

Rosemeire Ribeiro Da Mota Tim

**DESVENDANDO OS MISTÉRIOS DA BOLSA:
BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE LYGIA
BOJUNGA E OS ANOS 70**

Campinas
2013

Rosemeire Ribeiro Da Mota Tim

**DESVENDANDO OS MISTÉRIOS DA BOLSA:
BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE LYGIA
BOJUNGA E OS ANOS 70**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), sob a orientação da Prof.^a Maria Carolina Bovério Galzerani e sendo segunda leitora a Prof.^a Maria Silvia Duarte Hadler.

Campinas
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

T48d

Tim, Rosemeire Ribeiro da Mota, 1982 -
Desvendando os mistérios da bolsa: breves
considerações sobre Lygia Bojunga e os anos 70 /
Rosemeire Ribeiro da Mota Tim. – Campinas, SP: [s.n.],
2013.

Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Bojunga, Lygia, 1932- 2. Literatura – História –
1970. I. Galzerani, Maria Carolina Bovério, 1949- II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

13 -115-BFE

Ao meu amado Felício, companheiro
e motivador de tantas horas de
estudo.

Agradecimentos

Agradeço imensamente as professoras Maria Carolina Bovério Galzerani e Maria Silvia Duarte Hardler por acreditarem no tema que escolhi e me incentivarem desde o início para concluir esse trabalho. Pela motivação, respeito, compreensão e auxílio permanente, meus maiores agradecimentos.

Também aos outros professores da graduação que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse refletir sobre essa pesquisa. Ao longo desses anos, várias aulas e leituras permitiram reflexões e ligações fundamentais que foram se complementando até chegar a esse texto. O receio da injustiça com algum de vocês me impede de citar todos os nomes aqui. Meu respeito e admiração sinceros.

À minha família querida, aos meus pais, às minhas irmãs e ao meu marido o meu amor incondicional. Pelo apoio, pela compreensão nos momentos em que não pude me fazer tão presente e pela palavra de incentivo nas horas (e foram muitas) em que o que eu mais queria era desistir. Não há como expressar tudo o que sinto por vocês. Estamos juntos sempre!

Por fim (mas não menos importante), deixo o meu abraço mais forte a todos os pequenos com quem pude compartilhar leituras ao longo desses onze anos e que foram tão fundamentais nas reflexões que faço aqui. Meus alunos queridos, guardo cada um de vocês nas melhores lembranças.

*“Ou o texto dá um sentido ao mundo,
ou ele não tem sentido nenhum”.*

Marisa Lajolo

Resumo

O objetivo desse trabalho é apresentar algumas considerações sobre a obra literária de Lygia Bojunga produzida entre 1970 e 1980, com destaque especial para "A bolsa amarela", entendendo essa literatura como documento histórico e relacionando-a com o contexto histórico compreendido entre esses anos, a fim da compreensão de alguns aspectos sociais e políticos da época, tendo o entendimento de que todo saber histórico é limitado, já que, no caso desse estudo, é dependente das ressignificações tanto da autora em questão sobre seu tempo quanto do seu pesquisador que, a partir do tempo presente, ressignifica seu objeto de estudo.

Tendo como ponto de partida o diálogo com "Os colegas", "Angélica", "A casa da madrinha" e "Corda Bamba" (compreendendo toda a obra de Lygia Bojunga no período mencionado) e todo o referencial teórico da História Nova, de E. P. Thompson e de Walter Benjamin, entre outros, será feita uma análise de "A bolsa amarela" e seu tempo histórico através de algumas categorias analíticas, sendo elas baseadas em condições de infância, relações de gênero e o choque existente entre a necessidade inerente ao homem de expressão e reconhecimento e as pressões sociais pelo que é 'aceitável' e 'normal', além do enfoque às estratégias de dominação e opressão encontradas nos documentos.

Palavras-chave

Lygia Bojunga; História; Anos 70; Literatura

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	
1.1	PRIMEIRAS PALAVRAS	08
1.2	POR QUE ESTUDAR LITERATURA E HISTÓRIA: MEMÓRIAS DE LEITURA E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO	10
2.	DIÁLOGOS	
2.1	A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA: A RELAÇÃO DO HISTORIADOR COM SEU OBJETO E A INTERDEPENDÊNCIA PASSADO/PRESENTE	16
2.2	A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA: SELEÇÃO E ANÁLISE DE DOCUMENTOS	19
3.	ENTRANDO NA BOLSA: LYGIA BOJUNGA E SUA OBRA	
3.1	A AUTORA	23
3.2	PRODUÇÃO LITERÁRIA NA DÉCADA DE 70	26
4.	A VONTADE DE CRESCER: CONDIÇÕES DE INFÂNCIA	29
5.	A VONTADE DE SER GAROTO: RELAÇÕES DE GÊNERO	34
6.	A VONTADE DE ESCREVER: NECESSIDADE DE EXPRESSÃO, AUTOCOMPREENSÃO E PERTENCIMENTO SOCIAL	39
7.	A OPRESSÃO E A OPRESSÃO: A TRAJETÓRIA DOS GALOS AFONSO E TERRÍVEL	43
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
9.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

1. INTRODUÇÃO

1.1 Primeiras palavras

O objetivo desse trabalho é apresentar algumas considerações sobre a obra literária de Lygia Bojunga produzida entre 1970 e 1980, com destaque especial para "A bolsa amarela", entendendo essa literatura como documento histórico e relacionando-a com o contexto histórico compreendido entre esses anos.

Para tanto, partiremos da construção das memórias de leitura da pesquisadora nas quais é possível observar as influências (desde a infância ao trabalho como educadora) que culminaram na escolha por esse tipo de pesquisa inserida em determinado campo metodológico.

Também se faz necessária a apresentação do referencial teórico que embasa todo o estudo. No caso dessa pesquisa, que privilegia uma obra literária como um documento a fim de se compreender aspectos de sua sociedade, as contribuições da História Cultural, de E. P. Thompson e de Walter Benjamin, entre outros, merecem ser consideradas, como um diálogo ao conhecimento que se pretende construir.

As categorias de análise escolhidas para esse estudo estão baseadas nas três vontades da protagonista Raquel, de "A bolsa amarela": a vontade de ser grande, a de ser menino e a de ser escritora, juntamente com as trajetórias dos galos Afonso e Terrível, metáforas dos efeitos da dominação e opressão na vida dos sujeitos.

Nas obras estudadas e no decorrer dessa pesquisa, há um enfoque claro ao ponto de vista da criança (principalmente o da protagonista de "A bolsa amarela") em relação ao que ocorre em sua volta, em que se deixa de lado a visão tradicional da História dos grandes homens para uma proposta que favoreça outros pontos de vista (tradicionalmente esquecidos ou marginalizados) que também contribuem para a análise de seu tempo.

A década em que Lygia Bojunga começou a produzir literatura aponta para a invisibilidade da criança e para o fato dessa estar separada do mundo dos adultos. Suas personagens denunciam a falta de respeito e consideração a tudo o que está relacionado à infância.

Em consonância a isso há um capítulo em que essas condições de infância e dos papéis sociais reservados às crianças são destacados, no qual é possível perceber como esses

sujeitos são capazes de produzir a partir da sua sensibilidade e racionalidade. Isso a partir da vontade de ser grande de Raquel.

Da mesma forma, será abordada a questão da mulher na sociedade a partir das personagens de Lygia Bojunga, que apontam para a exclusão e para a limitação dos papéis sociais impostos a ela, levando à dependência e submissão à figura masculina. As vivências de Raquel a levaram a perceber que ser mulher em sua época era demasiado difícil, o que possibilitou que a vontade de ser homem ‘engordasse’.

A questão da necessidade dos sujeitos pela livre expressão pessoal como fundante da identidade, juntamente com a de pertencimento social também será abordada a partir da vontade de escrever da protagonista Raquel, que escreve para afastar a solidão e vê na escrita a possibilidade de construir sua personalidade.

Nos anos 70, o autoritarismo, o cerceamento de direitos individuais e a violência contra a expressão pessoal, marcados pela censura e pela repressão, foram sentidos em todos os âmbitos sociais e, sempre de forma metafórica, aparecem na literatura de Lygia Bojunga. Suas personagens sofrem com relações de poder autoritárias e denunciam o regime instituído da época como produtor de mazelas sociais. Essas relações de poder e dominação serão analisadas no último capítulo.

Entretanto, é preciso esclarecer que essas relações de dominação, autoritarismo e opressão são retratadas também no cotidiano, entre empregados e patrões, entre marido e esposa, entre trabalhadores, ou seja, entre pessoas que compartilham dos mesmos meios sociais. A análise do regime político de então é, sem dúvida, pano de fundo para a reflexão, mas não terá a centralidade das reflexões. A exploração das classes trabalhadoras e a má distribuição de renda típicas da época analisada, por exemplo, também permearão as argumentações.

Apesar do fio condutor e inspirador de toda a pesquisa estar ligado a “A bolsa amarela” (inclusive na definição das categorias de pesquisa), a análise será feita levando em conta toda a produção de Lygia Bojunga nos anos 70, compreendida em cinco livros: “Os colegas”, “Angélica”, “A bolsa amarela”, “A casa da madrinha” e “Corda Bamba”.

Todos esses livros trazem as temáticas abordadas nesse trabalho (condições de infância, relações de gênero, expressão pessoal/pertencimento social e dominação/opressão) e ilustram de forma brilhante as categorias já mencionadas. Por esse motivo, foram bastante utilizados nas reflexões de forma a aprimorar a compreensão de como essa literatura expressa as questões sociais, culturais e políticas de sua época.

1.2 Por que estudar literatura e História: Memórias de leitura e processos de construção

Sempre pensei em escrever sobre minhas experiências leitoras, contar como a leitura me influenciou e contribuiu para eu ser o que sou hoje. Esse processo de rememoração, segundo o filósofo Walter Benjamin, aponta não para um olhar contemplativo sobre um tempo do qual se tem saudades, mas para o entrelaçamento entre o passado e ações presentes, incluindo-se nesse entendimento a escolha por esse tipo de pesquisa, pois *“rememorar para Benjamin significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro”*. (GALZERANI, 2005: 63)

Entretanto, começar e colocar tudo no papel está se mostrando uma tarefa mais difícil do que imaginei, já que minhas memórias carecem de organização e estruturação, além de possuir muitos detalhes que não podem passar despercebidos, já que rememorar implica em seleção, marcada principalmente pela afetividade e criticidade (GALZERANI, 1999), pela dinâmica entre o passado e o presente.

Melhor começar me apresentando e apontando os lugares dos quais falo e com os quais dialogo.

Sou professora do Ensino Fundamental I há dez anos, sendo nove desses na mesma escola (aliás, a mesma escola em que me formei no antigo primário). Muitas das experiências com literatura que contarei aqui partiram da minha relação com meus alunos ao longo desses anos.

Minha formação na área da Educação começa com a inserção no antigo Magistério, o qual me possibilitou as primeiras reflexões acerca da profissão que escolhi. Após, concluí minha primeira graduação em Letras, já devido ao grande interesse que tinha por questões de língua, principalmente a língua escrita e mais notadamente ainda a escrita literária. A opção pela segunda graduação em Pedagogia se deu como confirmação da escolha que fiz em ser professora e pela vontade de compreender melhor o processo educacional em si e no que ele acarreta.

Em relação ao gosto pela literatura e pela leitura, posso dizer que começou desde muito cedo. Quando criança, sempre fui extremamente curiosa a qualquer tipo de texto que encontrasse pela frente, desde livros (mesmo que não fossem destinados ao público infantil) a folhetos e anúncios.

Lembro-me que minha mãe ficava até brava comigo porque parava tudo o que estava fazendo para ler. Se estava andando e um papelzinho aparecesse na minha frente na rua, parava e nem me preocupava se estava em um lugar seguro longe dos carros. Aliás, desde antes de aprender a ler já ficava admirando os cadernos e livros da minha irmã mais velha, o que possibilitou que me alfabetizasse antes de entrar na escola, em um método que até hoje é mistério para mim. Só me lembro de um caderninho que minha mãe me deu e onde passava algumas lições. Também da música “Abecedário da Xuxa”, que eu ficava escrevendo repetidamente.

Não tínhamos tantos livros em casa durante minha infância. Por isso, um sótão na casa da minha avó era como um mapa do tesouro para mim. Lá havia muitos livros (em sua maioria, didáticos) abandonados pelas minhas tias e eu sempre garimpava alguma coisa para ler. No começo, subia acompanhada das minhas tias ou da minha irmã mais velha. Depois, pude subir sozinha, o que era bem mais divertido.

Por volta dos oito anos, meu pai comprou alguns livros de um vendedor (daqueles que não existem mais, que batiam na porta e pediam licença para entrar e apresentar o produto). Acredito que ele nem sabia direito o que estava adquirindo, mas estava certo de que seria importante para nós. Lembro-me que nessa compra havia uma pequena enciclopédia e um livro que eu considero um marco na minha infância e uma obra que até hoje me inspira e instiga: “Sapo vira rei vira sapo”, de Ruth Rocha (que, de certa forma, contribuiu para o tipo de pesquisa que apresento nesse trabalho). Junto com o livro havia um disco (de ‘vinil’) com a história narrada.

Éramos eu e mais três irmãs. Nossa infância foi algo fantástico. Não tínhamos tantos brinquedos, mas inventávamos as mais fabulosas e estranhas brincadeiras. Depois da simples leitura de “Sapo vira rei vira sapo”, descobrimos uma antiga vitrolinha do meu pai e passamos a ouvir a história narrada. Ouvimos tanto que decoramos todas as falas e passamos a brincar de teatro e a contar a história (nós éramos, ao mesmo tempo, as personagens e a plateia). De tanto brincarmos, riscamos o disquinho e passamos a brincar de imitar as vozes repetindo-se infinitamente na parte danificada do disco. Isso tudo foi muito bom!

Já mais velha (por volta dos doze ou treze anos) passei a ler os livros que eram obrigatórios para minha irmã na escola (os quais ela mesma não lia, pois detestava). Ela estava dois anos escolares na minha frente e meus professores não indicavam livros para leitura nessa época. Assim, tomei contato com Machado de Assis, José de Alencar e até mesmo Camões e Homero (com obras adaptadas). Além disso, também frequentava a

biblioteca municipal toda semana, realizando empréstimos dos mais variados tipos de literatura, principalmente os da série Vagalume (editora Ática), que descobri inicialmente em minhas aventuras pelo sótão da minha avó. Lembro-me de alguns títulos, como “O caso da borboleta Atiria”, “O escaravelho do diabo”, “O mistério do cinco estrelas”, “Éramos seis” e “Açúcar amargo”, entre outros. Bons tempos.

