que o trabalho excessivo é romantizado sob a ótica meritocrática da realidade, uma perspectiva dominante no imaginário social.

As crianças, dentro do contexto abordado, representam sujeitos sem poder de compra por não exercerem nenhum trabalho remunerado. Consequentemente, a carência de bens materiais é traduzida como falta de poder e voz de decisão nas relações estabelecidas. Essa situação é reforçada, no excerto 7, quando a personagem principal conta que por ser a única criança da família, só recebe itens usados, revelando a falta de bens materiais. Os adultos (pais e irmãos de Raquel, e tio Julio) são trabalhadores assalariados, observado no excerto 4 e 24, com poder de compra e bens materiais, portanto, com maior poder nas relações estabelecidas. Já a personagem principal, por ser criança, não tem recurso financeiro para lidar com algumas necessidades individuais, como no momento em que precisava arrumar o fecho da bolsa amarela:

Peguei um dinheiro que eu vinha economizando e fui numa casa que conserta e reforma bolsas. Falei que queria um fecho e o vendedor me mostrou um, dizendo que era o melhor que ele tinha. Custava muito caro, **meu dinheiro não dava**. (Bojunga, 2025, excerto 66, p. 29, grifos nossos)

Em outro contexto parecido, quando Raquel e Afonso conversam para resolver como buscar a Guarda-Chuva na Casa dos Consertos, já que Raquel está de castigo e não tem dinheiro, a solução encontrada foi usar os textos autorais como moeda de troca para retribuir o conserto da amiga.

- Mas eu não tenho dinheiro pra pagar o conserto.
- Nem eu.
- Então como é que vai ser?
- Pensei.
- Leva a “História de um Galo de Briga e de um Carretel de Linha Forte”. Vê se eles trocam a história pelo conserto. (Bojunga, 2025, excerto 67, p. 119)

Ainda pensando no contexto familiar da personagem principal, o excerto 24 reforça os apontamentos feitos sobre a realidade de Raquel, ao mesmo tempo que revela a situação dos tios da menina. Julio, Brunilda e Alberto constituem outro núcleo familiar com maior quantidade de recursos financeiros, resultado do trabalho do tio. A autora não dá detalhes sobre o tipo de trabalho de nenhum dos adultos da narrativa, apenas o menciona.

As relações sociais desempenhadas no contexto familiar de Raquel revelam um caráter desigual de poder entre os personagens. Raquel, por ser a única criança e menina, tem maiores desvantagens e sofre mais opressões no contexto familiar. Os adultos do núcleo principal (pai, mãe e irmãos) trabalham devido à demanda financeira de uma família grande na realidade capitalista. Conforme a personagem principal percebe essas situações e desigualdades, os amigos imaginários se manifestam como um recurso psicológico para compreender a realidade em que está inserida. Os amigos imaginários representam questões específicas de gênero e do mundo do trabalho na realidade concreta, sendo reflexo da repressão vivida por Raquel. Primeiramente, o galo Rei/Afonso representa uma figura que questiona relações de poder e de gênero. Ele também problematiza a organização social e política de poder restrita a um grupo específico de pessoas, conforme acontecia no período de publicação da obra em que o país estava sob regime militar, assim como acontece no mundo contemporâneo com a burguesia capitalista. A realidade do galo reflete um modelo de existência baseado em ideias patriarcais que colocam a figura masculina na tarefa de pensar e decidir, enquanto as mulheres são apenas subordinadas e passivas, excerto 40. O galo decide que quer lutar pelas próprias ideias e, no excerto 55, revela a vontade de não deixar ninguém “costurar o pensamento” das outras pessoas, sendo uma transfiguração, por parte da autora, sobre a realidade histórica de alienação e repressão.

Além disso, quando o galo Afonso critica a relação desigual de poder, ele propõe como solução um modelo participativo e democrático de existência em que não haja abuso de poder (nem por parte dele, nem por parte dos donos do galinheiro). O galo também representa a equidade de gênero, quando expressa o desejo pela participação feminina na tomada de decisões (excerto 68). O personagem pode ser lido como um símbolo do proletariado, representando a abertura política pós regime militar, ou seja, a ruptura para um Brasil democrático. As

ideias de participação popular contrastam com a realidade de repressão e ditadura vivenciados no período de publicação da obra. A conquista do voto pela população feminina ainda era recente no Brasil, pois o voto só se tornou obrigatório para todos os cidadãos menos de uma década antes do livro ser publicado. Nesse sentido, quando a autora incorpora essa temática política e de gênero na narrativa, permite ao leitor uma reflexão sobre a participação popular, até os dias de hoje, como resultado de decisões de determinado momento histórico, e não como direitos imutáveis e universais. Daí a necessidade de conscientização, leitura crítica e organização popular, assim como propõe o galo Afonso no contexto do galinheiro.

Porém, ao revelar para o galinheiro as próprias vontades, o galo é preso para estabelecer a ordem e manter a tradição, à semelhança do que acontecia no período da ditadura militar no Brasil. Os donos do galinheiro o consideram muito progressista e diferente dos outros e por isso o prendem. No diálogo com a personagem principal, ele relata a situação ocorrida.

- Quer dizer que elas não te ajudaram?
- Se ajudaram? Ha! Quando eu expliquei que desde pequenininho eu sonhava com um galinheiro legal, todo o mundo dando opinião, resolvendo as coisas, achando furada essa história de um galo mandar e desmandar a vida toda, sabe o que é que elas fizeram? Chamaram o dono do galinheiro e deram queixa de mim.
- No duro?
- Fiquei danado. Subi no puleiro e berrei: **“Não quero mandar sozinho! Quero um galinheiro com mais galos! Quero as galinhas mandando junto com os galos!”**
- Que legal!
- Legal coisa nenhuma; me levaram preso.
- Mas por quê?
- Pra eu aprender a não ser um galo diferente. Me botaram num quartinho escuro. Tão escuro que quando eu saí de lá tava todo preto. Só depois é que a cor foi voltando. Fiquei preso um tempão; sofri à beça. Aí, um dia, eles me soltaram. E foram logo dizendo: “Daqui pra frente você vai ser um tomador-de-conta-de-galinha como o seu pai era, como o seu avô era, como o seu bisavô era, como o seu tataravô era – senão volta pra prisão.” E as galinhas disseram: “Deixa com a gente: se ele não se comportar direito a gente avisa.” Mas eu não era que nem meu avô, que nem meu bisavô, que nem meu tataravô, o que é que eu podia fazer? Eu sei que ia ser muito mais fácil eu continuar pensando igualzinho a eles. Mas eu não pensava, e daí? Um dia botaram outro galo junto comigo. Só pra ver o que é que eu fazia. Eles estavam cientes que eu ia armar um barulho e dizer: “Ou você ou eu mandando no galinheiro! Vamos brigar pra resolver qual de nós dois é o dono dessas galinhas todas!” Mas em vez disso eu falei: “Oi, colega. Me ajuda a acabar com a mania da gente ter que mandar nelas todas?” Pra quê! Todo mundo foi correndo fazer queixa de mim (Bojunga, 2025, excerto 68, p. 36 - 37, grifos nossos).

