

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários

Fernanda Dutra Maracajá

**Inquietações sobre a infância na obra de Lygia Bojunga**

**JUIZ DE FORA**

**2018**

Fernanda Dutra Maracajá

**Inquietações sobre a infância na obra de Lygia Bojunga**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para a conclusão do curso de Mestrado. Área de concentração: Teorias da Literatura e Representações Culturais. Linha de Pesquisa: Literatura, Identidade e Outras Manifestações Culturais.

Prof. Dr. Gilvan Procópio Ribeiro (Orientador)  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alinne Nogueira Silva Coppus. (Coorientadora)

**JUIZ DE FORA**

**2018**



## AGRADECIMENTOS

A produção dessa dissertação foi efeito de encontros de diferentes níveis de intensidade. Ela começou muito antes da aprovação no processo seletivo: era gestada a cada encontro com a leitura, com as particularidades da infância, com a psicanálise e com questões não tão fáceis de nomear.

Até então, eram ideias solitárias, reivindicavam laços. Entretanto, eu não imaginava a força e a beleza das parcerias que viriam a se formar nessa trajetória, às quais só tenho a agradecer: tive o privilégio de ser orientada por um professor com ouvidos abertos a escutar, não só as ideias de seus alunos, mas também suas angústias e suas potencialidades, sempre singulares. Cada orientação apontava uma direção respeitosa, que dava lugar às escolhas de cada um: trabalho prazeroso, escutar os apontamentos de alguém que é com afeto que faz ensinar. Como se não bastasse, fui presenteada com uma coorientadora, que se disponibilizou quando lhe fiz tal pedido de última hora, angustiada por trilhar sozinha os caminhos tortuosos da psicanálise. Escuta cuidadosa, intervenções precisas: foi simplesmente indispensável. Deparei-me, também, com outros professores que me indicaram caminhos, de forma muito atenciosa e interessada em meu trabalho. A cada um, meus agradecimentos.

Tive outros "orientadores" ao longo de todo o processo, embora não carregassem a formalidade desse nome: os meus amigos não tem a dimensão – alguns, acho até que tem! – do quanto me ajudaram a persistir, a ter paciência, a acreditar na minha capacidade e, sobretudo, suportaram os períodos de desânimo, de intolerância, de ausência em momentos em que precisaram de mim. Meus amigos, só tenho a agradecer. Foram infindáveis áudios e mensagens pelo "whatsapp", eu sei! Obrigada pela disponibilidade e carinho de cada um de vocês.

Quanto aos meus familiares, o que dizer? Meus agradecimentos se referem há muitos e muitos anos de apoio, carinho e incentivo. Ao meu companheiro de todos os dias, obrigada por ter suportado tempos difíceis! Caminhamos lado a lado e chegamos, juntos, ao final de mais um percurso.

O balanço final é motivador: termino essa dissertação com mais parcerias do que comecei! Cada um de vocês – os que conhecia antes e aqueles que encontrei ao longo do processo – faz parte, à sua maneira, dessa dissertação.

### **O leitor**

*Quem pode conhecer esse que o rosto  
mergulha de si mesmo em outras vidas,  
que só o folhear das páginas corridas  
alguma vez atalha a contragosto?*

*A própria mãe já não veria o seu  
filho nesse diverso ele que agora,  
servo da sombra, lê. Presos à hora,  
como sabermos quanto se perdeu*

*antes que ele soerga o olhar pesado  
de tudo o que no livro se contém,  
com olhos, que, doando, contravêm  
o mundo já completo e acabado:  
como crianças que brincam sozinhas  
e súbito descobrem algo a esmo;  
mas o rosto, refeito em suas linhas,  
nunca mais será o mesmo.*

*Rainer Maria Rilke*

## RESUMO

Esta dissertação propõe um debruçar teórico sobre algumas questões relativas à literatura infantil, a partir de uma análise da obra *A bolsa amarela* (1976/2015), de Lygia Bojunga., tomando-se como pano de fundo a teoria psicanalítica, a estética da recepção, a sociologia da infância e as teorias e críticas da literatura infantil. Entre diversos questionamentos, alguns deles foram indispensáveis ao delineamento da presente pesquisa: o que pode ser considerado como "infância"? O que delimita uma literatura dita infantil? Como ocorre o processo de leitura realizado por uma criança? É possível aproximar a leitura criativa ao brincar? A leitura, como o brincar, pode ser considerado um recurso de articulação de significantes que opera, portanto, efeitos no sujeito-leitor? O campo hoje nomeado literatura infantil é de difícil abordagem, tendo em vista que envolve uma série de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. Por isso, busca-se, também, localizar tais impasses para que o tema seja tomado em sua complexidade, sem ser reduzido aos estereótipos que o acompanham, considerando que o lugar atribuído ao leitor-criança interfere na produção cultural voltada para tal público. Além das ferramentas teóricas utilizadas, recorre-se aos livros, da mesma autora, *Paisagem* (2013), *Fazendo Ana Paz* (2007a) e *Livro - um encontro* (2007b), devido ao fato de essas obras exprimirem o seu olhar, de forma criativa, quanto ao processo de leitura, de escrita e a relação entre eles.

**Palavras-chave:** Lygia Bojunga. Literatura infantil. Psicanálise. Estética da Recepção. Sociologia da Infância.

## ABSTRACT

This dissertation proposes a theoretical approach on some issues related to children's literature, based on an analysis of Lygia Bojunga's *The Yellow Handbook* (1976/2015), taking as a background psychoanalytic theory, the aesthetics of reception, the sociology of childhood and the theories and critiques of children's literature. Among several questions, some of them were indispensable to the delineation of the present research: what can be considered as "childhood"? What delimits a so-called children's literature? How does the reading process carried out by a child occur? Is it possible to consider that creative reading has similarities to playing? Can reading, like playing, be considered a resource of articulation of signifiers that operates, therefore, effects on the subject-reader? The field today named children's literature is difficult to approach, considering that it involves social, cultural, economic and political factors. Therefore, it is also sought to locate such impasses so that the theme is taken in its complexity, without being reduced to the stereotypes that accompany it, considering that the place attributed to the child-reader interferes in the cultural production aimed at such a public. In addition to the theoretical tools used, it is used the books of the same author, *Paisagem* (2013), *Fazendo Ana Paz* (2007a) and *Livro - um encontro* (2007b), due to the fact that these works express the author's gaze, in a creative way, on the process of reading, writing and the relation between them.

**Keywords:** Lygia Bojunga. Children's literature. Psychoanalysis. Reception Theory. Sociology of Childhood.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	09
<b>2</b>	<b>O LEITOR INTANTIL</b>	12
2.1	A RECEPÇÃO FEITA PELA CRIANÇA	12
2.2	LEITURA E PSICANÁLISE	16
2.3	SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	25
<b>3</b>	<b>A LITERATURA INFANTIL E SEUS IMPASSES</b>	34
3.1	A TRAJETÓRIA DA LITERATURA PARA CRIANÇAS NO BRASIL	40
<b>4</b>	<b>A <i>BOLSA AMARELA</i>: UMA LEITURA</b>	50
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	64
	<b>REFERÊNCIAS</b>	66
	<b>ANEXO</b>	71



## 1. INTRODUÇÃO

Existem teóricos que afirmam que em toda escrita criativa ocorre uma escrita de si e que, portanto, habita, ali, alguma coisa do sujeito que escreve. Mas e a leitura? Será que se pode afirmar que no processo de leitura ocorre, também, uma leitura ou uma escritura de si?

Ler um texto não é um exercício puramente intelectual, em que não se supõe um trabalho de corpo: é, em grande medida, com o corpo que se lê, afetando o texto e deixando-se afetar por ele. Além disso, cada um carrega uma bagagem de leitura e de experiências – pode-se dizer, também, do modo como cada um lê a vida, de seus processos singulares de significação –, de tal forma que o leitor lê de um lugar: um lugar frente ao Outro da linguagem, da cultura e do social.

Desse modo, a presente dissertação realiza uma leitura do livro *A bolsa amarela* (2015), de Lygia Bojunga, a partir dos questionamentos, afetos e ressonâncias que emergiram do encontro entre a obra e a leitora: uma leitura atravessada por um sujeito tocado pela literatura, pela psicanálise e pelas problemáticas da infância.

O que faz uma literatura ser considerada infantil? O que caracteriza a infância? Como é a leitura operacionalizada por uma criança? Há diferenças entre a leitura realizada por um adulto ou por uma criança? Quais os efeitos do encontro do leitor-criança com um texto literário? Essas são as perguntas gerais que moveram a construção desta dissertação.

Na tentativa de avançar com essas e várias outras questões, um trabalho de pesquisa foi sendo trilhado: no primeiro capítulo, recorro à estética da recepção, pelo debruçar que esta realiza sobre o leitor; à psicanálise, na medida em que propõe o sujeito do inconsciente como constituído e atravessado pela linguagem, o que nos qualifica humanos; à sociologia da infância, um campo fértil que procura circunscrever o que caracteriza a infância para além das suas roupagens morais de cada cultura societal e suas questões histórias, econômicas e políticas.

Nesse processo, deparei-me com um olhar interessante sobre a leitura: uma escrita só se concretiza a partir do encontro do texto com o leitor. A este, estariam o convite e a responsabilidade de preencher as lacunas do texto, de fazer algo com os vazios constitutivos do mesmo: a leitura convoca o sujeito ao trabalho, interroga o desejo de produção. Deparei-me, também, com o impasse de abordar um campo difícil de delimitar, visto que esbarra com um problema duplo de definição: o que se pode nomear como "literatura" e como "infância"? Nesse sentido, coube mais levantar as perguntas do que respondê-las, percorrendo, brevemente, a história da literatura infantil brasileira, seus impasses, bem como o que vem

sendo discutido, minimamente, sobre tal campo, assunto o qual foi trabalhado no segundo capítulo, com a utilização de algumas referências de teóricos e críticos da literatura infantil.

Quanto ao que caracteriza o infantil, a sociologia da infância e a psicanálise oferecem alguns caminhos. A sociologia da infância ajudou a circunscrever, dentro do possível, certas características que parecem irreduzíveis à infância: a criança é produtora de cultura, o que opera a partir de recursos como o brincar, o jogo imaginativo e a relação peculiar com a linguagem. Essa construção teórica acerca da infância, enquanto *categoria social de tipo geracional*, e da criança, como ator social, possibilitou avançar um pouco mais na possível particularidade da leitura realizada por uma criança. Já a psicanálise – com a ideia de sujeito do inconsciente que se constitui *na e pela* linguagem – possibilitou reduzir a distância entre a criança e o adulto, já que ambos se encontram às voltas com o que é da ordem do desejo e da angústia, na maneira singular de borderar o Real. Ainda assim, por mais que tenha sido possível diminuir essa distância, há diferenças entre crianças e adultos que precisam ser consideradas ao se pensar na literatura infantil, o que é trabalhado ao longo desta dissertação.

Freud (1996a) afirma que a escrita criativa é um recurso de investimento da libido da mesma natureza do brincar infantil. Através de um desdobramento dessa hipótese, busquei fazer uma aproximação entre o brincar e a leitura, tendo em vista que esta só pode ser pensada na articulação escrita-texto-leitura. Assim, já que a psicanálise toma o brincar da criança como um recurso complexo de elaboração das questões sociais e subjetivas com as quais se defronta, o que dizer de uma aproximação do brincar com o processo de leitura? Nesse sentido, as perguntas que moveram as primeiras leituras bibliográficas foram ganhando novas formas até que se chegou a uma questão específica: seria também a leitura uma ferramenta possível, embora não exclusiva, para que a criança lide com os enigmas do desejo e os conflitos próprios das relações?

Para tentar construir algo com esse questionamento, foi preciso cuidado com as principais ferramentas utilizadas: a literatura e a psicanálise são campos teóricos e práticos distintos e, desta forma, submeter uma à outra seria despotencializá-las, reduzindo a capacidade de uma poder afetar a outra na riqueza de suas diferenças.

Partindo desse cuidado e das questões acima explicitadas, foi construída, no terceiro capítulo, uma análise da obra *A bolsa amarela* (2015). A escolha dessa obra se deve: ao fato dela ser reconhecida como literatura infantil; devido à riqueza dos recursos literários utilizados na narrativa, que interrogam a suposição de que textos voltados às crianças devem ser superficiais e simplistas; à complexidade das questões sociais e subjetivas presentes na obra; e, é claro, à contingência do encontro desse livro com minha trajetória singular de vida,

o mistério que está por trás de toda escolha.

Ao longo da dissertação recorri, ademais, às obras *Paisagem* (2013), *Fazendo Ana Paz* (2007a) e *Livro - um encontro* (2007b) como mediadoras entre a obra em foco e o corpus teórico utilizado: estética da recepção, psicanálise, sociologia da infância e produções de teóricos e críticos da literatura infantil. O que justifica a utilização dessas obras acessórias, em primeiro lugar, é a marcante intertextualidade entre elas; em segundo lugar, o fato de essas obras abordarem diretamente, de forma criativa, o processo de leitura, de escrita e a relação entre eles. Dessa forma, em *Livro - um encontro*, a escritora levanta questões a respeito do leitor, trilhando o seu caminho enquanto leitora e o quanto este reflete em sua escrita; em *Fazendo Ana Paz*, é trabalhado o processo de produção criativa pela escrita; em *Paisagem*, coloca-se em evidência o modo de entrelaçamento entre escritor e leitor através do texto literário. Esta trilogia, portanto, é um material produzido pela própria autora, que contribui, junto ao corpus teórico da pesquisa, para pensar o papel do leitor, a recepção realizada pela criança e o lugar atribuído à infância em sua obra.

A análise do livro, a partir do embasamento teórico utilizado, possibilitou um desdobramento das questões levantadas em novos caminhos possíveis de pesquisa. Além disso, foi possível desmistificar certos estereótipos relacionados à infância, à literatura infantil e, também, à criança-leitora. A obra, devido à sua complexidade e riqueza, interroga a suposta superficialidade e simplismo atribuídos às produções culturais voltadas para as crianças, assim como confere à criança um lugar de visibilidade, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo de significação: o que opera através do brincar, do jogo imaginativo e da relação peculiar com a linguagem.

Ao aproximar a lógica da leitura ao brincar, ambos tecidos na estrutura da linguagem, foi possível avançar na pergunta específica do presente trabalho, na medida em que a criança-leitora lê com o corpo, afetando e sendo afetada pela leitura, a partir dos recursos Simbólicos e Imaginários de que dispõe. Nesse caso, a leitura, assim como o brincar, embora não se proponha a essa finalidade, também pode ser tomada como recurso estético que intervém no modo com o qual o sujeito lida com os enigmas do desejo, e sua maneira de dar contorno ao Real da existência.

## 2. O LEITOR INFANTIL

### *Convite*

*Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio, pião  
Só que  
bola, papagaio, pião  
de tanto brincar  
se gastam.  
As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.  
Como a água do rio  
que é água sempre nova.  
Como cada dia  
que é sempre um novo dia.  
Vamos brincar de poesia?*

*José Paulo Paes*

Na clínica psicanalítica com crianças, muito se fala da importância do brincar. Freud, no texto *Escritores criativos e devaneios* (1996a), faz uma interessante correlação entre o brincar e a escrita criativa: propõe que a escrita criativa do adulto é um recurso de investimento da libido da mesma natureza do brincar da criança, e tal teoria vem sendo fonte de muitas pesquisas e de produção de conhecimento em diversas áreas. Grande parte destas pesquisas, no entanto, discute como ocorre o processo criativo, tomando a perspectiva do escritor: o que o impulsiona a escrever, como se dá a elaboração da escrita e como, na escrita, pode-se encontrar algo do sujeito que escreve. Se, contudo, como propõe Wolfgang Iser, teórico da estética da recepção, o texto literário só acontece na relação, em uma espécie de contrato entre escritor e leitor, no jogo do texto (ISER, 2002, p. 107), questiona-se: quais os efeitos da obra escrita sobre o leitor? Como ocorre o processo da leitura?

### 2.1. A RECEPÇÃO FEITA PELA CRIANÇA

De acordo com Yunes, pesquisadora e crítica de literatura infantil e juvenil, a prática da leitura também pode ser vista como potente na constituição de sujeitos. Em suas palavras: “a palavra instaura o mundo (no princípio era o verbo): o leitor interagindo com o texto é co-

autor e sente perpassá-lo a condição de criador” (YUNES, 1995, p. 189). Parte-se do princípio de que ler é uma experiência singular – ainda que somente seja possível através de códigos e regras coletivas – e tal experiência se dá a partir da história de cada um, influenciando na construção de sentidos de cada leitor. Quanto ao sentido produzido na leitura, há o código e o que está para além do código, que ganha visibilidade “quando o texto literário se desvia para explorar ambiguidades e possibilidades da língua.” (HUNT, 2010, p. 111). Iser afirma que a leitura é uma interação estabelecida por um vazio constitutivo e marcada pela contingência e assimetria do encontro do leitor com o texto (ISER, 1979, p. 88). Em um ensaio chamado *O jogo do texto* (2002), o autor propõe concebermos a leitura como um jogo no qual "os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo." (ISER, 2002, p. 107). O jogo ocorre a partir de um contrato entre autor e leitor no que se refere ao texto ficcional, tendo em vista que, para que tal jogo aconteça, o leitor deve fazer uma parceria com o autor, tomando a encenação do texto como possível. À medida que o leitor se esforça por imaginar e interpretar o mundo identificado no texto, depara-se com as múltiplas possibilidades nessa identificação, modificando o mundo do texto, ou a própria experiência posta em jogo (Ibid., p. 107).

Isso quer dizer que há uma assimetria na relação do texto com o leitor, que é, em última instância, o que possibilita a atividade deste, devido aos vazios que o convocam ao preenchimento de lacunas, ao processo mesmo de significação. A leitura, nessa perspectiva, seria o movimento de ocupar os vazios do texto com projeções, que podem compor mais ou menos com a proposta do mesmo. Essa interação, de acordo com Iser, é bem sucedida quando promove "um sentido constituído pelo leitor, dificilmente referenciável, que, no entanto, contesta o significado de estruturas de sentido anteriores e possibilita a alteração de experiências passadas" (ISER, 1979, p. 89). O jogo, portanto, mantém uma dualidade intrínseca: "preserva a diferença que procura erradicar" (ISER, 2002, p. 109), à medida que busca encerrar-se, mas, ao mesmo tempo, mantém sua dinâmica, a liberdade mesma do jogo. Entretanto, isso não quer dizer que qualquer leitura, qualquer interpretação seja aceitável. Como propõe Eco:

Mais que parâmetro utilizável para validar a interpretação, o texto é um objeto que a interpretação constrói na tentativa circular de validar-se com base naquilo que constitui. Círculo hermenêutico por excelência, não há dúvida. [...] Seu código secreto [da obra] está nesta sua vontade oculta, que se faz evidente quando traduzida em termos de estratégias textuais, de produzir esse leitor, livre para arriscar todas as interpretações que queira, mas obrigado a dar-se por vencido quando o texto não aprova suas ousadias mais libidinais. (ECO, 2004, p. 15-16).

De acordo com o autor, há limites para a interpretação. Isso quer dizer que, embora não seja o autor quem vá ditar tais limites, pois "frequentemente os textos dizem mais do que o que seus autores pretendiam dizer, mas menos do que muitos leitores incontinentes gostariam que eles dissessem" (ECO, 2004, p. 81), o texto autentica ou rechaça certas associações. Há, portanto, algo que o texto diz, embora haja um *para além* do texto, não identificável previamente. Após determinada interpretação, pode-se, entretanto, ter acesso a uma via ou direção do texto não pensada pelo autor, estendendo-se para além do que o teórico Hans Robert Jauss nomeia como "horizonte de expectativa".