Sobre isso, é possível refletir se precisamos estar engessados nas categorias de ‘literatura infantil’ ou ‘literatura infanto-juvenil’ para definir o que oferecer às crianças. É possível ampliar o repertório e encontrar nas mais variadas produções bons textos para o trabalho em sala de aula. CIPOLINI (2007), ao compartilhar suas memórias de leitura, aponta para esse posicionamento:

“Assim, o que lia, era muito mais textos de enciclopédia e livros não pensados para crianças do que literatura feita para criança, e olha que na década de 80 havia muita coisa boa escrita e publicada para esse público. Este é um dos motivos de acreditar que criança não precisa só de literatura feita para criança. Pode e deve ser dado a ela outros tipos de livros, outras imagens iconográficas, outros universos de leitura, para além daquele pensado para ela”. (p. 19)

Também SANDRONI argumenta sobre essa questão, mostrando como a literatura infantil, para além de apresentar apenas um caráter moralista de sua tradição, tem mostrado críticas importantes acerca da sociedade da qual faz parte:

“Não existem diferenças, do ponto de vista estético, entre a obra literária destinada a adultos e aquela escrita para crianças. As pretensões didáticas e moralistas dos primeiros tempos da literatura infanto-juvenil ainda sobrevivem, mas hoje alinham-se junto a um número cada vez mais significativo de textos cuja função lúdica está aliada a uma visão questionadora de falsos valores e comportamentos característicos da sociedade contemporânea”. (SANDRONI, 1987: 13)

Essencialmente, passei a infância e adolescência em contato muito próximo com a literatura. Foi nela que ampliei meu repertório com autores consagrados da literatura brasileira e reforcei minha vontade de estudar esse campo de conhecimento, tomando contato com grandes obras universais canonizadas na graduação em Letras.

Além disso, em meio às diversas leituras que ia fazendo, fui me apaixonando cada vez mais por outro campo de conhecimento: a História. Não tanto a História contada pelos livros didáticos, mas aquela encontrada entrecruzada às histórias das personagens dos livros que lia.

Nesse sentido, lembro-me em especial de um livro lido na oitava série a pedido da professora de Língua Portuguesa: “Carapintada”, de Renato Tapajós. Nele, em meio à turbulência do movimento pelo impeachment do presidente Fernando Collor, a personagem

principal imagina voltar no tempo e viver a agitação dos acontecimentos pelo fim da ditadura militar, com direito à participação na luta armada e contato com a tortura praticada pelo regime. A partir dessa leitura, o meu interesse pelo período da ditadura militar brasileira só fez aumentar também.

Um pouco depois de tudo isso, comecei a dar aulas e desde minhas primeiras experiências como educadora passei a compreender a importância da leitura na formação das crianças, mesmo porque esta tinha sido extremamente significativa para mim. Refiro-me à leitura como algo extremamente relevante e que pode possibilitar a compreensão do próprio meio em que se vive, assim como defende LAJOLO (2000):

“É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”. (p. 106)

Nesse sentido, a busca é pela negação das práticas de leitura realizadas majoritariamente nas escolas, em que essas são feitas de modo mecânico apenas para se cumprir exigências. Sobre isso, discute GALZERANI (1999):

“Nasce também uma relação peculiar das práticas de sala de aula com o tempo; maximização da produção; agilização dos percursos, trabalho sob o ponteiro do relógio. Tudo passa a ser avaliado pelo binômio tempo ganho/tempo perdido. Atitude que transita para a leitura. Calcula-se o tempo de modo a escrever apressadamente e a ler rapidamente, sem meditação, sem prazer, sem envolvimento. Fica-se, quando muito, com algumas impressões do texto, registradas, muitas vezes, através de vocabulário minimalista”. (p. 100)

Sem sombra de dúvida, é papel da escola proporcionar o encontro entre seus alunos e a literatura, já que essa interação muitas vezes só ocorre no ambiente escolar:

“Pode-se incluir, entre as funções da escola, o aumento progressivo e paulatino da familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com esferas da cultura cada vez mais complexas que incluem, no limite, aqueles textos que, tendo a sanção dos canais competentes configuram a literatura”. (LAJOLO, 2000: 45)

Assim, passei a desenvolver com meus alunos várias estratégias que favorecessem outro tipo de leitura, principalmente aquela que favorecesse o envolvimento com o texto e a reflexão acerca desse por parte também dos alunos. LAJOLO propõe que somente no diálogo entre o professor e seus alunos é possível criar significados nas práticas de leitura:

“É nesse diálogo [com seus alunos e com suas leituras] que as atividades de leitura adquirem sentido e podem, agora sim, tornar-se práticas significantes. Libertado da imposição delas, o professor pode, voluntariamente, retornar a elas

para – senhor de sua disciplina e de seu curso – selecionar aquelas em que mais acredita, descartar outras nas quais não aposta, reformular todas, balizando-as pelo que conhece de seus alunos e da leitura deles (...). (Ibid: 73)

Ainda sobre esse diálogo com os alunos, a autora aponta para a necessidade do respeito à liberdade a partir das práticas de leitura:

“É importante frisar também que a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro”. (Ibid: 108)

Dentre as estratégias que vão ao encontro dessas afirmações está a leitura compartilhada, que é basicamente a leitura feita pela professora para os alunos e foi assim que, em 2005 e com uma turma de terceira série (já estudando Letras), comecei a ler “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga, por indicação de uma colega de trabalho. Todos os dias, lia um capítulo e a partir daí íamos conhecendo a história de Raquel, protagonista da obra.

Nessas leituras diárias, me deparei com o capítulo que narra a trajetória do galo Terrível¹. Foi como um choque elétrico. Em um minuto, várias relações passaram a povoar meu raciocínio e passei a questionar: seria possível encontrar na literatura infantil subsídios para compreensão do período ditatorial no Brasil? Será que esse gênero literário foi utilizado como forma de expressão e luta contra um sistema político opressor?

Em parte, foi bastante engraçado porque essas ideias surgiram durante a leitura e lá estava eu diante de trinta sujeitos que não necessariamente estavam acompanhando esse ‘insight’. Na minha empolgação, tentava explicar a eles tudo aquilo que estava me consumindo naquele momento. Ainda me lembro da expressão deles, como se falassem: “O que é isso que ela está falando?” ou “Acho que é melhor concordar e fingir que entendi tudo...” Rememorar isso é muito bom²!

“A bolsa amarela” se transformou em um dos meus *casos de amor* (parafraseando a própria Lygia Bojunga – NUNES (1988) – que aponta o quão fortemente alguns livros marcaram a sua trajetória). A paixão foi instantânea e pude experimentar o que a autora destacou na relação entre leitor e escritor:

¹ No capítulo denominado “A opressão e a dominação: a trajetória dos galos Afonso e Terrível” encontra-se a relação entre a história dessa personagem e a censura e limitação dos direitos típicas da ditadura militar.

² Na verdade, a minha relação com a leitura e meus alunos hoje não permitiria esse trabalho sem uma leitura prévia da minha parte. Cabe ao educador conhecer muito bem a obra a ser lida com a turma para que possa traçar estratégias para otimizar o trabalho com a literatura. Esse momento descrito aponta para certa inexperiência de minha parte, que trouxe o livro para a turma somente a partir da recomendação de uma colega. Apesar de ter se configurado como um momento essencial para o gosto pelo tipo de pesquisa que desenvolvo hoje, esse tipo de postura por parte do professor não é recomendável.

“Eu já sentia, mesmo não conscientizando muito bem, essa transa tão peculiar, tão única, que liga o leitor ao escritor, e que faz com que a gente passe a sentir falta da atmosfera que certos escritores criam nos livros que eles escrevem. Mas falta mesmo. Feito de um amigo, se é um caso positivo. Feito de um vício, se é um desses casos meio mórbidos que também acontecem com a gente e o livro”.
(NUNES, 1988: 16)

Um pouco mais calma desse turbilhão inicial, pude refletir que essas características não estavam só nessa obra de Lygia Bojunga. Minhas recordações do livro “Sapo vira rei vira Sapo”, esquecido há mais de dez anos, fizeram-me perceber que Ruth Rocha também havia retratado, a partir do reizinho mandão, algumas particularidades da sociedade de sua época, assim como Chico Buarque de Holanda em “Os Saltimbancos” (outra obra conhecida por mim através do meu trabalho junto com as crianças), quando denuncia as relações de poder e trabalho a partir do burro, do cachorro, da galinha e da gata.

Desse modo, me vi decidida a pesquisar sobre esse assunto. Queria entender como essa relação entre literatura e História era possível e também analisar essas obras. Foi assim que me deparei com uma grande frustração burocrática da produção de pesquisa. Ao procurar um orientador (ainda no curso de Letras), fui informada que, sendo trabalhadora, não poderia requerer uma iniciação científica e, portanto, não encontraria orientador.

Assim, minha grande motivação inicial acabou-se na mesma velocidade em que apareceu. Já no curso de Pedagogia, acreditei não ser possível estudar sobre esse assunto, mais específico da área da literatura. Busquei de várias maneiras outro tema para o trabalho de conclusão de curso, mas nada me agradava muito. Estava ao ponto de escolher algo apenas para cumprir essa etapa necessária ao diploma, talvez o que fosse mais fácil de ser produzido.

Qual não foi minha surpresa quando, no primeiro dia de aula da disciplina de Escola e Conhecimento em História e Geografia, a professora Maria Carolina Bovério Galzerani apresentou a perspectiva da produção do conhecimento histórico a partir da literatura (a partir das obras de Ruth Rocha, Ana Maria Machado e dos contos de fada).

Então quer dizer que fazia sentido tudo aquilo, ou seja, que outras pessoas haviam pensado na mesma linha de raciocínio que eu?

Para encurtar essa história, conversei com a professora Maria Carolina e ela, prontamente, aceitou orientar-me nesse desafio que me propus. Desde então, muitas leituras e diálogos foram estabelecidos e esse trabalho é o resultado dessa trajetória que se iniciou em uma brincadeira na infância e se consolidou nas leituras realizadas junto com os meus alunos.

Fica aqui a grande vontade de que esse texto, mesmo limitado e inacabado, faça parte de outras memórias de leitura e que, a partir dele, outras possibilidades e outras construções apareçam.

2. DIÁLOGOS

Estabelecer relações entre um dado documento histórico e o período em que foi produzido não é, por definição, um trabalho simples. Isso porque é dependente de determinada visão de como a história é constituída e de como seu saber é produzido.

Nesse estudo, a concepção adotada será a que privilegie o entendimento da história como expressão das maneiras de viver, agir e pensar em determinados momentos, como fruto da relação entre presente e passado, de modo a considerar a multiplicidade dos tempos e possibilidades em detrimento de estudos lineares:

“A história dita ‘nova’, que se esforça por criar uma história científica a partir da memória coletiva, pode ser interpretada como ‘uma revolução da memória’ fazendo-a cumprir uma ‘rotação’ em torno de alguns eixos fundamentais: ‘uma problemática abertamente contemporânea e uma iniciativa decididamente retrospectiva’, ‘a renúncia a uma temporalidade linear’ em proveito dos tempos vividos múltiplos ‘nos níveis em que o individual se enraíza no social e no coletivo’ (linguística, demografia, economia, biologia, cultura)”. (LE GOFF, 2003: 467)

Além disso, a escolha por um documento específico – no caso, literatura infanto-juvenil - para a construção de um saber histórico é dependente de uma visão ampla do próprio conceito de documento e do que ele representa na pesquisa.

Desse modo, o intuito, nesse tópico, é apresentar alguns autores e linhas de pesquisa que dialogam e contribuem para a construção desse estudo.

2.1 A construção da história: a relação do historiador com seu objeto e a interdependência passado/presente

Entre tantos modos de se explicar a sociedade em que vivemos, a história está entre as ciências (se é que assim pode ser denominada, como defendeu THOMPSON (1987)³) que deve ser considerada, já que auxilia na construção das identidades e no entendimento de como essas foram traçadas ao longo do tempo:

“A história não deve reger as outras ciências e, menos ainda, a sociedade. Mas, tal como o físico, o matemático, o biólogo – e, de outro modo, os especialistas de ciências humanas e sociais –, o historiador também deve ser ouvido, ou seja, a

³ “Essa totalidade [saber histórico] não é uma ‘verdade’ teórica acabada (ou Teoria); mas também não é um ‘modelo’ fictício, é um conhecimento em desenvolvimento, muito embora provisório e aproximado, com muitos silêncios e incertezas”. p. 61

história deve ser considerada um ramo fundamental do saber”. (LE GOFF, 2003: 51)

Já que:

“A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. (Ibid: 469)

Afirmar que a história possui a capacidade de explicar dada sociedade não significa atribuir a esse campo do conhecimento toda a autoridade da verdade absoluta. Assim como toda produção humana, o saber histórico não é completamente objetivo e depende de dois fatores igualmente carregados de valores: o sujeito produtor da pesquisa e o objeto a ser analisado. Desse modo, diferentes sujeitos em épocas e espaços diversos produzirão saberes também particulares, de acordo com a interpretação realizada. LE GOFF afirma: *“O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história”*. (Ibid: 25) Peter Burke elucida ainda:

“Segundo o paradigma tradicional, a História é objetiva. A tarefa do historiador é apresentar aos leitores os fatos, ou, como apontou Ranke em uma frase muito citada, dizer ‘como eles realmente aconteceram’. Sua modesta rejeição das intenções filosóficas foi interpretada pela posteridade como um presunçoso manifesto à história sem tendências viciosas (...).

Hoje em dia, este ideal é, em geral, considerado irrealista. Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular. O relativismo cultural obviamente se aplica, tanto à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos. Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra”. BURKE (1992), p. 15

O historiador, marcado por valores e visões de mundo, não poderá jamais ser neutro. Toda a sua produção estará carregada de subjetividade. A análise dos documentos não é algo feito em que o objeto se sobreponha ao sujeito, de modo objetivo, com uma simples verificação de dados (*“não há realidade histórica acabada, que se entregaria por si própria ao historiador”* (LE GOFF, 1993: 32)). A pesquisa é constituída por uma relação (‘diálogo’, como diria THOMPSON) entre o pesquisador e seu objeto:

“A relação entre o conhecimento histórico e seu objeto não pode ser compreendida em quaisquer termos que suponham ser um deles função (inferência de, revelação, abstração, atribuição ou ‘ilustração’) do outro. A interrogação e a resposta são mutuamente determinantes, e a relação só pode ser compreendida como um diálogo”. (THOMPSON, 1987: 50)

Aliás, a subjetividade própria dos saberes históricos começa na seleção dos documentos. Quando o pesquisador escolhe um documento para embasar sua pesquisa em

detrimento de outros, considerados menos importantes, ele já pratica uma ação de acordo com o seu juízo de valor. Não é possível pensar em neutralidade com esse cenário. Tudo depende de escolhas, inclusive para se definir o que pode ser considerado como documento.

Assim, temos que não é possível reproduzir o passado a ser estudado assim como ele o era. A visão do presente estará sempre a transpor seus próprios valores e julgamentos ao que já se passou, ao que não é mais possível ser analisado pela observação direta. Portanto, tudo o que pode ser produzido em história são visões parciais, inacabadas, multifacetadas e sempre passíveis de reinterpretações⁴, pois:

“De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores”. (LE GOFF, 2003: 525)

Também BENJAMIN discursa sobre essa impossibilidade de reconstrução total do passado. De um modo particular de conceber a história e o processo de reconstrução do passado, ele aponta para o valor da ‘saudade’ (como algo voltado mais para o âmbito afetivo do que para o objetivo):

“Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido”. (BENJAMIN, 1995: 104)

Isso tudo, longe de invalidar a pesquisa histórica, aponta para a necessidade de se retirar da teoria um caráter absoluto e completo e assim se pretende que esse trabalho seja compreendido, como apenas uma faceta do que pode ser produzido sobre a época em questão.