O galo pede a participação popular para que mais indivíduos possam

participar da tomada de decisão independente do gênero. A situação do personagem, preso por suas ideias consideradas subversivas, demonstra a repressão vivenciada por ele, por Raquel, e pelas pessoas que idealizavam um governo democrático durante o regime militar, período de produção e publicação da obra. Desigualdades e opressões tem se acentuado no mundo contemporâneo conforme o capitalismo segue operando. As opressões vividas por muitos grupos marginalizados (crianças, mulheres, proletários, grupos étnicos etc) na realidade atual mostram que a base do sistema capitalista é a relação desigual de poder. Ao longo da narrativa, a figura do galo propõe ao leitor uma reflexão sobre as relações sociais desiguais, as diferentes formas de opressão e a alienação, representando uma voz de resistência íntima de Raquel.

A personagem Guarda-Chuva é um objeto que Raquel expressa desejo em possuir, no excerto 25, porém, como somente os adultos da família tem poder de compra, ela nunca ganhou um. Da vontade íntima do objeto, Raquel o manifesta como um presente do amigo imaginário, galo Afonso (a figura progressista símbolo de inovação, novas ideias). A história da personagem Guarda-Chuva, mencionada no excerto 44, pode ser lida à luz das considerações de Beauvoir (1967, p. 9):

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.

De acordo com a autora, o conceito de mulher é compreendido como uma construção social de múltiplos fatores, que atende as ideologias dominantes. Na narrativa, isso se evidencia no momento em que o homem da fábrica vai fabricar o guarda-chuva, ainda no excerto 44. Ele pergunta com qual gênero o objeto se identifica, assim que o guarda-chuva responde “mulher”, como uma escolha consciente de identificação de gênero, o homem usa algumas características associadas à própria ideia de feminilidade como critérios na produção do objeto. A personagem Guarda-Chuva incorpora e questiona elementos frequentemente associados à feminilidade na realidade histórica e social, como o tecido de seda (macio, confortável e elegante) cor-de-rosa (cor associada às mulheres depois da Segunda Guerra Mundial), a estrutura menor (fragilidade, submissão) e com curvas (estética, sexualização do corpo). Tais características refletem como as expectativas de gênero são definidas socialmente e levam em consideração o contexto histórico e

as ideias predominantes. Na realidade histórica-social, as questões de gênero se somam aos marcadores de classe, etnia, orientação sexual e outros, que também interferem nas opressões e desigualdades. Na narrativa, a autora intersecciona as opressões de gênero e da infância com a personagem Raquel, questionando visões predominantes na realidade com a personagem e os amigos imaginários.

A Guarda-Chuva reflete dilemas internos de Raquel, sobre ser menina e ser criança, questionando essas categorias. No diálogo entre Raquel e Afonso, no excerto 57, a Guarda-Chuva demonstra uma reflexão sobre a fala anterior da irmã da personagem principal, quando ela diz que quer depender financeiramente do futuro marido para não trabalhar nem estudar, mencionada no excerto 4. A partir da situação da Guarda-Chuva ser só “bonitinha”, se contesta a fala da irmã da personagem, uma ideia da qual ela discorda. A autora reitera como a beleza física é algo efêmero e que não deve estar associado ao valor humano da mulher, como é predominante em ideologias patriarcais.

Outro amigo imaginário da bolsa amarela, o personagem galo Terrível, reflete as relações de trabalho da época de produção da obra, com a consolidação do capitalismo, e no mundo contemporâneo. A experiência vivida por ele, um galo de briga, exemplifica um contexto de exploração do trabalho e alienação, visível nos excertos 69 e 70.

- Você ganhou cento e trinta lutas?
- Ganhei.
- Então você ganhou também um bocado de dinheiro?
- Eu, não: meus donos é que ganharam.
- Ué, você que briga e eles é que ganham?
- É.
- Então eles tão ricos?
- Tão. (Bojunga, 2025, excerto 69, p. 59)

Todo o mundo apostava nele. Os donos pegavam o dinheiro, e em vez de dar pro Terrível, eles diziam:

- Bobagem. Pra que que galo precisa de dinheiro? – E metiam o dinheiro no bolso.

Terrível não ligava a mínima porque o pedaço do pensamento dele que pensava ‘puxa vida, eu dou esse duro todo e eles é que ficam com o dinheiro’ também estava costurado.

E foi assim que o Terrível ganhou cento e trinta lutas! (Bojunga, 2025, excerto 70, p. 97)

Nesse momento, a autora apresenta a realidade do galo Terrível para refletir sobre aspectos da realidade material, como a exploração do trabalho e as relações de produção e alienação. Tais dinâmicas interferem, diretamente, nas relações de

poder. Assim como o galo Terrível contesta algumas visões predominantes no imaginário social da sociedade capitalista, o galo Afonso representa uma contestação dos papéis de gênero, baseado em ideias binárias e patriarcais. As situações apresentadas pela história dos galos Afonso e Terrível são reflexo do desenvolvimento psicológico de Raquel, uma reação às opressões sofridas.

Com a família da Casa dos Consertos (figura 7), outro contexto de relação social e dinâmica familiar é apresentado. Apesar do trabalho ser desempenhado pelos adultos, a criança, Lorelai, também tem participação nas decisões do lar, inclusive decisões financeiras, como fica evidente no diálogo entre Raquel e Lorelai, no excerto 33. A família dos consertos contesta dilemas sociais sobre papéis de gênero, trabalho, inclusão da criança, velhice e aprendizado. Todos os adultos trabalham, participam das decisões do lar e estudam, pois nunca é tarde para aprender. Lorelai, mesmo como criança, ajuda os familiares nas decisões tomadas e traz sua própria visão de mundo. A dinâmica familiar apresentada pelos personagens demonstra a participação democrática nas decisões do lar.

