

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
GUILHERME DINIZ MACHADO

A ÉCFRASE EM *A BOLSA AMARELA*: re/pensando o regime linguístico da literatura
infantojuvenil

RIO DE JANEIRO
2024

Guilherme Diniz Machado

A ÉCFRASE EM *A BOLSA AMARELA*: re/pensando o regime linguístico da literatura
infantojuvenil

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Literatura Infantil e Juvenil.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

Rio de Janeiro

2024

CIP - Catalogação na Publicação

M149e Machado, Guilherme Diniz
A ecfrase em A bolsa amarela: re/pensando o regime linguístico da literatura infantojuvenil / Guilherme Diniz Machado. -- Rio de Janeiro, 2024. 47 f.

Orientadora: Danielle Cristina Pereira Mendes Ramos.
Trabalho de conclusão de curso (especialização) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Literatura Infantil e Juvenil, 2024.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Linguagem. 3. Écfrase. 4. Descrição pictural. I. Ramos, Danielle Cristina Pereira Mendes, orient. II. Título.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

GUILHERME DINIZ MACHADO

A ÉCFRASE EM *A BOLSA AMARELA*: re/pensando o regime linguístico da literatura
infantojuvenil

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Literatura Infantil e Juvenil.

Data da avaliação: ___ / ___ / ___

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Parecer:

NOTA: _____

Leitora crítica: Prof^ª. Dr^ª. Katia Teonia Costa de Azevedo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Parecer:

NOTA: _____

MÉDIA: _____

RESUMO

MACHADO, Guilherme Diniz. *A éfrase em A bolsa amarela: re/pensando o regime linguístico da literatura infantojuvenil*. Rio de Janeiro, 2024. Monografia de conclusão de curso (Especialização em Literatura Infantil e Juvenil) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, foi alçada ao posto de clássico infantojuvenil pela crítica literária. Partindo do pressuposto de que a literatura infantojuvenil estipula tanto a linguagem quanto a criança como produtos institucionais (Rose, 1984), este estudo objetiva ver a bolsa amarela apesar de seu *medium* – a palavra escrita. Nesse sentido, propõe-se uma leitura visual de *A bolsa amarela*, fundamentada no conceito de éfrase. Em vista das múltiplas possibilidades de compreender esse processo transistórico, prevalece aqui uma abordagem performativa (Webb, 2014) à luz da ação criativa inerente ao olhar (Clüver, 2017). Logo, para performar uma leitura visual, este estudo faz um recorte que seleciona a descrição da bolsa amarela no Capítulo 2 do livro. As ferramentas metodológicas que produzem a análise correspondem à descrição pictural (Louvel, 2006). É do interesse deste estudo argumentar que a disposição gráfica do texto molda uma transição entre os sistemas literário e plástico, sendo que tamanha abertura textual à imaginação nutre uma mudança de paradigma quanto ao regime da linguagem. As implicações políticas desse argumento não estão distantes de uma crítica a ideologias linguísticas modernistas que promovem a substituição da imagem pelo texto escrito (Blommaert, 2005). É o caso da literatura infantojuvenil quando se propõe a introduzir práticas de leitura orientadas pelo signo linguístico (Colomer, 2014). Este estudo, portanto, reforça um olhar mais apurado à dimensão estética do texto escrito, o que opera um movimento discursivo que transforma a escrita em ilustração. O resultado desse processo é indissociável de uma vontade de questionar como a linguagem é escrita, lida e entendida.

Palavras-chave: literatura infantil; linguagem; éfrase.

ABSTRACT

MACHADO, Guilherme Diniz. *A éfrase em A bolsa amarela*: re/pensando o regime linguístico da literatura infantojuvenil. Rio de Janeiro, 2024. Monografia de conclusão de curso (Especialização em Literatura Infantil e Juvenil) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Lygia Bojunga's book *A bolsa amarela* ("The yellow bag", in a literal translation) is considered by literary criticism as a Brazilian children's classic. Considering children's literature stipulates both language and the child as institutional products (Rose, 1984), this study aims to see the yellow bag in spite of its medium—the written word. In this regard, it is presented a visual reading of *A bolsa amarela*, grounded in the concept of ekphrasis. From the multiple possibilities of understanding this transhistorical process, here prevails a performative approach (Webb, 2014) in light of the creative action inherent to the gaze (Clüver, 2017). In order to perform such reading, this study takes into account the description of the yellow bag in Chapter 2 of the book. The methodological tools that produce the analysis are those associated to a pictorial description (Louvel, 2006). It is in the interest of this study to argue that the graphic disposition of the description shapes a transition between literary and plastic systems. This textual opening to the imagination nourishes a shift in the language regime. The political implications of this argument stand as a critique to modernist linguistic ideologies that promote the substitution of images by written texts (Blommaert, 2005). It is the case of children's literature when it seeks to introduce practices of reading oriented by the linguistic sign (Colomer, 2014). Therefore, this study reinforces a closer look to the aesthetic dimension of the written text, which operates a discursive movement that transforms what is written into illustration. The result of this process cannot be separated from a will to question how language is written, read and understood.