Portanto, ao pesquisador cabe transformar a ingenuidade da produção completa e imparcial em uma tomada de consciência de que todo o processo será permeado por sua subjetividade, também construída historicamente. O que não significa que não seja necessária a tentativa constante de se distanciar o máximo possível do objeto analisado, a fim de que a pesquisa seja, longe de completamente objetiva, pautada em dados concretos e demonstráveis.

Como argumenta LE GOFF acerca da relação entre o presente e o passado (fatalmente ligados) e da postura necessária ao historiador:

“Esta dependência da história do passado em relação ao presente deve levar o historiador a tomar certas precauções. Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente. Esta longa duração do passado não deve, no entanto, impedir o historiador de se distanciar do passado,

⁴ O que não se contradiz com a atribuição da história nova como uma história total – a intenção é abordar os fatos não só pelo viés político, pelo viés dos acontecimentos, mas por todos os âmbitos da sociedade, como o econômico e social, por exemplo.

uma distância reverente, necessária para que o respeite e evite o anacronismo”.
(LE GOFF, 2003: 26)

Desse modo, conclui-se que a relação entre presente e passado é bastante imbricada. Pelos fundamentos da História Nova, um só pode ser compreendido em relação ao outro. LE GOFF, apoiado nas afirmações de Marc Bloch, aponta para essa característica da produção do saber histórico:

“Marc Bloch propôs também ao historiador, como método, um duplo movimento: compreender o presente pelo passado, compreender o passado pelo presente: ‘A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas é talvez igualmente inútil esgotar-se a compreender o passado, se nada se souber do presente’”. (Ibid: 227)

Com a tentativa de construção de uma lógica histórica, THOMPSON também apresenta sua posição para a relação entre o passado e o presente, apontando que a formação de identidades (tanto individuais como coletivas) passa pela compreensão dessa complexa relação:

“Nosso conhecimento não fica (esperamos) por isto aprisionados nesse passado. Ele nos ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social”. (THOMPSON, 1987: 57)

2.2 A construção da história: seleção e análise de documentos

É objetivo desse trabalho tentar apreender e compreender algumas características de um período histórico a partir de uma obra de literatura infanto-juvenil. Isso só é possível com as contribuições de uma visão de história que amplie o conceito de documento e que recuse o caráter positivista do saber histórico produzido apenas com dados oficiais ou tradicionais.

Ao apontar para a revolução documental (alargamento do conceito de documento) proposta pela história nova, LE GOFF demonstra como a postura tradicional e positivista construía o conhecimento histórico:

“Durante muito tempo, os historiadores pensaram que os verdadeiros documentos históricos eram os que esclareciam a parte da história dos homens digna de ser conservada, transmitida e estudada: a história dos grandes acontecimentos (vida dos grandes homens, acontecimentos militares e diplomáticos, batalhas e tratados), a história política e institucional”. (LE GOFF, 2003: 106)

Ainda sobre a construção da história antes dos *Annales*:

“Essa história política que é, por um lado, uma história-narrativa e, por outro, uma história de acontecimentos, uma história fatural, teatro de aparências que mascara o verdadeiro jogo da história, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas em que é preciso ir detectá-lo, analisá-lo, explicá-lo”. (LE GOFF, 1993: 31)

Longe de se propor a apenas estudar os grandes acontecimentos ou os grandes homens, a história nova ou cultural tende a privilegiar as histórias das pessoas comuns, as maneiras de pensar, o que permanece oculto, as subjetividades, as ‘miudezas’ e abre a possibilidade para estudos que tragam à luz as minorias e os injustiçados (ou vencidos, como diria Walter Benjamin)⁵: *“Na origem dessa evolução, inscreve-se sem dúvida a emergência das novas fontes do cotidiano, do banal, do que concerne à vida das massas anônimas em sua continuidade”.* (VOVELLE, 1993: 77)

Nas palavras de Peter Burke:

“A história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história (...).

Por outro lado, vários novos historiadores estão preocupados com ‘a história vista de baixo’; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência de mudança social”. (BURKE, 1992: 12)

“O que essas abordagens têm em comum é sua preocupação com o mundo da experiência comum (...) como seu ponto de partida, juntamente com uma tentativa de encarar a vida cotidiana como problemática, no sentido de mostrar que o comportamento ou os valores, que são tacitamente aceitos em uma sociedade, são rejeitados como intrinsecamente absurdos em outra. Os historiadores, assim como os antropólogos sociais, tentam agora pôr a nu as regras latentes da vida cotidiana (...) e mostrar a seus leitores como ser um pai ou uma filha, um juiz ou um santo, em uma determinada cultura”. (Ibid: 23)

Essa transformação metodológica na produção do conhecimento histórico se tornou muito significativa para o fortalecimento das identidades antes ignoradas pela História tradicional. É a possibilidade de se enxergar (assim como os dominantes) frente ao que ocorre na sociedade. Jim Sharpe define:

“Os historiadores que trabalham com esta visão de baixo mostraram como o uso imaginativo do material da fonte pode esclarecer muitas áreas da história, que de outra forma poderia se supor estarem mortas e condenadas a permanecer na escuridão.

Mas a importância da história vista de baixo é mais profunda do que apenas propiciar aos historiadores uma oportunidade para mostrar que eles podem ser imaginativos e inovadores. Ela proporciona também um meio para reintegrar sua

⁵ A protagonista Raquel, do livro “A bolsa amarela” objeto de nossa análise, enquadra-se nessas minorias, já que apresenta-se como uma criança do sexo feminino. Os estudos que destacam condições de infância e gênero são muito recentes, o que motiva a produção de um saber histórico que aponte para essas questões e como estão sendo tratadas no decorrer da história.

história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história”. (Ibid: 59)

“A história vista de baixo ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas de que temos um passado, de que viemos de algum lugar” (Ibid: 62)

Daí a possibilidade da busca por documentos os mais variados possíveis que representassem esses discursos dos que foram esquecidos pela história. Dentre eles está a literatura e, mais ‘improvável’ ainda, a literatura infanto-juvenil.

SANDRONI destaca a ampla possibilidade que a literatura dá para o estudo de uma sociedade, já que para essa autora esse tipo de documento por si só gera algum tipo de transgressão:

“Toda obra literária contém elementos de transgressão: instaura a reflexão crítica quando retrata ou representa determinado momento histórico, mesmo sem contestar abertamente seus valores; ou quando, com inovações dos fatos linguísticos, conduz à teoria e à prática de uma escrita que pretende corroer e destruir as convenções, as normas e os valores sócio-culturalmente aceitos como característicos da literatura”. (SANDRONI, 1987: 101)

“A Arte ao mesmo tempo que é encantamento, magia, é também denunciadora. Através dela o artista critica e reinventa o mundo, liberando suas potencialidades e permitindo aos espectadores/leitores uma visão mais ampla e profunda”. (Ibid: 104)

Fora essa abertura do leque de possibilidades de escolha por documentos improváveis, a revolução documental proposta pela história nova possibilitou um rompimento com a história linear, que acaba por manter uma visão estática e tradicional do passado:

“A revolução documental tende também a promover uma nova unidade de informação: em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear, a uma memória progressiva, ela privilegia o dado, que leva à série e a uma história descontínua”. (LE GOFF, 2003: 532)

Assim como já foi mencionado, o documento também não é neutro. Não só a seleção entre tantos outros determina essa não neutralidade, mas também o próprio documento se reveste de um caráter subjetivo e também é fruto de uma sociedade que pretende ser lembrada de um certo modo. Daí a comparação proposta por LE GOFF entre documento e monumento, sendo esse último algo construído por uma sociedade (localizada em dados tempo e espaço) para ser perpetuada, não esquecida:

“O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento [construído intencionalmente para moldar a memória] permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”. (Ibid: 536)

Portanto, o historiador, ao considerar seu documento como um objeto intencionalmente construído, pode analisar, para além da compreensão do fato, a própria construção do documento, sendo essa análise determinante para a legitimidade da pesquisa, ou seja:

“A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto de dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos ‘neutra’ do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo”.
(Ibid: 537)

Nesta perspectiva, tomo a obra de Lygia Bojunga produzida nos anos de 1970 como um documento particular de um período e que expressa, testemunha de determinadas formas, aspectos socioculturais e políticos deste período.

3. ENTRANDO NA BOLSA: LYGIA BOJUNGA E SUA OBRA

3.1 A autora

“O luxo de corrigir e reescrever, somado à sensação da liberdade me rondando, me roçando, me envolvendo, fez uma impressão tão forte dentro de mim, que eu saí desse primeiro encontro pressentindo que fazer literatura ia ser pra mim uma imensa aventura interior. E desde esse dia eu confundo as palavras livro e livre: me acontece muito querer dizer uma e sair a outra”. (NUNES, 1988: 55)

Lygia Bojunga Nunes nasceu em 1932 na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Logo na infância passou a morar no Rio de Janeiro.

Antes de se tornar escritora, já foi atriz de rádio e teatro. Também já escreveu roteiros para o rádio e televisão.

Seu primeiro trabalho foi *“Os colegas”* (1972), pelo qual recebeu o prêmio Jabuti (prêmio literário brasileiro). Após isso, foram trinta e cinco anos de produção de literatura encerrados com *“Dos vinte I (2007)”*. *“A bolsa amarela”*, fonte primordialmente utilizada nessa pesquisa, foi o terceiro livro publicado pela autora, em 1976.

Ao receber o prêmio Hans Christian Andersen pelo conjunto da obra produzida, em 1982, a autora foi assim definida pelo júri:

*“É um dos autores [sic] mais originais que já tivemos a oportunidade de ler. Tem uma linguagem absolutamente própria, que prende o leitor. E cada frase tem uma mensagem subjacente.
A riqueza de suas metáforas é espantosa, bem como seu domínio técnico na elaboração da narrativa e na perfeita fusão do individual e do social.
Nenhum dos outros concorrentes apresenta tantas condições de contribuir de maneira duradoura para a literatura infantil, nem tanta capacidade de influenciar os outros. Estamos diante de algo que é absolutamente novo.
Ainda que profundamente fiel às fontes brasileiras, tem uma ressonância universal. Vai ser um clássico mundial”. (apud SANDRONI, 1987: 13)*

Em uma espécie de memorial no qual apresenta sua relação com os livros, Lygia Bojunga aponta como se deu esse contato e como se estabeleceu sua forte ligação com o *“livro”*:

*“Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.
Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.
E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro para brincar de morar em livro.*

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. Todo o dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava. Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava. Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar”. (NUNES, 1988: 7)

Sobre seu processo de produção, a autora aponta para a necessidade de um livro possuir significados, possuir algo relacionado à vida em si. Isso explica a qualidade de suas obras, marcadas por experiências e reflexões do mundo infantil:

“Se o livro ficou bom eu não sei; coisa que eu nunca sei é se um livro meu fica bom. Eu só sei é que, à vezes, eu sinto que consegui passar pra minha escrita um sopro qualquer de vida (...); esse é o dia que eu dou o meu livro para um editor publicar”. (Ibid: 44)

A produção da escrita, segundo Lygia Bojunga, passa pelo reconhecimento da força das subjetividades e da rememoração na construção das personagens e do enredo. Para ela, essas possuem um caráter quase definitivo no ato de escrever:

“Nessa época eu já tinha me resignado com o meu jeito de escrever livro; já tinha aprendido – à custa de virar muita impaciência em paciência – que, pra mim, fazer livro é ir puxando um fio que se dependura lá do meu sótão (o tal sótão que a gente tem: nevoento, misterioso; onde mora o subconsciente, o sonho; a imaginação, a intuição; a fantasia, o medo). Já tinha aprendido também que eu tinha que puxar o fio devagar. Senão rebenta. Quando eu começava a puxar, o fio vinha arrastando lá de cima uma porção de coisas inesperadas (sons, imagens – lembranças? Sonho? Imaginação?) e quase sempre elas tinham um jeito tão mandão, que iam logo inventando novas regras pro jogo e modificando o meu planejamento todo”. (Ibid: 46)

Lygia Bojunga se consagrou por apresentar uma literatura em que a fantasia está fortemente ligada ao mundo exterior e, a partir daí, apresenta personagens que transitam entre esses dois espaços, construindo suas percepções e amadurecendo conforme as experiências que vivenciam:

“Num continente que se tornou conhecido por seu realismo mágico e contos fantásticos, a literatura infantil brasileira caracteriza-se por uma acentuada transgressão dos limites entre a fantasia e a realidade. Lygia Bojunga é uma escritora que perpetuou esta tradição e a tornou perfeita. Para ela, o cotidiano está repleto de magia: onde brotam os desejos tão pesados que literalmente não é

possível erguê-los, onde alfinetes e guarda-chuvas conversam tão obviamente como os peões e as bolas, onde animais vivem vidas tão variadas e vulneráveis como as pessoas. Imperceptivelmente, o concreto da realidade transforma-se noutra coisa, não num outro mundo, mas num mundo dentro do mundo dos sentidos, onde a linha entre o possível é tão difusa como fácil de ultrapassar. A tristeza vive com Bojunga juntamente com o conforto, a calma alegria com a estonteante aventura e no centro da fantasia da escrita está a criança, muitas vezes sozinha e abandonada, sempre sensível, sempre cheia de fantasias (...). Os textos de Bojunga baseiam-se fortemente na perspectiva da criança. Ela observa o mundo através dos olhos brincalhões da criança. Aqui é tudo possível: os seus personagens podem fantasiar um cavalo no qual cavalgam a galope ou desenhar uma porta numa parede, que atravessam no momento seguinte.” (www.alma.se)

A partir dessa relação entre a fantasia e o mundo, Lygia Bojunga não deixa de apresentar as mazelas de seu tempo. Por seus personagens, aponta para as vivências marcadas, por exemplo, pelo período ditatorial no Brasil (o galo Terrível e o Pavão, dos livros “A bolsa amarela” e “A casa da madrinha”, que possuem o cérebro mutilado por seus donos para que pensem somente o que lhe mandam, são excelentes exemplos disso).

Sobre essa relação (fantasia e mundo real), aponta SANDRONI:

“A partir do tema principal, a própria infância, Lygia Bojunga Nunes constrói narrativa impregnada de riquíssima fantasia que tem por base elementos tomados do real e como objetivo discutir os comportamentos sociais frutos da ideologia dominante sem, no entanto, deixar de lado sua função lúdica”. (SANDRONI, 1987: 73)

Devido a essa característica forte da literatura de Lygia Bojunga, de lutar pela igualdade social, a autora foi confrontada em uma entrevista e nela definiu como a sua preocupação contra as injustiças acabou aparecendo em todas as suas obras:

“A preocupação que eu sinto diante da iniquidade social do nosso sistema está, de fato, muito presente dentro de mim. Então é aquela história: essa preocupação – ainda mais assim grandona – vai forçar uma saída (nem que seja pelo ladrão), e acaba escorrendo pelo meu texto, misturada dos outros elementos exorcizáveis. Mas eu vou ficar bem contente se, com isso, eu for contagiando quem me lê a prestar mais atenção em gente que está com fome”. (Ibid: 170)

Um dos principais instrumentos utilizados por Lygia Bojunga é a metáfora, já que essa possibilita uma entrada mais competente no universo infantil. Isso porque a criança precisa da linguagem simbólica para a compreensão de sua realidade interior e exterior. Com esse instrumento, é possível “*a leitura crítica com relação ao contexto social que ela tematiza*” (Ibid: 84). Nos cinco livros abordados a seguir, encontram-se metáforas fascinantes que ilustram essa característica do estilo de nossa autora⁶.