Como conclusão, a experiência de Raquel na narrativa contesta ideologias adultocêntricas que marginalizam a infância em diferentes contextos históricos. A personagem, a partir da análise crítica da própria realidade, usa as histórias imaginadas para expressar a repressão, às expectativas de gênero e imposições sociais que vive. Esse contexto propõe ao leitor uma ampla reflexão sobre as relações sociais desempenhadas na narrativa e na vida cotidiana. Assim, personagens e situações não são lidos apenas como construções ficcionais isoladas, mas como expressões de uma totalidade histórico-social.

4.2.4 Síntese e articulação com a proposta pedagógica

A contextualização histórica somada à análise da obra permite concluir que *A bolsa amarela* constitui-se como texto literário de grande potencial formativo estético. O livro contribui para a formação da consciência crítica dos estudantes, estimula a linguagem e o pensamento, e favorece a vivência estética que, segundo Vigotsky (2001), é condição para o desenvolvimento humano omnilateral. A obra articula dimensões subjetivas e objetivas da realidade, evidenciando como a

literatura infantojuvenil pode ser um instrumento pedagógico de transformação e resistência.

A partir da primeira análise, dos aspectos sociológicos, psicológicos e pedagógicos, segundo Zilberman (1998), estabelecemos as relações de poder dominantes e as contradições sociais sobre gênero e a infância presentes na narrativa. Concluímos que Lygia Bojunga traz em sua obra uma visão de infância que se mostra inovadora até os dias de hoje. As experiências vividas por Raquel e seus amigos imaginários, em contraposição aos posicionamentos dos personagens adultos, oferecem suporte ao leitor mirim para internalizar reflexões profundas sobre as relações de poder e os desafios vivenciados nessa etapa do desenvolvimento. A autora, em sua produção, revela as contradições sociais e denuncia a infância como categoria social invisibilizada, com papel secundário na dinâmica familiar. Em contraste, outras perspectivas são apresentadas com os amigos imaginários e a família da Casa dos Consertos, que ao contribuírem significativamente no desenvolvimento da identidade de Raquel e na superação dos desafios, demonstram outras possibilidades de ver o mundo ao jovem leitor.

Com a análise segundo os momentos da educação estética, de Vigotsky (2001), foi possível perceber que, no primeiro contato com a obra, quando o leitor se contempla com o livro, as reações iniciais são de curiosidade com as vontades de Raquel – ser menino, ser grande e ser escritora. Surgem dúvidas sobre as vontades, curiosidade quanto a personagem e as fantasias imaginadas e manifestadas nos amigos imaginários. Os dilemas dos personagens permitem ao leitor uma aproximação com a narrativa durante a leitura, sensibilizando-o. No segundo momento, os elementos da narrativa são relacionados pelo leitor, buscando as contradições internas que são apresentadas na obra. Assim, o leitor pode pensar sobre o contexto de Raquel, sua posição como criança e a postura dos adultos. As questões de gênero também aparecem nas diferentes personagens e a autora explora a resistência subjetiva por meio da fantasia, manifestada pelos amigos imaginários. Raquel resolve as problemáticas de forma independente, sem intermédio dos adultos. Nesse sentido, o leitor se depara com o movimento dialético do processo de desenvolvimento da identidade da Raquel. A partir disso, no terceiro momento da educação estética, o leitor interpreta o contexto da narrativa fazendo o movimento de relacionar as situações e personagens à totalidade histórico-social, o que pode resultar na catarse. O psiquismo do leitor é trabalhado para reconhecer o

livro como um produto de um contexto histórico, que revela as próprias contradições da sociedade. Como resultado, ocorre uma reelaboração crítica do leitor a partir da experiência estética, despertando consciência sobre desigualdades e possibilidades de transformação.

A última análise ocupou-se de refletir sobre a representação da realidade na narrativa segundo o materialismo histórico-dialético (Frigotto, 1991; Triviños, 1987). Os amigos imaginários e as situações vivenciadas por Raquel simbolizam a repressão social e a resistência subjetiva da criança. A personagem precisa lidar com a dualidade do contexto tradicional familiar e da emancipação (representada pela imaginação e a vontade de escrever). As problemáticas (as três vontades de Raquel, os amigos imaginários, etc.) discutidas na narrativa são reflexo das contradições sociais do tempo histórico da produção da obra e perpassam esse período, sendo possível ao leitor refletir sobre as questões da narrativa no contexto histórico atual. A autora permite ao público pensar os problemas sociais e, ao mesmo tempo, apresenta outras possibilidades de existência (como a família da casa dos consertos).

A síntese da análise realizada considerando diferentes dimensões foi resumida no quadro 1 abaixo, apresentando as principais considerações de cada tema e os excertos usados como exemplos.

Quadro 1 - síntese das dimensões analíticas da obra *A bolsa amarela* (Bojunga, 2025)

Dimensão da análise	Síntese	Excertos
Sociológica, psicológica e pedagógica	Do ponto de vista sociológico, a realidade de Raquel e demais personagens reflete as relações desiguais de poder existentes na narrativa e na realidade material, historicamente marcada por diferentes opressões. A vontade de ser menino é vista como uma solução para as opressões de gênero. A vontade de ser grande reflete a infância enquanto categoria social invisibilizada. Psicologicamente, a personagem principal passa por desafios, lida com o distanciamento familiar e a repressão. Sem apoio dos adultos, de forma emancipatória, Raquel apresenta mudanças nas ideias e vontades. Os amigos imaginários sintetizam as evoluções vivenciadas. Raquel entende que ser grande e ser menino não são a solução, mas sim compreender o que é ser menina e criança. A manifestação da família da Casa dos Consertos demonstra as mudanças psicológicas de Raquel. Ao final da narrativa, ela não desiste da vontade de escrever, demonstrando a resistência subjetiva. Por fim, a dimensão pedagógica da obra não é representada por ideias moralistas e pedagogizantes. A autora demonstra preocupação com a formação humana ao apresentar uma narrativa literária com reflexões profundas sobre temas do gênero humano. A partir da obra, podem ser desenvolvidas discussões sobre desigualdade, opressão e emancipação, utilizando a narrativa para problematizar a realidade.	1 - 35.
Os três momentos da vivência estética	O contato com a obra desperta curiosidade, de saber sobre as vontades de Raquel e suas fantasias e imaginações. Permite uma leitura sensível que emociona. A experiência de Raquel e os amigos imaginários traz identificação com o leitor mirim e uma visão não adultocêntrica da infância para os demais leitores. Possibilita a reelaboração crítica da experiência vivida, permitindo ao leitor superar o conflito apresentado e construir uma compreensão mais ampla da realidade social. A literatura desperta emoções e promove a formação estética e crítica. O livro pode ser mediador no desenvolvimento da capacidade de percepção das contradições sociais e de elaboração de novas formas de pensar e agir no mundo.	1 - 6, 8, 13, 19, 20, 22, 23, 25 - 28, 30, 33 - 35, 37 - 61.
A representação da realidade	O contraste entre vida urbana e vida no campo é mencionado, questionando as consequências do processo de urbanização e consolidação do capitalismo na realidade material. A falta de contato com a natureza e a vida individualista tomam o lugar das interações com animais e dos afetos vividos quando Raquel morava no campo. As relações familiares ficam em segundo plano, pois o trabalho é o mais importante já que dele vem o recurso financeiro. Os amigos imaginários representam questionamentos de gênero, da infância, e do mundo do trabalho na realidade concreta, sendo reflexo da repressão vivida por Raquel. Os personagens contestam dilemas sociais, a alienação, questões de gênero e da infância. A família da Casa dos Consertos demonstra possibilidades de superação das	1 - 9, 11, 13, 20 - 28, 30, 33, 34, 40, 44, 45, 56 - 58, 62, 63, 64.