Referência da estética da recepção, assim como Iser, Jauss questiona o lugar atribuído à literatura enquanto representação, delegando a ela sua importância histórica e social. Trabalha a história da literatura pelo viés não só da história geral, como também pela relação entre o estético e o histórico, priorizando o lugar do leitor, pois somente pela recepção do público uma obra torna-se acontecimento literário, tendo em vista que o leitor, com sua bagagem prévia de obras e experiências, atribui-lhe valor singular e passa a modificar seu parâmetro para novas leituras (JAUSS, 1994, p. 10). O caráter artístico de uma obra, de acordo com Jauss, é determinado pela distância estética entre o horizonte de expectativa e o surgimento de uma nova obra, isto é: o modo como ela se aproxima ou se distancia do horizonte de expectativa na recepção do público pode configurar uma arte que o autor nomeia como arte "culinária" – caso ela não provoque mudanças no horizonte de expectativa do público ou apenas atenda às expectativas de uma tendência familiar, já em voga – ou uma inovação, caso haja, pela distância estética, uma modificação do horizonte de expectativa dos leitores – constituídos historicamente –, o que implica uma mudança também da bagagem do público em questão e, portanto, uma potencialidade outra para novas recepções (Ibid., p. 12).

A relação leitor-literatura, na concepção da estética da recepção, coloca em cena não só o fator estético, mas também, de acordo com Jauss, aponta para uma ética:

A relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral. A nova obra literária é recebida e julgada tanto em seu contraste com o pano de fundo oferecido por outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida. Na esfera ética, sua função social deve ser apreendida, do ponto de vista estético-recepcional, também segundo as modalidades de pergunta e resposta, problema e solução, modalidades sob cujo signo a obra adentra o horizonte de seu efeito histórico. (JAUSS, 1994, p. 23).

Nesse sentido, a teoria de Jauss parece avançar com relação à de Iser, ou, ao menos,

apontar direcionamentos outros: para além da priorização do papel do leitor, isto é, da recepção para a concretização de uma obra, há a atribuição de sua importância ética, na medida em que existe uma relação entre a história da literatura e sua recepção, ou seja, o público tem a possibilidade de fazer da virtualidade da obra uma atualização, assim como uma obra pode questionar os valores morais vigentes dependendo da recepção do público. Em outras palavras:

Iser tem consciência da dimensão social da leitura, mas prefere concentrar-se sobretudo em seus aspectos "estéticos". Um dos membros da Escola de Constança, cuja consciência histórica é mais aguda, é Hans Robert Jauss [...]. As obras literárias, em si mesmas, não permanecem constantes, enquanto suas interpretações se modificam; os próprios textos e tradições literárias sofrem modificações ativas, de acordo com os vários "horizontes" nos quais elas são recebidas. (EAGLETON, 1997, p. 114-115).

Toma-se, então, o leitor como um co-criador, isto é, como parte indispensável à concretização do texto. A partir desse novo lugar atribuído ao leitor, o que ganhou força com a estética da recepção, passa-se a questionar o que é um leitor, qual o seu papel e limite diante de um texto, entendendo que se trata de um lugar e uma função construídos e modificados historicamente, imersos em uma linguagem e cultura, atravessados por questões políticas, sociais e econômicas. Para além disso, há, ainda, a se considerar a subjetividade do leitor, suas experiências, seu modo singular de relacionar-se com o Outro<sup>1</sup> e de produzir sentidos. Isso não quer dizer que qualquer interpretação seja justificada por tal singularidade, mas, aposta-se aqui, que o encontro do leitor com um texto não é sem consequências, potencializando não apenas novas interpretações possíveis, como novos encadeamentos do sujeito na linguagem.

Nessa perspectiva, Gonçalves afirma que “o texto joga sedutoramente com o seu leitor, convocando-o como sujeito do desejo a se entregar” (GONÇALVES, 2014, p. 28), isto é, traz a dimensão do desejo como força motriz no ato criativo da leitura. Tal colocação vai ao encontro do que Barthes propõe sobre o leitor: a leitura provoca o desejo de produção, isto é, convoca o sujeito ao *trabalho* (BARTHES, 2004, p. 40, grifo do autor). Convocar o sujeito a *trabalhar* implica pensarmos a concepção de *sujeito* e de *trabalho*. A palavra *sujeito* é apreendida de diferentes maneiras de acordo com o campo de saber e será tomada aqui a ideia de *sujeito* para a psicanálise, isto é, o sujeito do inconsciente:

---

<sup>1</sup> Outro com maiúscula, nesse contexto, refere-se ao conceito de grande Outro postulado por Lacan na psicanálise. Este faz uma distinção entre o *outro* como semelhante, calcado na identificação imaginária e o grande Outro como campo simbólico, da linguagem, pelo qual o sujeito se constitui ao se assujeitar ao significante do Outro. (LACAN, 1985, p. 297).

O sujeito (do inconsciente), diz Lacan, é animado por um desejo que é, antes de tudo, desejo de reconhecimento. Esse desejo encontra seu sentido no desejo do Outro, porque o que visa é ser reconhecido por esse Outro. Fundamentalmente alienado, tal desejo não é o do indivíduo, mas de "sua" parte dividida, com a qual ele não pode perfazer uma totalidade: o *sujeito*. (VANIÉR, 2005, p. 28-29, grifo do autor).

Nesse caso, o *trabalho*, então, é compreendido como a construção do *sujeito*, movido pelo desejo e pela angústia.

## 2.2. LEITURA E PSICANÁLISE

Ao propor um trabalho teórico sobre Literatura e Psicanálise<sup>2</sup>, deparamos-nos com uma série de impasses sobre a possível relação entre elas. A Literatura tem questões próprias, assim como a Psicanálise, e, aproximá-las sem considerar suas diferenças é reduzi-las, descaracterizá-las e despotencializá-las. Trabalhar em um limiar no qual cada uma possa contribuir com o que há de mais rico e de mais problemático a seu respeito é um desafio, tendo em vista que facilmente podemos cair em um lugar comum, no qual uma se submete à outra, isto é, em que uma serve à outra como confirmação ou representação de uma verdade absoluta: é corriqueiro depararmos-nos com trabalhos que propõem uma análise de uma obra literária pelo viés psicanalítico, reduzindo-a a conceitos próprios da Psicanálise, como se a Literatura estivesse no mundo para confirmar preceitos e conjecturas daquela. Como exemplo disso, Hunt pontua, a respeito da crítica, que pode ocorrer o que nomeia como "crítica especulativa", na qual se recorre a uma "psicanálise do autor" ou a uma "psicanálise dos personagens" (HUNT, 2010, p. 255).

Talvez seja mais interessante, como propõe o psicanalista Ram Mandil, pensarmos o contrário: a Psicanálise, pelo encontro com a Literatura, poder questionar-se, beber nessa fonte como forma de, pela alteridade desse encontro, construir algo novo, rever seus impasses, seus conceitos e suas interfaces com a clínica. Desse encontro, não se trata, portanto, de um campo de saber engolir o outro, mas, antes, permitir que, preservando suas diferenças, possam criar novas possibilidades concernentes a cada uma, respeitando suas especificidades. Assim, o autor propõe:

---

<sup>2</sup> Utilizam-se os termos Psicanálise e Literatura com inicial maiúscula, neste tópico, com o intuito de ressaltá-los como campos diferentes que designam um conjunto circunscrito de práticas e saberes.



Se de algum modo a Literatura, para Freud, antecipa as descobertas da investigação analítica – mesmo à revelia da intenção dos escritores –, é justamente porque nela se supõe um saber do qual a Psicanálise poderá extrair uma orientação para a sua prática do inconsciente. Assim, cabe destacar o movimento inverso, qual seja, o de pensar a aplicação da Literatura sobre a Psicanálise, naquilo que ela seria capaz de iluminar as questões cruciais da prática analítica, mesmo não sendo este o seu objetivo. [...] Qualquer exercício de aproximação entre Literatura e Psicanálise deverá ser acompanhado de um esforço de atualização, tanto em relação ao que se apresenta como desafio para a Literatura, quanto ao que se coloca como questão crucial para a prática analítica no mundo contemporâneo. (MANDIL, 2005, p. 45-46).

Como mencionado por tal autor nessa citação, Freud recorria à Literatura como modo de questionar e articular sua clínica, tendo em vista que a Literatura dispõe de um rico material a respeito do humano em seus mais diversos campos, seja por sua relação com a arte, com a linguagem, com o outro, com a música, etc. A riqueza da mesma não se reduz ao conteúdo com o qual trabalha, mas aos modos singulares de articulação do homem com o corpo, com a linguagem, o saber e a arte – riqueza esta tão grande quanto as construções absolutamente singulares como cada sujeito resolve-se diante da vida. Para Freud,

E os escritores criativos são aliados muito valiosos, cujo testemunho deve ser levado em alta conta, pois costumam conhecer toda uma vasta gama de coisas entre o céu e a terra com as quais a nossa filosofia ainda não nos deixou sonhar. Estão bem diante de nós, gente comum, no conhecimento da mente, já que se nutrem em fontes que ainda não tornamos acessíveis à ciência. (FREUD, 1996b, p. 20).

Se, então, os escritores criativos, como propõe Freud, nutrem-se em fontes que estão para além da ciência, a Psicanálise pode nutrir-se da Literatura pela perspectiva de deixar-se interrogar por este encontro. Os escritores são sujeitos que, localizados na teia da linguagem, falam das mais variadas experiências, sentimentos e relações humanas; abordam as diversas culturas, articulam saberes, constroem mundos fictícios, fazendo-nos questionar qual o limiar entre a ficção e a "realidade". Trabalham a linguagem, subvertem-na, fazem dela ferramenta e, ao mesmo tempo, produto. Afetam e são afetados por ela. Trabalho não autenticado sem o leitor, do outro lado, no encontro com o texto.

O leitor é um ator importante para a Literatura, mas é também um sujeito e responde de um lugar frente ao Outro. A Psicanálise, então, ao se interrogar sobre a clínica e sobre o sujeito do inconsciente, tem muito a aprender com a Literatura, não só no aspecto já apontado por Freud, na perspectiva do escritor criativo, como também pelo viés do leitor, do receptor da obra, que, para tanto, além de poder afetar-se com ela, faz um exercício de simbolização.

Assim como na Literatura, por meio da qual encontramos relatos das experiências humanas mais diversas, na clínica psicanalítica isso também se dá, embora os objetivos de uma e de outra sejam diferentes.

Ram Mandil, no esforço de aproximação entre Psicanálise e Literatura propõe – pelas particularidades de cada uma, seus impasses – modos de aproximação entre elas: "[...] A Psicanálise também poderá se interessar pela Literatura, seja como modo de apresentação do irrepresentável, seja como demonstração dos modos de acesso ao impossível, fato este que caracterizaria, para Lacan, a atividade artística." (MANDIL, 2005, p. 46). Assim, a linguagem aparece como ponto de convergência desses dois campos. A Psicanálise se interessa pela estrutura da linguagem e em que isso diz respeito ao inconsciente, pois considera que o sujeito é nela e por ela constituído, afirmação que também encontramos por parte dos linguistas, que fazem um mergulho na Psicanálise:

Sem a linguagem, não nos constituímos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, é necessário compreender que não somos onipotentes: não podemos dizer tudo, não controlamos totalmente os sentidos. Estar na linguagem é estar significando e sendo significado. (MARIANI, 2002, p. 107).

Há, portanto, uma aproximação da Psicanálise lacaniana com a linguística, explícita na conhecida afirmação de Lacan de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem (LACAN, 1998, p. 882), isto é, que o humano, ao nascer, já é falado pelo Outro e imerso em uma cultura, em uma sociedade, já ordenada de uma dada maneira, cuja língua já está estruturada. Lacan fala de uma "[...] concepção ternária – natureza, sociedade e cultura – da condição humana, cujo último termo seria possivelmente redutível à linguagem, ou seja, ao que distingue essencialmente a sociedade humana das sociedades naturais" (LACAN, 1998, p. 499). Todavia, o sujeito não é, para a Psicanálise, determinado pelo social, embora se constitua em uma sociedade, mas, antes, é constituído pela linguagem, cuja rede é a mesma que amarra e compõe a sociedade e a família moderna nas quais ele advém. É impossível, portanto, pensar o sujeito apartado do social. Nesse sentido, Elia, psicanalista, propõe que:

É por esse viés que a teoria psicanalítica do sujeito e de sua constituição se articula interna e necessariamente com as categorias – estas sociológicas – de sociedade e de família: o ser humano entra em uma ordem que é social, e cuja unidade celular e básica, que se organiza como a porta de entrada nesta ordem, se chama *família*, pelo menos nas sociedades modernas. A psicanálise pensa o sujeito, portanto, em sua raiz mesma, como *social*, como tendo sua constituição articulada ao plano social. (ELIA, 2010, p. 38, grifo do autor).

Mas o que, em última instância, quer dizer o inconsciente estruturado como linguagem? Como se dá essa aproximação da Psicanálise com a Linguística?

Lacan discorre sobre isso ao longo de seus seminários e escritos, recorrendo à linguística, em especial a Ferdinand de Saussure, e pensando na estrutura mesma da linguagem. Servindo-se da categoria de significante, subverte a relação do significante com o significado, atribuindo ao primeiro a prevalência sobre o segundo. O sentido, o significado, não estaria dado, isto é, colado ao significante: somente a articulação em cadeia dos significantes poderia construir um sentido (ELIA, 2010, p. 37). A Psicanálise, portanto, debruça-se sobre tal articulação entre significante e significado, buscando as brechas que se colocam entre eles, que os descolam, momento em que há uma abertura na estrutura do inconsciente – e, dessa forma, da linguagem – passível de intervenção para que novas articulações sejam construídas ou inventadas pelo sujeito. Embora a Psicanálise dê prioridade à fala, entendendo que diante desse recurso o descolamento significante/significado é mais possível, o significante está em todo lugar, tendo em vista que sujeito e sociedade estruturam-se pela linguagem. Assim:

Toda produção do campo do sentido é da ordem simbólica, seja ela falada ou não. Um gesto, uma expressão do rosto, do corpo, uma dança, um desenho, tanto quanto uma narrativa oral, serão produções simbólicas, regidas pelo significante, e assim, ditas *verbais*, por estarem na dependência do *verbo significante*, e não por serem expressas por via oral. Não existirá, portanto, o “não-verbal” no campo simbólico, e menos ainda o “pré-verbal”. (ELIA, 2010, p. 21, grifo do autor).

A Literatura, então, é uma das formas, diria que uma das mais potentes, de construção e desconstrução das articulações entre significante e significado, se a tomarmos por seu caráter criativo, porém, o que se pode entender por "criativo" proposto no texto de Freud?

Uma trilha acerca do que se pode nomear como *escritor criativo* é deixada por Blanchot quando propõe duas qualidades de palavra: A *palavra bruta* e a *palavra essencial*. A *palavra bruta* estaria a serviço da comunicação, na qual significante e significado estariam diretamente interligados, na medida do possível. Já a *palavra essencial* – ou literária – seria a palavra tomada em seu valor de cadeia significante, sem a pressuposição de um significado, mas sim de uma pluralidade de significados possíveis (BLANCHOT, 2011, p. 32-33). O escritor criativo, portanto, seria esse que faz uso da *palavra essencial*, que tem uma

autonomia criativa e atua com a palavra enquanto performance. Mas e o leitor? E se este for uma criança? Como a leitura pode tocá-la?

De acordo com Lacan, a respeito das questões relativas à lógica do chiste – em última instância, à lógica do inconsciente –, na infância, "a relação com a linguagem é tão íntima que por isso nos evoca diretamente a relação da linguagem com o desejo que constitui a satisfação própria ao chiste" (LACAN, 1999, p. 132). O chiste é analisado por Freud em sua relação com o inconsciente, e retomado por Lacan, o qual afirma que o *Witz* (chiste) ocorre por uma violação do código, isto é, pela alteridade que produz. Em síntese, é a diferença com relação ao código, um desvio, que é sancionado pelo Outro. De acordo com Lacan:

A definição que lhes proponho para a tirada espirituosa baseia-se primeiramente nisto, em que a mensagem se produz num certo nível da produção significante, que ela se diferencia e se distingue do código, e que assume, por essa distinção e essa diferença, um valor de mensagem. A mensagem reside em sua diferença para com o código (LACAN, 1999, p. 28).

Para a criança, pode-se supor que a relação entre o significante e o significado não se encontra tão fixa como no adulto, o que fica claro nas "pérolas" que surgem de suas associações e formulações com a linguagem<sup>3</sup>. Parece haver na criança, portanto, uma proximidade da linguagem que se caracteriza mais com o seu caráter performático, isto é, com a *palavra essencial*, proposta por Blanchot. Isso pode ser percebido, também, no brincar, no qual a criança repete as experiências vividas de uma maneira nova, abrindo brechas para novas significações. Como pontua a pesquisadora e psicanalista Vorcaro:

A leitura de Santa-Rosa (1993) também oferece o testemunho da potência simbólica do brincar como função interpretativa e autocurativa. Para a autora, o brincar tem a função fundamental de abertura para a organização da linguagem; possui dimensão ontológica, uma vez que é capaz de produzir o movimento constituinte da realidade psíquica, de promover as relações do sujeito com a realidade e de ter função significante na medida em que seus elementos circulam na combinatória das trocas entre inconsciente e pré-consciente. Enfim, para Santa-Rosa, o brincar aproxima-se dos devaneios e da criação artística por tecer a fantasia, reconciliar o inconciliável e realizar desejos (p.144). (VORCARO, 2008, p. 29).

Se é possível, no entanto, associar o brincar à escrita criativa, como propôs Freud, o que dizer sobre tal aproximação com relação ao processo de leitura? A leitura é também um

---

<sup>3</sup> Uma criança de 4 anos de idade disse-me, uma vez, que o divã era igual a uma língua e, então, propôs: "vamos brincar de escorregar na língua?", para, em seguida, queixar-se: "Essa língua tá seca!" Nessa passagem, fica clara a subversão do sentido operada de forma lúdica pela criança.

ato de criação? É possível que seja uma representação pura e simples das intenções do autor no texto? É possível correlacionar a leitura ao brincar? Em que medida há uma lógica correspondente a ambos?

O texto é composto por uma determinada articulação de significantes que, no entanto, só pode ganhar sentido, isto é, ser concretizada, a partir da leitura. De acordo com Iser, “O ‘suplemento’<sup>4</sup>, como o significado do texto, é engendrado através do jogo e, portanto, não há significado prévio ao jogo” (ISER, 1979, p. 109). Dessa forma, apesar de haver em um livro um conjunto de palavras e, por vezes, imagens, o sentido só é produzido à medida que há o encontro do texto com o leitor. Como pontua Hunt – autor de obras teóricas, históricas e críticas sobre a literatura infantil –, “Embora possa parecer que o sentido reside simplesmente no livro, e que o leitor assume o sentido pela leitura, não é filosoficamente provável nem empiricamente verdadeiro” (HUNT, 2010, p. 105).