⁶ Alguns exemplos podem ser destacados em meio a tantos outros que poderiam ser lembrados:

3.2 Produção literária na década de 70

Nessa pesquisa, como já foi explicitado, “A bolsa amarela” (1976) será o objeto principal de análise. Entretanto, os outros livros publicados na década de 70 pela autora também contribuirão para a compreensão das categorias e temáticas a serem estudadas. São eles: “Os colegas” (1972), “Angélica” (1975), “A casa da madrinha” (1978) e “Corda bamba” (1979).

“Os colegas” trata da história de como cinco animais se conheceram e se tornaram parceiros e amigos, formando uma banda musical. Virinha, Latinha, Flor, Cara-de-pau e Voz de Cristal moram na rua, por diferentes motivos. Em meio a tantas aventuras, precisam sobreviver e provar que são boa gente, já que sofrem o preconceito de serem moradores de rua e artistas (tidos como vagabundos pelos moradores do zoológico, que se consideram os verdadeiros trabalhadores). Sofrem com a prisão, com a injustiça da ‘carrocinha’ (polícia) e com o sentimento de abandono, sanado somente na amizade entre os cinco. Terminam encontrando um equilíbrio entre o gosto pela arte, pela liberdade e a comodidade da vida ‘comum’ (majoritariamente considerada ‘aceitável’ na sociedade): vão trabalhar no circo.

A partir dessa obra, é possível refletir sobre o processo dinâmico de dominação existente na sociedade, que é resultado não só da ação das classes dominantes sobre as classes trabalhadoras, mas dessa própria em relação aos seus pares.

Em seu segundo livro, ainda utilizando animais como personagens, Lygia Bojunga nos apresenta Porto e Angélica. Porto é um porquinho que cresce sob as marcas do preconceito e sob a força da maioria em relação àquele que é diferente. Sofre na escola por ser órfão e por ser um porquinho e decide mudar de identidade (chegando a considerar que era, de fato, um ser inferior aos outros), transformando-se, então, em Porto (devido ao seu encantamento por um porto que começa a frequentar), que passa a viver com roupas e acessórios que escondem sua verdadeira condição. Começa a trabalhar e então conhece Angélica.

- a bolsa de Raquel, que representa a própria Raquel (consciente ou inconscientemente) e sua personalidade, o processo de ‘costurar’ o pensamento do galo Terrível – “A bolsa amarela”;

- a própria casa da madrinha, representativa de um modo de vida almejado, o ‘filtro’ no cérebro do Pavão, a cerca representativa do medo que separa o conhecido do desconhecido, a maleta da professora – “A casa da madrinha”;

- a corda (“*caminho para o inconsciente*”, segundo SANDRONI (1987)) e as portas coloridas, meios para se ‘reviver’ as lembranças bloqueadas de Maria, para recomposição do seu interior e para a construção da vida futura – “Corda bamba”.

Angélica é uma cegonha que veio ao Brasil para fugir da mentira de seu país, no qual todos respeitavam sua família por acharem que as cegonhas realmente entregavam os bebês aos pais. Com a ajuda de Porto, resolve apresentar uma peça de teatro (escrita internamente ao livro), em que conta a sua história e aponta para a infelicidade de se conseguir respeito e autoridade a partir de falsas verdades.

Assim como acontece em “Os colegas” (com a montagem da banda para o carnaval e para o circo), “Angélica” (com a montagem da peça) apresenta um grupo que se satisfaz e se completa em busca de um projeto comum (SANDRONI, 1987: 75).

Nesse livro, discussões sobre os papéis sociais da mulher e o machismo da sociedade de então (década de setenta) aparecem de modo bastante claro, principalmente na relação entre o crocodilo Jota e sua esposa Jandira, uma forte alegoria de como a mulher foi (se ainda não é) massacrada e desrespeitada em seus direitos individuais.

Também se encontra, em “Angélica”, apontamentos sobre a opressão exercida sobre as classes trabalhadoras, marcadas por péssimas condições de trabalho, existência e dignidade.

Em “A bolsa amarela” conhecemos Raquel, a garota que possui três vontades que a perseguem e sempre a colocam em confusão: a de crescer, de ser menino e de ser escritora. Em suas relações cotidianas, reflete sobre sua solidão (mesmo em uma família numerosa) e sobre o desrespeito que sofre por ser mulher e criança. Conhece os galos Afonso e Terrível, o Alfinete de fralda, a Guarda-chuva (os quais passa a carregar na sua bolsa amarela) e uma família da Casa de Consertos. A partir das conversas com esses novos amigos e de seu próprio amadurecimento interno, relativiza seus conceitos sobre ser criança e menina e valoriza a própria identidade, em um movimento de maturação que surge não do mundo externo, mas de uma reflexão interior.

O que mais se destaca nesse texto é a maneira com a qual Lygia Bojunga constrói esse amadurecimento de Raquel, criando personagens e alegorias riquíssimas que apontam para a valorização da identidade mesmo em uma sociedade em que a opressão e a dominação imperam, no sentido da não valorização da criança, da mulher e da criação artística.

No penúltimo livro produzido na década de 70 (“A casa da madrinha”), a autora desenvolve um enredo em que a imaginação e a realidade caminham de mãos dadas, bem ao modo como “A bolsa amarela” foi produzido. Isso através da trajetória de Alexandre, um garoto com uma vida miserável que sai em uma jornada pela casa de uma possível madrinha.

Essa casa é o lugar onde seus sonhos de uma vida tranquila e sem preocupações (em que armários entregam ao menor esforço roupas e comida) podem ser concretizados.

Alexandre possui forte relação com o irmão, Augusto, responsável por lhe apresentar esse lugar tão sonhado. Nessa jornada, encontra Vera, a qual se tornará uma grande amiga na sua busca por uma vida digna, na qual seja possível se dar ao luxo de não trabalhar em dia de chuva, de ficar tranquilo, apenas cochilando e observando a chuva (NUNES, 1980: 52).

Também nesse livro encontramos o Pavão, personagem que, assim como o galo Terrível de “A bolsa amarela”, tem seu pensamento ‘filtrado’ para que não consiga lutar contra a exploração que sofre por parte de vários donos por ser muito bonito e raro. Aliás, a violência encontrada nos capítulos que narram o processo de mutilação dos pensamentos do Pavão e Terrível é algo extremamente marcante, já que denunciam e levam a reflexão de como a sociedade pode produzir formas violentas (diversas, mas igualmente violentas) de dominação e exploração dos sujeitos e de sua capacidade produtiva.

Por fim, chegamos a “Corda Bamba”, um livro extremamente sensível que conta a trajetória de Maria, uma garota que perde os pais em um acidente no circo em que eles trabalhavam. Todo o livro passa por um processo de rememoração dos acontecimentos bloqueados pelo trauma de Maria que, aos poucos, revive as lembranças positivas e negativas de sua infância relacionadas ao amor dos pais e à relação complicada com a avó, que já a roubara do circo onde vivia.

Tudo isso através de um percurso que a menina faz às madrugadas pela corda bamba – número que ela apresentava no circo junto com os pais - do apartamento da avó para um prédio (imaginário?) em que portas coloridas deflagram determinadas lembranças.

Todos esses livros de Lygia Bojunga permitem (pelos argumentos já apontados nesse capítulo) reflexões para a compreensão⁷ de determinada sociedade em dado tempo histórico, daí a possibilidade de se analisar certas temáticas existentes no interior desses textos a fim de traçar considerações acerca dessa sociedade.

⁷ Parcial, multifacetada e incompleta, pelo que já foi explicitado.

4. A VONTADE DE CRESCER: CONDIÇÕES DE INFÂNCIA

Em nossos tempos a concepção de infância que separa a criança da capacidade de perceber e criar sensibilidades e nega sua possibilidade para a produção racional ainda é predominante. A criança é vista como um vir a ser, como alguém a ser preparado para a sociedade e que ainda não faz parte dela. A partir das reflexões de GALZERANI (2005), é possível reforçar essas afirmações:

“Refiro-me à visão da criança como território do perigo, como território da ‘não linguagem’, da ‘não razão’, como locus do pecado, construção imagética fortemente presente ainda hoje em nossas sensibilidades. A própria acepção terminológica latina de infância vem de ‘in-fans’, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Neste sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. Alguém que, na concepção de Santo Agostinho, é pecaminoso, que provém do pecado – pecado da união dos pais – e que em si mesmo deve ser considerado pecaminoso pelos seus desejos libidinosos, pois para Santo Agostinho, a racionalidade, como dom divino, não pertence à criança...”. (p. 57)

Também ROSEMBERG discute acerca da não aceitação da infância, que precisa ser educada para poder conviver no mundo dos adultos:

“É assim que esta sociedade, pensada e construída em torno do, e para o adulto, necessita criar soluções parciais para a sua própria sobrevivência, como também a da criança. Ante a impossibilidade de adequar a sociedade-centrada-no-adulto à criança, o adulto passa a educá-la.

(...)

Na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa.

Para alguns, a educação é vista como uma humanização da criança (...). E a criança, por sua própria natureza e por sua proximidade à natureza, seria um ‘candidato à humanidade’. A infância deve ser ultrapassada para atingir o paradigma adulto. Aqui, o educador (formal ou informal) não se relaciona com a criança concreta, mas com o adulto futuro. A superação da geração atual seria apenas possível quando a criança é transformada em adulto”. (ROSEMBERG, 1984: 24 e 25)

Em “Angélica”, produzido durante os anos 70, vemos essas afirmações concretizadas na personagem Porto, que busca uma compreensão da vida, mas é barrado pelos adultos. A partir dele, encontramos uma concepção de criança que não pensa, que não compreende o que está a sua volta, ou seja, que deve ficar à parte de seu mundo até que esteja ‘amadurecido’:

“Ele continuava olhando pra longe. Olhando e pensando: ‘puxa vida, estão me enganando de novo’. Suspirou. Quando crescesse não ia deixar falarem com ele

daquele jeito; quando crescesse não ia deixar ninguém rir das perguntas que ele fazia (...). “E pensava: ‘quando eu crescer vou entender tudo; quando eu crescer eu não vou precisar mais fingir’. Mas por enquanto ele ainda era bem pequeno. E sozinho”. (Angélica: 9)

Aqui, também se discute algo típico do mundo dos adultos: criar inverdades para que as crianças compreendam aspectos de seu meio, com o falso entendimento de que elas não poderiam compreender o que acontece de verdade. Com esse desabafo de Porto, percebe-se justamente o contrário: as crianças logo percebem que estão sendo enganadas, o que gera ainda mais deslocamento do mundo real: *“A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal”.* (BENJAMIN, 2002: 55)

Raquel, protagonista de “A bolsa amarela”, sofre por ver a sua produção desvalorizada pelas pessoas de sua família. Mais uma vez, encontra-se a desvalorização pela infância e pelo que ela produz:

“Quando eu voltei do cinema encontrei todo o mundo rindo da minha história. era um tal de fazer piada de galo, de galinha, de galinheiro, que não acabava mais. E o pior é que eles não estavam rindo só da história: estavam rindo de mim também, e das coisas que eu pensava”. (A bolsa amarela: 16)

A história à qual Raquel se refere (a do galo Afonso) é cheia de sensibilidade e significados relacionados ao mundo em que a personagem vive. Quando a família desvaloriza e desrespeita esse texto, não consegue enxergar esses significados justamente por não compreender que a criança tem essa capacidade de interpretar (ou reinventar) o seu mundo.

Como já foi dito, essa cultura que nega a infância produtora e sensível é fruto de uma tradição anterior ao período analisado nesse estudo e ainda é majoritária nos dias de hoje. Talvez o seu lado mais perverso seja negar a própria condição da criança como sujeito com particularidades e direito à privacidade. Raquel, mais uma vez, se vê invadida pelos adultos, que tentam abrir a sua bolsa sem a menor consideração por ela e pelo que gostaria de manter em segredo: *“E de repente todo o mundo tava lutando pra abrir a minha bolsa. Minha. Minha. Minha! E eu ali sem poder fazer nada. Ah, se eu fosse gente grande! Quem é que ia abrir minha bolsa assim à força se eu fosse grande? Quem?”.* (Ibid: 58)

Aliado a tudo isso, está a crença de que crianças e adultos vivem em mundos distintos que somente dialogam com muito esforço. A linguagem representa essa separação e Raquel desabafa toda a sua indignação a esse respeito, ilustrando o modo como as pessoas tratavam e ainda tratam suas crianças:

“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

botam inho em tudo e falam com essa voz meio bobalhona, voz de criancinha que nem eles dizem? ”. (Ibid: 52)

Conforme as afirmações de ROSEMBERG:

“A díade adulto-criança não propicia em nossas sociedades atuais uma verdadeira interação. A não ser no plano afetivo, a relação é unívoca, não ocorrendo trocas efetivas. Nesta relação unívoca, o adulto desempenha o papel de emissor, aquele que ensina, e a criança, o papel de receptor, aquele que aprende. A díade não é igualitária: assenta-se, pelo contrário, no poder detido pelo adulto. Este poder fundamenta-se, inicialmente, na dependência biológica da criança”. (ROSEMBERG, 1984: 23)

A questão da autoridade (no sentido de autoritarismo) em relação à criança também aparece nos textos: *“Nossa família não vai mudar e daqui não vai sair nenhuma verdade. Sou o chefe da casa: falei, tá falado”*. (Angélica: 60)

Entretanto, Lygia Bojunga apresenta crianças capazes de reagir (em maior ou menor grau) frente a essa autoridade, como que denunciando a visão da criança como um sujeito passivo frente ao que lhe parece injusto. SANDRONI destaca essa faceta da obra de Lygia Bojunga de forma exemplar:

“A narrativa de Lygia Bojunga Nunes lida com o problema da autoridade, deslocando-o para a perspectiva da própria criança. Ela assume como seus, de forma extremamente sensível, as angústias e os problemas existenciais da infância frente ao adulto que se crê dono de todas as verdades (...). Ela, sendo a narradora direta ou indireta de todas as histórias, expõe sempre o que pensa e discute os comportamentos sociais que lhe parecem falsos e absurdos, dando possibilidade ao surgimento de novos conceitos que valorizam a verdade, a fantasia, o lúdico e os caminhos da liberdade endereçados do conhecimento de si mesma e do mundo”. (SANDRONI, 1987: 108)

Nas obras analisadas nesse estudo, encontra-se também a denúncia a um desrespeito ainda maior à infância: o abandono. Porto e Cara-de-pau (esse último de “Os colegas”) representam esse drama social de modo escancarado e denunciam esse grave problema de sua época:

*“Uma tarde o professor avisou que ia ter reunião de pais.
- Eu não tenho pai, não senhor – ele disse.
- Pode trazer sua mãe.
- Também não tenho, não senhor.
- Então um irmão mais velho.
- Mas eu não tenho irmão...
- Traz um amigo, pronto.
- Não tenho”*. (Angélica: 11)

“Meu tio, minha tia, meu primo e eu. Eu agarrava a mão do meu primo com medo de me perder e ele dizia: ‘Me solta’. Eu me agarrava na minha tia com medo de me perder e ela dizia: ‘Me larga, menino!’. Eu me agarrava no meu tio com medo de me perder e ele se soltava dizendo que homem tem que aprender a viver sozinho. E depois, no fim do dia, eles me disseram ‘vai lá comprar um bocado de

couve enquanto a gente fica descansando aqui na praça'. Mas eu disse que não ia porque tinha medo de me perder. Foi quando eles disseram: 'Bom, então vamos nós, e você fica aqui pra não se perder (...) e daí eu fiquei lá esperando toda a vida, mas eles não voltaram, não me acharam mais. Eu não saí de lá, quer dizer: eu não me perdi. Eles é que me perderam'. (Os colegas: 24 e 25)

O alfinete, de “A bolsa amarela”, também apresenta essa necessidade vital da criança ser cuidada (e essa é uma das responsabilidades da sociedade). Sua relação com Raquel está ancorada no princípio da maternagem, ou seja, no cuidado que esse necessita (incluindo-se não só o cuidado físico, mas o afeto e a valorização).