Keywords: children's literature; language; ekphrasis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 UMA LEITURA VISUAL DE <i>A BOLSA AMARELA</i>.....	11
2 POR UM INVENTÁRIO ECFRÁSTICO.....	18
3 A DIMENSÃO ESTÉTICA DA ESCRITA.....	24
4 O FAZER VER A BOLSA AMARELA.....	30
5 QUANDO ESCREVER É ILUSTRAR.....	38
PARA RE/PENSAR.....	42
REFERÊNCIAS.....	44

INTRODUÇÃO

O clássico infantojuvenil¹ de Lygia Bojunga, intitulado *A bolsa amarela*, produz um suspense à medida que nos interrogamos quanto a que bolsa seria essa. Uma vez que figura no título do livro, sabemos que não é um objeto qualquer, assumindo um posto de personagem. Tal inferência nos acompanha ao longo da narrativa, cujo virar das páginas nos faz prender o fôlego até o momento decisivo em que seremos apresentados à bolsa amarela. Esta monografia pretende oferecer uma leitura desse encontro como uma intervenção ecfrástica, propondo que a descrição pictural da bolsa corresponde a um mecanismo argumentativo imbuído de narrativa característico do conceito de écfrase². Nessa linha, assumo a seguinte pergunta de pesquisa: como o encontro com a bolsa amarela desafia noções de linguagem?

Algumas ressalvas são necessárias. Primeiro, compreendo que os usos e funções da écfrase “excedem em muito uma simples classificação, afinal, ela pode ser um exercício retórico, um gênero (ou modo) literário, uma digressão narrativa [...], uma espécie de descrição, ou uma técnica poética (ou mesmo metapoética ou meta-representacional)” (Martins, 2013, p. 24). Apesar disso, em linhas gerais, entendo a écfrase como a evocação de uma imagem através de sua verbalização, seja esse evento textual realizado por meio da leitura ou da audição (Vieira, 2017). Em outras palavras, seria um encontro de linguagens (Lancman, 2019), cujo cruzamento possibilita a análise dos modos de constituição que viabilizam a passagem de uma para outra/s.

Para tal, adoto como método a perspectiva de Louvel ([1997] 2006) quanto aos indicadores textuais da descrição pictural. O uso do termo “descrição” é muito caro à minha perspectiva de linguagem, afinal, sustentado por uma tradição científico-modernista, seu uso assume caráter factual, mobilizando noções de objetividade, racionalidade e imparcialidade (Moita Lopes, 2012). Na contramão desse percurso indexical, alinho-me a uma perspectiva performativa de linguagem. Conforme explica Pinto (2013, p. 124):

O performativo é um conceito elaborado pelo filósofo inglês John L. Austin (1976) e desenvolvido longamente por outros autores e autoras ao longo dos últimos cinquenta anos. Para os estudos a que me filio, o performativo não é um tipo especial de enunciado, mas uma visão de linguagem e sua relação com a construção social do mundo. Resumidamente, os performativos produzem efeitos que constroem o que

¹ Estou ciente de que o termo “infantojuvenil” tem sido criticado por agrupar e homogeneizar públicos distintos (cf. Coelho, 2018; Azevedo, 2001; Crowe, 2001). Porém, faço uso desse termo considerando o regime de linguagem que orienta o sistema literário ao estipular uma progressão que parte da literatura denominada infantil (com a presença abundante de imagens), passa pela literatura denominada juvenil (com a presença diluída de imagens) e atinge seu ápice na literatura “propriamente dita” fundamentada somente em texto escrito, associada ao público adulto (cf. Machado, 2022). Assim, tanto a literatura infantil quanto a juvenil são entendidas como etapas a serem superadas.