	desigualdades e opressões.	
--	----------------------------	--

Fonte: elaboração da autora.

Em suma, as análises realizadas evidenciaram a obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, como um marco da literatura infantojuvenil brasileira por articular questões existenciais e sociais em uma narrativa voltada à infância, mas profundamente enraizada nas contradições históricas de seu tempo. Nesse sentido, torna-se possível compreender como a literatura pode funcionar como mediadora na formação da consciência, da linguagem e do pensamento crítico dos estudantes, ao mesmo tempo em que oferece instrumentos para a leitura estética da realidade. O contato com a literatura permite refletir sobre as características particulares do texto literário, de cada gênero e seus elementos constituintes. Possibilita também ao autor transfigurar a realidade na produção artística, refletindo criticamente sobre ela, para explorar outras concepções de mundo e oferecer suporte ao leitor de se reconhecer em um contexto histórico, social e cultural, que se manifesta na linguagem da arte.

Sendo assim, a elaboração da proposta de ensino de literatura considera o caráter inovador da obra e seu potencial artístico, literário e pedagógico, revelados a partir das diferentes dimensões analíticas da obra. O livro de Lygia Bojunga, então, favorece a educação estética nos anos iniciais do Ensino Fundamental por apresentar conteúdo crítico, emancipatório e adequado também aos estudantes dessa faixa etária.

Essa reflexão fundamenta a proposta de ensino apresentada na seção seguinte, na qual a obra é mobilizada como eixo para uma experiência de educação estética voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta busca ir além da análise crítica, alcançando a práxis pedagógica, em consonância com os princípios do materialismo histórico-dialético.

5 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA

A partir da análise crítica da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, torna-se possível delinear uma proposta pedagógica que instrumentalize professores do Ensino Fundamental – anos iniciais – a organizar o ensino da literatura de modo a promover a formação da consciência, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico dos estudantes, bem como a compreensão da realidade objetiva como totalidade histórico-social. Essa proposta objetiva transcender o campo teórico e busca apontar caminhos concretos para o trabalho com a literatura, em consonância com a perspectiva do materialismo histórico-dialético e com a concepção de educação estética postulada por Vigotsky (2001) para aplicação em contexto educacional. Os três momentos da vivência estética de Vigotsky (2001) (estimulação, elaboração e resposta) foram incorporados nas diferentes etapas do plano de ensino proposto, utilizando a obra literária *A bolsa amarela* como ferramenta para proporcionar esse processo aos alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais.

A compreensão da produção artística enquanto produto cultural e estético de um tempo histórico, sob a ótica da estética de Lukács, segundo Ferreira (2012), é reafirmada na habilidade (EF15LP15) do Currículo Comum para o Ensino Fundamental, de acordo com Bauru (2012, p. 707): “Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade”. Portanto, é importante que as atividades conectem a narrativa à vida social, histórica e cultural, possibilitando que as crianças percebam relações, contradições e contextos mais amplos.

Na proposta de organização de ensino de literatura elaborada, relacionamos a literatura e diferentes expressões artísticas que podem despertar o interesse dos alunos para as diferentes formas de expressão, entendendo suas particularidades e onde se encontram no fazer artístico. Além disso, a proposta reforça a importância (e o direito) da criança acessar diferentes tipos de arte e produzi-las, como uma forma de auto expressão (de seus sentimentos, vontades, imaginações e sonhos) e leitura de mundo, assim como no contexto de Raquel e seus textos literários produzidos. Ao colocar a criança no papel de tomar as decisões, como autora de

sua respectiva produção artística, se alcança uma outra visão de mundo, que ultrapassa as perspectivas adultocêntricas das representações artísticas da infância. De acordo com Augustowsky (2024, p. 41):

[...] os adultos dão às crianças um lugar no mundo e oferecem a elas a possibilidade de autorrepresentação. A criação audiovisual possibilita o desdobramento de um universo poético particular - que é o da infância - e também ajuda a criança a construir sua própria visão subjetiva do mundo.

Embora a autora tenha como foco a produção audiovisual, a questão da auto representação por parte da criança se aplica em outras formas de arte e expressão artísticas, como a literatura, o teatro, o desenho etc. Isto posto, o contato com a obra *A bolsa amarela*, a partir de atividades pedagógicas de formação estética e crítica, possibilitam à criança o desenvolvimento omnilateral objetivado na proposta de ensino.

A seguir, apresentamos nossa proposta de organização de ensino para desenvolver o processo de formação humana mediado por práticas de literatura infantojuvenil.

5.1 Plano de ensino: A Literatura Infantil como instrumento formativo da consciência, linguagem e pensamento crítico

A proposta pedagógica é voltada para as turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e integra todas as atividades com os três objetivos da pesquisa, contemplando aspectos sociológicos, pedagógicos, psicológicos, educação estética e realidade objetiva.

A sequência didática inicia-se na semana 1 com a atividade (1) Apresentação da obra e exploração da narrativa, promovendo o primeiro contato com o livro para sensibilizar e despertar o interesse. Em seguida, na semana 2, ocorrem as atividades: (2) Diálogo sobre sentimentos e emoções despertadas, e (3) Diálogo crítico sobre personagens, conflitos e sentidos. Objetiva-se iniciar as análises da narrativa pela leitura sensível para construir sentidos mais amplos ao considerar os conflitos e personagens.

A semana 3 inicia-se com uma análise mais detalhada do livro como um todo, com a atividade (4) Observação detalhada de ilustrações e narrativa. Depois, o docente pode desenvolver a atividade (5) Mapeamento das relações sociais na

narrativa, refletindo sobre relações de poder entre diferentes situações e personagens.