Podemos, aqui, recorrer a Walter Benjamin que, em sua forma de abordagem da infância, via nela a possibilidade de construção e de significação, ou seja, a criança não é um ser incapaz e pode, através da sua sensibilidade, produzir significados em relação ao que está à sua volta. Em “*Infância em Berlim*”, o autor apresenta essas possibilidades a partir de um processo de rememoração do seu contato com as cores, apontando como a sensibilidade infantil é afluída pelo que está a sua volta:

“Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tinha-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa jóia, num livro. De todo modo, as crianças são sempre presas suas”. (BENJAMIN, 1995: 101)

A criança em Benjamin é, pois, um sujeito ativo, que se relaciona com o mundo adulto de forma dialógica; ela pensa, imagina, fantasia, racionaliza; ela possui a capacidade de produzir conhecimento na relação com o mundo à sua volta. Uma concepção de infância, portanto, a contrapelo das visões a respeito ainda predominantes em inúmeros espaços de nossa sociedade.

Na esteira de Benjamin, podemos, também, encontrar no historiador E.P. Thompson, uma contribuição metodológica para se abordar a criança e a infância. Em sua visão de produção de conhecimento, Thompson chama a atenção para a relação entre o sujeito e o objeto, uma relação em que não pode haver uma preponderância absoluta seja do sujeito, seja do objeto, uma relação que se constitui num diálogo efetivo entre esses polos.

Estas considerações são importantes, sobretudo, no campo educacional, pois se as metodologias de ensino estiverem ancoradas nestes pressupostos, estaremos abrindo um imenso campo de possibilidades dos alunos estarem mais efetivamente produzindo

conhecimentos, ultrapassando posturas reprodutoras de informações infelizmente ainda muito presentes em nossas escolas.

Retornando à produção de Lygia Bojunga, é importante destacar que há algumas passagens nos livros que apontam para essa abordagem que respeita e valoriza a infância produtora de significados, que contrariam a visão majoritária depreciativa dessa etapa da vida.

O guarda-chuva, de “A bolsa amarela”, é uma personagem que não gosta de ser do mesmo jeito. Gosta de se esticar e encolher o tempo todo e vê em ambas as posições oportunidades de boas vivências. Essas situações nos remetem a pensar nas possibilidades de adultos (com as experiências vividas) e crianças (com a leveza, fantasia e sensibilidade) poderem conviver tirando da diversidade de suas posições e funções o melhor proveito possível.

Em um capítulo denominado “A casa dos concertos”, Raquel é apresentada a uma família (composta por um casal, um senhor e uma menina) em que os papéis sociais são relativizados. Todos trabalham em diferentes funções, estudam, brincam e tomam decisões coletivas. Não há qualquer desrespeito à menina pelo fato dessa ser uma criança.

Também em “Angélica”, o sapo Napoleão Gonçalves e seus filhos exemplificam uma relação adulto/criança sem que haja, necessariamente, a figura do adulto dominador, opressor e que impõe valores pela autoridade imposta a ele. É o exemplo de uma família em que existe o incentivo à criação e à liberdade de opinião ou, nas palavras de Lygia, ao ‘achar’: *“Adorava os garotos; vivia batendo papo com eles e brincando horas a fio de começar a achar: o que é que vocês acham disso? O que é que vocês acham daquilo? E uma das coisas que os garotos logo acharam é que eles achavam que o pai era o máximo”*. (Angélica: 75)

Assim, através de todos esses personagens, vemos tematizada uma infância que questiona o mundo adulto, que se mostra com possibilidades de produzir sentidos, significados para o mundo que percebe à sua volta. Não se trata de uma infância vazia a ser preenchida com os supostos ensinamentos dos adultos. Os personagens de Lygia Bojunga lançam suas inquietações, suas indagações, desejam ser ouvidos, buscam a relação com o mundo adulto. As histórias de Lygia Bojunga denunciam comportamentos sociais relativos à infância muito presentes no período em questão – anos 70 – mas que constituem, sobretudo, comportamentos e visões de mundo portadores de uma longa permanência em nossa sociedade. São visões de mundo relativas à infância cristalizadas, ainda muito presentes.

5. A VONTADE DE SER GAROTO: RELAÇÕES DE GÊNERO

Uma das vontades de Raquel que não param de engordar é a de ser menino. Isso porque, segundo ela, sua condição feminina a impede de viver com autonomia e liberdade. Em uma de suas poucas conversas com seu irmão, ela argumenta:

“- 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 um homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo de jogo que eu gosto, todo o mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo o mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida! – vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento – então eu não vejo? – a gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina”. (A bolsa amarela: 12)

Esse desabafo de Raquel (fruto da mente criadora de Lygia Bojunga que, como já foi dito, deixava “escorrer” as mazelas de seu tempo através de seus livros) aponta para uma sociedade em que à mulher eram negados direitos como liberdade e autonomia.

Em “Angélica”, temos esse cerceamento de direitos mostrado de forma ainda mais explícita e violenta, na relação entre Jota, o crocodilo que vendia partes do rabo para sobreviver, e sua mulher:

“Porto e Canarinho deram umas palmadinhas nas costas dela pra ver se o engasgo passava. O crocodilo não gostou:

- Deixa que eu bato: a mulher é minha. – E bateu com tanta força que o engasgo se apavorou e ficou quieto.

Porto então disse que os ensaios começavam no dia seguinte, acertou o lugar e a hora e já ia indo embora quando o Jota avisou:

- Mas eu vou sozinho: minha mulher fica em casa.

- Ah, Jota! – disse a mulher toda triste. Quis dizer muito mais, mas as palavras trancaram na garganta e só quem conseguiu sair foi uma lágrima pequenininha.

- Ah, o quê? Lugar de mulher é dentro de casa cuidando dos filhos, pronto, acabou-se! Não é, Canarinho?

(...)

Com o rabo do olho, Porto via as lágrimas que a Mulher-do-Jota ia pingando no chão. Ficou nervoso e se meteu outra vez na conversa:

- Quer saber de uma coisa, Jota? Você não tá sendo legal.

- Não te perguntei nada: tô falando com o Canarinho.

- Mas a questão é que eu não aguento ficar vendo você dizer essas bobagens.

- Bobagem? Você tá dizendo que eu tô dizendo bobagem?

- Tô.

- Repete, repete!

- Tá dizendo bobagem, sim senhor: essa história de você poder ir trabalhar na peça, e sua mulher – que tá louca pra trabalhar também – ter que ficar trancada dentro de casa cuidando de panela o dia todo é uma história um bocado furada. Pra quê! O crocodilo ficou uma fera:
- A mulher é minha, a casa é minha e as panelas são minhas: você não tem nada que se meter nisso, ouviu?
- Mas, Jota, esse negócio de mulher não poder trabalhar já era.
- Pra mim continua sendo, pronto, acabou-se!
- E tem mais: se ela trabalha vocês ganham duas vezes em vez de uma: a vida de vocês melhora. Pensa nisso, cara.
- Não penso”. (Angélica: 71-74)

A mulher de Jota era tão violentada em seus direitos como pessoa que não possuía um nome, uma identidade. Era conhecida somente como a Mulher-do-Jota e somente na relação com o marido era vista como alguém, como sujeito. A violência é ainda maior se pensarmos como essa afetou sua capacidade de se expressar: os engasgos e as lágrimas reprimidas demonstram isso.

Mesmo Porto, que aparece no diálogo com um tom inovador no sentido de defender a inserção da Mulher-de-Jota no mercado de trabalho, demonstra em outro momento uma postura típica de sua época. Esse, ao se chatear pelo fato de sua namorada ter que pagar o jantar, desmascara uma visão na qual o homem deve ser o provedor da mulher e por isso possui direitos em relação a ela:

- “Mas Porto estava trombudo. Lá pelas tantas desabafou:
- Puxa, que vergonha.
- O quê?
- Você pagou a conta pra mim.
- Ué: se você pagasse pra mim eu não ia achar vergonha nenhuma.
- Ah, mas é diferente.
- Não sei por quê.
- Porque é, ué.
- Porque é ué não explica nada.
- Porque é o homem que tem sempre que pagar: é por isso.
- Ih, Porto, essa ideia é tão antiquinha!
- Foi sempre assim.
- Você agora tá parecendo o pessoal lá de casa: quando eu dizia que a gente não podia continuar mentindo pras crianças eles falavam ‘foi sempre assim’; eu respondia ‘mas tá errado: a gente tem que mudar’ e eles então ficavam zangados comigo. Você já reparou como tem gente à beça que não gosta que as coisas mudem?
- Hmm”. (Ibid: 35)

Longe de apontar um defeito de caráter, a atitude de Porto demonstra a força que a sociedade e seus meios de propagação de valores (entre eles, a escola) têm para formar sujeitos que pensem de acordo com os interesses de uma classe dominadora. A época que possibilitou a escrita dessa obra apresenta justamente os valores da dominação masculina

perante as mulheres. E esses valores são incutidos nas pessoas desde muito cedo: *“Os olhos dele ardiam, assim que ele chegasse em casa ia chorar até não poder mais. Apressou o passo: tinham dito pra ele que homem só chorava trancado sozinho, e ele (tão bobo que acreditou) acreditou”*. (Ibid: 14)

Giovanni Levi, ao analisar a produção do conhecimento a partir da proposta metodológica da micro-história, aponta para essa dinamização entre a liberdade individual e o caráter normativo do meio em que se vive, justamente o que foi ilustrado pelas contradições das experiências de Porto em relação à condição feminina na sociedade:

“Assim, toda ação social é vista como o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais. A questão é, portanto, como definir as margens – por mais estreitas que possam ser – da liberdade garantida a um indivíduo pelas brechas e contradições dos sistemas normativos que o governam. Em outras palavras, uma investigação da extensão e da natureza da vontade livre dentro da estrutura geral da sociedade humana”. (BURKE, 1992: 135)

Mesmo a militância contra a ditadura militar no Brasil foi bastante machista em relação à participação da mulher na luta contra o regime. Isso reafirma o fato de que a visão institucionalizada da superioridade do homem está fortemente arraigada na sociedade, como descreve Maria Amélia de Almeida Teles:

“As mulheres foram incorporadas às organizações de esquerda, tanto no campo como nas cidades. Mas essas organizações relutaram em absorver a mulher militante de maneira mais adequada ao papel que ela já vinha desempenhando nas diversas áreas da vida social e econômica, talvez por considerarem que as ações guerreiras só diziam respeito aos homens”. (TELES, 1993: 64)

Ainda sobre a posição da mulher nas relações sociais, há nas obras de Lygia Bojunga uma crítica à figura da mulher marcada pelo consumismo, que se deixa dominar pelo valor da provisão masculina (em detrimento, muitas vezes, de sua realização pessoal pelo trabalho ou outra atividade) e tem no consumo o seu principal fator de satisfação. A tia Brunilda, de *“A bolsa amarela”*, é um bom exemplo de uma mulher que se deixa comprar para continuar sendo oprimida:

“Fiquei pensando no tio Júlio. Meu pai diz que ele dá um duro danado pra ganhar o dinheiro que ele ganha. Se eu fosse ele, eu ficava pra morrer de ver a tia Brunilda gastar o dinheiro numas coisas que ela enjoa logo. Mas ele não fica. Eu acho isso tão esquisito! Outra coisa um bocado esquisita é que se ele reclama, ela diz logo: ‘Vou arranjar um emprego’. Aí ele fala: ‘De jeito nenhum!’ e dá mais dinheiro. Pra ela comprar mais e pra continuar enjoando. Vou ver se um dia eu entendo essa jogada”. (A bolsa amarela: 19)

Também Mimi-das-perucas, de “Angélica”, é uma mulher marcada pelo consumismo e por acreditar no valor da aparência para medir (ou julgar) as pessoas. Isso em um grau tão elevado que obrigava o marido a trabalhar no que ele não gostava somente para conseguir comprar os produtos almejados e sentir-se pertencente a determinado grupo social:

“Mas a mulher de Napoleão Gonçalves – que se chamava Mimi-das-Perucas, e que vivia no cabelereiro penteando as perucas e comprando roupa e comprando perfume e querendo comprar o dia inteiro e sempre infeliz e sempre dizendo que a vizinha dela tinha mais coisas que ela e sempre querendo mais dinheiro pra comprar mais – tanto falou, tanto reclamou, tanto brigou com Napoleão Gonçalves, que ele acabou na televisão anunciando pasta de dente e se sentindo infeliz à beça”. (Angélica: 75)

Outra questão a ser considerada é a visão da mulher como simples objeto de desejo do homem. Nesse entendimento, a mulher possui valor apenas se estiver inserida nos padrões considerados aceitáveis de beleza. A Guarda-chuva, companheira de Raquel e moradora da bolsa amarela, demonstra como isso pode ser destrutivo e limitador da condição feminina:

“- 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?”. (A bolsa amarela: 91)

Por fim, Raquel vê, na própria tomada de decisões, a possibilidade de autonomia independente do gênero, isso devido à influência do contato com a casa dos concertos, em que os papéis sociais e as tarefas cotidianas são relativizados e compartilhados por todos:

*“- Por que é que ele tá cozinhando?
Ela me olhou espantada:
- O quê?
Perguntei ainda mais baixo:
- Por que é que ele tá cozinhando e tua mãe soldando panela?
- Porque hoje ela já cozinhou bastante e ele já consertou uma porção de coisas”.* (Ibid: 83)

*“- Sabe? Disseram que eu não podia soltar pipa.
- Por quê?
- Falaram que era coisa de garoto.
- Ué!
- Tá vendo? Falaram que tanta coisa era coisa só pra garoto, que eu acabei até pensando que o jeito era nascer garoto. Mas agora eu sei que o jeito é outro. Vamos lá na praia soltar pipa?”.* (Ibid: 94)