Depreende-se, então, que, se falamos do leitor como indispensável à concretização do texto, o lugar no qual este leitor se apresenta parece ser substancial ao processo de leitura. Nesse caso, a leitura realizada pela criança deve ser diferente daquela realizada pelo adulto, tendo em vista que a criança ocupa uma posição social, cultural e de natureza diferente da do adulto. Assim:

Os significados literários são frequentemente emotivos ou impressionistas, tanto conotativos como denotativos; e assim os significados literários são também quem os leitores são, onde eles estão, quando e por que leem são o quanto os leitores conhecem, o quanto já leram e o quanto desejam ler; e são a capacidade de entendimento que os leitores possuem – todos fatores que contribuem para a formação do sentido. (HUNT, 2010, p. 106).

Esses são pontos a serem trabalhados mais adiante, no sentido de levantar hipóteses sobre o lugar atribuído à criança e como este lugar, somado às particularidades da criança, interfere na produção da literatura infantil brasileira e, também, como esta reproduz ou interroga o lugar social conferido à criança.

Podemos considerar, de antemão, que uma das particularidades marcantes da criança é o brincar e, nesse sentido, aposta-se que há uma estrutura relativa ao encontro do leitor com o texto e que parece ser comum à estrutura do brincar:

Reconhecer estruturas discursivas matriciais do brincar em seus pontos e nas suas modalidades de articulação é localizar o brincar da criança como prática

---

<sup>4</sup> Iser define "suplemento" como efeito dos "traços mutuamente excludentes", frutos da dualidade do jogo, isto é, da "multiplicidade de diferenças que ocasionam o jogo e que também resultam dele [...]" (ISER, 1979, p. 109).

de linguagem pela qual a dimensão simbólica é incorporada, produzindo o efeito sujeito. Brincando, a criança traça a sintaxe em que ela inscreve uma posição subjetiva no campo simbólico, e, operacionalizando essa condição com o próprio brincar ultrapassa-a, exponenciando suas relações. O brincar é operação de constituição de um discurso corporal que, ao assumir sentidos e lugares nos quais a criança é prefigurada, antecipa o sujeito antes de este dominar a língua e falar em seu próprio nome. O brincar é a função que opera a transposição da condição de termo operado pelo Outro para a de jogador, na qual a criança se destaca sujeito. (VORCARO, 2008, p. 30-31).

Pode-se conceber, portanto, uma correlação possível entre a leitura e o brincar, na medida em que está presente, em ambos, uma articulação dos registros do Simbólico, do Imaginário e do Real, na qual o jogo significativo vigora. Esses registros são conceitos psicanalíticos que buscam formalizar a lógica do inconsciente: o registro Simbólico como o Outro da linguagem, isto é, o "código fundamental da linguagem", alteridade indispensável na constituição do sujeito (BRAGA, 1999, p. 87); o registro Imaginário seria aquele referente ao *eu (ego)*, pelo qual ocorre o processo de identificação, da construção de um corpo, amparado por uma imagem especular reconhecida e nomeada pelo outro; o registro Real é o que é da ordem do impossível, do inapreensível, ou seja, "é aquilo que falta na ordem simbólica, os restos que não podem ser eliminados em toda articulação do significativo, aquilo que só pode ser aproximado, jamais capturado" (Ibid., p. 86). Em outras palavras: "Real, simbólico e imaginário constituem o lugar de habitação do dito, ou seja, homem enquanto ser falante: elas são as três dimensões constitutivas do espaço habitado pelo homem na condição de ser falante" (CLAVURIER, 2013, p. 129). Embora, talvez por uma questão didática, sejam trabalhados separadamente, os registros são dimensões que operam pelo enlace singular entre eles, forjado por cada sujeito. Como, todavia, isso se relaciona com a leitura realizada pela criança? De acordo com Barthes:

[...] toda leitura procede de um sujeito e desse sujeito se separa apenas por mediações raras e tênues, o aprendizado das letras, alguns protocolos retóricos, para além dos quais é o sujeito que depressa se encontra na sua estrutura própria, individual [...] e, bem entendido, também em sua estrutura histórica: alienado pela ideologia, por rotinas de códigos. (BARTHES, 2004, p. 42).

Ao se considerar o ato da leitura realizado por um sujeito, em sua acepção psicanalítica, como utilizado por Barthes na citação acima, não está eliminada a possibilidade deste sujeito ser uma criança. Evidentemente, o fato de se tratar de uma criança traz algumas particularidades, e o brincar, como ato por ela privilegiado, é um exemplo do modo singular

com o qual a criança se relaciona com o mundo. No que diz respeito à leitura, como pontua Hunt: “Por certo a narração de histórias é [...] ‘um ato primário da mente’, e a criança entende o mundo contando histórias a si mesma” (Ibid., p. 259). A esse respeito, o *mais uma vez*, comum ao movimento infantil, parece estar relacionado com o jogo significativo, o prazer que advém dele e o que isso implica. Assim, como no brincar, a criança tende a repetir a leitura de uma mesma história – ou solicita ao adulto que o faça – como se estivesse a elaborar algo, ou reescrever, simbolicamente, algo da relação com o Outro. Como pontua Benjamin:

Um tal estudo teria, por fim, de examinar a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o "mais uma vez". A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um "além do princípio do prazer" nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial. (BENJAMIN, 2009, p. 101).

É claro que a palavra escrita comporta uma complexidade outra em relação à narrativa oral, ou à leitura mediada por um adulto, o que não se pode ignorar. Entretanto, ao consideramos que todo brincar, toda leitura, ou, em última instância, toda composição entre significantes e significados comportam uma brecha, e que o encontro com essa alteridade é marcado por uma diferença em potencial, reler nunca é repetir a mesma experiência, ou seja, há na repetição algo de novo. Assim, salvo as diferenças inerentes à transmissão oral, à leitura e à mediação da leitura pelo adulto, depreende-se que brincar e ler – ou ouvir histórias – convocam o sujeito ao "*trabalho*: o produto (consumido) é devolvido em produção, em promessa, em desejo de produção, e a cadeia dos desejos começa a desenrolar-se, cada leitura valendo pela escritura que ela gera, até o infinito" (BARTHES, 2004. p. 40, grifo do autor). Nesse sentido, a leitura pode ser uma ferramenta importante, embora não exclusiva, para que a criança lide com os enigmas do desejo<sup>5</sup> e os conflitos próprios das relações. Tendo em vista que o desejo é sempre insatisfeito, isto é, há na satisfação do desejo algo que resta, inapreensível, “suportar este resto é toda a questão” (MENGARELLI, 1998, p. 65), como propõe Mengarelli acerca dos contos de fadas:

---

<sup>5</sup> Desejo, no sentido psicanalítico, vinculado à pulsão sexual, como pontua Barthes: "o Desejo não pode nomear-se, nem mesmo (ao contrário da Demanda) dizer-se" (BARTHES, 2004, p. 36).

Um saber fazer com as pulsões, com o resto. Uma criança certamente não é a mesma depois do *era uma vez...* Triunfo do prazer na transformação do mal-estar, os contos encantam porque têm valor de retificação, de arranjo, de composição. Eles oferecem vozes, expressões que falam à criança na *sua* urgência em costurar sua apetrechada de restos. Eles oferecem a possibilidade da criança estar ali não estando, de algum personagem dar voz ao que nela encontra-se impalavrável. (MENGARELLI, 1998, p. 68, grifo do autor).

Yunes trabalha com a ideia de leitura para além da palavra escrita e entende que o homem lê mais do que o verbo, "lê todos os significantes que estão disponíveis" (YUNES, 2002, p. 98), produz imagens em seu processo incessante de significar. Nesse sentido, a literatura, como um jogo de significantes, significados e lacunas presentes no texto, teria a capacidade de intensificar essa experiência de *leitura*. Em outras palavras, pode-se dizer que a literatura pode ser vista como um "exercício" de enlaçamento dos três registros – Simbólico, Imaginário e Real.

Barthes propõe que "o sujeito-leitor é um sujeito inteiramente deportado sob o registro do Imaginário" (BARTHES, 2004, p. 37), pois, de acordo com ele, a leitura se dá em uma relação de prazer recolhida na dualidade entre o sujeito e o livro. No entanto, embora se possa pensar em uma prevalência de um determinado registro, é impensável um registro inteiramente isolado, visto que funcionam como nó, *nó borromeano*<sup>6</sup>, em que os registros encontram-se de alguma forma enlaçados através de um ponto de junção: o objeto *a*<sup>7</sup>. (CLAVURIER, 2013, p. 126). De acordo com Muñoz, "Um dos impasses destacados concerne à nossa limitada capacidade de compreensão da topologia que nos faz tomar os registros em apenas duas dimensões e descartar o movimento de enlace e de desenlace entre eles" (MUÑOZ, 2014, p. 94).

Além disso, o sujeito não se encontra em uma relação dual com o livro. Embora se possa supor que o encadeamento de significantes remetem a significados prévios, o encontro do leitor com novos arranjos de significantes e os vazios presentes no texto realçam o caráter ternário da linguagem: é de uma alteridade que se trata o encontro do leitor com o texto. A leitura, nesse sentido, aproxima-se do brincar na medida em que se localiza, também, em uma estrutura de linguagem, atravessada pelas questões sociais e históricas, e convoca o sujeito,

---

<sup>6</sup> Figura topológica utilizada por Lacan para trabalhar a articulação entre os registros Real, Simbólico e Imaginário (VANIÉR, 2005, p.96).

<sup>7</sup> Conceito complexo que pode ser conceituado brevemente, aqui, para o que se pretende, como o que resta da perda do "objeto plenamente satisfatório da primeira satisfação [...]: o objeto *a* é o que causa o desejo" (VANIÉR, 2005, p. 83).



em sua singularidade, a fazer um exercício significativo, guiado pelo desejo, pela angústia e pela vontade de saber.

Aproximando o *trabalho* de leitura ao brincar, portanto, atribui-se ao leitor um papel ativo, já que se considera que há uma construção subjetiva, amparada pela estrutura da linguagem. E que papel ativo é este? Que diferenças há no modo de ler da criança e do adulto? Se, de acordo com Hunt, "em suma, a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável" (HUNT, 2010, p. 94), de que infância se trata?

### ***Infância***

*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
Minha mãe ficava sentada cosendo.  
Meu irmão pequeno dormia.  
Eu sozinho menino entre mangueiras  
lia a história de Robinson Crusóé,  
comprida história que não acaba mais.*

*No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu  
chamava para o café.  
Café preto que nem a preta velha  
café gostoso  
café bom.*

*Minha mãe ficava sentada cosendo  
olhando para mim:  
– Psiu... Não acorde o menino.  
Para o berço onde pousou um mosquito.  
E dava um suspiro... que fundo!*

*Lá longe meu pai campeava  
no mato sem fim da fazenda.  
E eu não sabia que minha história  
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.*

*Carlos Drummond de Andrade*

### 2.3. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Trabalhar a literatura infantil implica pensar em uma série de fatores que atravessam esse campo, dentre eles, é indispensável interrogar o que é a infância. A palavra *infância* vem do latim *infans* e remete àquele "que não fala" (ARIÈS, 1986, p. 9-10). No dicionário da língua portuguesa, *infantil* refere-se, também, àquele que é ingênuo e tolo (FERREIRA, 2001, p. 387). Há, portanto, uma negatividade associada à infância, considerada como uma fase da

vida na qual o que está colocado é um déficit, uma incapacidade e inadequação dos processos intelectuais, além de uma posição social não participativa (SARMENTO, 2005, p. 369). Entretanto, tais referências associadas à infância não são a ela inerentes, mas são construções históricas em constante processo de atualização:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

De acordo com Philippe Ariès, a história social da infância, em outras palavras, o que nomeia como uma "descoberta da infância" (ARIÈS, 1986, p. 10), está vinculada a uma rede de fatores pela qual a própria família se modifica. Durante a Idade Média, diante das precárias condições de vida, é compreensível que não se pudesse atribuir à infância algo para além de uma fragilidade, um dificultador à sobrevivência. Nesse sentido, era comum que a criança, assim que desmamasse – o que ocorria tardiamente, em comparação aos tempos de hoje, por volta dos 7 anos de idade –, fosse considerada um homem em miniatura, sendo abreviado, o quanto possível, o período da infância. (Ibid, p. 10-11). Em uma análise pormenorizada, Ariès, através do estudo das representações da infância em pinturas, retratos e gravuras em túmulos, desde a antiguidade até meados do século XX, no Ocidente, atribui a consolidação do “sentimento da infância” ao advento da modernidade. A vida, antes pública, começa a privatizar-se em torno de um padrão celular de família e a criança, antes tomada como adulto em miniatura, passa a adquirir um lugar diferenciado no seio familiar e na sociedade, o que ganha expressão, principalmente, com o processo de cristianização e, posteriormente, a escolarização em massa (ARIÈS, 2006, p. 25).

A reorganização familiar em torno da criança passa a ser marcada por uma contrariedade: por um lado, a criança passa a ser "mimada", ou "paparicada", por outro, é tratada de forma severa no que diz respeito à educação e à disciplina (ARIÈS, 1986, p. 14). Tal dicotomia marca a infância até os dias de hoje, deslocando-se do anonimato para um lugar central na família e o objeto de investimento garantidor do futuro. (Ibid., p. 16). Ao mesmo tempo em que à criança é convocada certa responsabilidade – e esperança – por um futuro melhor, é-lhe atribuída, também, uma negatividade quanto à capacidade de criação, de

racionalização e atuação social.

Tal negatividade associada à infância foi reforçada, durante muito tempo, por teorias de diferentes áreas, em especial a pediatria, a psicologia e a pedagogia. Em ambas as disciplinas, predominava a ideia de indivíduo em desenvolvimento, no qual o que está em pauta é o caráter necessariamente transitório de um lugar de fragilidade e de incapacidade, ou capacidade reduzida, em diversos aspectos, para uma vida adulta, em que tais características estariam *bem* resolvidas (SARMENTO, 2005, p. 372). Embora, portanto, ao longo da história, tenha havido todo um investimento nas crianças, prevalecia uma maior importância dada ao adulto no qual tal criança viria a se constituir<sup>8</sup>.

Em outra perspectiva, a sociologia da infância, que começou a ganhar corpo a partir dos anos de 1970 (PROUT, 2010, p. 730), tem se debruçado sobre as particularidades associadas às crianças e à infância, tomando as culturas da infância – produzidas *pelas* crianças e também aquelas produzidas *para* elas – como ferramentas, em vista de analisar tal categoria social de forma menos reducionista. De acordo com Quinteiro, a produção teórica e histórica sobre a infância, incluindo a sociologia da infância, se dá de forma tardia devido à dificuldade em reconhecer o lugar social ativo da criança, por tomá-la como tábula rasa (QUINTEIRO, 2002, p. 139-144), na qual o adulto inscreve sua moral, sua disciplina e seu modo de perceber e significar o mundo. Prout, sociólogo que estuda a infância, apresenta outra hipótese: "Se a sociologia ignorou por tanto tempo a infância, foi porque esta parecia desafiar a divisão entre natureza e cultura." (PROUT, 2010, p. 736). De acordo com ele, existe uma dicotomia, própria ao movimento da modernidade, especialmente marcante com relação aos estudos sobre a infância: há um esforço em localizá-la em um dos pólos dos dualismos *estrutura ou ação, natureza ou cultura, ser ou devir* (Ibid., p. 734-737). A esse respeito, a sociologia da infância, em um primeiro momento, desloca a infância do reducionismo biológico, desconstruindo uma natureza inerente a ela, mas acaba por reluzi-la ao meramente sociológico (Ibid., p. 736). O autor propõe a hipótese, bastante razoável, de que tal polarização se deve ao hibridismo próprio à infância:

De fato, Haraway situa a infância entre os fenômenos – os outros são a loucura e o corpo feminino – que burlaram a modernidade, porque se situam dos dois lados da barreira cultura/natureza que ela erigiu. O caráter híbrido da infância, em parte natural e em parte social, parece claramente incômodo para a mentalidade moderna, com sua preocupação em dicotomizar os fenômenos. (PROUT, 2010, p. 736).

---

<sup>8</sup> Tal posição frente à infância vem se modificando, mas ainda se faz presente certa negatividade.

Dessa forma, sugere que não se pode desconsiderar, ou ao menos não seria interessante que o fizéssemos, que haja um lado natural da infância. Determinar, entretanto, essa natureza coloca o problema de localizar o limiar entre cultura e natureza, que não se mostra claro, pelo contrário, atravessa-se de tal maneira que parece haver uma impossibilidade de fazê-lo. Talvez, por sermos sujeitos modernos, por elaborarmos as questões com a tal preocupação em dicotomizar, por nos apegarmos aos fenômenos, nos embarçamos. Todavia, o fato de considerarmos que há os dois lados na infância, natureza e cultura – o que Prout afirma na própria estrutura do texto, ao trocar a conjunção alternativa *ou* pela aditiva *e* em seus subtítulos –, talvez possa conduzir a discussão de uma forma menos reducionista e mais potencializadora da positividade infantil.

A criança, então, apresenta diferenças quanto aos adultos e talvez seja interessante pensar tal diferença como composição: o que ela desperta, questiona e produz na relação entre os pares e na relação com os adultos? Assim, pode-se evitar a reprodução do lugar da criança como inferior, sempre em relação de comparação e dependência quanto ao adulto. Nesse sentido, como propõe Prout, crianças e adultos são sempre seres e devires e "tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes" (PROUT, 2010, p. 737).

Nessa direção, Sarmiento faz uma subversão ao tomar a criança, não pela negatividade, mas pela "positividade das suas ideias, representações, práticas e ações" (SARMENTO, 2005, p. 368). Logo, a infância passa a ser considerada uma alteridade, tendo em vista que suas diferenças não a tornam melhor ou pior do que a cultura adulta. Para tanto, este autor estabelece uma distinção importante entre infância e criança: esta se refere ao sujeito concreto e ator social, atravessado pelos diversos fatores que compõem, organizam e estruturam uma determinada sociedade, muito além do grupo etário ao qual pertence; aquela corresponde à "categoria social de tipo geracional" (Ibid., p. 371). Isso quer dizer que as crianças vão responder e intervir, como atores sociais, aos modos como a infância, enquanto categoria social – que se estabelece pela relação geracional – se articula historicamente com as culturas societais, as relações de gênero, de classe, etc. (SARMENTO, 2003, p. 04). O que se pode nomear, então, como positividade a respeito da infância?

Uma das características a ser analisada como positividade, já trabalhada aqui, com relação a infância, é o brincar. É possível argumentar que adultos também brincam, que os jogos também fazem parte das culturas de forma geral, mas a espontaneidade do brincar infantil, assim como a seriedade com que tal atividade é realizada, marca uma diferença. (SARMENTO, 2002, p. 15). O brincar infantil é talhado, como colocado anteriormente, em

uma rede simbólica, na qual a imaginação atua como transposição do real e onde há uma suspensão da linearidade temporal, fazendo coexistirem o passado, o presente e o futuro. (Ibid., p. 10). A respeito dessa lógica, Sarmiento afirma:

A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, esta alteração, estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente no que respeita ao jogo simbólico), é coexistente com uma organização lógica formal do discurso, que permite que a criança simultaneamente "navegue entre dois mundos" – o real e o imaginário – explorando as suas contradições e possibilidades (Harris, 2002:232). (SARMENTO, 2002, p. 11).

Parece haver, portanto, uma amarração particular, no que tange à infância e ao brincar infantil, entre o real – tomado aqui como realidade, o imaginário – como imaginação, e o simbólico – naquilo que se refere ao campo da palavra. Embora haja diferenças importantes quanto ao pensamento da sociologia e da teoria psicanalítica, isto é, conquanto imaginação e Imaginário<sup>9</sup> sejam conceitos diferentes, considera-se que carregam traços em comum. Se tomarmos a afirmação de Souza de que "sem dúvida, podemos afirmar que a imaginação é uma experiência de linguagem" (SOUZA, 2008, p. 148), é possível construir uma linha de análise em que a imaginação, assim como o brincar, encontram-se no limiar entre o Imaginário, o Simbólico e o Real<sup>10</sup>, em suas acepções psicanalíticas.