Na semana 4 acontece a atividade (6) Teatro e dramatização de cenas, podendo ser realizada para retratar e questionar diferentes acontecimentos da narrativa e o posicionamento de cada personagem. Já a semana 5 conta com uma atividade de pesquisa e conexão da obra com a realidade concreta, a partir da atividade (7) Linha do tempo histórica e social.

A partir da semana 6, as atividades buscam relações mais subjetivas com os leitores, a partir das atividades (8) Atividade de autoconhecimento: “Eu e os personagens”, e (9) Comparação com experiências pessoais. A atividade (10) Produção artística livre: desenho, texto, dramatização, audiovisual, modelagem, faz parte da proposta para a semana 7, ainda com a ideia de conectar a obra e o leitor.

Na última semana, semana 8, ocorrem as últimas atividades e o encerramento da proposta: (11) Projeto “conectar história e comunidade”, e (12) Exposição coletiva e encerramento.

No que se refere à Educação estética, cada atividade está vinculada a um ou mais momentos da vivência estética de Vigotsky (percepção imediata, reflexão e criação), garantindo o desenvolvimento sensível e crítico.

Quanto à compreensão da realidade objetiva, as atividades que envolvem reflexão, dramatização e ligação com a comunidade permitem que os estudantes articulem a narrativa literária à totalidade histórico-social, promovendo criticidade e consciência social.

Por fim, no que diz respeito à flexibilidade pedagógica, o quadro pode servir como base para organizar aulas ou construir um plano de ensino detalhado oferecendo instrumental para professores.

Como proposta de organização do plano de ensino, elaboramos o cronograma abaixo, quadro 2, organizado em um período de 8 semanas (1 bimestre). O quadro apresenta a semana e o desenvolvimento de cada etapa da sequência didática, assim como os objetivos semanais.

Quadro 2 - Cronograma da proposta pedagógica

Semana	Sequência Didática	Objetivo
1	(1) Apresentação da obra e exploração da narrativa.	Proporcionar o contato dos estudantes com a obra para despertar interesse; Fomentar a apreciação estética.
2	(2) Diálogo sobre sentimentos e emoções despertadas. (3) Diálogo crítico sobre personagens, conflitos e sentidos.	Estimular a problematização da realidade social, o autoconhecimento e o desenvolvimento de valores éticos.
3	(4) Observação detalhada de ilustrações e narrativa. (5) Mapeamento das relações sociais na narrativa	Refletir sobre desigualdades e relações sociais, articulando narrativa e realidade histórica.
4	(6) Teatro e dramatização de cenas	Desenvolver consciência, pensamento crítico e sensibilidade para relações sociais.
5	(7) Linha do tempo histórica e social	Favorecer percepção da historicidade e determinantes sociais.
6	(8) Atividade de autoconhecimento: “Eu e os personagens” (9) Comparação com experiências pessoais	Promover autoconhecimento, empatia, compreensão de dilemas dos personagens.
7	(10) Produção artística livre: desenho, texto, dramatização, audiovisual, modelagem.	Desenvolver pensamento crítico; Proporcionar a experimentação artística.
8	(11) Projeto “conectar história e comunidade” (12) Exposição coletiva e encerramento	Estimular diálogo crítico, reconhecimento de múltiplas perspectivas, apreciação estética, e consolidar a compreensão da realidade objetiva.

Fonte: elaboração da autora.

A seguir, os quadros 3 a 14 apresentam as atividades pedagógicas para desenvolver a criticidade da realidade objetiva a partir da literatura infantojuvenil, articulando formação da consciência, linguagem e pensamento crítico, realidade objetiva e educação estética. Os quadros apresentam: objetivos, habilidades trabalhadas, momentos da vivência estética (Vigotsky, 2001), vínculo com a obra, atividades pedagógicas e contribuição para a compreensão crítica da realidade objetiva.

Quadro 3: Atividade 1

(1) Apresentação da obra e exploração da narrativa.	
Objetivo	Desenvolver a linguagem e o pensamento crítico.
Habilidades	Percepção, atenção, leitura interpretativa.
Momentos da vivência estética	Percepção imediata.
Livro	Considerar a obra completa.
Vínculo com a obra	Apreciação estética inicial da obra completa.
Organização	Para proporcionar o primeiro contato com a obra <i>A bolsa amarela</i>, propõe-se momentos de leitura compartilhada e individual para construção de múltiplos significados, particulares e coletivos, expostos em rodas de conversa. Aula 1: Leitura compartilhada dos capítulos As vontades I, A bolsa amarela II. Perguntar: “Quais são as vontades de Raquel? Alguém tem essas mesmas vontades? Por quais motivos Raquel tem as vontades? Como ela se sente?” Pensar nas expectativas de desenvolvimento da história. Aulas 2 a 4: Leitura individual dos capítulos O galo III, História do alfinete de fralda (que mora no bolso bebê da bolsa amarela) IV, A volta da escola V, O almoço VI, Terrível vai embora VII. Aula 5 e 6: Leitura compartilhada dos capítulos História de um galo de briga e de um carretel de linha forte VIII, Comecei a pensar diferente IX, Na praia X. Recontar a história (de forma oral) retomando os principais acontecimentos e a importância de cada personagem. Refletir sobre as três grandes vontades.
Contribuição para a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva	Desperta interesse pela vivência estética.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 4: Atividade 2.

(2) Diálogo sobre sentimentos e emoções despertadas	
Objetivos	Refletir sobre experiências e emoções evocadas pela narrativa.
Habilidades	Reflexão emocional, construção de significados, argumentação.
Momentos da vivência estética	Reflexão. Relaciona experiências emocionais à compreensão de valores, atitudes, formação da consciência e autoconhecimento
Livro	Considerar a obra completa.
Vínculo com a obra	Conversa sobre como os personagens se sentem e como a história desperta sentimentos.
Organização	Aula 1: Refletir sobre os sentimentos dos personagens e dos leitores diante de acontecimentos da narrativa, como exemplo/sugestão: (1) Raquel ganha a bolsa amarela (A bolsa amarela, capítulo II) (2) Galo Rei/Afonso aparece (O galo, capítulo III) (3) Raquel e família almoçam na casa da tia Brunilda (O almoço, capítulo VI) (4) Desaparecimento do personagem galo Terrível (Terrível vai embora, capítulo VII) (5) Raquel solta pipa na Praia das Pedras (Na praia, capítulo X)
Contribuição para a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva	Desenvolve a capacidade de interpretar a obra, relacionando emoções e valores com a realidade.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 5: Atividade 3.