Essa proposta de autonomia da mulher (ainda não conquistada no plano real de então – e talvez nem no atual), gerada pela afirmação da própria identidade descolada do homem/provedor/autoridade, é representada pela fala da Mulher-do-Jota, agora Jandira, que consegue se expressar livre dos engasgos e lágrimas:

“- Um momentinho, Jota. Um momentinho só. Deixa eu acabar o que eu estava falando. É o seguinte: eu queria dizer pra vocês que eu tenho nome. Um nome que também começa com jota. Que coincidência, não é? Pois é: eu me chamo Jandira. E queria pedir a todos os presentes pra não me chamarem mais de Mulher-do-Jota. Daqui pra frente todo o mundo me chama de Jandira, está bem? – Suspirou. Aliviada e satisfeita”. (Angélica: 92)

Essas propostas encontradas nas obras de Lygia Bojunga estão em acordo com todo um movimento feminista que ocorria no Brasil naquele momento, na luta pela legitimação da mulher enquanto sujeito criador da própria história:

“Graças ao desempenho das mulheres, 1975 tornou-se de fato o marco histórico para o avanço das ideias feministas no Brasil. Sob uma ditadura militar, mas com o apoio da ONU, a mulher brasileira passou, então, a ser protagonista de sua própria história, em que a luta por seus direitos específicos se fundia com as questões gerais. Respondia de maneira forte aos anseios da época: de se expressar, de falar, de enfrentar, de agir”. (TELES, 1993: 84)

6. A VONTADE DE ESCREVER: NECESSIDADE DE EXPRESSÃO, AUTOCOMPREENSÃO E PERTENCIMENTO SOCIAL

Raquel se sente só. Por isso escreve. A escrita das cartas com André (alguém inventado pela própria Raquel), por exemplo, começa pela necessidade de conversar:

*“Prezado André
Ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim.
Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria te contar minha vida. Dá pé?
Um abraço da Raquel”.* (A bolsa amarela: 08)

Em relação a essa solidão de nossa protagonista, mesmo participando de espaços sociais típicos de uma criança (família, escola, etc.), é possível uma reflexão acerca de nossa própria condição de existência moderna: somos individualidades em meio a multidões, já que o avanço da modernidade em nossa sociedade tem dificultado a possibilidade de se estabelecer entre as pessoas relações mais significativas, como também tem dificultado a capacidade de rememorar. Sobre essa crise da vida moderna, GALZERANI (2005) comenta:

“Nesta trajetória de produção de sentidos, parto também do presente, da problematização de questões contemporâneas: vivemos hoje o esfacelamento das relações ou o declínio do homem público; temos dificuldade em intercambiar experiências, temos dificuldade em nos comunicar; temos excessivos obstáculos entre nós, da ordem da linguagem, da ordem da cultura, da ordem das classes das quais nós proviemos, da ordem das nossas complicações”. (p. 50)

Walter Benjamin denuncia essa característica de nossos tempos em toda a sua obra. Para ele, o sistema capitalista produziu um tipo de sujeito incapaz de autocompreender-se a partir de relações estabelecidas nos grupos sociais:

“(...) o desenvolvimento das forças produtivas e o processo acelerado das invenções tecnológicas transformam as relações e as sensibilidades sociais; o trabalhador passa a isolar-se dos outros e dos processos mais globais de produção, o ritmo dos homens torna-se o ritmo da técnica (...)”. (Ibid: 54)

Daí a importância de se estudar esse filósofo, já que:

“Questiona ferrenhamente visões e sensibilidades modernas da sociedade capitalista, fundadas no consumo, na dimensão do ter, não do ser. Uma sociedade na qual não existe a comunicação, o intercâmbio entre pessoas inteiras. Uma sociedade em que, segundo o próprio autor, predominam ‘vivências’ e não ‘experiências vividas’”. (Ibid: 54)

SANDRONI acrescenta à nossa reflexão:

“O sistema econômico capitalista em que vivemos exige indivíduos robotizados que, para melhor produzir, não devem pensar: o trabalho entendido dessa forma não abre espaços à imaginação criadora. O operário deve restringir-se a repetir de forma sincronizada o mesmo gesto; o hábito é uma forma dominante e dominadora que cerceia o novo”. (SANDRONI, 1987: 100)

Para Raquel, a escrita é parte dela mesma, é fundante de sua personalidade. SANDRONI, ao analisar “A bolsa amarela”, destaca a função da escrita para essa personagem na compreensão de si e do mundo: *“O ato de escrever, ou seja, de criar é para ela tão vital que através de suas próprias criações que ela reinventa o mundo e, finalmente, estabelece com ele relações amadurecidas”.* (Ibid: 115)

“Fazendo-se uma leitura psicanalítica, a bolsa amarela é o inconsciente de Raquel onde seus três desejos (o desejo de crescer, de ser homem e de escrever) são reprimidos até que ela própria, trabalhando-os através das histórias que inventa, ou seja, o processo de criação, supera-os e atinge a compreensão de si mesma e a aceitação do outro”.(Ibid, p. 123)

O uso da escrita possibilita a expressão pessoal. Também ela, juntamente com a leitura, amplia o acesso aos bens culturais do meio em que se vive e fornece ferramentas para a luta contra as injustiças sociais e contra as possibilidades de manipulação pelos que detém o poder. Em “Os colegas”, uma das composições do grupo aponta para as contribuições do uso da escrita apontadas acima e sinaliza para a visão da sociedade em relação à importância da alfabetização:

*“Tudo na vida tem jeito, meu compadre
Só sê inguinorante é que num dá pé
Num só a gente vive naquele vinagre
Como só pode fazê o que os outros qué”.* (Os colegas: 77)

Como não poderia deixar de ser, Raquel escreve também para relacionar-se, para se sentir parte de algo. Entretanto, sua produção é ridicularizada, por fugir a padrões esperados. Raquel sente como se estivesse ela mesma sendo desvalorizada:

“Quando eu voltei do cinema encontrei todo o mundo rindo da minha história. era um tal de fazer piada de galo, de galinha, de galinheiro, que não acabava mais. E o pior é que eles não estavam rindo só da história: estavam rindo de mim também, e das coisas que eu pensava”. (A bolsa amarela: 16)

Raquel vive em meio a relações sociais mais superficiais, marcadas pela padronização e pelas dificuldades de entender o outro, o diferente. No nosso caso, o ‘diferente’ é a própria menina Raquel. Ela vive o desconforto de perceber que, para se expressar tal como deseja, enfrenta certa resistência dos familiares, percebe certa desqualificação do que faz e do que pensa – de certa forma, enfrenta as relações de poder predominantes na família.

Esta situação vivenciada por Raquel também pode ser vista como simbólica das dificuldades que se enfrenta na sociedade frente aos poderes estabelecidos. De alguma forma, oferece elementos para uma aproximação com o questionamento do poder de um Estado ditatorial, por exemplo, como o vivenciado pela autora nos anos 70. Apesar de não ter havido uma censura propriamente dita, a família de Raquel desvalorizou seu texto por não enxergar nele nada que fosse ‘proveitoso’ (ou prático) para a vida cotidiana, totalmente mergulhada em práticas mecanizadas e homogeneizadoras. Em relação à necessidade vivenciada por Raquel de pertencer, de se sentir aceita, há em “Angélica” dois exemplos de personagens que partiram de campos opostos na dicotômica relação entre ser e parecer.

Porto era um porquinho feliz até descobrir que sua condição (ser porco) não era bem vista na sua sociedade. Sofreu preconceitos de toda a ordem até decidir falsear sua identidade para ser minimamente aceito, passando a interiorizar que realmente era inferior em relação aos outros. Passa a viver camuflado e assume seu novo nome: Porto.

“Devagarinho, com um medo danado de errar, o porco pegou o nome dele e trocou o c pelo t (...). O porco então respirou sossegado: agora se chamava Porto (...).

Pegou o saco de estopa e resolveu fazer uma roupa com ele. As mangas todinhas ele encheu de flores; na frente cobriu com as conchinhas que tinha trazido da praia; atrás, pegando toda a parte de trás, desenhou um sol, um peixe, o rosto de uma menina que ele tinha visto numa janela; e pintou também uma música que ele gostava. Sobrou um pedaço do saco e ele então fez um chapéu – grande, desfiado nas pontas, e em cima, bem espetado, o retrato do porto. Era uma roupa complicada, mas precisava ser assim mesmo porque era pra ele se disfarçar: Porto não queria que ninguém – mas ninguém – visse que ele era um porco”. (Angélica: 16)

Angélica, por outro lado, vem de uma família de cegonhas amplamente respeitada e temida por todos, mas devido a uma mentira pautada na tradição (o fato das cegonhas entregarem os bebês para os pais). Assim que nasce, mostra-se diferente e, conforme vai amadurecendo, percebe que vive uma vida de aparências e se opõe a ela, lutando pela verdade: *“Mas, papai, se eu continuar fingindo uma coisa que eu não sou eu vou ser tão infeliz”.* (Angélica: 60) Conforme descreve SANDRONI:

“Angélica, por outro lado, é um personagem muito consciente de seus direitos. Não é por acaso o tema principal do livro: a discussão entre o ser e o parecer. A partir da escola do próprio nome (Angelus, anunciadora), quando se diferencia dos irmãos, cujos nomes começam por L, ela é revolucionária e contestadora, baseando suas opiniões na reflexão e no estudo”. (Ibid: 120)

Esses dois personagens ilustram como as relações sociais reais são marcadas pela tensão entre como o sujeito se enxerga e como a sociedade espera que ele seja. Raquel, quando finalmente tem um encontro pleno consigo mesma e resolve todos os seus conflitos

internos, percebe que o relevante para os indivíduos deveria ser o autoconhecimento e o pertencimento pela essência, independente dos valores propagados pela sociedade:

“Enquanto eu escrevia a ‘História de um Galo de Briga e de um Carretel de Linha Forte’, a vontade de escrever andou tão magrinha que já não pesava quase nada. Que alívio. Acabei até mudando de ideia: resolvi que se eu queria escrever qualquer coisa eu deveria escrever e ponto. Carta, romancinho, telegrama, o que me dava na cabeça. Queriam rir de mim? Paciência. Melhor rirem de mim do que carregar aquele peso dentro da bolsa amarela”. (A bolsa amarela: 77)

Aliás, o autoconhecimento e a negação de ideias preestabelecidas pode servir de instrumento para a luta por novos conceitos.

7. A OPRESSÃO E A DOMINAÇÃO: A TRAJETÓRIA DOS GALOS

AFONSO E TERRÍVEL

Formas de dominação e opressão perpassam todas as relações cotidianas. Desde as familiares, passando pelas de trabalho, até chegar à dominação de um regime político ditatorial, por exemplo. Além disso, essas formas são bastante complexas, não sendo totalmente lineares entre dominantes e dominados.

Os galos Afonso e Terrível, juntamente com outras personagens que serão apresentadas aqui, demonstram de maneira brilhante como as pessoas podem ser oprimidas e violentadas a fim de garantir benefícios a outros, sejam patrões, chefes de família ou governantes. Além disso, será possível traçar algumas articulações com a época estudada.

Afonso e Terrível nasceram em um galinheiro (que pode muito bem ser interpretado como um sistema político completo) no qual todos já nasciam com funções preestabelecidas. Nesse sistema, os sujeitos apenas obedeciam e não podiam, sob nenhuma hipótese, contestar as decisões superiores. Afonso foi escolhido para ser o chefe das galinhas, mas ele contestava a todo o tempo essa decisão, por considerar um sistema democrático mais justo:

“- (...) Acabei resolvendo que ia lutar pelas minhas ideias.

(...)

- Que legal, Rei. E você lutou?

- Não. Foi só resolver lutar que eles me levaram de volta pro galinheiro. Então eu chamei as minhas quinze galinhas e pedi, por favor, pra elas me ajudarem. Expliquei que vivia muito cansado de ter que mandar e desmandar nelas todas noite e dia. Mas elas falaram: ‘Você é o nosso dono. Você é que resolve tudo pra gente’. Sabe, Raquel, elas não botavam um ovo, não davam uma ciscadinha, não faziam coisa nenhuma, sem vir me perguntar: ‘Eu posso? Você deixa?’ E se eu respondia: ‘Ora, minha filha, o ovo é seu, a vida é sua, resolve como você achar melhor’, elas desatavam a chorar, não queriam mais comer, emagreciam, até morriam. Elas achavam que era melhor ter um dono, mandando o dia inteiro: ‘faz isso! Faz aquilo! Bota um ovo! Pega uma minhoca!’ Do que ter que resolver qualquer coisa. Diziam que pensar dá muito trabalho.

(...)

- Quer dizer que elas não te ajudaram?

- Se ajudaram? Ha! Quando eu expliquei que desde pequenininho eu sonhava com um galinheiro legal, todo o mundo dando opinião, resolvendo as coisas, achando furada essa história de um galo mandar e desmandar a vida toda, sabe o que é que elas fizeram? Chamaram o dono do galinheiro e deram queixa de mim.

(...)

- Fiquei danado. Subi no poleiro e berrei. ‘Não quero mandar sozinho! Quero um galinheiro com mais galos! Quero as galinhas mandando junto com os galos!’

- *Que legal!*
- *Legal coisa nenhuma; me levaram preso.*
- *Mas por quê?*
- *Pra eu aprender a não ser um galo diferente. Me botaram num quartinho escuro. Tão escuro que quando eu saí de lá tava todo preto. Só depois é que a cor foi voltando. Fiquei preso um tempão; sofri à beça. Aí, um dia, eles me soltaram. E foram logo dizendo: 'Daqui pra frente você vai ser um tomador-de-conta-de-galinha como o seu pai era, como o seu avô era, como o seu bisavô era, como o seu tataravô era – senão volta pra prisão'. E as galinhas disseram: 'Deixa com a gente: se ele não se comportar direito a gente avisa'. Mas eu não era que nem meu avô, que nem meu bisavô, que nem meu tataravô, o que é que eu podia fazer? (...) Um dia botaram outro galo junto comigo. Só pra ver o que é que eu fazia. Eles tavam crentes que eu ir armar um barulho e dizer: 'Ou você ou eu mandando no galinheiro! Vamos brigar para resolver qual de nós dois é o dono dessas galinhas todas!' Mas em vez disso eu falei: 'Oi, colega. Me ajuda a acabar com a mania da gente ter que mandar nelas todas?' Pra quê! Todo mundo foi correndo fazer queixa de mim". (A bolsa amarela: 26-28)*

Alguns aspectos merecem atenção. Temos, neste trecho recortado, um embate entre uma visão mais democrática de sociedade e uma visão mais autoritária, controladora. O galo Afonso traz uma proposta de relações sociais mais democráticas, relações que favoreçam o crescimento da autonomia dos diferentes sujeitos. No entanto, sofre o boicote e a repressão ao desejo e às tentativas de mudança de um sistema estabelecido. Além do mais, este trecho propicia a reflexão sobre as condições de manutenção e/ou prolongamento de um poder estabelecido: a dominação não subsiste apenas por uma repressão, mas também porque sujeitos dominados internalizam as regras estabelecidas por um dado sistema de poder. Interiorizam valores da ordem social dominante, assumindo também como legítimos os procedimentos de manutenção do sistema. Na situação retratada em “A bolsa amarela” vê-se que os dominados não querem sair de sua condição, não querem ter o trabalho de pensar e preferem que alguém tome as decisões por eles. Para além disso, contribuem para que os dominantes mantenham as coisas como estão e continuem a exploração deles mesmos, já que as galinhas fiscalizam as ações de Afonso. Nesse caso, portanto, a dominação já está interiorizada nos sujeitos, de modo que esses contribuem para a sua continuidade.