No que se refere à relação da criança com o uso da linguagem, há também particularidades. Estas, entretanto, não se resumem a um vocabulário reduzido ou à dificuldade em articular de forma correta a relação entre as palavras, isto é, não se resumem a um déficit. Embora seja preciso considerar que a criança tem, provavelmente, um vocabulário reduzido, menos tempo de contato e de exercício com a linguagem – uma probabilidade, tendo em vista que isso não está dado para todos os adultos, dependendo, antes, do contexto social, político e econômico em que se encontram –, também por isso, e por sua relação particular com a imaginação e o brincar, demonstra maior abertura para as possibilidades que a linguagem coloca. Dessa forma, "como a brincadeira é um elemento natural de seu perfil, verão a linguagem como outra área para exploração lúdica. Elas são menos limitadas por esquemas fixos e, nesse sentido, têm uma visão mais abrangente" (HUNT, 2010, p. 92). Isso fica claro, por exemplo, nos frequentes neologismos criados pelas crianças, no prazer que

---

<sup>9</sup> Decide-se, então, tratar os conceitos psicanalíticos de Simbólico, Imaginário e Real com iniciais maiúsculas, na tentativa de demarcar essa diferença.

<sup>10</sup> Ver página 22.

tiram da palavra e das torções que com ela criam<sup>11</sup>. Não é em vão, portanto, que muitas das pesquisas realizadas sobre as crianças e sobre as infâncias – no plural, na medida em que, para além do grupo etário como delineamento dessa categoria considerada geracional, há muitas variações decorrentes da história e do contexto de cada grupo social (SARMENTO, 2002, p. 04) – concentrem sua discussão no brincar, no processo de imaginação e na relação particular com a linguagem, pois parecem ser os elementos que se repetem nos mais variados modos de ser criança, isto é, nas várias culturas infantis. O que, então, define uma cultura infantil? Quais são seus elementos principais?

O conceito de “culturas da infância” é formulado pela sociologia como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (Ibid., p. 3-4). Já foram contextualizados, como elementos que marcam a infância: a imaginação, o brincar e a relação com a linguagem. Ao considerarmos, entretanto, que a infância está inserida em uma sociedade, com uma cultura específica e suas respectivas relações sociais, as culturas infantis serão diversas, múltiplas, ainda que marcadas pelas especificidades acima pontuadas. Somado a isso, precisa-se considerar que os elementos culturais relativos à infância correspondem àqueles construídos *pelas* crianças e outros criados pelos adultos *para* as crianças, a partir do que aqueles consideram como infantil.

Nas produções culturais construídas *pelas* crianças a interatividade é essencial, pois tais produções ocorrem prioritariamente entre pares (Ibid., p. 11). As brincadeiras, portanto – amarelinha, pular corda, passar o anel – são alguns dos exemplos nos quais o brincar é estruturado e regulado pelas crianças no coletivo. Associado a isso, há o jogo simbólico e o recurso imaginário aos quais a criança recorre para dar sentido ao mundo, alterando sua lógica formal (Ibid., p. 10-11). Sarmiento afirma, ainda, que tal alteração dos princípios lógicos, subvertendo a temporalidade linear e o “princípio da identidade”, é comum, também, aos processos de construção das poesias (Ibid., p. 11), aproximando o processo de significação de mundo realizado pela criança e a linguagem poética. Um lampejo produzido por Manoel de Barros apontada nessa direção:

### **Exercício de ser criança**

No aeroporto o menino perguntou:  
— E se o avião tropicar num passarinho?  
O pai ficou torto e não respondeu.

---

<sup>11</sup> Trata-se da proximidade da criança com a palavra em seu caráter significante, como elaborado na página 20.

O menino perguntou de novo:  
 — E se o avião tropicar num passarinho triste?  
 A mãe teve ternuras e pensou:  
 Será que absurdos não são as maiores virtudes  
 da poesia?  
 Será que os despropósitos não são mais carregados  
 de poesia do que o bom senso?  
 Ao sair do sufoco o pai refletiu:  
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.  
 E ficou sendo.  
 (BARROS, 2013a, p. 07)

Essa aproximação sustenta uma positividade da infância, na medida em que reconhece a subversão da lógica formal do processo de significação relativo à infância não como um déficit, uma inabilidade com as palavras, com o jogo simbólico, mas sim como uma lógica diferente e também legítima: a infância tem muito a ensinar aos poetas, todavia, nem sempre se toma a criança deste lugar. Ao contrário, é comum que ela seja considerada, ainda, como tábula rasa, em uma relação unilateral de dependência. É o que se vê, frequentemente, nas formas culturais criadas pelos adultos *para* as crianças.

A respeito da produção cultural *para* a infância, é preciso ressaltar que o conceito de cultura é complexo e se deve, ao menos, localizar em que aspecto se torna problemático quanto ao que vem sendo proposto aqui. Se, por um lado, tem-se os códigos, regras e valores transmitidos pelos adultos às crianças – a partir de uma certa concepção de infância – seja pela via da escola, ou fora dela, há também os produtos culturais criados para o consumo infantil. Perroti, crítico de Literatura Infantil e Juvenil, chama a atenção para alguns dos efeitos da apropriação das culturas pela lógica capitalista e de mercado, na qual o conceito de cultura passa a ser definido a partir de seu produto, excluindo o eixo da criação, da relação do homem com a mesma e seus efeitos de significação (PERROTI, 1990, p. 15-16). Assim, atualmente, vemos resumir as culturas infantis aos produtos dirigidos às crianças. Estes estão muito marcados pelo caráter mercadológico, sendo um dos mercados mais promissores, o que tem propiciado uma “globalização da infância” (SARMENTO, 2003, p. 09). A mesma passa a ser tomada e representada como universal, desconsiderando as particularidades relativas ao contexto social em que cada criança se constitui. Como exemplo desse processo, o livro *Para ler o Pato Donald* (2010), de Dorfman e Mattelart, trabalha o colonialismo por trás da indústria Disney e aponta um dado interessante: "Disney, então, é parte – ao que parece, imortalmente – de nossa habitual representação coletiva. Foi pesquisado em mais de um país que o Camundongo Mickey supera em popularidade o herói nacional do momento" (DORFMAN; MATTELART, 2010, p. 14). Isso quer dizer que se impõe às crianças, de

diferentes etnias, classes, gênero e culturas societais, as ideologias e o modo de conceber a infância através de um olhar adultizado e circunscrito em uma classe dominante, que se propaga pela indústria cultural infantil. Tal perspectiva de mercado, na qual a ênfase está no consumo, reforça a concepção de que a criança é passiva em relação à cultura, mero consumidor sem capacidade crítica, que apenas absorve aquilo que lhe é imposto:

Tal concepção de cultura ajusta-se, por sua vez, com facilidade, às concepções de criança vigentes em nossa sociedade. Assim, enquanto faixa etária “incompleta”, a criança deve ser a consumidora passiva de produtos culturais elaborados para ela pelo grupo social, a fim de que possa tornar-se um ser humano evoluído, “completo”, vale dizer, adulto. Sua inclusão social (isto é, inclusão nas classes dominantes) está garantida pelo consumo (ao menos simbolicamente). (PERROTI, 1990, p. 16).

É interessante retomar um paradoxo a esse respeito: embora o mercado reforce a concepção passiva da criança, para que seus produtos sejam recebidos e incorporados à cultura infantil, é preciso que se reconheça a criança como receptora que privilegia certos produtos em detrimento de outros. Isto é, para que ocorra a recepção infantil, o mercado precisa conhecer e reconhecer, de certa forma, as culturas infantis e suas particularidades (SARMENTO, 2003, p. 06). Embora haja, destarte, certo reconhecimento da criança como produtora de culturas, essa posição social é apagada em detrimento da lógica mesma do consumo. Os produtos construídos pelas culturas infantis, pela interatividade entre os pares, como os brinquedos e os jogos, são apropriados e, de forma a garantir uma produção de massa, acabam sendo descaracterizados. A esse respeito, Benjamin afirma: "Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva" (BENJAMIN, 2009, p. 93). Se, por um lado, há um reconhecimento da cultura infantil, ocorre, em sua apropriação, um dismantelamento das características contextuais de cada infância e uma alienação do processo mesmo de construção de seus produtos culturais.

Muitos produtos culturais voltados para a infância são, portanto, reprodutores de valores morais, que apontam a manutenção de determinadas relações sociais, em sua maioria reafirmando a posição inferior e passiva relegada à infância. A literatura infantil, como efeito e produtora de cultura, não escapa a esses impasses, não podendo ser pensada fora de seu contexto social, histórico, econômico e político. Considerando esses aspectos, quais as particularidades da literatura infantil brasileira? Como ela veio a se constituir "nicho"



literário? Com que impasses vem se deparando?

### 3. A LITERATURA INFANTIL E SEUS IMPASSES

Como determinar, a nível de estética, de vocabulário e de discurso, uma literatura escrita especificamente para crianças? A literatura infantil<sup>12</sup> carrega uma dificuldade dupla de definição: em primeiro lugar, devido à complexidade para se definir *literatura*; em segundo lugar, para circunscrever de forma universal o conceito de *infância*. Nesse sentido, é difícil precisar o que, a esse respeito, se deve a um recorte com motivações mercadológicas – ampliando a todo custo os nichos de consumo – e o que ganha certo contorno de gênero literário, devido a especificidades do infantil que produzem uma maior ou menor aceitação na recepção de obras com determinadas características. A esse respeito, Ricardo Azevedo, escritor, ilustrador<sup>13</sup> e estudioso da literatura infantil, afirma, em uma entrevista:

Não acredito que exista uma literatura exclusivamente para crianças, salvo se pensarmos em livros didáticos e afins. Existe uma grande e diversificada literatura que se pretende popular e, dentro dela, muitos livros são também acessíveis e conseguem interessar às crianças. Estes podem ser considerados literatura infantil. (AZEVEDO, 2012, p. 90).

Embora, na citação acima, o autor afirme não acreditar na existência de uma literatura exclusivamente infantil, ao associar um maior interesse e acessibilidade das crianças a uma literatura que se pretende popular, acaba por apontar, de todo modo, uma especificidade da recepção infantil.

Para tentar avançar com relação a essa questão, Azevedo resgata o surgimento da literatura para crianças e atribui a tal origem duas diferentes fontes: embora se assuma que as primeiras publicações que ganharam lugar frente a esse público remontem ao século XVII e XVIII<sup>14</sup>, vinculadas à emergência da burguesia, o autor afirma que tal literatura retoma, antes, as narrativas populares que circulavam, inicialmente, através da oralidade (AZEVEDO, 2001, p. 1-2). Essas narrativas, durante o período medieval, eram compartilhadas entre adultos e crianças, tendo em vista que a vida era organizada em torno do coletivo, não havendo a noção

---

<sup>12</sup> Pelas questões aqui trabalhadas, justifica-se a utilização do termo geral "literatura infantil", sem entrar no mérito da "literatura juvenil". O termo juvenil implica uma outra análise, enveredando para a construção do conceito de adolescência e o que isso implicaria nas produções, pelo viés cultural e mercadológico cujo foco é o nicho de consumo.

<sup>13</sup> Ilustração de Ricardo Azevedo em anexo, figura 1.

<sup>14</sup> Para citar algumas: *D. Quixote de la Mancha* (1605/1615), de Miguel de Cervantes; *As fábulas* (1668), de La Fontaine; *Contos da Mãe Gansa* (1691/1697), de Charles Perrault; *Contos de Fadas* (1691/1699), de Mme. D'Aulnoy; *Robinson Crusóé* (1660/1731), de Daniel Defoe; *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift; entre outros. Muitas obras foram escritas para a comunidade de maneira geral e, com o tempo, foram ganhando espaço em meio ao público infantil (COELHO, 1991, p. 75-137).

de privacidade como conhecemos hoje. As narrativas populares sobrevivem e ganham novas formas ao longo dos séculos, com raízes na antiguidade e nos mitos, carregando consigo o trágico, a fantasia, os traços da oralidade, entre outras tantas características (AZEVEDO, 2001, p. 3-4). Muitas das quais estão presentes na produção cultural para crianças até os dias de hoje, como é o caso da influência dos contos de fadas, ou dos contos maravilhosos. Todavia, tais elementos encontram-se presentes na literatura de maneira geral, não marcando uma especificidade da escrita dirigida às crianças.

Com a mudança de perspectiva em relação à infância, isto é, quando surge o *sentimento de infância*<sup>15</sup>, ocorre uma preocupação mais sistemática com a disciplina e a educação moral da criança, que se intensifica diante do processo de escolarização. Este processo, somado a um movimento de urbanização, de organização burguesa e enaltecimento do intelecto humano, forjado pelo iluminismo, dá à palavra escrita um lugar notório (ZILBERMAN, 1990, p. 96). É a partir disso, que uma literatura dita infantil começa a se delinear, marcada por uma divisão, didática e moralizante, mas também repleta de características da narrativa popular, muitas delas contrárias aos ideais pedagógicos de seu tempo.

As primeiras obras reconhecidas como literatura para crianças surgem na Europa, originalmente escritas para o público de maneira geral, ocorrendo, portanto, uma apropriação de tais obras para o público infantil. Mas são apropriadas por quem? Pelas próprias crianças? Ou pelos adultos e suas concepções – construídas histórica, social e culturalmente – de infância?

Esse é um outro impasse: a literatura infantil passa pelo crivo do adulto, pois é ele quem escreve, edita, publica, seleciona e, muitas vezes, lê para a criança. Nesse sentido, a concepção de infantil interfere em todo o processo de produção cultural dirigida a este público, já que "[...] não podemos dizer que a criança é tomada em si mesma, com uma atitude neutra, mostrada tal qual é, sem ser poético-mitologizada. Ela ainda é prisioneira de todos os símbolos que carrega e o adulto projeta nela todos os seus sonhos [...]" (DOLTO, 2005, p. 37). A mediação realizada pelo adulto, portanto, traz consequências à produção dirigida para a criança, pois são estabelecidos parâmetros e referências a partir do ideal adulto do que seja infantil:

[...] no caso dos livros para criança, não podemos fugir ao fato de que são escritos por adultos, de que haverá controle e estarão envolvidas decisões

---

<sup>15</sup> Ver página 26.

morais. Da mesma forma, o livro será usado não para acolher ou modificar *nossas* opiniões, mas para formar as opiniões da criança. Assim, os tipos de leitura que os textos para crianças recebem delas envolvem aquisição de cultura e da língua. Isso significa que a definição "não funcional" de "literatura" exclui toda literatura infantil ou não se aplica a ela. (HUNT, 2010, p. 85, grifo do autor).

A ideia de utilidade associada à literatura infantil, que emerge vinculada ao ideal de formação moral, cívica e disciplinar moderno, gera mais um problema, tendo em vista que essa associação pode limitá-la "a ponto de excluir a 'literariedade'" (HUNT, 2010, p. 84), mas como estabelecer o valor literário de uma obra?

Hunt propõe que, se esse valor não pode ser atribuído à utilidade, talvez o possa ser por seu uso, isto é, pelo afeto provado pelo ato da leitura. Ainda que se estabeleça, contudo, o valor de uma obra atrelado à sua potencialidade estética, esbarra-se com o problema do reconhecimento da literatura infantil, pois é "[...] comum supor que a apreciação estética não seja algo disponível à criança [...]" (Ibid., p. 85). Isso implica refletir sobre o fato de não termos acesso à maneira como uma criança lê, pois, ainda que possamos escutá-las a respeito – o que é uma direção importante de trabalho –, é impossível dissociar a criança do Outro social e Simbólico no qual ela se constitui, incluindo o adulto como aquele que a auxilia a se inserir nesse contexto; ou seja, só é possível escutá-la de seu lugar de enunciação na rede de significantes que a engendram. Ademais, o pesquisador não se encontra livre das próprias crenças e juízos de valor: escuta, também, de um lugar.

Assim, necessariamente, a literatura para crianças encontra-se atrelada a uma educação enquanto transmissão Simbólica – não apenas relacionada à escolarização –, já que há, inevitavelmente, na relação entre adultos e crianças, a circulação de valores sociais e do que é considerado *infantil* para um determinado tempo, isto é, da infância enquanto *categorial social de tipo geracional*<sup>16</sup>. Destarte, como propõe Lajolo (2011)<sup>17</sup>, o que muda são os padrões da educação que, ainda assim, continuam a determinar o que deve ser lido pelas crianças e, portanto, o que deve ser escrito para tal público.

Nesse caso, embora definir a literatura infantil seja uma tarefa complexa, essa tentativa se deve à necessidade de uma delimitação mínima que possibilite tomá-la como objeto de estudo:

---

<sup>16</sup> Ver página 28.

<sup>17</sup> A literatura infantil e seus passos de gigante: a quantas anda o gênero no Brasil? (2011 : São Paulo, SP). In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PK7PuKnKgfo>>. Acesso em: 01 de Mar. 2018.

Livro é livro. Talvez não devesse existir essa separação. Há divergências sobre o uso do termo "infantil". Por outro lado, os estudiosos do livro precisam usar esse termo para estudá-lo em toda a sua complexidade, respeitando a criança como agente modificador, valorizando a sua voz, o seu pensamento artístico. A criança é a voz que dialoga ativamente com o livro. Mas uma coisa é certa: a literatura para criança não é um gênero, ela percorre todos os gêneros. (MELLO, 2012, p. 211).

Diversos estudiosos da literatura infantil procuram uma maneira de delimitar teoricamente este campo. Hunt, a esses respeito, fornece uma trilha, quando propõe a definição dessa literatura "em termos do leitor implícito" (HUNT, 2010, p. 100): isso quer dizer que é possível encontrar na escrita características que pressupõem a recepção de um público infantil, dentro do que este termo significa em um dado tempo. Nessa direção, Hunt expõe uma citação interessante, uma tentativa de definição a partir de características gerais colhidas nas obras já reconhecidas como literatura infantil:

Os livros para crianças geralmente são mais curtos; tendem a privilegiar um tratamento mais ativo que passivo, com diálogos e incidentes em lugar de descrições e introspecção; protagonistas crianças são a regra; as convenções são muito utilizadas; a história se desenvolve dentro de um nítido esquema moral que grande parte da ficção adulta ignora; os livros para criança tendem a ser mais otimistas que depressivos; a linguagem é voltada para a criança; os enredos são de uma classe distinta, a probabilidade geralmente é descartada; e pode-se ficar falando sem parar em magia, fantasia, simplicidade e aventura. (MCDOWELL, 1973 apud HUNT, 2010, p. 98-100)<sup>18</sup>.

Embora possam ser feitas críticas a essa definição geral da literatura infantil, realizada por Myles McDowell, ela parece corresponder, em grande medida, às características que aparecem na maior parte dos livros ditos infantis, com a variável de que as obras podem ser consideradas mais ou menos moralistas, dependendo do período histórico e contexto sociopolítico vigente, podem dar maior ou menor importância à fantasia, ser mais ou menos complexas em termos de procedimentos narrativos, ter mais ou menos elementos introspectivos, assim por diante.