² Optei pela grafia *écfrase* em vez de *ekphrasis* por ter sido assim cunhada em vernáculo português (cf. Martins, 2013).

alegam descrever em atos de fala ritualizados e iteráveis (Austin, 1976; Butler, 1997; 1993; Derrida, 1990). Isto significa que, quando falamos sobre como as coisas no mundo são ou como os eventos aconteceram, o que fazemos não é simplesmente descrever coisas ou eventos, mas produzir efeitos que constroem o que alegamos descrever.

Desse modo, entendo que o mundo material não seria preexistente à linguagem; passa a existir ao ser produzido na linguagem.

A *écfrase* tampouco está distante dessa compreensão acerca da linguagem, uma vez que a criação do ato de ver não diz respeito a uma representação daquilo que se vê, mas sim à sua percepção (Vieira, 2017). Além disso, Louvel ([1997] 2006) argumenta a favor de uma possibilidade quanto à descrição pictural estar mais próxima de um fazer artístico. A descrição, portanto, constitui uma criação, o que condiz com a proposta de entender o fenômeno da *écfrase* enquanto transposição midiática: “o processo resultará em uma nova obra pertencente a uma determinada mídia – tradicionalmente um poema –, mas irá se referir a outra mídia – tradicionalmente a pintura” (Vieira, 2017, p. 53). Essa proposta possibilita a dilatação do conceito de *écfrase*, anteriormente concebido como um recurso retórico, mas adaptado à contemporaneidade para abranger diferentes mídias, tais quais a escultura, a instalação, o cinema etc.

No presente estudo, pretendo situar a *écfrase* na literatura infantojuvenil, mais especificamente no clássico *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. Uma breve pesquisa, condicionada pelo título do livro, no Google Acadêmico (repositório de textos científicos) apresenta 747 resultados. Desses, 206 são dos últimos cinco anos. Em outras palavras, desde sua primeira publicação em 1976, muitos estudos se ocuparam com a tarefa de analisá-lo, construindo um acervo que re/cria o livro à luz de uma miríade de interpretações. Esse inchaço não significa que os estudos sobre a obra devam se encerrar, mas, se muito já foi dito, exige justificativas mais precisas quanto ao *corpus*.

Meu interesse em revisitar *A bolsa amarela* é politicamente motivado; concerne o discurso pró-censura que dialoga com o contexto de produção e publicação do livro, uma operação sintomática da onda neoconservadora que tenho presenciado nos últimos anos, que se diz em defesa da criança (cf. Machado, 2022). À mesma maneira, conforme argumentei, a figura da criança emerge como um objeto político para regular a idealização de uma família cis-heteronormativa³ orientada por uma noção singular de felicidade (cf. Ahmed, 2012). No

³ Entendo cis-heteronormatividade como “um conjunto de estruturas, instituições e ações que promovem e naturalizam a heterossexualidade e a cisgeneridade [...] [que] se manifesta tanto na trama da língua (e.g., a imposição prescritiva de masculinos genéricos) quanto nos usos que podemos fazer dela (e.g., quem pode falar o que e como) e na definição do acesso a determinadas práticas discursivas (e.g., quem pode falar em certas instituições) projetando, dessa forma, modelos de ação social que podem ter efeitos excludentes e, por vezes, violentos” (Borba, 2020, p. 32).

caso de *A bolsa amarela*, desafiar a idealização dessa felicidade familiar atrelada aos “bons costumes” e à obediência a normas e tradições socioculturais simbolizou uma denúncia aos valores vigentes da ditadura militar (Almeida, 2022).

A literatura infantojuvenil, inevitavelmente, participa dessa política em nome da criança, pois produz a criança ao nomeá-la enquanto tal. Nesse sentido, alinho-me a Rose (1984), cuja crítica situa a literatura infantojuvenil no âmbito da linguagem, rompendo com uma perspectiva representacional que estipula que a categoria identitária “criança” preexiste à linguagem e é nela conjurada através da ação de nomear, como se fosse estabelecido um vínculo direto entre uma e outra. Para a autora, a literatura infantojuvenil ocupa o espaço do impossível, pois seu contexto de produção desfaz a suposta autonomia purista dos pares infância e maioridade, natureza e cultura.

Em outras palavras, muito embora seja atribuída, por uma perspectiva modernista de linguagem, uma relação de oposição entre tais pares, na literatura infantojuvenil esses limites se atravessam em um processo de hibridização, o que significa dizer que são produtos de linguagem. O argumento de Rose (1984) está em conformidade com estudos mais recentes sobre a relação entre linguagem e identidade, que partem do pressuposto de que categorias identitárias não são naturais, mas sim políticas (cf. Borba, 2020).