(3) Diálogo crítico sobre personagens, conflitos e sentidos	
Objetivos	Estimular reflexão sobre valores, injustiças e dilemas sociais.
Habilidades	Pensamento crítico, argumentação, empatia, construção de opiniões fundamentadas.
Momentos da vivência estética	Reflexão.
Livro	As vontades I, A bolsa amarela II, O galo III, A volta da escola V, O almoço VI, História de um galo de briga e de um carretel de linha forte VIII, Comecei a pensar diferente IX.
Vínculo com a obra	Reflete sobre significados e sentidos da narrativa.
Organização	Aula 1: Promover um debate entre os alunos com perguntas que o permitam refletir sobre os conflitos, a visão de cada personagem e os sentidos da narrativa. Perguntar: “O que você faria se estivesse no lugar de [personagem]?” “Por que a sociedade ou os adultos agem dessa forma?” “O que você mudaria na história para que fosse mais justa?”
Contribuição para a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva	Estimula a problematização da realidade social e o desenvolvimento de valores, atitudes e posicionamentos pessoais.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 6: Atividade 4.

(4) Observação detalhada de ilustrações e narrativa	
Objetivos	Perceber cores, formas, texturas, personagens e cenários.
Habilidades	Capacidade analítica, percepção estética.
Momentos da vivência estética	Percepção imediata.
Livro	Ilustrações: Raquel (p. 8) A bolsa amarela (p. 24) Galo Rei/Afonso (p. 42) Alfinete de fralda (p. 45, 135) Galo Terrível (p. 54) Galo Afonso na bolsa amarela (p. 83) Praia das Pedras (p. 84) Galo Terrível, Linha Forte e pescador no barco (p. 102) A Casa dos Consertos (p. 107) Galo Afonso e a Guarda-Chuva voando (p. 125) Narrativa: obra completa.
Vínculo com a obra	Analisa ilustrações e capítulos específicos de A bolsa amarela.
Organização	Aula 1: Observação e apreciação das ilustrações da narrativa. Construir significados coletivos e subjetivos/individuais. Aula 2: Leitura e apreciação da narrativa. Construir significados coletivos e subjetivos/individuais, de acontecimentos marcantes da narrativa. Categorizar personagens (gênero, adulto/criança, trabalha/estuda, amigo imaginário/família etc) Refletir sobre as três grandes vontades. Listar as características da personagem principal no início e ao final da história para comparar e perceber aspectos de mudança de comportamento e desenvolvimento da identidade, destacando quais eram os problemas e como Raquel lidou com eles.
Contribuição para a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva	Desenvolve atenção, percepção estética, sensibilidade e apreciação detalhada.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 7: Atividade 5.

(5) Mapeamento das relações sociais na narrativa.	
Objetivos	Estimular a problematização da realidade social e desenvolvimento de valores.
Habilidades	Identificação de relações de poder, análise de personagens, percepção de conflitos sociais
Momentos da vivência estética	Reflexão.
Livro	As vontades I, A bolsa amarela II, O galo III, O almoço VI, História de um galo de briga e de um carretel de linha forte VIII, Comecei a pensar diferente IX
Vínculo com a obra	Analisa situações e interações específicas de A bolsa amarela.
Organização	Aula 1: Iniciar listando os personagens da narrativa para criar um diagrama de relações com os personagens e suas interações. Incluir informações como quem trabalha, quem estuda, quem é criança/adulto etc. Considerar as relações/interações entre: (1) Raquel e família; (2) Galo Afonso e galo Terrível e galinheiro; (3) Lorelai e família. Perguntar: “Quem toma decisões? Quem tem mais ou menos poder? Que conflitos aparecem? Como as crianças são tratadas? Como os adultos são tratados?”
Contribuição para a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva	As crianças comparam essas relações com experiências da própria vida ou da comunidade, refletindo sobre estruturas e papéis sociais, articulando narrativa e realidade histórica.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 8: Atividade 6.

(6) Teatro e dramatização de cenas	
Objetivos	Explorar papéis sociais e relações de poder.
Habilidades	Expressão oral, linguagem corporal, empatia, percepção de múltiplas perspectivas.
Momentos da vivência estética	Criação.
Livro	O almoço VI, Comecei a pensar diferente IX, Na praia X.
Vínculo com a obra	Reflete momentos da narrativa e dilemas dos personagens.
Organização	Aula 1: Dramatizar cenas da narrativa, alternando papeis para que as crianças vivenciem diferentes perspectivas. Considerar as relações/interações entre: (1) Raquel e família - capítulo O almoço; (2) Lorelai e família - capítulo Comecei a pensar diferente. Aula 2: Dialogar sobre a finalização do livro, capítulo Na praia. Dramatizar cenas da narrativa, imaginando outras possibilidades. Perguntar: “Se você fosse o personagem [galo Afonso], por quais ideias você lutaria?” “Se você fosse a personagem [Raquel], o que você carregaria na bolsa amarela? E o que deixaria fora?”
Contribuição para a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva	Desenvolve consciência, pensamento crítico e sensibilidade para relações sociais e conflitos da narrativa.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 9: Atividade 7.

(7) Linha do tempo histórica e social	
Objetivo	Relacionar acontecimentos da narrativa com o contexto histórico e social em que ela se insere.
Habilidades	Compreensão temporal, contextualização histórica, síntese de informações
Momentos da vivência estética	Reflexão
Livro	As vontades I (telegrama, p. 11) A volta da escola V (história da Guarda-Chuva, p. 46 - 54; cruzeiro, p. 56) O almoço VI (mercurocromo, p. 67)
Vínculo com a obra	Considera dinâmicas de poder presentes na obra.
Organização	Aula 1 e 2: Realizar uma pesquisa sobre os temas/palavras para construir uma linha do tempo mostrando fatos da vida dos personagens e acontecimentos históricos ou culturais contemporâneos à narrativa. telegrama (p. 11): meio de comunicação que caiu em desuso e foi encerrado em alguns países https://oglobo.globo.com/economia/apos-171-anos-belgica-decide-encerrar-servico-de-telegramas-22205404#:~:text=O%20Reino%20Unido%2C%20que%20inventou,de%20mensagens%20de%20longa%20dist%C3%A2ncia história da Guarda-Chuva (p. 46 - 54): movimento feminista, Simone de Bouv cruzeiro (p. 56): padrão monetário do Brasil de 1942 a 1967, de 1970 a 1986 e de 1990 a 1993. https://www.bcb.gov.br/cedulasemoedas/moedasemitidas mercurocromo (p. 67): proibido no Brasil pela ANVISA em 2001. https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1804200101.htm
Contribuição para a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva	Favorece percepção da historicidade e determinações sociais sobre ações humanas; aproxima a narrativa da realidade objetiva.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 10: Atividade 8.