Além dos aspectos expostos na citação acima, é importante considerar a presença frequente da ilustração nos livros para crianças. A ilustração costuma ser associada, muitas vezes, à produção voltada para o público infantil, embora essa associação não seja, assim, tão

---

<sup>18</sup> Hunt teve acesso a essa citação em um texto de G. Fox. As páginas da publicação original, portanto de Myles McDowell, não se encontram presentes. Nas referências, Hunt coloca da seguinte forma: "Myles McDowell, 'Fiction for Children and Adults: Some Essential Differences', *Children's Literature in Education*, n. 10, mar. 1973 apud G. Fox et al. (eds.), op. cit., pp. 141-42." (HUNT, 2010, p. 297).

óbvia. O cartunista Alcy Linares fala, em entrevista, sobre o desenho e o humor como recursos comuns ao público leitor de maneira geral: "O cartum é para adultos e crianças. [...] Os mecanismos são os mesmos, os recursos de desenho são os mesmos, a transformação das figuras por meio do desenho também, a forma é a mesma" (LINARES, 2012, p. 84)<sup>19</sup>. Além disso, essa associação parece estar se dissolvendo, através da crescente valorização da imagem na vida humana, de uma maneira geral. Hoje, por exemplo, tem-se um montante de publicações de animes e revistas em quadrinhos, contando com os adultos como público alvo. Mas, se considerarmos os livros de maneira geral, é infinitamente mais comum encontrarmos ilustrações em livros que se pretendam literatura para crianças. Embora a questão da ilustração seja, também, complexa e mereça um estudo específico, mais minucioso e abrangente, ela fornece elementos para se pensar nas particularidades da literatura infantil e não pode ser, aqui, desconsiderada. Sobre esse aspecto, em especial, Roger Mello afirma:

A criança tem uma relação muito mais direta com o livro, com a subjetividade. É mais fácil perceber um exercício solto da imagem com a criança do que com um adulto. Muitas vezes, a criança quando desenha tem um raciocínio gráfico que, no futuro, ela vai perdendo, ela vai endurecendo. A criança usa a ilustração que está no livro para conversar. Ela cria essa possibilidade de conversa em silêncio. (MELLO, 2012, p. 207)<sup>20</sup>.

Pode-se depreender, portanto, que a questão relativa a uma suposta incapacidade ou dificuldade de apreciação estética por parte da criança é um equívoco. Talvez seja mais interessante pensar em uma apreciação estética diferente, contando com recursos outros. Isso parece se relacionar com o que foi trabalhado, no capítulo anterior, acerca do que marca a infância: a criança apresenta uma relação com a linguagem, o lúdico e a imaginação diferenciada. Nesse sentido, se tomarmos a ilustração como linguagem, também ela será recebida pela criança dentro de uma lógica própria. Mas como circunscrever a imagem no campo da linguagem? Mello, mais uma vez, contribui com essa reflexão, falando do lugar de reconhecimento do seu trabalho como ilustrador e programador visual:

Não vejo diferença entre a imagem e a palavra. Imagem e palavra não se dissociam. A minha relação com a imagem é verbal, assim como a minha relação com a palavra começa pela espacialização dessa palavra em si. Penso sempre numa imagem que conta alguma coisa. É uma busca da narrativa e é um exercício plástico. É sempre um exercício plástico-narrativo. Meu desenho sempre foi uma maneira de expressão, desde criança. Comecei desenhando bicho e, depois, gente. De um modo ou de outro, a imagem, a

<sup>19</sup> Ilustração de Alcy Linares em anexo, figura 2.

<sup>20</sup> Ilustração de Roger Mello em anexo, figura 3.

letra, sempre estavam ligadas a esse desenho. Assim eu comecei a escrever, a aprender a escrever a letra, que tem realmente a mesma função de imagem que o desenho. (MELLO, 2012, p. 201).

Se retomarmos, mais uma vez, o capítulo anterior, podemos nos deparar com a citação do psicanalista Elia afirmando que todo sentido é produzido no campo Simbólico<sup>21</sup>, isto é, mesmo o desenho é regido pelo significante. Nesse caso, ao tomarmos a criança como um sujeito que se apropria da palavra, mais como significante e menos como sentido fixado, então, ela é mais do que capaz de alcançar uma apreciação estética no ato da leitura: da letra e da imagem. Ademais, a criança, assim como o adulto, lança mão de diversos recursos em seu processo de significação, o que é trabalhado no livro *Paisagem* (2013), de Bojunga, através do personagem Lourenço, quando este fala sobre ser mediador da leitura para uma criança:

[...] e outro troço também que eu não tinha sacado antes é a influência que uma arte tem na outra, [...] a *música* da minha voz lendo as palavras da tua *escrita* passou pra irmã da Renata em forma de *desenho*, é uma interligação incrível, você não acha? (BOJUNGA, 2013, p. 87-88, grifo do autor).

De todo modo, ainda que seja possível estabelecer certas características inerentes à recepção infantil, o fato de existirem obras voltadas para tal público já responde, de certa forma, a uma concepção de infância: é uma faca de dois gumes em que, de um lado a literatura infantil reproduz essa concepção, e, de outro, já é fruto da mesma. Só podemos pensar esses aspectos, portanto, articulando-os com o contexto histórico, político e social de cada cultura.

A tendência, por exemplo, do que Myles McDowell nomeia como caráter otimista nas obras voltadas para crianças é alguma coisa que parece emergir junto ao Romantismo. Os ditos contos de fadas, que inicialmente foram publicados sem distinção de perfil do leitor, portavam, em suas versões originais, o que poderia ser considerado como certa "frieza", como pontua Françoise Dolto: "Os contos de fadas foram feitos para as vigílias, tanto para os adultos como para as crianças. Tratava-se de uma mensagem que podia ser compreendida 'por todas as idades', mas que ensinava verdades rudes" (DOLTO, 2005, p. 39). Ao longo do tempo, as concepções acerca da infância vão ganhando outras características e isso interferirá diretamente na maneira como se escreve para crianças, a literatura infantil ganhando novas formas.

Embora se possa remontar a tempos imemoriáveis as influências ao que hoje

---

<sup>21</sup> Ver página 19.

nomeamos literatura infantil, a escrita sistemática para crianças somente ganhou corpo no século XX (HUNT, 2010, p. 97). Todavia, aqueles que, de alguma forma, inauguraram este campo são amplamente reconhecidos até os dias de hoje, através de diversas traduções e adaptações em muitos lugares do mundo, inclusive no Brasil<sup>22</sup>.

### 3.1. A TRAJETÓRIA DA LITERATURA PARA CRIANÇAS NO BRASIL

O Brasil, até o século XIX, era uma colônia de Portugal e contava com investimentos em estruturas que visassem a manutenção de sua condição de dependência. A escolarização ainda não era um processo bem estabelecido em Portugal, ainda menos na colônia. Nesta, a educação formal infantil se limitava ao "ensino dirigido exclusivamente para a catequese dos índios e para o recrutamento de novos clérigos" (COELHO, 1991, p. 133), o que ocorreu até as reformas de Pombal, em 1759, expulsando os padres jesuítas e proibindo movimentos culturais na colônia, como modo de garantir a dominação portuguesa (COELHO, 2006, p. 16). Todavia, seria impossível conter as influências das culturas europeias e a mistura com os povos nativos, engendrando narrativas orais populares, regionalizadas e híbridas.

Se a leitura era privilégio de poucos na Europa, na colônia, por sua vez, isso se dá em sua radicalidade. De todo modo, os germes da literatura infantil já vinham sendo cultivados nos países europeus, em especial a França, desde o século XVII, e o Brasil não escaparia a tais influências.

No século XIX, com a vinda de Dom João VI fugido do imperialismo de Napoleão Bonaparte, o Brasil torna-se a sede de Portugal, o que promove uma mudança rápida e significativa da estrutura do país e, entre tais mudanças, "a implantação da Imprensa Régia, que inicia, oficialmente, em 1808, a atividade editorial no Brasil [...]" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 23). Há, portanto, com a reorganização estrutural do país, uma ampliação do número de leitores em potencial e do acesso brasileiro à cultura europeia. O Brasil, que já havia crescido de forma acelerada ao tornar-se sede de Portugal, começa a traçar novos rumos com a proclamação da independência por D. Pedro I. A partir de então, os esforços em busca de reestruturar o Império do Brasil se multiplicam. A educação é uma das preocupações nesse sentido, com a intenção de viabilizar os projetos de modernizar o país. As reformas educacionais irão ganhar corpo mais ao final do século, a partir de mudanças

---

<sup>22</sup> Temos grandes referências europeias na literatura infantil entre o século XIX e XX. São alguns exemplos: Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm; Hans Christian Andersen (1805-1875); Lewis Carroll (1832-1898); Collodi (1826-1890), conhecido pelo clássico *As aventuras de Pinóquio* (1883); entre outros. (COELHO, 1991, p.138-203).



significativas como a abolição oficial do trabalho escravo, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, alterando a estrutura econômica, social e política do Brasil (COELHO, 1991, p. 204).

É nesse contexto que são realizadas, então, as primeiras traduções de alguns dos clássicos europeus para crianças: os teóricos da literatura infantil dão especial destaque, nesta tarefa, a Carl Jensen (1823/1829-1889) e Figueiredo Pimentel (1869-1914), os quais abriram caminho, também, para a produção dos primeiros livros brasileiros de cunho didático. Pimentel, além das traduções, publicou narrativas a partir das tradições populares contadas por escravas às crianças brasileiras (ZILBERMAN, 2014, p. 17-18).

Além disso, começam a surgir jornais voltados para o público infantil: em 1898, foi criado o *Jornal da Infância*, no Rio de Janeiro, com o lançamento de poucos números; em 1905, é lançado "o primeiro jornal infantil em quadrinhos editado no Brasil" (COELHO, 1991, p. 218), chamado *O Tico-Tico*; em 1917, também apresentando histórias em quadrinhos, surge *O Polichinelo*, no Rio de Janeiro. Esses jornais publicavam histórias inspiradas nas culturas estrangeiras, mas também outras que já habitavam o imaginário popular daquele tempo, além de jogos e curiosidades. De tais publicações, *O Tico-Tico* foi a que perdurou por mais tempo, de 1905 até 1958, sendo referência de leitura de várias gerações de crianças, inclusive aquelas que viriam a se tornar escritores de literatura infantil (COELHO, 1991, p. 218-219).

Devido ao contexto de mudanças econômicas, políticas e sociais que vinham ocorrendo no país, intensificou-se a preocupação com o estabelecimento de uma identidade nacional. A educação era considerada da maior importância para este projeto, quando, então, livros didáticos vão ganhando espaço, prezando pela formação das gerações que se seguiriam, a fim de transmitir os ideais que iam ao encontro do progresso e valorização da nação, depois de um longo período de colonização. Este nacionalismo se dá em um momento de grandes contradições sociais, culturais e econômicas entre as classes abastadas e o povo. O otimismo e a exaltação romântica da natureza explicitam a intenção de transpor tal fenda social em nome de um determinado projeto de nação (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 38), como se pode ver na poesia de Olavo Bilac, que virou referência poética junto aos pequenos brasileiros deste período:

### **A Pátria**

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!  
Criança! não verás nenhum país como este!

Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!  
A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,

É um seio de mãe a transbordar carinhos.  
Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos,  
Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!  
Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!

Vê que grande extensão de matas, onde impera  
Fecunda e luminosa, a eterna primavera!  
Boa terra! jamais negou a quem trabalha  
O pão que mata a fome, o teto que agasalha...  
Quem com seu suor a fecunda e umedece,  
vê pago o sue esforço, e é feliz, e enriquece!  
Criança! não verás país nenhum como este:  
Imita na grandeza a terra em que nasceste!  
(BILAC, 1949, p. 123-124)

A vinculação do ideal de formação cívica com o conceito de infância, dá à criança um lugar, todavia, por um olhar preocupado não tanto com o sujeito infantil, mas com a formação do adulto que viria a se tornar. Esse lugar delegado à criança tem, porém, sua importância, tanto para o projeto de investimento na ampliação educacional, como pela inauguração de um campo que passa a ser considerado, cada vez mais: a recepção infantil.

As poucas produções para crianças, neste período, eram marcadas pela transmissão de valores já estabelecidos e a manutenção das normas vigentes. Uma literatura infantil mais preocupada com o caráter estético e crítico só irá aparecer, de forma mais evidente, a partir da década de 1920, pela iniciativa de alguns autores como, por exemplo, Monteiro Lobato, marco na literatura infantil brasileira.

Lobato procura, através de sua obra, dar voz às crianças, tomando o contexto do Brasil como pano de fundo (ZILBERMAN, 2014, p. 26-33). O posicionamento crítico assumido pelos personagens, embora seja muito bem recebido pelas crianças, incomoda aos religiosos e políticos, que durante o governo Vargas consideram Lobato um comunista, taxando sua obra como "subversiva e libertária" (RADINO, 2003, p. 105). Fica claro, portanto, que não era de interesse que obras de natureza crítica e questionadora fossem direcionadas às crianças, o que ajudou a manter, por muito tempo, a literatura infantil reduzida ao caráter moral, pedagógico e didático. Com as obras de Monteiro Lobato e outros escritores a ele contemporâneos<sup>23</sup>, todavia, uma porta se abre, promovendo uma mudança na literatura infantil que seria tomada

---

<sup>23</sup> Nesse mesmo período, temos outras publicações que marcaram a literatura infantil, como: *Cazuza* (1938), de Viriato Correia; *A terra dos meninos pelados* (1939) e *Histórias de Alexandre* (1944), de Graciliano Ramos; *Aventuras do avião vermelho* (1936), *Rosamaria no castelo encantado* (1936), *Os três porquinhos pobres* (1936), *O urso com música na barriga* (1938) e *A vida do elefante Basílio* (1939), todos de Erico Veríssimo; entre outros (ZILBERMAN, 2014, p. 34-43).

como experiência para novas produções.

Lobato iniciava sua produção em pleno confronto entre o Romantismo/Realismo e as formas modernistas (COELHO, 1991, p. 239). A literatura não-infantil vinha questionando, ao final do século XIX, o caminho pelo qual se buscava a identidade nacional, como explícito no *Manifesto da poesia pau-brasil* (1924): "O trabalho contra o detalhe naturalista – pela *síntese*; contra a morbidez romântica – pelo *equilíbrio* geométrico e pelo *acabamento* técnico; contra a cópia, pela *invenção* e pela *surpresa*" (ANDRADE, 1976). A literatura infantil seguirá, de certa forma, as trilhas da literatura não-infantil, tendo Monteiro Lobato como um dos maiores expoentes brasileiros quanto às invenções e surpresas almejadas pelo novo projeto literário para crianças.

O momento era crítico: as guerras e as crises econômicas mundiais culminavam em reivindicações sociais que denunciavam os abusos de poder e a intensificação das desigualdades. Novas reformas educacionais eram colocadas em pauta, a partir das "novas bases sociológicas, psicológicas, biológicas e ativistas" (COELHO, 1991, p. 239), ampliando a rede escolar no Brasil. Essas bases são marcadas por diferentes forças, algumas das quais em direções opostas: por um lado, tem-se o determinismo da ciência positivista, que toma o homem como indivíduo detentor do saber; por outro, a psicanálise, em que o sujeito é cindido pelo inconsciente, constituindo-se não só pela razão, mas também a partir de algo que lhe escapa:

É interessante que mesmo depois da assunção desse sujeito depois de Freud, de Nietzsche, de Marx, a ideia de deciframento das estruturas permanece. Essa noção da força estrutural da linguagem organizada, que substitui aquela palavra autoral, mantém a noção do sentido intrínseco, imanente [...]. Essa leitura deixa de interessar pelo seu distanciamento do homem e da história e busca outro caminho de relação obra/leitor, através do delineamento do sujeito do desejo, do sujeito do inconsciente. (YUNES, 2002, p. 100).

Apesar da ideia de o inconsciente operar em uma ruptura do ideal de homem completo e racional, a preocupação com um saber objetivo – com o distanciamento entre o homem e seu objeto de estudo – e com uma formação que garanta o enquadramento da criança nos preceitos civilizatórios continua a ser refletida nas produções literárias para o público infantil, que seguem a vertente na qual "predomina o imediatismo das informações úteis e da formação cívica" (COELHO, 1991, p. 241). Monteiro Lobato se mostra revolucionário na medida em que se permite deslocar esses ideais, promovendo, em sua vasta obra, uma postura subversiva, colocando a criança como ator social questionador, capaz de exercício crítico (ZILBERMAN,

1990, p. 112). Ainda assim, sua obra não deixa de ser educativa, mostrando que educação e posicionamento crítico não são excludentes. A fantasia está a serviço de aproximar o leitor das questões sociais e subjetivas prementes, tendo em vista que, pela via do maravilhoso, o escritor consegue enriquecer a obra de elementos estéticos, conquistando a recepção infantil pela sua habilidade imaginativa:

— Ignoro se o Pequeno Polegar anda aqui pelo meu reino. Não o vi, nem tive notícias dele, mas a senhora pode procurá-lo. Não faça cerimônia...  
 — Por que ele fugiu? — indagou a menina.  
 — Não sei — respondeu Dona Carochinha —, mas tenho notado que muitos dos personagens das minhas histórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida presos dentro delas. Querem novidade. Falam em correr mundo a fim de se meterem em novas aventuras. Aladim queixa-se de que sua lâmpada maravilhosa está enferrujando. A Bela Adormecida tem vontade de espetar o dedo noutra roca para dormir outros cem anos. O Gato de Botas brigou com o Marquês de Carabás e quer ir para os Estados Unidos visitar o Gato Félix. Branca de Neve vive falando em tingir os cabelos de preto e botar ruge na cara. Andam todos revoltados, dando-me um trabalhão para contê-los. Mas o pior é que ameaçam fugir, e o Pequeno Polegar já deu o exemplo (LOBATO, 2014, l. 252-256).

Essa divertida passagem do livro *Reinação de Narizinho* (2014), que retoma o primeiro conto de Lobato, *A menina do narizinho arrebitado* (1921), e acrescenta a ele outros contos, deixa claro o objetivo do escritor: não se tratava mais de apenas traduzir obras estrangeiras e tradicionais, ou mesmo de ignorá-las em nome de uma literatura infantil dita "nacional", mas de construir histórias que, de dentro de uma cultura com características sociais, econômicas e políticas próprias, pudesse transmitir a tradição que conquistou seu lugar em meio às crianças. As adaptações feitas por Lobato trazem as histórias tradicionais mescladas com o folclore brasileiro, o que fica evidente por si só pela presença subversiva do Saci Pererê, símbolo da cultura popular de nosso país. A oposição entre o realismo e a fantasia, presente nesse período (COELHO, 1991, p. 247), tem seus limites dissolvidos em uma escrita que aborda as questões da realidade brasileira<sup>24</sup> através do maravilhoso.

A habilidade em dar voz às crianças sem cair na armadilha de idiotizá-las<sup>25</sup> é notória em sua obra. Muito pelo contrário, as crianças são representadas com um senso crítico aguçado, humor afiado e portadoras de um saber sobre si e sobre as coisas ao seu redor, sem, no entanto, serem desconsideradas sua ludicidade e ingenuidade frente ao desconhecido.

<sup>24</sup> Nesse caso, a realidade brasileira abordada por Monteiro Lobato diz respeito à burguesia (ZILBERMAN, 1990, p. 112).

<sup>25</sup> Resolvo por cunhar esse termo em lugar da palavra comumente utilizada "infantilizar". Esta palavra, ao meu ver, quando empregada para descrever uma relação simplista com a linguagem, contribui para reproduzir um caráter pejorativo de "infantil".

Como toda obra que ganha visibilidade, a produção de Lobato não está livre de críticas por reproduzir certos valores morais e mesmo preconceituosos. Todavia, é preciso tomar a obra em seu tempo, dentro de suas particularidades<sup>26</sup>.