Não por acaso, esta pesquisa se preocupa com o regime de linguagem que move a literatura infantojuvenil, mais precisamente com a cristalização de uma hierarquia linguística que favorece a escrita (cf. Machado, 2022). À luz de Clüver (2017), esse recorte poderia recair sob o antagonismo entre linguagens que alimenta a teoria de Heffernan (2015, 1994) quanto à *écfrase*. Ciente de perspectivas não-representacionais que constituem um foco voltado para as *re/construções* do *medium* que ressignificam as práticas, Clüver investe em reflexões a respeito do conceito de *écfrase* que o redirecionam para a ação do olhar (*gaze*).

Nesse sentido, estou interessado nos possíveis significados que a presença da *écfrase*, enquanto dispositivo retórico-pictórico, assume no contexto da literatura infantojuvenil, em uma tentativa de localizar dado olhar. Com isso, pretendo defender que a descrição pictural da bolsa amarela se aproxima discursivamente da ilustração. Esta monografia, portanto, tem o seguinte objetivo: ver a bolsa amarela.

1 UMA LEITURA VISUAL DE *A BOLSA AMARELA*

Embora muito já tenha sido dito sobre o livro *A bolsa amarela*, pretendo contribuir para reflexões acerca da obra quanto aos sistemas de linguagem nela re/organizados. Assim, comprometo-me a contextualizar *A bolsa amarela* a partir de suas aberturas a práticas de linguagem, especialmente no que concerne à sua participação na literatura dedicada a crianças e jovens. Os rótulos “infantil” e “juvenil” que acompanham essa literatura propulsionam questões sobre o que significa infantilizar a literatura, ou, ainda, o que significa ser infantil ou juvenil, pondo em pauta noções de sujeito. Assim, a definição de uma literatura infantojuvenil tampouco pode ser separada de categorias identitárias referentes ao regime discursivo da idade, o que resguarda diversas problemáticas quanto aos seus critérios biológicos que resgatam concepções cartesianas de sujeito (cf. Machado, 2022).

Desse modo, os livros infantojuvenis não escapam à produção e manutenção das categorias identitárias “criança” e “jovem”, o que significa dizer que a literatura infantojuvenil performa tais identidades socioculturais, principalmente no que tange à “criação de um projeto editorial e gráfico específico para o leitor pretendido” (Martha, 2010, p. 124). Esse pode ser considerado um exemplo do que Pinto (2013) chama de **prefiguração identitária**: identidades criadas de antemão numa dada cultura que são usadas para caracterizar grupos socioculturais específicos e afetam a circulação e o significado dos textos produzidos para/por tais grupos. Em pauta, aqui, está a língua/gem como exercício de poder.

Assim sendo, apesar de os rótulos “infantil” e “juvenil” serem atribuídos tendo em vista o receptor “final”⁴ dessa literatura, tal tarefa também se encarrega de produzir esse receptor. Ou seja, o receptor não deve ser entendido como um participante “real” (exterior ao livro), mas sim como uma projeção identitária que paira sobre a produção dos livros dedicados a crianças e jovens, configurando uma relação complexa de retroalimentação. Nesse caso, o conceito de identidade infantil/juvenil

é construído a partir de múltiplos olhares, notadamente das ciências médicas e humanas. O período denominado “juventude”, estreitamente vinculado à identidade juvenil, não deve ser visto como etiqueta colada nos indivíduos, etapa cronologicamente determinada da vida. [...] para o reconhecimento de seu significado, é preciso que o sentido seja negociado, como o de outras identidades aparentemente sólidas – “homem”, “mulher”, “africano”, “latino-americano”, pois entendemos que são culturais, não se apresentam rígidas e imutáveis, mas resultam de processos transitórios de identificação (Martha, 2010, p. 122).

À luz dessa teorização, enquanto o conceito de identidade tem sido associado a uma reivindicação, uma agência, uma autodenominação (cf. Levon; Mendes, 2016), o conceito de

⁴ Faço uso das aspas pois, embora a literatura infantojuvenil seja direcionada a crianças e jovens, nada impede que seus textos sejam consumidos por outros públicos, sendo a presente pesquisa um exemplo disso.

identificação busca atuar na percepção de outrem quanto à nossa identidade, isto é, como somos percebidos na malha sociocultural que produz significados hegemônicos, o que pode tanto reforçar a identidade que reivindicamos quanto contestá-la. Em suma, o cerne dessa diferença conceitual está na dimensão intersubjetiva, isto é, a percepção de que nossa identidade não depende apenas de nós. Desse modo, torna-se necessário indagar “quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados” (Santos, 1997, p. 135 *apud* Martha, 2010, p. 123).