Essa situação está atrelada aos acontecimentos políticos e sociais da época. Ao analisar as políticas do governo militar (mais especificamente a do presidente Médici), COUTO explica como o povo passou a ser um aliado do regime autoritário, considerando esse algo necessário ao desenvolvimento e organização do país:

“O governo faz da propaganda arma eficaz de popularização de suas políticas, a serviço de sua imagem. Credita-se a disparada da economia ao governo forte de Médici. Ao presidente Médici. Só a oposição fala em democracia e, ainda assim, sem ressonância. Censura, repressão e ambiente triunfalista bloqueiam o debate de ideias e as críticas. A democracia parece incompatível com os resultados

alcançados pelos país. A impressão passada ao povo é a de que o desenvolvimento exige governo forte. Governo militar. Como raro profissionalismo, o marketing governamental estimula a auto-estima do povo e, sobretudo, suas esperanças, ligando ambas ao desempenho e à ideia de um futuro brilhante”. (COUTO, 1999: 114)

Ainda mais:

“O crescimento [econômico] serve à legitimação do regime, porque gera empregos, amplia e diversifica o consumo, aumenta as esperanças de uma vida melhor. O povo não está insatisfeito, apesar da escassa liberdade. Isso é compreensível, quando se tem em conta sua pobreza e a velha manipulação e marginalização política a que esteve submetido. Sempre foi antes objeto do que sujeito na História do país. Mais espectador e massa de manobra no jogo de poder das elites do que protagonista (...). Mas nunca deixou de ser a maior vítima dos erros, sem ser o principal beneficiário dos acertos e avanços”. (Ibid: 116)

Em “Os colegas”, temos um grupo de animais que vive no zoológico que também tem as regras da dominação interiorizadas de forma a excluir qualquer que tente viver ou lutar por uma nova ordem das coisas:

“Quando chegaram no Jardim Zoológico ficaram um momento diante do portão fechado sem saber muito bem o que fazer. De repente, começaram a gritar com toda a força (a chuva continuava a cair, fazendo uma barulhada que só vendo):

- Voz de Cristal! Voz de Cristal! Voz de Cristal!

O pessoal, lá dentro, foi acordando, e pouco depois começavam as reclamações:

- Que barulheira é essa aí fora? – gritava a família das zebras.

- Olha a bagunça! A gente quer dormir – berravam os leopardos.

E as focas pediam:

- Dr. Leão, faça alguma coisa!

Flor foi ficando rouca, mas nem por isso parava de gritar:

- Voz de Cristal! Voz de ai! (O ‘ai’ foi porque a família dos macacos jogou umas cascas de banana por cima do muro pra fazer os dois calarem a boca e uma delas pegou em cheio a testa da Flor.)

Cara-de-pau continuava:

- Voz de Cristal! Responde Voz de Cristal!

- Silêncio que a gente quer dormir! – resmungavam os elefantes.

As focas se impacientavam:

- Dr. Leão, o senhor é nosso líder, precisa fazer alguma coisa!

Mas o Leão estava morrendo de sono, sem vontade nenhuma de tomar atitudes.

Os filhos dos tucanos acordavam com o barulho e botaram logo a boca no mundo:

- Qué... qué... qué...

- Voz de Cristal! Voz de Cristaaaaaaaal!

- Mas isso é demais! – reclamavam os hipopótamos.

As focas já estavam zangadíssimas:

- O senhor vai ou não vai fazer alguma coisa, Dr. Leão?

O líder do Zôo então não teve outro remédio: resolveu agir. Puxou um ronco terrível (o que ele queria mesmo era puxar um pigarro) que fez todo mundo ficar quieto, e discursou lá pra fora:

- Escutem aqui, seus desordeiros, nós trabalhamos o dia inteiro e de noite queremos dormir sossegados, ouviram bem?

Cara-de-pau não gostou nada de ser chamado de desordeiro. Resolveu puxar briga:

- Trabalham coisa nenhuma! Vocês são uns folgados.

Foi só ele dizer aquilo que o pessoal do Zôo se zangou ainda mais.

- Não deixe essa turma nos ofender, Dr. Leão! Diga umas verdades pra eles! – pediam.

- Folgados, sim! – repetia Cara-de-pau. – ficam aí o dia todo sem fazer nada com casa e comida de graça.

O leão puxou outro ronco (o que ele queria dessa vez era puxar um suspiro) e retrucou:

- De graça, não senhor. Ganhamos casa e comida em troca do nosso trabalho.

- Trabalho, ha, ha, ha! Que trabalho misterioso é esse, faça o favor de me dizer?

- Passamos o dia inteiro nos exibindo pra todo mundo que vem visitar o Zôo.

- Ora, se exibir pros outros não é trabalho nenhum.

- Você diz isso porque é um ignorante muito grande e porque, na certa, nunca trabalhou.

De fato: Cara-de-pau nunca tinha trabalhado. Mas também não podia ser chamado de ignorante e deixar tudo por isso mesmo.

- Ignorante é você, seu líder de meia tigela! Folgado! Preguiçoso! Roncador!

Os bichos todos lá dentro começaram a protestar. E só se acalmaram quando o jacaré falou:

- Não adianta discutir, Dr. Leão. O negócio é chamar logo a nossa polícia.

E a jacaré, mulher dele, logo acrescentou:

- Que, por sinal, é uma polícia um bocado forte, né, neguinho?

Quando viu falar em polícia a zanga de Cara-de-pau esfriou. Resolveu deixar a briga pra um outro dia. E mais que depressa Flor se manifestou com a voz mais doce do mundo:

- Ora que bobagem, Sr. Dr. Leão, chamar a polícia por quê? Nós já estávamos até indo embora. Só queríamos uma informaçõzinha que talvez o senhor, sendo tão líder, tão lindo, tão lido, possa nos dar...

O Leão ficou tão feliz com aqueles elogios todos que puxou um ronco (o que ele queria mesmo era puxar uma risada) e respondeu com uma voz tremidinha:

- Pois não, senhorita, pois não.

Queríamos saber se nosso amigo Ursíssimo Voz de Cristal voltou aqui pro Zôo.

Uma das focas fofocou logo:

- Voz de Cristal é o tal cara que mora lá do outro lado e que tinha fugido daqui...

O leão não gostou de saber que a ‘senhorita’ era amiga de um fujão. Respondeu mal-humorado:

- Voltou, sim. Hoje de tarde. Voltou tão envergonhado que estava até de óculos escuros.

- Envergonhado por que, hem? – arriscou Flor.

- Porque ele foi preso lá fora.

- Veio em companhia da nossa polícia. – declarou o jacaré.

E a jacaré, mulher dele, logo emendou:

- Que, por sinal, é uma polícia um bocado forte, né, neguinho?

Flor, apavorada, foi empurrando Cara-de-pau.

- Ah, sim. Bom, então muito obrigada, Dr. Leão. Muito obrigada a todos, sim? Adeusinho. Felicidades. Tchauzinho.

E os dois se mandaram antes que a tal polícia forte aparecesse por ali”. (Os colegas: 62-67)

Vemos novamente um grupo de dominados convencidos de que a vida que lhe é oferecida é a melhor possível:

“Não somos vagabundos e gostamos muito de trabalhar aqui porque nos tratam muito bem. Comemos na hora certa. Dormimos na hora certa. Passeamos na hora

certa. Casamos na hora certa. Não pretendo nunca sair daqui. E o meu noivo também não”. (Ibid: 113)

Também se encontra, aqui, a figura do líder burocrata (leão), aquele que tem a função garantida, mas que não possui vínculos fortes com o seu trabalho ou com os seus liderados.

Outra alegoria presente nos dois trechos é a da polícia, eficiente para fazer cumprir as regulamentações dos que exercem a dominação, além de converter os ‘diferentes’ às regras estabelecidas ou, pelo menos, mantê-los afastados para que não possam convencer os outros dominados a questionarem estas regras.

Com esses exemplos – do galinheiro e do zoológico –, percebe-se os sinais de uma alusão a um sistema político antidemocrático em que a liberdade e os direitos individuais ficam tolhidos. Um sistema em que as tentativas de mudança são prontamente combatidas.

No caso do galo Terrível e do Pavão (A casa da madrinha), a relação de dominação é ainda mais forte, pois existe uma violência ideológica que praticamente impede a contestação. Através das metáforas da costura e do filtro de pensamentos, Lygia Bojunga apresenta o modo mais eficiente na produção de sujeitos dóceis e incapazes de lutar contra o sistema. Vejamos a trajetória do galo Terrível:

“Assim que ele nasceu resolveram que ele ia ser um galo de briga tão brigão, tão ganhador de todo o mundo, tão terrível, que o melhor era ele se chamar Terrível de uma vez e pronto.

Porque no galinheiro onde ele morava era assim mesmo: mal os pintinhos nasciam, os donos do galinheiro já resolviam o que é que cada um ia ser:

- Você vai botar ovo.

- Você vai ser tomador-de-conta-de-galinha.

- Você vai ser galo de briga.

- Você vai pra panela.

E não adiantava nada os pintinhos quererem ser outra coisa: os donos é que resolviam tudo, e quem não gostou que gostasse.

Terrível tinha um primo chamado Afonso. Os dois eram enturmados que só vendo, batiam cada papo bom mesmo. Quando os donos viram aquilo, pronto: separaram os dois. E disseram:

- Galo de briga não pode gostar de ninguém. Galo de briga só pode gostar de brigar.

Terrível foi crescendo, foi crescendo, ficou grande. E os donos todo o dia treinando ele pra brigar. Mas quanto mais treinavam o Terrível, mais o Terrível ia ficando com uma vontade danada de se apaixonar. Porque ele era assim: gostava demais de curtir a vida. O problema é que botavam ele pra brigar, e todo o mundo sabe que briga é o tipo da coisa que não combina com curtição.

Até que um dia ele se apaixonou por uma franguinha que era uma graça. E aí aconteceu o seguinte: na hora de brigar ele começava a pensar nela; em vez de atacar o inimigo ele desenhava no chão um coração. Os donos ficaram furiosos e trancaram o Terrível num galinheiro de parede bem alta. Não dava mais pra ele ver a namorada, não dava pra ver mais ninguém. Depois trouxeram um outro galo

que também estava treinando para ser galo de briga e deixaram os dois juntos: era pra eles brigarem bastante.

Mas o Terrível foi logo achando que o outro galo era legal, e então deu um voo, roubou uma meia de mulher que tava pendurada no varal, rasgou um pedaço, encheu de folha de pena de tudo que encontrou, amarrou com o outro pedaço e fez uma bola. Em vez de brigar os dois foram jogar futebol.

Foi aí que os donos disseram:

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

Mas que jeito? Bolaram, bolaram, e acabaram resolvendo que o jeito era costurar o pensamento do Terrível e só deixar de fora o pedacinho que pensava: ‘Eu tenho que brigar! Eu tenho de ganhar de todo o mundo!’ O resto todo sumia dentro da costura. E resolveram:

- Vamos costurar com uma linha bem forte pra não rebentar”. (A bolsa amarela: 69 e 70)

E com o trágico destino do Carretel de Linha Forte, temos a descrição da ‘operação’ realizada em Terrível:

“A LOJA DAS LINHAS era uma loja que só tinha linha. De tudo quanto é jeito e cor. Na prateleira do fundo moravam dois carretéis, que há muito estavam ali, um do lado do outro, esperando pra ser comprados. Um era carretel de linha de pesca; o outro, de linha forte. As duas linhas batiam papo até não poder mais:

(...)

As duas queriam viver no mar, no mato, lá fora, sempre lá fora: a Loja das Linhas era tão apertada, abafada, tão sempre de luz acesa.

(...)

Até que um dia os donos do Terrível entraram na loja e compraram a Linha Forte. Compraram sem dizer pra que estavam comprando.

Quando a Linha de Pesca viu a amiga indo embora, quase morreu de tristeza. Só não morreu porque estava numa curiosidade danada pra saber como é que ela ia ser usada. E então foi atrás pra saber. Esperou eles entrarem em casa, e aí ficou espiando pelo buraco da fechadura. Viu direitinho quando fizeram um talho na cabeça do Terrível, tiraram o pensamento dele lá de dentro, costuraram ele todo com a Linha Forte, só deixaram descosturado o pedaço que pensava ‘tenho que brigar! Tenho que ganhar de todo o mundo!’ Depois viu quando eles enfiaram de novo o pensamento na cabeça e costuraram o talho com um restinho da Linha Forte que tinha sobrado. Nessa hora a Linha de Pesca sentiu uma pena horrível da Linha Forte: ‘Coitada! Ela queria tanto viver viajando, no sol, no vento, sempre acampando, e acaba desse jeito, fechada pra sempre no pensamento do galo’”. (Ibid: 70-72)

Nada mais forte e denunciador, num livro publicado nos anos 70, do que a metáfora de uma linha forte costurando pensamentos indesejáveis para os donos do poder. Através do que acontece com o pensamento de Terrível, Lygia Bojunga parece querer desnudar a violência dos efeitos pretendidos pela censura e pela repressão sobre a liberdade de pensamento dos que viveram naquele período.

Com o Pavão, a história começou por ele possibilitar grande margem de lucro para seus donos, que tinham todo o poder sobre a vida dele:

“Eles ouviam falar do Pavão e vinham ver ele de perto. Ficavam de boca aberta. E diziam: ‘As penas deste pavão são penas raras’. Foi aí que os donos do Pavão se

juntaram e um falou: ‘Se vem gente de tão longe pra olhar, se vem até professor, é melhor a gente cobrar entrada’. O outro vibrou: ‘Pois claro! Por quê que o Pavão vai se mostrar de graça?’. (A casa da madrinha: 22)

Do mesmo modo como ocorreu com Terrível, Pavão passou por um processo de domesticação. Aqui, diferentemente do primeiro, em que os próprios donos cuidaram da ‘cirurgia’, entra uma instituição para cumprir o papel disciplinador: a escola.

“O Pavão era um bicho calmo, tranquilo. Mas com aquele papo todo o dia o dia todo a todo instante, deu pra ir ficando apavorado. Se assustava à toa, qualquer barulhinho e já pulava pra um lado, o coração pra outro. Pegou tique nervoso: suspirava tremidinho, a toda a hora sacudia a última pena do lado esquerdo, cada três quartos de hora sacudia a penúltima do lado direito.