Embora Lobato e outros escritores importantes da época tenham contribuído em amplos aspectos para a expansão da literatura infantil brasileira, os anos que se seguem são de grande produção, mas pouca qualidade. Isso se deve ao contexto do país nesse período:

O crescimento quantitativo da produção para crianças e a atração que ela começa a exercer sobre escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava sendo favorável aos livros. Essa situação relaciona-se aos fatores sociais: a consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 47).

Durante o governo Vargas, pela preocupação com o desenvolvimento e progresso econômico do país, são estabelecidas novas reformas no campo da educação, dando ênfase à formação do cidadão comprometido com a vida familiar, o trabalho e os ideais cívicos. A associação entre literatura infantil e didática, então, se intensificou, propagando uma ideia de que a fantasia e o maravilhoso pudessem desvirtuar as crianças, o que fez com que "fadas, bruxas, duendes, talismãs, gênios, gigantes, castelos, princesas ou príncipes encantados, etc., fossem sistematicamente combatidos como 'mentiras'" (COELHO, 1991, p. 247).

Em paralelo a isso, o imperialismo norte-americano ganhava terreno em diversos lugares do mundo, o que se fez sentir no Brasil pela importação vertiginosa de bens de consumo, trazendo com ela os ideais americanos de vida, como explícito nos heróis e vilões das histórias em quadrinhos. O empuxo à imagem já se fazia sentir pelos vários setores culturais e de comunicação, quando a literatura quadrinizada se expande (Ibid., p. 143). A grande massa desta literatura consumida pelos brasileiros era estrangeira e carregada, portanto, de valores e traços culturais diferentes dos nacionais, gerando certo descompasso

---

<sup>26</sup> Há diversos trabalhos atuais que apontam o racismo e o preconceito presentes nas obras do escritor. Contudo, é preciso perguntar se, para seu tempo, o que localizamos como racista em sua obra já não era, naquele contexto, revolucionário: de alguma forma introduzia atores sociais que, até então, não ganhavam qualquer visibilidade, especialmente em uma posição familiar e afetiva como é o caso da personagem Tia Nastácia, do *Sítio do Picapau Amarelo*. O racismo é, inegavelmente, uma realidade de nosso país. Pergunto-me, entretanto, se censurar ou abominar uma obra como a de Monteiro Lobato é de fato o caminho mais interessante a traçar ou, antes, se seria possível utilizá-la como um analisador para as questões sociais com as quais nos deparamos. Neste caso, trata-se de tomar as crianças como Lobato pôde fazê-lo: considerando-as capazes de questionamento crítico. Desta forma, seria interessante apresentar-lhes as transformações sociais ao longo da história, apontar como o racismo é presente em nossa sociedade e como ele vem ganhando outros contornos ao longo do tempo, inclusive na literatura infantil.

entre a realidade dos personagens dos quadrinhos e as nossas realidades<sup>27</sup>.

Eu estava super fresquinha de recém ter aprendido a ler e andava às voltas com histórias em quadrinhos. Era um pessoal legal, eu gostava deles, mas, sei lá! era uma gente tão diferente da gente. Eles moravam nuns lugares que nunca tinha ouvido falar; eles tinham cada nome tão estranho (às vezes até acabando com *h!*), como *é?* como *é* mesmo que se diz esse Flash? *Flachi?* *Flachi* Gordon? E se eu contava, por exemplo, eu hoje li que o Mandrake perdeu a cartola, tinha sempre alguém por perto aprendendo inglês pra querer mostrar que sabia mais que eu: não *é* assim que se diz, sua boba, *é* Mandreike (BOJUNGA, 2007b, p. 16, grifo do autor).

O encontro do processo de industrialização somado à ampliação dos meios de comunicação em massa acabam por fomentar o crescimento de uma indústria cultural globalizada (COELHO, 1991, p. 244). A imprensa, o rádio, a televisão e, hoje, a internet, modificam o modo como o homem produz e consome os objetos culturais. Isso fica evidente com a chegada da televisão, na década de 1950, mudando a realidade cotidiana dos brasileiros da elite, em um primeiro momento, e se alastrando para pessoas de todas as classes sociais. De acordo com Coelho:

Pode-se dizer que *é* na década de 1950 que a crise da leitura se instala abertamente no Brasil, não só no âmbito da criança, mas também no do jovem e do adulto. O novo mundo, gerado pelos meios de comunicação de massa, expande-se gradual e decisivamente. Os caminhos que no início do século foram abertos pelo cinema e pelo rádio ampliam-se agora, dando início à era da televisão. (COELHO, 2006, p. 50-51).

A imagem ganha cada vez mais importância e as revistas em quadrinhos se expandem cada vez mais<sup>2829</sup>. Além disso, o teatro para crianças e jovens começa a ganhar lugar, em especial, a partir do trabalho de Julio Gouveia e Tatiana Belinky, experiência sistematizada na tese *O teatro para Crianças e Adolescentes – Bases Psicológicas, Pedagógicas, Técnicas e Estéticas para sua Realização*, apresentada no 1º Congresso Brasileiro de Teatro, em 1951 (COELHO, 1991, p. 252). Também nesse ano têm início as criações e adaptações de obras

<sup>27</sup> Vale lembrar que o Brasil é um país de grande extensão, com diferenças regionais significativas. Por isso, é questionável falar de uma "realidade brasileira", a menos que tal "realidade" seja bem contextualizada. Todavia, mesmo em suas diferenças, as diversas realidades brasileiras encontravam-se em um momento diferente da realidade norte-americana, de onde o Brasil importava grande parte da produção de histórias em quadrinhos.

<sup>28</sup> A partir da década de 1950, a *Editora Abril* passa a publicar os quadrinhos da *Disney*, que invadem a vida dos brasileiros, crianças e adultos, "o que é reforçado pela televisão, pela propaganda e pela publicidade de produtos com os personagens – como por poderem ser publicados a preços bastante razoáveis, devido às vantajosas condições que os editores brasileiros recebiam da empresa norte-americana original" (VERGUEIRO, 1999, p. 06).

<sup>29</sup> A exemplo da importância que as histórias em quadrinhos vinham ganhando no país, foi criada, em 1951, a 1ª Exposição Internacional da História em Quadrinhos no Brasil. (COELHO, 1991, p. 251).

para o público infantil na *TV Tupi* (1951-1962), como é o caso da série televisiva *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* (1952)<sup>30</sup>.

Já os anos de 1960, serão de fermentação, que resultarão em um "surto criador" na produção literária para o público infantil e juvenil na década seguinte e adiante (COELHO, 2006, p. 51). São tempos de modernização capitalista, com tudo o que ela traz de consequências, em especial a enorme desigualdade social. A classe dominante no Brasil, nesse momento, estava dividida: "À tradicional burguesia agrária – tida como conservadora e retrógrada – opunha-se um segmento progressista e nacionalista da esclarecida burguesia industrial" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 129). A arte e, principalmente, a música popular brasileira não fazem "vista grossa": conquistam espaço com uma postura crítica e intelectual acirrada, e a poesia retoma um lugar de prestígio na literatura. A televisão, as mídias, isto é, os audiovisuais de maneira geral, passam a exercer um papel social inevitável, pela amplitude de seu alcance na população. No início da década de 1960, é votada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, reformulada em 1971, na qual, entre outros aspectos, dá importância central à leitura e "o texto literário passa a servir de ponto de partida para o estudo da gramática ou da língua em geral" (COELHO, 1991, p. 257). Nesse sentido, com o passar dos anos, a produção literária para crianças será estimulada pelo Governo para ser utilizada nas escolas, tornando-se, este, o maior comprador da literatura infantil e juvenil no país até os tempos de hoje<sup>31</sup>.

Em meio a tudo isso, é estabelecida, no Brasil, a Ditadura Militar em 1964, regime no qual ocorreu o chamado "milagre brasileiro", gerando um progresso econômico no país, embora tenha intensificado o abismo social. Havia um esforço de alguns grupos intelectuais para questionar uma identidade nacional que se rendia ao capital internacional imperialista e avançava no sentido de alargar as mazelas da população brasileira. A censura era utilizada como recurso para limitar o acesso do povo às ferramentas que dessem margens para o questionamento, mas a arte, com sua natureza questionadora, inventava modos de resistir (COELHO, 2006, p. 51). A literatura infantil aparece como uma destas ferramentas questionadoras e se encontra marcada pelo:

[...] *experimentalismo* com a linguagem, com a estrutura narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquietante/questionadora, que põe em causa as relações

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/na-tv-sitio-do-picapau-amarelo-amplia-os-fas-da-fantasia-de-monteiro-lobato-1-20976198>>. Acesso em 28 Fev. 2018.

<sup>31</sup> Para maiores informações a esse respeito, ver o site da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/>>. Acesso em 28 Fev. 2018.

convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores sobre os quais nossa sociedade está assentada. (COELHO, 1991, p. 259, grifo do autor).

As características dessa nova literatura infantil brasileira possibilitam, inclusive, que abordar questões diretamente relacionadas ao regime ditatorial, através da fantasia, do lúdico e da abundância no uso de metáforas:

— Fiquei danado. Subi no puleiro e berrei: "Não quero mandar sozinho! Quero um galinheiro com mais galos! Quero as galinhas mandando junto com o 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 [...] (BOJUNGA, 2015, p. 36).

O crescimento do mercado editorial, a nova política educacional, a efervescência criativa na poesia e na música popular brasileira, a expansão dos recursos audiovisuais no mundo ocidental e o reconhecimento da ilustração como narrativa visual de tanta importância quanto o texto escrito são elementos que propiciam o *boom* da literatura infantil brasileira nas décadas de 1970 e 1980, passando a ser reconhecida internacionalmente através dos prêmios e traduções estrangeiros (COELHO, 2006, p. 52).

Então, a literatura infantil ganha autonomia com relação à educação e à transmissão moral? Será que é possível uma verdadeira autonomia nesse sentido? É da natureza da produção voltada para a infância ser dependente dos valores morais e educativos de uma dada sociedade?

Embora não seja óbvio o que define a literatura infantil, é inegável que o fato desta ser mediada pelo adulto, traz consequências para a mesma. A transmissão de valores e referências dos adultos para as crianças faz parte de um processo geracional, de sua inserção simbólica, social e cultural. Desta forma, a literatura infantil permanece atrelada à educação em seu sentido mais amplo. Isso não quer dizer, no entanto, que não possa ser libertária, preservar seu caráter artístico e reconhecer a criança como sujeito socialmente ativo, o que vai depender, em grande medida, de uma maior ou menor abertura para os fatores estéticos e éticos<sup>32</sup> das obras.

Hoje, nos deparamos com crianças escritoras, que têm seus livros publicados: é uma mudança de posição social importante da criança e que merece um debruçar teórico mais

---

<sup>32</sup> Toma-se tais conceitos da forma como foram trabalhados nas páginas 14 e 15.



minucioso. De todo jeito, parece haver certo reconhecimento da criança enquanto um sujeito que tem coisas interessantes a dizer e, nesse caso, a escrever. Ainda assim, tais publicações passam pelo crivo de uma análise que começa com os pais e professores, passa, também, por um corpo editorial e termina na seleção dos pais de quais livros consideram adequados para a leitura de seus filhos. Além disso, não se trata de negar a produção cultural para crianças em detrimento de reconhecê-las como produtoras de cultura: a questão é fazer dessas duas perspectivas um encontro no qual seja possível compor um campo cultural fértil, para crianças e adultos.

#### 4. A BOLSA AMARELA: UMA LEITURA

A *bolsa amarela* (2015) é um livro narrado em primeira pessoa pela personagem Raquel, uma criança de dez anos de idade que, já de início, conta aos leitores sobre três vontades que só fazem engordar: a *vontade de crescer*, a *vontade de ter nascido garoto* e a *vontade de escrever* (BOJUNGA, 2015, p. 09). A relação da menina com seus familiares é, a princípio, conflituosa, e Raquel queixa-se deles durante boa parte do livro. Tais queixas giram em torno de um ponto fundamental: Raquel é constantemente criticada e até ridicularizada por suas ideias, o que faz com que tenha receios de expor suas fortes vontades. Solitária, a menina procura, então, um modo de escondê-las, já que a tentativa de controlá-las mostrou-se ineficaz. Uma bolsa amarela passa a ser o lugar escolhido por Raquel com tal objetivo, e toda a trama se desenrola a partir de então. A bolsa vira esconderijo para suas vontades, mas também para objetos que encontra e personagens que cria através da escrita, com os quais se relaciona. Deste modo, o livro faz operar uma *mise-en-abyme*, na qual ocorre a escrita dentro da escrita, de tal forma que, embora sejam todos personagem de uma mesma narrativa, relacionam-se em diferentes planos. Assim, durante toda a narrativa, coexistem pelo menos dois planos: um de características mais próximas ao realismo, pela ficcionalização do cotidiano da personagem-narradora, seu relacionamento com a família, a escola e os colegas; outro, mais fantasioso, no qual os personagens, frutos da escrita criativa de Raquel, ganham vida e com os quais ela dialoga. Esses dois planos narrativos mesclam-se e compõem uma ficção característica do realismo mágico<sup>33</sup>. Desta forma, o limiar entre os dois planos ficcionais dá lugar à escrita de Lygia Bojunga e à escrita dentro da escrita, forjada por uma narradora infantil. Essa dinâmica de *mise-en-abyme* possibilita um aprofundamento da personagem no nível introspectivo e uma aproximação com a lógica do inconsciente:

Na literatura, a "*mise-en-abyme*" acontece quando, por exemplo, o narrador nos descreve uma cena em que o personagem está lendo, ou escrevendo um livro, em que se desenrola uma cena que está, de alguma maneira, anunciando, ou repetindo, algo que se passa ao nível da enunciação, com o próprio narrador. E também, nas formações do inconsciente, podemos ver a "*mise-en-abyme*", por exemplo, quando temos o sonho dentro do sonho. Sobre essa operação, Lacan dirá que ela revela uma proximidade com o Real [...]. (BRANCO, 2014, p. 126).

---

<sup>33</sup> Como pontua Nely Novaes Coelho, teórica e crítica da literatura infantil brasileira, "Lygia opta pelo realismo cotidiano em que o estranho e o mágico irrompem como fenômenos absolutamente naturais" (COELHO, 2006, p.500).

Do que se trata essa proximidade com o Real colocada por Lacan ao falar sobre a operação do *sonho dentro do sonho*? Ao tomarmos o Real como impossível, podemos considerar o procedimento da *mise-en-abyme* como um modo de tocar esse Real inapreensível<sup>34</sup>. É interessante como esse recurso é utilizado na narrativa em questão como maneira de abordar os impasses da menina Raquel em torno de suas vontades: por certo forçamento, podem-se tomar tais vontades como contornos que dizem do gozo em sua íntima relação com o desejo. O gozo é um conceito complexo e demandaria uma articulação teórica mais aprofundada para abarcar tal complexidade; mas, para o propósito deste trabalho, pode-se tomar o gozo por uma de suas faces: "o gozo é uma forma de bordejar o *Real*" (NOGUEIRA; et. al., 2015, p. 07), ou seja, é o modo como "cada sujeito circunscreveria o vazio do ser, como exceção, de uma maneira muito singular" (Ibid., p.07). De acordo com a personagem-narradora:

Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não aguento mais o meu. Vontade assim todo mundo pode ver, não tô dando 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, 2015, p. 09).

A urgência em esconder suas vontades deixa evidente a angústia que move a menina na construção subjetiva que privilegia a escrita como recurso na elaboração de suas questões. A escrita literária de Raquel funciona como saída singular para os impasses subjetivos e sociais que a intrigam, o que está diretamente relacionada com a *vontade de escrever*. As três vontades enlaçam-se na narrativa, denunciando, juntas, a posição subjetiva de Raquel frente ao Outro social e da cultura.

A *vontade de ter nascido garoto*, por exemplo, relaciona-se à questão, bastante atual, inclusive, da identidade de gênero como construção social, abordada em diferentes perspectivas na direção de interrogar a manutenção da desigualdade de direitos entre os gêneros. É evidente que essa discussão vem ganhando corpo e se ampliando muito nos dias atuais, problematizando a relação tomada como natural entre gênero e sexo em nossa sociedade. Todavia, a questão com a qual a menina Raquel se depara frente à *diferença sexual* como *enigma* evidencia-se para todo sujeito, de qualquer tempo, embora ganhe diferentes contornos. Nesse sentido, como pontua Falbo:

---

<sup>34</sup> A respeito do Real para a psicanálise, ver página 22.

Lacan, seguindo Freud, afirma reiteradamente ao longo de seu ensino que “ser homem” ou “ser mulher” não é um problema de anatomia, mas de discurso. A resposta que cada um arquiteta para o enigma que se coloca ao ser sexuado é algo que se constrói a partir dos traços recolhidos da linguagem. [...] Disso decorre que, no humano, não estamos no campo instintivo, mas pulsional, dado que as pulsões são ecos do dizer sobre o corpo; de onde advém a relação intrínseca entre a sexualidade humana, o corpo e o gozo. (FALBO, 2016, p. 06).

Através do olhar infantil de Raquel, é questionada uma série de representações do que se entende por gênero<sup>35</sup>, que corroboram com estereótipos<sup>36</sup> que cristalizam certos padrões do que é ser uma mulher e um homem, na medida em que se nasce com o sexo feminino ou masculino. Raquel mostra-se incomodada com tais padrões, a partir do momento em que se sente tolhida de direitos, os quais são garantidos aos homens. Ao deparar-se com uma série de restrições impostas às meninas e mulheres em seu entorno, revolta-se, ficando em uma posição, em um primeiro momento, queixosa:

— 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 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 ficar 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, 2015, p. 16-17).

Essa posição, entretanto, irá se desdobrar ao longo da narrativa pelo recurso da escrita, saída encontrada pela menina e em conformidade com sua *vontade de escrever*: além de funcionar como mecanismo de satisfação e de contorno frente a uma *vontade* que ficava cada vez mais pesada, através da escrita, Raquel faz um exercício intelectual, interrogando a relação entre homens e mulheres a partir de seus personagens. Dessa forma, o galo Rei, por exemplo, encarna o estereótipo masculino ao lhe ser designada a função de *tomador-de-conta-de-galinha*, pela qual fica evidente a que se deve a escolha do nome Rei. Através do nome e

<sup>35</sup> Lembrando que *A bolsa amarela* foi publicada em 1976, quando a discussão acerca da relação entre gênero e sexo encontrava-se em outro patamar.

<sup>36</sup> Toma-se *estereótipo* relativo aos gêneros, isto é, como o modo com que, em determinado tempo em uma sociedade, produz-se certa discursividade acerca dos gêneros, da relação entre eles e entre o sexo; uma construção que se dá no laço social. (FALBO, 2016, p. 03).

da função para a qual foi inicialmente criado, fica clara a intenção da autora em trazer à tona o modelo machista de relação entre os gêneros masculino e feminino, associado à ideia de autoridade e propriedade do homem para com a mulher. Entretanto, o que surpreende, a esse respeito, é a maneira com a qual tal estereótipo é questionado, ao contar a história de um galo que se recusa a ocupar o lugar de *tomador-de-conta-de-galinha*, fugindo do galinheiro:

"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? (BOJUNGA, 2015, p. 36-37)

Através do galo Rei, portanto, fica explícita a complexidade das questões relativas às relações entre homens e mulheres, problemáticas para ambos, embora se configure especialmente complicada e abusiva para estas. São colocados em cena diversos aspectos desse tema, por exemplo: como as próprias mulheres acabam por reproduzir valores que reforçam a relação de poder dos homens para com elas, o que fica evidente, especificamente na citação acima<sup>37</sup>, pelo consentimento das galinhas em cuidar para que o galo Rei exercesse a função de tomar-lhes conta. O galo, por meio do qual é projetada a postura questionadora e reflexiva da menina Raquel, sua criadora, acaba por romper com o estereótipo de galo – e que, metaforicamente, pode abarcar o estereótipo masculino em nossa sociedade – mudando seu nome de Rei para Afonso.