(8) Atividade de autoconhecimento: “Eu e os personagens”	
Objetivos	Promover o autoconhecimento através de situações e dilemas da narrativa.
Habilidades	Autoconhecimento, percepção do outro, reflexão pessoal, identificação de sentimentos.
Momentos da vivência estética	Reflexão e criação
Livro	Considerar a obra completa.
Vínculo com a obra	Relaciona leitor e personagens da narrativa.
Organização	Aula 1: Diálogo sobre os personagens da narrativa, considerando: (1) Raquel e família; (2) Amigos imaginários (Alfinete de fralda, galo Rei/Afonso, galo Terrível, Guarda-Chuva); (3) Lorelai e família. Refletir sobre os personagens que mais se identifica e o que mais se afasta da própria percepção/valores/attitudes/posicionamentos. Conversar sobre as mudanças (comportamentos, falas, attitudes) percebidas no decorrer da narrativa. Aula 2: Conectar as vivências e dilemas dos personagens com a própria vida/realidade, considerando, por exemplo: (1) as vontades de Raquel (ser menino, ser grande e ser escritora) (2) o sonho do galo Afonso de lutar pelas próprias ideias (3) a realidade do galo Terrível
Contribuição para a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva	Permite que os estudantes compreendam a si mesmos, relacionem suas experiências com os dilemas das personagens e reflitam sobre a condição humana.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 11: Atividade 9.

(9) Comparação com experiências pessoais	
Objetivos	Articular a obra com vivências próprias e da comunidade.
Habilidades	Análise comparativa, síntese, empatia.
Momentos da vivência estética	Reflexão.
Livro	Considerar a obra completa.
Vínculo com a obra	Relaciona conflitos ou dilemas dos personagens com situações do cotidiano.
Organização	Aula 1: Pensar nos capítulos e/ou acontecimentos da narrativa que foram mais marcantes para cada leitor. Refletir e dialogar sobre os sentimentos das personagens e os sentimentos despertados durante a leitura. Buscar relação com as experiências pessoais prévias, com expectativas futuras, dilemas particulares, vivências com a família e comunidade.
Contribuição para a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva	Amplia percepção crítica sobre valores, relações humanas e realidade objetiva.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 12: Atividade 10.

(10) Produção artística livre: desenho, texto, dramatização, audiovisual, modelagem.	
Objetivos	Reconstruir ou criar a partir da obra.
Habilidades	Expressão criativa, planejamento, interpretação, criatividade.
Momentos da vivência estética	Criação/reconstrução.
Livro	Considerar a obra completa.
Vínculo com a obra	O contato com a obra funciona como inspiração para uma criação artística.
Organização	Aula 1 a 3: Organização dos estudantes em grupos ou de modo individual para uma produção artística livre inspirada na obra, considerando diferentes possibilidades: desenho ou pintura, texto, dramatização, audiovisual, modelagem, música, dança etc.
Contribuição para a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva	Favorece expressão criativa, apropriação estética e elaboração de posicionamentos pessoais e sociais.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 13: Atividade 11.

(11) Projeto “conectar história e comunidade”	
Objetivos	Estabelecer vínculo entre narrativa e realidade concreta.
Habilidades	Pesquisa, análise crítica, síntese e apresentação de informações.
Momentos da vivência estética	Reflexão e criação.
Livro	Considerar a obra completa.
Vínculo com a obra	Busca na narrativa problemas da realidade concreta.
Organização	Aula 1: Pesquisar problemas ou situações da própria comunidade que se relacionem com temas da narrativa. Exemplos: (1) Desigualdades e opressões (de gênero, étnicas, contra a criança etc); (2) Cooperação; (3) Direitos (humanos, da criança etc). https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos https://plenarinho.leg.br/index.php/2018/07/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/ https://plenarinho.leg.br/wp-content/uploads/2018/07/ECA_2015_150dpi.pdf Aula 2: Elaborar cartazes ou exposições em grupo refletindo sobre essas conexões.
Contribuição para a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva	Promove percepção da realidade social como totalidade histórico-social, estimulando reflexão crítica sobre problemas concretos.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 14: Atividade 12.

(12) Exposição coletiva e encerramento	
Objetivos	Compartilhar e discutir interpretações e criações.
Habilidades	Apreciação estética, interpretação,
Momentos da vivência estética	Apreciação Criação
Livro	Considerar a obra completa
Vínculo com a obra	Apresentação das produções artísticas elaboradas em grupo.
Organização	Exposição das produções artísticas, cartazes, todos os materiais produzidos pelos estudantes ao longo do desenvolvimento da proposta para a escola e comunidade.
Contribuição para a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva	Estimula diálogo crítico, troca de experiências e reconhecimento de diversidade de interpretações, consolidando a educação estética.

Fonte: elaboração da autora.

Em síntese, o plano de ensino integra diferentes tipos de atividades pedagógicas desenvolvidas a partir do contato com *A bolsa amarela*. Os momentos da vivência estética (Vigotsky, 2001) perpassam todas as atividades com o objetivo de finalizar o plano de ensino consolidando a educação estética e fomentando o desenvolvimento omnilateral. Para isso, a proposta contribui com a formação da consciência, linguagem, pensamento crítico, autoconhecimento e compreensão da realidade objetiva, podendo ser adaptada para cada contexto escolar e para outras narrativas literárias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo central analisar o potencial da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, para atuar como instrumento formativo do psiquismo de estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, contribuindo para a educação estética, para a formação da consciência e para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico, em articulação com a compreensão do ser humano e da realidade objetiva enquanto totalidade histórico-social.

A investigação partiu da perspectiva do materialismo histórico-dialético, que permitiu compreender a literatura não apenas como expressão individual, mas como produção estética enraizada em condições históricas e sociais concretas. Nesse sentido, a análise da obra literária revelou como os conflitos vividos pela personagem Raquel, seus desejos reprimidos e os símbolos centrais da narrativa – como a bolsa que cresce e se transforma – traduzem contradições fundamentais da realidade social, oferecendo aos leitores possibilidades de reflexão crítica sobre as relações de gênero, infância, família e identidade. No decorrer do trabalho, respondemos a pergunta da pesquisa: De que modo a narrativa infantojuvenil pode atuar como instrumento formativo do psiquismo de estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, contribuindo para a educação estética e a compreensão crítica do ser humano e da realidade objetiva?