O Curso Papo era pra isso mesmo: pro aluno ficar com medo de tudo. O pessoal da Osarta sabia que quanto mais apavorado o aluno ia ficando, mais o pensamento dele ia atrasando”. (Ibid: 24)

A alegoria da Osarta (responsável pela ‘educação’ do Pavão) pode nos levar à reflexão sobre o modelo de escola que estava sendo produzido nos anos 70, que estaria contribuindo não para uma educação libertadora, mas para a manutenção do sistema político instituído e para a domesticação dos sujeitos.

Com Angélica, a cegonha que não queria mais mentir, vemos que a educação para a dominação (exercida ou sofrida) começa desde muito cedo. Essa personagem, logo ao nascer, já recebia instruções de como e onde deveria andar:

“- Como ela é esperta, saiu direitinho de dentro do ovo.

- Não, não, Luneta [Angélica], vem por aqui. Olha, eu vou riscar uma linha, com esse giz. Você só vai andar na linha que eu riscar, viu? Pronto. Vem”. (Angélica: p. 52)

Esse mesmo aspecto aparece em “A casa da madrinha”, no qual as crianças Alexandre e Vera ilustram a força da educação no engessamento da busca pelo desconhecido, por caminhos diversos dos que foram apresentados. A cerca está posta para travar até onde se pode pensar:

“- O que é que tem depois daquela cerca?

- Onde?

- Lá. Depois de tudo que a gente vê daqui.

- Não sei. Eu só conheço até a cerca.

- Por quê?

- Por quê o quê?

- Que você nunca foi até lá?

- Pra quê?

- Pra ver o que é que tem do lado de lá.

- Disseram que é melhor a gente não ir.

- Quem disse?

- Todo o mundo.

- Por quê?

- Sei lá. Acho que o pessoal do outro lado não quer.

- Por isso que eles botaram aquela cerca tão alta?

- Parece que é”. (A casa da madrinha: 14)

A relação entre patrões e empregados também aparece em outros trechos da literatura produzida por Lygia Bojunga nos anos 70. Em “Angélica”, há uma dura, porém real, experiência de Porto com o seu patrão, que o vê como um ser inferior por ser assalariado:

“- Mas eu tenho direito de comer aqui. O senhor mesmo disse que...

- Você tem direito de comer lá na cozinha. Junto com o faxineiro e o lavador de pratos. Comida que sobra dos fregueses. Ou você tá pensando que é igual aos meus fregueses e pode comer camarãozinho, e mais sobremesa, e mais não sei o quê?!”. (Angélica: 33)

“Eu sou um cara muito legal, sabe? (...) Então resolvi te trazer e te esconder debaixo da minha cama (...). E olha, eu te trago comida e bebida todo o dia, você nem precisa sair do esconderijo. Tá vendo como eu sou um cara legal?

(...)

Olha, eu sou um cara tão legal que eu vou repartir minha comida com você. Todinha. Sobremesa e tudo. E tem mais, eu sou amigo do cozinheiro. O que é que você gosta de comer? Diz. Diz que eu falo com ele e ele capricha num pratinho especial pra você.

(...)

Só tem uma coisa que eu vou querer de você: uma pena pras minhas namoradas”. (A casa da madrinha: 57)

Nesse último trecho, de “A casa da madrinha”, é possível estabelecer relações com uma faceta ainda mais perturbadora da dominação entre empregado e patrão. Esse se considera, muitas vezes, um benfeitor, aquele pelo qual o trabalhador deve alimentar os sentimentos de gratidão e devoção eternos, sendo que na realidade esse é explorado ao máximo sem que haja uma divisão justa dos lucros conquistados pelo seu trabalho: “Escondo você debaixo da minha cama, reparto minha comida com você, arrisco de levar uma bronca do capitão, e você bota essa banca pra cima de mim dizendo que não me dá pena pra namorada?!”. (Ibid: 57-58)

Sobre a luta por melhores condições de trabalho, Foguinho (“Corda bamba”) alerta os pais de Maria acerca da decisão de se arriscarem no trabalho para conseguir mais dinheiro: “Cada um que topa trabalhar do jeito que vocês tão topando, puxa pra trás todo o mundo que tá trabalhando também”. (Corda bamba: 130)

A relação de dominação entre as pessoas, muitas vezes, se dá através do dinheiro. Maria recebe um presente inusitado: uma senhora para lhe contar histórias. Ao questionar sua avó sobre isso, percebe que o dominador não enxerga um sujeito no seu subordinado, mas apenas um objeto que está ali para a única satisfação de suas necessidades e desejos: “Gente custa caro?/ Depende; tem uns que custam bem caro (olhou de rabo de olho pros retratos). Essa aí [a senhora] custou baratinho”. (Ibid: 109)

Outra face da dominação é a que faz com que os próprios sujeitos sintam-se inferiores e indignos de ascensão. Isso faz com que ninguém lute por justiça social, já que se conformam com a situação imposta por acharem que merecem essa condição ou porque não se esforçaram o suficiente para alcançar algum objetivo.

O primeiro exemplo nos nossos textos é Porto, que maldiz sua condição de porco e interioriza o preconceito dos outros, chegando a falsear a própria identidade:

*“Naquele dia quando passou pelo lago e se olhou, não se achou mais legal, não brincou de fazer careta, nem pensou em se abraçar. Ficou olhando a cara dele na água do jeito que a gente olha uma coisa que não gosta; ficou olhando o nó cego que tinha no rabo e achando que nunca – nunca mais – ia poder desmanchar. Depois botou força na primeira sílaba, disse:
- Porco! – e foi embora, compreendendo pelo caminho afora que o maior azar da vida dele tinha sido nascer porco. Olhou a vida. Já não achava mais nada bom nem bonito”. (Angélica: 14)*

A Gata da Capa, de “A casa da madrinha”, é outro exemplo de como a segregação das pessoas por qualquer que seja o motivo (condição social ou raça) dificulta a vida social, deixando uma marca negativa e concretizando uma situação de exclusão:

*“A Gata da Capa andava sempre enfiada numa capa de chuva abotoada até o pescoço e meio que arrastando no chão. A capa tinha capuz. A Gata puxava o capuz pra cabeça e levantava a gola da capa. Ficava até parecendo que ela queria se esconder. E era justo o que ela queria: se esconder.
A gata era bem bonitinha, pensava normal, tinha um jeito de andar que era uma delícia; parecia uma ginástica devagar; falava baixinho, com uma voz meio rouca, gostosa à beça de ouvir. Mas mesmo assim ninguém queria saber da Gata da Capa. Simplesmente porque ela era vira-lata. E diziam que vira-lata tinha pulga, sujava tudo; diziam que vira-latice pegava: era só bater muito papo com um vira-lata pra gente ir se vira-latando também. E então enxotavam a Gata da Capa de tudo quanto é lugar. E por isso ela se escondia na capa de chuva, e levantava a gola, e puxava o capuz, e vivia procurando um lugar pra se esconder ainda melhor do que a capa”. (A casa da madrinha: 65)*

Para finalizar essa tematização das relações de dominação nos livros de Lygia Bojunga, vemos mais uma vez uma sugestiva lição da “Casa dos consertos”, capítulo de “A bolsa amarela”. Ao conversar com Lorelai, Raquel descobre que as relações entre as pessoas não precisam estar pautadas na figura de um chefe que domina e de outros que obedecem, mas podem basear-se no diálogo e na decisão coletiva:

*“- Não tem sempre uma porção de coisas pra resolver? Quem é que resolve?
- Nós quatro. Pra isso todo dia tem hora de resolver coisa. Que nem ainda há pouco teve hora de brincar. A gente senta aí na mesa e resolve tudo que precisa. Resolve como é que vai enfrentar um caso que a vizinha criou; resolve se vai brincar mais do que trabalhar; ou estudar mais do que brincar; resolve o que é que vai comer; quanto é que vai gastar em roupa, em comida, em livro; resolve essas transas todas. Cada um dá uma ideia. E fica resolvido o que a maioria acha melhor”. (A bolsa amarela: 85)*

Assim, vemos que Lygia Bojunga, em seus livros publicados nos anos 70, nos propõe uma ampla discussão sobre relações de dominação, de exploração, de opressão. Essas relações não se localizam apenas nos poderes oficialmente instituídos, não se localizam apenas nos agentes de um Estado repressor. Estas relações também se fazem presentes numa complexa rede social entre os diferentes sujeitos numa sociedade. Sujeitos que, de certa forma, também exercem formas de dominação e são dominados e que, muitas vezes e em maior ou menor grau, interiorizam os valores das classes dominantes a ponto de se conformarem com a situação e não considerarem viáveis possibilidades de mudança.

Sugerir articulações entre poderes instituídos – como os do regime militar nos anos 70 – e poderes diversos disseminados pela sociedade, tornando menos simplista e esquemática uma compreensão da dinâmica de formas de dominação, parece ser a discussão que Lygia Bojunga propõe a seus leitores através dos interessantes personagens que construiu em seus livros.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos a partir das categorias definidas permitiu traçar algumas considerações.

Em relação à infância, a obra de Lygia Bojunga aponta para a visão predominante da criança como alguém incapaz para sentir, criar e refletir sobre o seu mundo. Além disso, apesar de conviver nos mesmos círculos sociais dos adultos, essa criança está separada na sociedade como alguém que ainda precisa ser educada para ser considerada pertencente ao mundo. Isso leva a uma hierarquização em que a criança é subordinada ao adulto e sofre com o autoritarismo exercido por esse nas relações, ainda que as personagens de Lygia Bojunga lutem contra essa dominação e apontem para a possibilidade da criação e reflexão sensível na infância.

O tema do abandono também aparece nas obras, denunciando um problema social presente na sociedade de então.

Desse modo, a infância e tudo o que diz respeito a ela é desvalorizado e, muitas vezes, desrespeitado por não condizer com o que é aceito pelos adultos.

A desvalorização da mulher também foi tema recorrente nas obras. As personagens Raquel, Angélica e Jandira denunciam uma sociedade machista que não permite que a mulher esteja na mesma condição de igualdade do homem e que pertença aos mesmos papéis sociais mais valorizados desse. A questão da provisão e da autoridade no lar como responsabilidade exclusiva do homem foi objeto de denúncia nos documentos analisados, sendo que geram submissão e perda da identidade e do controle de si e do próprio corpo por parte das mulheres.

A partir da vontade de Raquel de ser escritora, foi possível também a discussão de como é fundamental às pessoas a expressão de suas ideias. A escrita, nesse caso, foi o meio utilizado pela protagonista para se expressar e para organizar internamente conflitos de sua própria personalidade.

Com o auxílio de Walter Benjamin e de suas reflexões sobre a modernidade, um paralelo foi traçado entre a necessidade de expressão e a solidão do homem moderno que deseja, além de se expressar, se sentir aceito nos grupos sociais que circula. Daí a contradição formada muitas vezes entre a essência do ser e o desejo de parecer para pertencer.

Por fim, no estudo das relações de dominação e opressão entre os sujeitos, ficou claro que essas ocorrem em todas as relações humanas, sendo que se mostram complexas demais para conclusões lineares entre dominadores e dominados. Muitas vezes, esses últimos também atuam para perpetuar a dominação, interiorizando os valores de seus dominadores. As duas consequências da dominação e opressão tratadas no texto são a exploração e a segregação entre as pessoas.

Para não concluir, é preciso ressaltar novamente que a proposta desse trabalho foi de apontar algumas nuances acerca do período analisado. Não foi a intenção esgotar o assunto e nem apresentar verdades absolutas, mesmo porque o embasamento teórico que permitiu essa pesquisa aponta para o conhecimento histórico como algo sempre passível de reinterpretações e críticas.

Os documentos utilizados (obra de Lygia Bojunga produzida nos anos 70) são extremamente ricos e permitem outras análises e pontos de vista, a partir das mesmas categorias ou até mesmo com a seleção de outras. Ainda há possibilidades outras para a ampliação do conhecimento a ser produzido. Então, que esse texto inicial sirva de motivação (até mesmo por suas lacunas) para que outras pesquisas e reflexões possam surgir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Infância em Berlim por volta de 1900* In _____. *Obras escolhidas: volume II: Rua de mão única* (trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa). 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995; pp. 71-142

_____. *Livros infantis velhos e esquecidos; Visão do livro infantil* In _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (trad. Marcus Vinicius Mazzari). São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002

_____. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (trad. Sérgio Paulo Rouanet). 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

BIO-BIBLIOGRAFIA Lygia Bojunga. Disponível em http://www.alma.se/upload/alma/pristagare/2004/biobibliography_portugese.pdf. Acesso em 16 nov. 2013

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002

_____. *Corda Bamba*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006

_____. *Os colegas*. 51ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008

BURKE, Peter (org.). *Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro; A história vista de baixo; História das mulheres; Sobre a micro-história* In _____. *A escrita da história: novas perspectivas* (trad. Magda Lopes). São Paulo: Editora da UNESP, 1992; pp. 7-95; 133-161

CASA Lygia Bojunga. Disponível em <http://www.casalugiabojuanga.com.br/>. Acesso em 16 nov. 2013

CIPOLINI, Thais Otani. *A literatura infantil como documento histórico*. 2003. 105 p. (Trabalho de conclusão de curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas

_____. *Tramas tramadas de um tapete: fios históricos nas histórias de Ruth Rocha*. 2007. 172 p. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas

COUTO, Ronaldo Costa. *História indiscreta da ditadura e da abertura: Brasil: 1964-1985*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999

ENCICLOPÉDIA ITAU CULTURAL. *Bojunga, Lygia (1932)*. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbetes=5750&cd_item=35&cd_idioma=28555. Acesso em 16 nov. 2013

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *A tessitura do conhecimento histórico e a relação com a narrativa literária* In ANAIS DO IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. Itajaí: Unijuí, 1999; pp. 649-660

_____. *Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin* In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados. 2005; pp. 49-68

_____. *Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração* In ANAIS DO III ENCONTRO DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999; pp. 99-108

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Era uma vez um livro; Escrever para crianças e fazer literatura; A narrativa infantil em tom de protesto* In *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1999; pp. 9-21; 136-140

LE GOFF, Jacques. *A história nova* In _____ (org.) *A história nova* (trad. Eduardo Brandão). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993; pp. 25-64

_____. *História; Passado/Presente; Memória; Documento/Monumento* In _____. *História e memória* (trad. Irene Ferreira; Bernardo Leitão; Suzana Ferreira Borges). 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003; pp.17-171; 207-233; 419-476; 525-541

NUNES, Lygia Bojunga. *A casa da madrinha*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1980

_____. *Angélica*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1982

_____. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir, 1988

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

ROSEMBERG, Fúlvia. *Introdução; A relação adulto-criança; A relação literatura-criança* In _____. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1984; pp. 17-32

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

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993

THOMPSON, Edward Palmer. *Intervalo: a lógica histórica* In _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser* (trad. Waltensir Dutra). Rio de Janeiro: Zahar, 1987; pp. 47-62

_____. *Introdução: costumes e cultura; Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial* In _____. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional* (trad. Rosaura Eichenberg). São Paulo: Companhia das Letras, 1998; pp. 13-24; 267-304

VOVELLE, Michel. *A explicação técnica: uma nova concepção das fontes* In LE GOFF, Jacques (org.) *A história nova* (trad. Eduardo Brandão). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993; pp. 76-80