Em contrapartida, com relação à mulher, para além das queixas de Raquel pelas restrições a ela impostas, provocam-se alguns questionamentos através da criação da personagem Guarda-Chuva, que aponta o coquetismo associado à mulher:

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. Tá entendendo como é que é? (BOJUNGA, 2015, p. 121-122).

<sup>37</sup> Há diversos outros segmentos no livro cuja questão é abordada, como é o caso da irmã mais moça de Raquel que diz não precisar estudar, pois, devido a sua beleza, teria a garantia de ser sustentada por um homem (BOJUNGA, 2015, p. 13).

Através da história desta personagem, Bojunga problematiza a representação da mulher como objeto de desejo e permite a construção de novos significados à experiência subjetiva de ser menina/mulher, pois, como pontua Falbo:

No que concerne ao sujeito, embora existam diferenças anatômicas, este não é o fator determinante. A sexualidade humana opera com semblantes e estes concernem à aparência em sua articulação com: o Imaginário, conferindo uma unidade ilusória ao corpo despedaçado do autoerotismo; o Simbólico, ao representar um sujeito para outro significante; e o Real, uma vez que esta imagem engendra efeitos de real, gozo. (FALBO, 2016, p. 07)

Assim, a *vontade de ter nascido garoto* interroga, em especial, o lugar da mulher na sociedade e, para além disso, dispara uma questão maior: o que é ser uma mulher? Raquel não responde a esta pergunta, mas aponta o que não cabe como representação da mulher na contemporaneidade e merece novos contornos sociais e subjetivos, que talvez permitam a abertura para a construção de cada sujeito. Ademais, tal pergunta, funcionando como motor da escrita de Raquel, coloca em questão o que se trata, antes, do modo com o qual cada um tenta responder aos impasses que o encontro com o Real, do vazio de sentido, nos provoca, a partir do que se localiza acessível na linguagem, "pois o importante será a resposta singular construída pelo sujeito em face ao tratamento que recebe do Outro" (FALBO, 2016, p. 07). Nesse sentido, a narrativa, ao invés de apresentar – como é comum em muitos livros escritos para o público infantil – uma "instrução" de como uma criança deve lidar com tais impasses, desemboca em uma saída absolutamente original e singular. Cada leitor precisará encontrar seu próprio modo de se haver com o que é da ordem do desejo e da angústia, em sua maneira de borderar o Real.

A escrita, processo criativo engendrado por Raquel, parece relacionar-se com a escrita da própria Lygia Bojunga, mostrando que há muito da autora nesta narradora-personagem:

Tinha dias que eu escrevia horas a fio.  
Tinha dias que eu só escrevia uma página.  
Mas se não escrevia eu me afligia. E muitas vezes, se eu não escrevia de dia,  
eu acordava no meio da noite pra escrever.  
(BOJUNGA, 2007b, p. 61)

Nesse caso, trata-se da *vontade de escrever*, não da personagem-narradora Raquel, mas da própria Bojunga. Esta faz um exercício metalinguístico na trilogia *Livro – um encontro* (2007b), *Fazendo Ana Paz* (2007a) e *Paisagem* (2013), na qual aborda, inclusive, a relação entre a leitura e a escrita, assim como o seu percurso como leitora e escritora. A

trilogia, ou o que a autora nomeia como "os três pedaços da laranja" (BOJUNGA, 2007b, p. 98; 2007a, p. 09; 2013, p. 115), é um atravessamento de livros, personagens e histórias que, por meio da intertextualidade, intensifica a relação de simultaneidade entre os três elementos constitutivos da criação literária: leitura, escrita e texto. A escrita como modo de circunscrever o vazio constitutivo é uma construção que parece ser fomentada pelo encontro com a leitura: "eu sou leitora, logo, eu participo intimamente desse jogo maravilhoso que é o livro; eu sou leitora, logo, eu crio" (BOJUNGA, 2007b, p. 35). Isso vai ao encontro do que Barthes propõe acerca da leitura que convocaria o sujeito ao trabalho<sup>38</sup>. O reconhecimento de Lygia Bojunga do leitor enquanto indispensável à consumação da escrita é evidente e se aproxima ao que foi trabalhado com relação à Teoria da Recepção, na qual, no encontro contingente entre o texto e o leitor, este é convocado a preencher os vazios constitutivos daquele<sup>39</sup>:

Eu, leitora, crio com minha imaginação todo o universo que vem cifrado nesses sinaizinhos chamados letras.

[...] Tá, tudo bem, você escreveu um bocado de texto, mas... e as entrelinhas? e as pausas? os espaços em branco? as ambiguidades? Sou eu que fico enchendo aquilo tudo, não é? Eu: leitora. E não me pagam um tostão de dinheiro autoral! (BOJUNGA, 2007b, p. 33-34)

É interessante que é a partir desse olhar que a autora tomará, também, a criança leitora, público alvo de muitos dos seus livros. Isso não quer dizer, todavia, que não haja diferenças na leitura realizada por uma criança ou por um adulto. Tal diferença, entretanto, não é definida tão facilmente, podendo ser reduzida ao preconceito adulto de que a mesma não tem recursos para apreciar a estética de uma obra literária ou mesmo refletir sobre questões sociais e políticas; isto é, podendo reduzir a infância a um déficit. A Sociologia da Infância, a esse respeito, contribui para "enxugar" o tema de tais preconceitos, na medida em que, ao sistematizar o campo da infância, social e historicamente, ajuda a localizar os seus elementos constantes, que, portanto, podemos considerar inerentes à cultura infantil: o brincar, o jogo imaginativo e a relação peculiar com a linguagem.

A autora de *A bolsa amarela* parece dar lugar a tais particularidades, já que emprega, em sua obra, muitos elementos lúdicos e fantasiosos, assim como faz da linguagem instrumento do brincar. Além disso, a escolha da narrativa em primeira pessoa, na voz de uma garota de dez anos de idade, ao mesmo tempo em que é arriscada, pois ocorre através da perspectiva e experiência de um adulto, é o que oportuniza a potencialidade da obra, possibilitando certa familiaridade e proximidade do leitor com a narradora-personagem, além

---

<sup>38</sup> Ver página 15.

<sup>39</sup> Ver página 13.

de ser um modo de dar voz à criança. A partir do reconhecimento das particularidades infantis, depreende-se que a leitura realizada pela criança é diferente daquela efetuada pelo adulto, mas não necessariamente mais precária:

Se colocarmos essas características da narrativa interpretada ao lado da propensão natural da criança à encenação, ao "acesso fácil à metáfora" e à capacidade para lidar com atos narrativos complexos, descrita por Gardner, ficará claro que não estamos lidando com capacidade menor, mas com um tipo diferente de capacidade, que tende a encarar a narrativa (e consequentemente perceber suas estruturas) de um modo não abordado pela teoria convencional. (HUNT, 2010, p. 119).

Há, portanto, diferenças quanto a leitura realizada pela criança ou pelo adulto, que se devem mais à qualidade dos recursos com que o sujeito se enlaça na linguagem do que com a bagagem de leituras e, portanto, de vocabulário ao seu dispor. Trata-se, assim, de tomar tais diferenças em uma relação de alteridade, mais do que por uma relação de poder. Desta forma, ao considerar a criança como capaz de apreciar a estética do texto e se apropriar de questões sociais e subjetivas complexas, a partir de recursos comuns à particularidade infantil, Bojunga cria uma narrativa potente.

A leveza e a fluidez com as quais a autora conduz a narrativa pode mascarar a complexidade da obra, aos olhares dos menos atentos. Embora haja sinais que evidenciem uma narrativa linear, pela sequência dos eventos que ocorrem, tanto com os familiares da narradora-personagem Raquel, quanto com as personagens criadas em sua escrita, há momentos em que é suspensa a linearidade e imprime-se maior densidade ao tempo subjetivo, pelo qual ganham expressão as angústias e desejos da menina Raquel, assim como os recursos imaginários e simbólicos criados por ela para lidar com seus impasses. Essa suspensão fica evidente, por exemplo, no capítulo IV, *História do Alfinete de Fralda*, no qual há a interrupção da linearidade narrativa para um tempo anterior à aquisição da bolsa amarela, contando a história de uma personagem de grande importância para a narrativa "principal". Isto também ocorre no capítulo VIII, *A história de um galo de briga e de um carretel de linha forte*, no qual é feita uma "transcrição" da escrita de Raquel entre aspas, na terceira pessoa, com a menina aparecendo como personagem de sua própria obra. Todavia, a intercalação de histórias é realizada de forma habilidosa, surpreendendo o leitor a cada capítulo. Além disso, a oralidade marcante, associada à fantasia, ao lúdico e a um certo humor, contribui para um ritmo rápido de leitura. A autora utiliza uma linguagem que parece característica à fala de uma criança da faixa etária de Raquel:



Já fiz tudo *pra* me livrar dela. Adiantou? *Hmm!* É só me distrair um pouco e uma aparece logo. Ontem mesmo eu *tava* jantando e de repente pensei: *puxa vida, falta tanto ano pra* eu ser grande. Pronto: a vontade de crescer desatou a engordar, tive que sair correndo *pra* ninguém ver. (BOJUNGA, 2015, p. 10, grifo nosso)

A preposição *pra*, presente ao longo de toda a obra, marca a informalidade e coloquialidade da narrativa, assim como algumas expressões muito utilizadas na linguagem falada, por exemplo, no recorte anterior, *Hmm, tava, puxa vida e falta tanto ano*. O leitor, um confidente da personagem, pode a ela identificar-se, ou, ao menos, ter por ela uma empatia.

A utilização de procedimentos complexos na escrita de *A bolsa amarela*, somada à abordagem de profundas questões sociais e subjetivas, pressupõe um lugar ativo da criança receptora. A autora chega, por exemplo, a fazer uma crítica ao regime ditatorial brasileiro, vigente no período de publicação da obra, tomando, no romance de Raquel, o *galinheiro* como representação de tal regime, lugar no qual os pensamentos são "costurados"<sup>40</sup>. Muitos se interrogam se as crianças conseguem apreender as problemáticas sociais, em sua complexidade, abordadas no livro, o que, embora seja uma pergunta legítima, desconsidera que uma obra, não necessariamente, pretende-se integralmente apreensível por seus leitores, sejam adultos ou crianças. Talvez seja esta a diferença de um livro que se propõe didático para aquele preocupado com uma estética literária:

Somente o livro não literário se oferece como uma rede solidamente tecida de significações determinadas, como um conjunto de afirmações reais: antes de ser lido por alguém, o livro não literário já foi sempre lido por todos e é essa leitura prévia que lhe assegura uma existência firme. Mas o livro que tem sua origem na arte não tem sua garantia no mundo, e quando é lido, nunca foi lido ainda, só chegando à sua presença de obra no espaço aberto por essa leitura única, cada vez a primeira e cada vez única (BLANCHOT, 2011, p. 211)

Não se trata, portanto, de prever o alcance da leitura de um livro realizada por uma criança, mas de apostar na potencialidade de uma obra ao ser consumada na leitura. A discussão de quais temas são interessantes, ou não, para serem abordados com as crianças é sempre atual e importante, pois a sua introdução no mundo simbólico implica a transmissão de valores, realizada pelos adultos que a cercam; todavia, ao considerará-la como sujeito, portanto, inserido nas leis da linguagem com tudo o que isso implica, aposta-se em uma

---

<sup>40</sup> Referência ao galo Terrível, personagem da escrita de Raquel, cujo pensamento é "costurado" com uma "linha forte" para garantir que ele seja um galo de briga (BOJUNGA, 2015, p. 55-56).

posição mais libertária do que aquela em que a mesma é considerada tábula rasa. Nessa direção, pode-se presumir que a visão de infância que a obra *A bolsa amarela* transmite se aproxima, ou ao menos toca, a concepção de sujeito para a psicanálise: de acordo com Elia, "O sujeito é um *operador* que se impõe a nós, desde que nos coloquemos em determinada perspectiva, em determinado lugar a partir do qual interrogamos a experiência humana, seguindo os passos de Freud, que foi o primeiro a fazer isso" (ELIA, 2010, p. 70, grifo do autor). Não é isso o que Raquel faz ao longo da narrativa: interrogar a experiência humana e suas relações? A ideia de sujeito nada diz, portanto, do desenvolvimento cronológico, mas de um lugar de enunciação e de suposto saber através do modo como se encontra enlaçado com o Outro da linguagem, do social e da cultura<sup>41</sup>.

Com relação ao lugar da criança que advém do Outro social na contemporaneidade, este é questionado na obra pela própria menina Raquel, em diversos momentos, convocando o leitor a se interrogar com relação às representações estereotipadas de infância:

Se o pessoal vê as minhas três vontades engordando desse jeito e crescendo que nem balão, eles vão rir, aposto. Eles não entendem essas coisas, acham que é infantil, não levam a sério. Eu tenho que achar depressa um lugar pra esconder as três: se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim (BOJUNGA, 2015, p. 23).

A maneira mesma com que a narradora-personagem utiliza a palavra "infantil" mostra certa lógica atribuída à infância: o "infantil" é o que não se deve levar a sério. Lygia Bojunga, através de Raquel, subverte esta lógica, já que pela ficção, interroga a relação adulto-criança pela voz de uma menina. Uma voz "escutada" por muitos leitores até os dias de hoje, já que o livro em questão se encontra em sua trigésima quinta edição, uma referência no campo da literatura infantil. Esse lugar de "escuta" é bem diferente, todavia, do que ocorre com Raquel com relação aos seus familiares, causando-lhe constrangimentos:

— Quer um amendoizinho?  
— 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? (BOJUNGA, 2015, p. 70, grifo do autor).

A voz que Lygia Bojunga dá à criança, à semelhança e influência explícita de

---

<sup>41</sup> Ver página 18.

Monteiro Lobato (BOJUNGA, 2007b, p. 18-20), é da ordem de um reconhecimento da mesma de um lugar ativo, capaz da construção de um saber sobre si e sobre o Outro. Esse reconhecimento permite que também o adulto se coloque, frente à criança, em um lugar de alteridade, no qual pode se interessar efetivamente pelo que ela tem a dizer, respeitando sua particularidade no modo de fazê-lo: seja pelas características próprias ao funcionamento infantil, seja pela singularidade do sujeito que ali se encontra. Destarte, a *vontade de crescer* pode ser tomada como uma elaboração de Raquel para lidar com as angústias que lhe acometem e que são desqualificadas pelos adultos à sua volta: tal vontade "engorda" sempre que Raquel se vê violada de alguma forma ou quando não consegue o reconhecimento do seu lugar de sujeito do desejo no campo do Outro:

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 gente grande? quem? E aí 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, 2015, p. 77).

Assim, para lidar com sua angústia, Raquel, inicialmente, imagina que a saída seria crescer, pela ilusão de que, ao tornar-se um adulto, seria respeitada e teria suas questões respondidas. Um equívoco, pois se depararia, então, com a constatação de que o Real está aí para todo sujeito, na infância ou na fase adulta; o que vai se desenhando na narrativa, visto que a narradora-personagem interroga a posição dos adultos com os quais convive e encontra, a partir deste primeiro delineamento Simbólico e Imaginário, uma saída singular: faz de suas *vontades* o motor da escrita, que, ao dar contorno ao gozo, possibilita que elas se esvaziem e voem como pipas, brincadeira típica da cultura infantil.

A relação da criança com a linguagem e com o lúdico, permite que a mesma experimente, de forma intensa, sua conexão com o outro e com os objetos, o que é explorado por Bojunga na narrativa:

Me guarda? Já não aguento mais viver aqui jogado: passa gente em cima de mim; chove, eu fico todo molhado, pego cada ferrugem medonha; e cada vez que varrem a rua eu esfrio: "pronto! vão achar que eu não sirvo mais pra nada, vão me levar no caminhão de lixo"; me encolho todo pra vassoura não me ver; e depois que ela passa, e depois que o susto passa, eu risco na calçada um anúncio de mim dizendo que eu sirvo, sim; mas nunca acontece nada. Me guarda? (BOJUNGA, 2015, p. 43-44).

Essa bonita passagem do livro chama a atenção para um aspecto interessante da criança: a capacidade de dar a qualquer coisa um estatuto de "ser"; de fantasiar e criar a partir de poucos recursos disponíveis. Também nesse sentido, a relação da criança com o mundo, o seu processo de significação, se aproxima do olhar poético:

### **O catador**

Sempre os encontrava deitados de comprido,  
ou de lado,  
ou de joelhos no chão.  
Nunca de ponta.  
Assim eles não furam mais – o homem pensava.  
Eles não exercem mais a função de pregar.  
São patrimônio inúteis da humanidade.  
Ganharam o privilégio do abandono.  
O homem passava o dia inteiro nessa função de catar  
pregos enferrujados.  
Acho que essa tarefa lhe dava algum estado.  
Estado de pessoas que se enfeitam a trapos.  
Catar coisas inúteis garante a soberania do Ser.  
Garante a soberania de Ser mais do que Ter.  
(BARROS, 2013b, p. 43)

Essa poesia de Manoel de Barros nada diz, especificamente, sobre a infância, mas pode ser associada a maneira pela qual a criança garante essa "soberania do Ser" através do brincar, "irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja" (BENJAMIN, 2009, p.57).

A criança se constitui frente ao Outro social e da cultura, não podendo se eximir de seus traços que nela se inscrevem. Todavia, pela natureza do que caracteriza a cultura infantil – isto é, sua inclinação à produção criativa, pelo empuxo aos jogos imaginativos e a relação peculiar com a linguagem – a criança se arranja com o que recebe do Outro de uma maneira ímpar, apenas aparentemente simples. Assim, apesar de existirem diferentes contextos de infâncias, atravessadas pelas mais variadas condições sociais, culturais, econômicas e políticas, em todas elas, a capacidade de elaborar questões complexas através de recursos lúdicos e imaginativos é evidente, interrogando, muitas vezes, as imposições da produção social e cultural adulta. Afinal, como pontua Sarmiento:

Entre as crianças que brincam com uma Barbie, ou que chutam um crânio humano, ou que empunham uma Kalashnikov de plástico, ou que jogam ao berlinde, ou lançam o peão, ou brincam às casinhas, ou se divertem na

consola ou no écran do computador há todo um mundo de diferenças: de condição social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades. Mas há também um elemento comum: a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida. (SARMENTO, 2002, p. 02).

O brincar, portanto, é um modo da criança elaborar de maneira ativa seus impasses. Mas e a leitura?

Ao tomar o brincar e a leitura estruturados como linguagem, na qual a relação entre os significantes e os vazios do texto convocam o sujeito a um *trabalho* para além da construção de sentidos, então, a relação da criança com a leitura pode ganhar um outro estatuto, que não se limite apenas ao viés pedagógico e didático. Nessa direção, tendo em vista a correlação engendrada entre o brincar e a leitura criativa<sup>42,43</sup>, seria esta, também, uma ferramenta possível para a articulação subjetiva da criança, a partir de seus recursos Simbólicos e Imaginários, para lidar com os enigmas do desejo frente ao Real irreduzível?