As disputas em torno do que é considerado apropriado para a infância e a juventude emergem como um exemplo disso (cf. Machado, 2022). Para os propósitos deste texto, atentome a um ponto de circulação do livro *A bolsa amarela*. Mais especificamente, à acusação feita em 2019, por um político de São Paulo, de que a obra incentiva a rebeldia e a “ideologia de gênero”⁵, o que constituiria um atentado contra a família e a moralidade (Sfordi, 2021). Não por acaso, tamanho cerceamento literário resgata valores cultivados na época de publicação da obra, em plena ditadura militar (cf. Almeida, 2022).

Assim como nesse passado não tão distante, atualmente, discursos neoconservadores cultivam uma idealização cis-heteronormativa de família que naturaliza uma configuração binária e indissociável para as identidades de gênero e sexualidade. Uma das possibilidades de leitura de *A bolsa amarela* consiste, precisamente, em uma denúncia a essa estrutura familiar tradicionalista, por sua vez organizada em torno de um modelo patriarcal na cultura ocidental hegemônica (Souza, 2019). A fim de ilustrar essa possibilidade, consideremos a vontade da personagem Raquel – responsável por narrar a história – de ter nascido menino, justificando-se:

Meu irmão fez cara de gozação:

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

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

— No duro?

— É, sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo de jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida! – vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento – então eu não vejo? – a gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina.

Meu irmão nem ligou. Mas também por que ele ia ligar? eu tava dizendo que ser homem é bom... (Bojunga, [1976] 2005, p. 16-7).

⁵ Faço uso das aspas a fim de indicar que, no contexto político atual, a apropriação do termo “ideologia de gênero” o despiu de sua carga teórica e o transformou em uma categoria acusatória dentro de uma arena de disputa moralista (Prado; Corrêa, 2019).

Por mais que, à primeira vista, pareça que a personagem reforça uma suposta superioridade masculina, o quadro que seu monólogo compõe indica uma crítica à lógica do

modelo tradicional entre o masculino e o feminino [que] determina a condição da mulher na sociedade, onde, pela divisão social do trabalho, espaços públicos e posição de poder são reservados aos homens, enquanto, às mulheres ficam reservados os espaços privados, o cuidado da casa e a criação dos filhos (Magalhães, 2018, p. 815).

Nesse sentido, cabe questionar o que significa acusar o livro de promover “ideologia de gênero”. Para tal, devemos entender que a “ideologia de gênero” foi assim chamada por grupos transnacionais políticos e religiosos (Corrêa, 2018) para se referir à luta feminista por igualdade, abarcando no caminho a discussão de que gênero não é um fenômeno biológico, mas sim social (cf. Butler, [1990] 2003). Isso significa dizer que gênero é um produto de práticas, rituais e hábitos culturais, de modo que, ao invés de nascermos com um gênero (isto é, parte da nossa natureza), aprendemos a sê-lo (cf. Eckert; McConnell-Ginet, 2003). Assim, o termo “ideologia de gênero”, que circula de forma pejorativa no contexto político atual, funciona como uma separação entre o que é supostamente natural (vide gênero enquanto fenômeno biológico) e o que é ideológico, na qual a ideologia seria falaciosa, pois distorceria a verdade absoluta e universal da “natureza humana”.

Logo, a atribuição anacrônica do termo “ideologia de gênero” à obra *A bolsa amarela* produz efeitos políticos específicos. Nas palavras de Sfordi (2021, p. 300),

As motivações que levaram esse político a realizar tais comentários não estão no material literário, ao contrário, foi o conhecimento de mundo subjetivo introjetado na materialidade literária para adquirir tal significação. Entretanto, para manter a ordem do estado, a significação do livro é mascarada como uma compreensão não-subjetiva, fechada e universal.

Para o autor, tal acusação cultiva uma perspectiva que promove o significado como uma unidade estável e fixa, capaz de atravessar tempos, territórios, culturas, políticas e, inclusive, demais interpretações do material literário, de modo que refletiria a realidade. Esses pressupostos fundamentam uma visão representacional de linguagem, que apaga as múltiplas possibilidades da literatura em nome de um saber universal.