O objetivo geral de analisar o potencial de uma narrativa infantojuvenil para o processo de desenvolvimento da formação da consciência e do psiquismo de estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, considerando sua contribuição para a educação estética e a compreensão crítica do ser humano e da realidade objetiva, foi respondido ao longo do trabalho assim como os objetivos específicos:

1. Identificar, descrever e categorizar elementos da narrativa, incluindo conflitos, símbolos e personagens, que possuam potencial para contribuir com a formação da consciência, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico dos estudantes.
2. Analisar como a leitura literária contribui para a formação de valores éticos e sociais, atitudes e posicionamentos pessoais e para a compreensão crítica da realidade objetiva, entendida como totalidade histórico-social.

3. Examinar de que modo os estudantes podem transferir e ressignificar os elementos da totalidade artística da obra para compreender aspectos da realidade humana.
4. Propor uma organização do ensino, por meio de atividades pedagógicas, que instrumentalize os professores no desenvolvimento da educação estética nos estudantes, o autoconhecimento, o conhecimento do ser humano, e a compreensão crítica da realidade objetiva.

A partir dos objetivos específicos, a pesquisa identificou, descreveu e categorizou elementos da narrativa com potencial para contribuir com a formação da consciência, da linguagem e do pensamento crítico dos estudantes; analisou como a obra pode favorecer a construção de valores, atitudes e posicionamentos pessoais; e evidenciou sua força estética para possibilitar a compreensão crítica da realidade objetiva. Nesse percurso, a contribuição de autores como Vigotsky, com sua teoria da vivência estética e do papel da arte no desenvolvimento humano, Lukács, com a estética sob a ótica do materialismo histórico dialético, e Zilberman, com suas análises sobre literatura infantojuvenil e representação social, foi decisiva para fundamentar a reflexão.

Embora o estudo não tenha caráter interventivo, apresentou uma proposta pedagógica com base na obra *A bolsa amarela*, visando orientar professores na organização do ensino da literatura como experiência estética e formativa. Essa proposta se alicerça na compreensão de que a mediação docente é essencial para transformar a leitura literária em prática pedagógica capaz de articular subjetividade, pensamento crítico e consciência social.

A pesquisa apresenta limites, especialmente no plano de ensino, pois cada proposta pedagógica deve ser adaptada ao próprio contexto que será aplicada. Apesar da proposta ter sido desenvolvida para uma etapa específica do Ensino Fundamental, o docente, de diferentes etapas de ensino, pode fazer mudanças e adaptar a outros contextos escolares, a outros públicos e temas que não foram analisados. Nesse sentido, possibilita-se a continuidade da pesquisa na elaboração de novas produções que objetivam explorar a vivência estética e o potencial transformador da literatura.

O desenvolvimento do trabalho teve um impacto significativo na formação da autora, sendo resultado da trajetória acadêmica somada a vivências particulares. A

obra *A bolsa amarela* despertou, na vida adulta, o interesse pela literatura infantojuvenil e suas potencialidades, sendo um refúgio particular para explorar os sentimentos despertados e o interesse pelas temáticas abordadas. A partir disso, surgiu interesse em ler outras produções para o público mirim. A leitura de mundo expressa na narrativa pode ter características moralizantes, o que nos serve, como docentes, para problematizar a vida humana e a visão pedagogizante do livro. Mas, quando a obra se apresenta inovadora, como na obra analisada, os horizontes de expectativas, a criatividade e imaginação de nós, leitores, docentes e estudantes, encontram território fértil para prosperar. A leitura crítica de um livro abre caminhos para a leitura crítica da realidade e, portanto, uma prática docente mais alinhada a formação omnilateral do sujeito.

Nesse sentido, o trabalho buscou, por fim, contribuir com a formação docente ao trazer uma análise crítica e a proposta de ensino como forma de gerar identificação e interesse pelos temas trabalhados, pela educação estética e pelo potencial da literatura.

Conclui-se, assim, que a literatura infantojuvenil, quando compreendida como expressão estética e social e trabalhada de forma crítica no espaço escolar, possui um papel relevante no processo de formação omnilateral dos estudantes. Ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, contribui para a construção da consciência crítica sobre o homem e a realidade objetiva, possibilitando aos alunos não apenas compreender o mundo em que vivem, mas também projetar formas de transformá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariès, Philippe (1914-1984). **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022. Tradução de: L'enfant et la vie familiale sous 1'ancien régime.

Augustowsky, Gabriela. Criação audiovisual na Educação Infantil: cinema, experimentação e jogo. In: Barbosa, Ana Mae e Lima, Sidney Peterson de (org.). **Artes visuais na educação infantil a partir da abordagem triangular** [livro eletrônico]. Ana Mae Barbosa e Sidney Peterson de Lima (org.). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2024.

Bauru, Sistema Municipal de Ensino de Bauru. **CURRÍCULO COMUM ENSINO FUNDAMENTAL SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU - SP**. 2022. Versão atualizada de acordo com a BNCC. Organização Secretaria Municipal da Educação de Bauru. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2025.

Beauvoir, Simone de (1908-1986). **O SEGUNDO SEXO 2. A EXPERIÊNCIA VIVIDA**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

Bojunga, Lygia. **A Bolsa Amarela**. Ilustrações Marie Louise Nery. 36. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2025.

Frigotto, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1991, p. 69-90.

Lajolo, Marisa e Zilberman, Regina. **LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA** História e Histórias. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

Lukács, Georg (1885-1971). **Introdução a uma estética Marxista**: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LYGIA Bojunga. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/5611-lygia-bojunga>. Acesso em: 29 de outubro de 2025. Verbete da Enciclopédia.

RETRATOS biográficos. In: Casa Lygia Bojunga. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Casa Lygia Bojunga. Disponível em: https://casalygiabojunga.com.br/?page_id=124. Acesso em: 29 de outubro de 2025.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Vigotsky, Lev Semenovich (1896-1934). **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Zilberman, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Marx, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

Oldrini, Guido. **O MARXISTAS E AS ARTES** PRINCÍPIOS DE METODOLOGIA CRÍTICA MARXISTA. 1. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

Saviani, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

Vázquez, Adolfo Sánchez. **As Ideias Estéticas de Marx**. Cidade: Paz e Terra, 1968.

Vigotsky, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Vigotsky, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Zilberman, Regina. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ANEXO A

Nunes, Lygia Bojunga. **A Bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Editora AGIR, 1993. 22 ed.
Disponível em:

<https://www.colegioceijf.com.br/wp-content/uploads/2019/06/A-BOLSA-AMARELA-LY-GIA-BONJUNGA-6%C2%BA-ANO.pdf>