Assim como há um prazer no brincar, o leitor, no encontro com o texto, depara-se com o prazer que tira das palavras, das ressonâncias do significante no corpo. A esse respeito, Barthes faz um questionamento interessante: "para provar esse prazer, haverá necessidade de uma vasta cultura linguística?" O autor conclui que é desde muito cedo que a criança "conhece o erotismo da palavra" (BARTHES, 2004, p. 38), já que é no encontro da palavra com o corpo que o sujeito se constitui. Assim, o sujeito-leitor faria mais do que decodificar sentidos, mas seria, com o seu corpo, a travessia de um amontoado de linguagens (ibid., p. 41). Encontrar-se com a linguagem e os vazios constitutivos de um texto, traz, portanto, consequências: "a leitura põe o corpo em movimento, transtorna, produzindo fascinação, vagância, dor, volúpia" (MUÑOZ, 2014, p. 280).

Destarte, embora o livro *A bolsa amarela* dê testemunhos da saída subjetiva de uma menina de dez anos pela via da escrita, pode-se interrogar os efeitos do encontro com o texto no sujeito-leitor. A obra pode ser lida a partir de um olhar psicanalítico em função da abertura inerente a ela; pelo aprofundamento subjetivo da narradora-personagem; pela estrutura de *myse-en-abime* com sua capacidade de tocar o Real; assim como pelo lugar que Bojunga atribui ao leitor infantil, considerando o saber e a singularidade por parte do mesmo. Desta forma, a psicanálise pode aprender com a literatura:

---

<sup>42</sup> Utilizo a ideia de "escrita criativa", forjada por Freud, para tratar de uma "leitura criativa", no sentido da leitura que convoca o leitor ao *trabalho* na tentativa de preencher os vazios do texto.

<sup>43</sup> Esta correlação foi trabalhada nas páginas 21 e 22.

A experiência de análise, ao introduzir a experiência do impossível, conduz a um lugar de leitura que pode levar o analisante/leitor "a uma consequência em que ele precise colocar algo de si", tal como Lacan assinala na "abertura" de seus *Escritos*. A análise se engaja assim no exercício de uma escritura tecida a partir do choque inédito do *fallasser* com a linguagem. (MUÑOZ, 2014, p. 97, grifo do autor).

Pode-se considerar que acompanhar o processo de escrita e, indo mais além, *escritura*<sup>44</sup> da menina Raquel, já seria, por si só, um primeiro direcionamento de análise. Mas, se o leitor é convocado ao trabalho de produzir, no encontro com o texto, uma escritura, entende-se que a leitura é um processo que, na criança ou no adulto, produz efeitos no sujeito, pois, como pontua Barthes "a leitura seria o lugar onde a estrutura se descontrola" (BARTHES, 2004, p. 42). Pode-se tomar, portanto, a leitura como uma desestabilização dos significados fixos, dos sentidos arranjados pelo sujeito, a partir do momento em que o leitor, ao tentar preencher os vazios do texto, é convocado ao desejo de *escrever*, operando novas significações e, em última instância, uma escrita de si, uma escritura. Não se trata, entretanto, do encontro do leitor com qualquer texto, mas com aquele que "faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem" (MALVEIRA, 2014, p. 298).

Entende-se que o encontro do leitor com um texto com tal potência é contingente: todavia, também se pode afirmar que os textos que se propõem informativos ou educativos, por sua natureza, são menos propensos a brechas, aos vazios que convocam o sujeito ao *trabalho*. Não se trata de desconsiderar a importância de educar e informar uma criança, mas de poder fazê-lo, inclusive, de uma maneira que considere o saber do sujeito, de poder escutar de que lugar a criança se coloca a aprender e quais os recursos que valorizam seu processo ímpar de significação.

Para tanto, é preciso escutar a criança, então, como um ator social – no sentido proposto pela sociologia da infância, como ativo na produção de culturas – e como sujeito, isto é, como articulação significativa absolutamente original na tarefa eminentemente humana de dar lugar ao desejo e contornar o Real da angústia, o que Bojunga consegue alcançar: fazendo uso da metáfora, da fantasia e do lúdico, procura não costurar pensamentos, mas tecer com eles um emaranhado de redes, possibilitando não uma adequação, mas uma emancipação do sujeito, em respeito às suas verdades, suas vontades e aos modos singulares de lidar com elas.

---

<sup>44</sup> No livro *Ao pé da letra: leitura e escritura na clínica psicanalítica*, é trabalhada a ideia de escritura como alguma coisa na qual "estaria implicada a presença do gozo [...]" (OLIVEIRA; REZENDE, 2014, p. 251), isto é, para além do processo de escrita tradicional.

A literatura, nesse sentido, tem muito a contribuir com a psicanálise, tendo em vista que dá visibilidade às mais variadas formas do sujeito se enlaçar com a linguagem, nos diferentes momentos históricos ao longo do tempo. No caso da literatura infantil, levantam-se, além disso, outras questões, o que se pretendeu situar no presente trabalho, na medida em que se questionou quais os efeitos da leitura de um texto literário para uma criança. Abordar o leitor-criança a partir da teoria da recepção, da sociologia da infância e da psicanálise possibilitou localizar os impasses do que hoje é considerado um nicho específico da literatura, assim como propiciou avançar na tentativa de construir uma escrita a partir do problema suscitado pelo encontro com o livro *A bolsa amarela*.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é um campo vasto de produção e investigação. Apesar da dificuldade de definição, talvez até mesmo devido a ela, foi possível adentrar em discussões que apontam diversos caminhos. Nesta pesquisa, busquei trabalhar a relação da criança com a produção cultural a ela dirigida, tendo como pano de fundo uma amarração com a psicanálise devido a sua ética, na qual reconhece a criança como sujeito desejante, constituído *na e pela* linguagem e ativo no processo de significação.

A proposta da sociologia da infância, ao tomar a criança por sua positividade, isto é, ao deslocá-la da ideia de tábula rasa ou de déficit a ela comumente associada, permitiu uma abordagem fecunda da temática aqui proposta: os recursos dos jogos imaginativos, da relação peculiar com a linguagem e do brincar são incorporados não só nas produções culturais das crianças, mas também na recepção estética realizada por elas diante dos produtos que lhes são dirigidos. Diante disso, não só a sociologia da infância, como também os teóricos que estudam a literatura infantil aproximam o processo de significação da criança ao do poeta, o que seria, por si só, suficiente para desmontar a suposição de que à criança é negada a capacidade de apreciação estética.

A história da literatura infantil, assim como a estética da recepção, contribuíram para ampliar o olhar quanto a esses estereótipos com os quais nos deparamos frente ao tema, mostrando que são efeitos de uma construção histórica, social, econômica e política. Dessa forma, foi importante contextualizar o processo pelo qual essa literatura foi ganhando o lugar que hoje nomeamos literatura infantil, o que ocorreu vinculado à educação e, com o tempo, à escolarização. A transmissão Simbólica ocorrida de uma geração para outra é considerada, aqui, inevitável: entretanto, há diferentes modos de educar, que promovem um maior ou menor reconhecimento da criança como sujeito ativo em seu modo singular de dar contorno ao Real.

A psicanálise ajudou a avançar um pouco mais na construção teórica do que seria tal lugar, na medida em que afirma a importância do brincar e da relação da criança com a linguagem em sua estrutura de produção de significantes em cadeia, uma articulação, sempre singular, entre os registros Simbólico, Imaginário e Real. A partir de um diálogo entre a psicanálise e a literatura, enquanto dois diferentes campos, foi possível aproximar a lógica de funcionamento entre o brincar e a leitura criativa, operando, ambas, em uma estrutura de linguagem.

O embasamento teórico possibilitou uma certa leitura do livro *A bolsa amarela*,



reconhecendo o modo potente com o qual a escritora toma a criança e com ela dialoga questões sociais e subjetivas caras a qualquer um: criança ou adulto. A maneira como Lygia Bojunga o faz valoriza a infância em sua particularidade: utiliza recursos lúdicos, linguísticos e narrativos que são familiares às crianças. A habilidade de narrar na voz de uma criança sem idiotizá-la e, pelo contrário, reconhecendo a legitimidade de seu olhar frente ao mundo, é um exemplo de como se pode tomar a criança como sujeito singular às voltas com o desejo e com a angústia, próprios da existência.

Nesse sentido, apostei que, ao aproximarmos o brincar da leitura criativa, podemos tomar o encontro da criança com o texto literário como um recurso estético capaz de intervir no modo de lidar com os enigmas do desejo e os conflitos próprios das relações. Longe de este ser o objetivo da literatura, tal discussão se deve mais em uma tentativa de valorizar não só a literatura para as crianças, como também os recursos que são próprios a elas. Reconhecer esses recursos é importante para qualquer um que queira se debruçar sobre as problemáticas da infância.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos D. *Reunião*. 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

\_\_\_\_\_. La infancia. *Revista de Educación*, n. 281, p. 5-17, 1986.

AZEVEDO, Ricardo. Entrevista. In: MORAES, O. HANNING, R. PARAGUASSU, M. *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis*. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 88-107.

\_\_\_\_\_. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. *Cadernos do Aplicação*, Universidade do Rio Grande do Sul, v. 14, n. 1/2, 2001. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>>. Acesso em: 28 Fev. 2018.

BARROS, Manoel. *Infantis*. São Paulo: LeYa, 2013a. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).

\_\_\_\_\_. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. São Paulo: LeYa, 2013b. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BILAC, Olavo. A Pátria. In:\_\_\_\_\_ *Poesias infantis*. 17. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1949, p. 123-124.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. 35. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2015

\_\_\_\_\_. *Paisagem*. 7. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013.

\_\_\_\_\_. *Fazendo Ana Paz*. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Livro - um encontro*. 6.ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007b.

\_\_\_\_\_. Entrevista. [11 de março, 2012]. São Paulo: *Entrelinhas*. Entrevista concedida à TV Cultura. Disponível em: <[http://tvcultura.com.br/videos/8042\\_lygia-bojunga-entrelinhas-11-03-2012.html](http://tvcultura.com.br/videos/8042_lygia-bojunga-entrelinhas-11-03-2012.html)>. Acesso em: 03 Ago. 2017.

BRAGA, Maria L. S. As três categorias Peircianas e os três registros Lacanianos. *Psicologia USP*, v. 10, n. 2, p. 81-91, 1999.

BRANCO, Lucia C. A paixão do ler: a leitura no "amor em fracasso". In: HOLK, A.;

CLAVURIER, Vincent. Real, simbólico, imaginário: da referência ao nó. *Estudos de Psicanálise*, Belo Horizonte, n. 39, p. 125-136, 2013.

COELHO, Nelly. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1991.

DOLTO, Françoise. *A causa das crianças*. São Paulo: Ideias e Letras, 2005. (Coleção Psi-Atualidades).

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. *Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FALBO, Gisele. Sexualidade, gênero e corpo. *Opção Lacaniana*, ano 7, n. 20, 2016.

Disponível em:

<[http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero\\_20/Sexualidade\\_genero\\_e\\_corpo.pdf](http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_20/Sexualidade_genero_e_corpo.pdf)>.

Acesso em: 28 Fev. 2018.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREUD, Sigmund. (1908[1907]). Escritores criativos e devaneios. In: \_\_\_\_\_. *Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen e outros trabalhos*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 135-146.

\_\_\_\_\_. (1907[1906]). Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen. In: FREUD, S. *Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen e outros trabalhos*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 19-85.

GONÇALVES, Luciana. *Os jovens em círculos de leitura literária: uma proposta para espaços alternativos*. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GROVA, Tatiane. (Org). *Ao pé da letra: leitura e escritura na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Subersos, 2014, p. 123-139.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução Cid Knipel. ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: JAUSS, R. H. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

\_\_\_\_\_. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, R. H. et al. *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

JAUSS, Hans R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994. 78p. Disponível em:  
<<https://ufprbrasileiraluis.files.wordpress.com/2015/02/jauss-arquivo-melhor.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

LACAN, Jacques. *O seminário – livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. *O seminário – livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História e histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. Evento. A literatura infantil e seus passos de gigante: a quantas anda o gênero no Brasil? (2011: São Paulo, SP). In: Lygia Bojunga. *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=PK7PuKnKgfo>>. Acesso em: 01 de Mar. 2018.

LINARES, Alcy. Entrevista. In: MORAES, O. HANNING, R. PARAGUASSU, M. *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis*. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 68-87.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. Kindle: Biblioteca Azul, 2014.

MALVEIRA, Maria A. A letra na sua dimensão de grão de voz. In: HOLK, A.; GROVA, T. (Org). *Ao pé da letra: leitura e escritura na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Subersos: ICP-RJ, 2014, p. 297-300.

MANDIL, Ram. Literatura e Psicanálise: modos de aproximação. *Aletria*, Belo Horizonte, 2005. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1320>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

MARIANI, Bethania. Leitura e condição do leitor. In: YUNES, E. (Org). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-109.

MELLO, Roger. In: MORAES, O. HANNING, R. PARAGUASSU, M. *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis*. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 200-221.

MENGARELLI, Jandyra. Era uma vez porque não era mais. In: \_\_\_\_\_. (Org). *Dos cantos, em cantos*. Salvador: Ágalma, 1998. p. 63-69.

MUÑOZ, Nuria M. Leitura, escritura do impossível. In: HOLK, A.; GROVA, T. (Org). *Ao pé da letra: leitura e escritura na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Subersos: ICP-RJ, 2014, p.

92- 99.

NOGUEIRA, Anamaria B.; MOTA, Cláudia N.; et. al. E o gozo, serve para quê? O Apólogo de São Martinho e o Juízo de Salomão. *Opção Lacaniana*, ano 6, n. 17, 2015. Disponível em: <[http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero\\_17/E\\_o\\_gozo\\_serve\\_para\\_que.pdf](http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_17/E_o_gozo_serve_para_que.pdf)>. Acesso em: 28 Fev. 2018.

OLIVEIRA; Cláudio; REZENDE, Renato. A leitura e o deserto. In: HOLK, A.; GROVA, T. (Org). *Ao pé da letra: leitura e escritura na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Subersos: ICP-RJ, 2014, p. 251-274.

PAES, José P. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1991.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, R. (Org). *A produção cultura para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 10- 27.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

\_\_\_\_\_. Imaginário e culturas da infância. In: *As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância*, Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em: <[http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>. Acessado em: 26 Jun. 2017.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: *Instituto de Estudos da Criança*, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE..pdf>>. Acesso em: 26 Jun. 2017.

SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

VANIER, Alain. *Lacan*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro. A odisséia dos quadrinhos infantis brasileiros: De O Tico-Tico aos quadrinhos Disney, a predominância dos personagens importados. *Agauê*, ano 2, v. 2, n. 1, 1999. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/agaque/indiceagaque.htm>>. Acesso em: 28 Fev. 2018.

VORCARO, Angela; VERAS, Viviane. O brincar como operação de escrita. *Estilos da Clínica*, v. XIII, n. 24, p. 24-39, 2008.

YUNES, Eliana. Pelo Averso: a leitura e o leitor. *Letras: Revista da UFPR*, Curitiba, n. 44, p. 185-196, 1995.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma história da interpretação. In: YUNES, E. (Org). *Pensar a*

*leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 97-103.

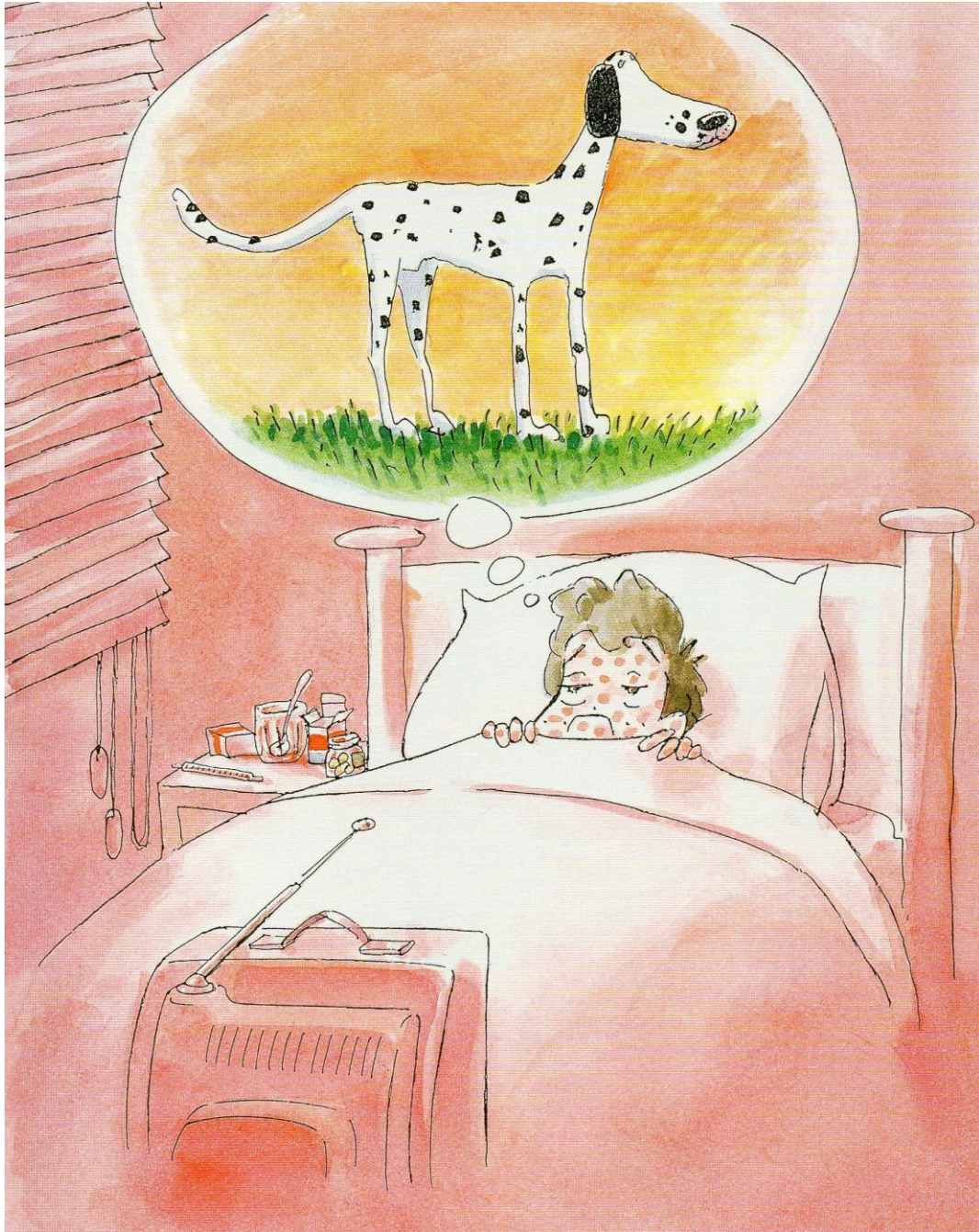
ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: \_\_\_\_\_ (Org). *A produção cultura para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p. 93-115.

\_\_\_\_\_. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

## ANEXOS



Figura 1. *Contos de enganar a morte* (2003). (AZEVEDO, 2012, p. 94).



**Figura 2.** Eloísa Prieto [texto]: *O cachorro que sabia dar risada – e outras histórias de crianças e cachorros* (2001). (LINARES, 2012, p. 84).





**Figura 3.** *Bumba meu Boi Bumbá* (1996). (MELLO, 2012, p. 205).