Nesse percurso, o signo linguístico, ao funcionar como uma ponte direta entre linguagem e realidade, recebe valor de natural, sendo que “a naturalidade do signo é uma das maneiras da sociedade manter seu status quo, já que a palavra previamente definida é a única maneira de representação e de expressão de pensamento adequada à sociedade” (Sfordi, 2021, p. 294). Dessa forma, o discurso pró-censura em questão reivindica para si a verdade absoluta, deslocando-se de um terreno político e, concomitantemente, atribuindo ao livro *A bolsa amarela* uma máscara ideológica. Esse deslocamento, portanto, constrói um posicionamento político específico como não-ideológico. Tal estratégia mobiliza não somente a cis-

heteronormatividade enquanto espaço apolítico, mas sobretudo a crença de que crianças e jovens não deveriam ser expostos a determinados assuntos, a fim de preservar sua suposta inocência. A “ideologia de gênero” seria um desses conhecimentos demonizados.

Em contraste a essa vigilância moral em nome de uma infância idealizada, as obras de Lygia Bojunga atuam nas fronteiras difusas quanto ao que seria uma identidade infantil e/ou juvenil, trazendo para a literatura dedicada a crianças e jovens assuntos considerados pertencentes ao dito “mundo adulto”. Assim, suas personagens crianças muitas vezes atravessam situações críticas permeadas pelo suicídio, assassinato, estupro, abandono familiar, dentre outras violências (Silva, 2010; Turchi; Souza, 2010). Tamanha desterritorialização rompe com noções biológicas de infância, juventude e maioridade, tecendo uma malha sociocultural que atribui papéis tanto a crianças e jovens quanto a adultos (Martha, 2010). Desse modo, esses reinos identitários se misturam em um processo reflexivo que compõe denúncias a percepções idadistas que alimentam regimes normativos.

Figura, em uma suposta lista, o regime da linguagem. Afinal, aprender a ler e escrever constitui um processo ideológico, no qual formas de se expressar são organizadas e hierarquizadas em uma escala revestida por noções de avanço e evolução, vide o modelo escolar que estimula crianças a partirem de livros com figuras para textos escritos apenas (Blommaert, 2005). Embora textos que apresentam tanto imagens quanto palavras continuem sendo uma prática exercida por crianças e adultos, Blommaert argumenta que essa combinação se perde na concepção ideológica do que significa aprender a ler e escrever, cujo discurso hegemônico produz um movimento de substituição da imagem pela palavra.

Para Rose (1984, p. 7-8, minha tradução),

Esse é um assunto que se relaciona com nosso entendimento de literatura como um todo – o fato de que a linguagem tem uma história institucional que determina como é escrita, falada e entendida. Mas é uma história que a maioria da crítica literária, preocupada em identificar criatividade e expressão individual, faz o possível para ignorar. No caso da literatura infantil, no entanto, o problema fica mais próximo, pois a criança pertence à própria instituição através da qual a linguagem é produzida.⁶

Desse modo, a autora centraliza as práticas de linguagem envolvidas na literatura infantojuvenil. Mais precisamente, a literatura que circula sob esse rótulo se transforma em uma das instâncias legitimadas a construir percepções do que seria uma linguagem adequada a crianças e jovens. Nesse sentido, o ritmo decrescente da imagem na literatura infantojuvenil (a abundante presença da ilustração nos livros destinados a idades mais tenras, ao passo que o

⁶ “This is an issue which relates to our understanding of literature as a whole – the fact that language has an institutional history which determines how it is written, spoken and understood. But it is a history which most literary criticism, in its concern to identify creativity and individual expression, makes every effort to ignore. In the case of children’s fiction, however, the problem comes much closer, since the child belongs to the very institution through which language is being produced.”

número de ilustrações diminui conforme a idade da criança aumenta, preparando-a para a transição para a literatura fundamentada somente em texto escrito) pode ser considerado sintomático de uma institucionalização linguística que projeta na escrita o maior grau de instrução e civilização (Machado, 2022).

A preocupação com a linguagem nas obras de Lygia Bojunga não passa despercebida (cf. Silva, 2010). Inclusive, em *A bolsa amarela*, Raquel indaga: “será que eles acham que falando comigo do mesmo jeito que eles falam um com o outro eu não vou entender? Por que será que eles botam *inho* em tudo e falam com essa voz meio bobalhona, *voz de criancinha* que nem eles dizem?” (Bojunga, [1976] 2005, p. 70, grifos da fonte). Em pauta, aqui, está um questionamento à linguagem direcionada às crianças, o que postula uma re/des/construção da identidade infantil, pois retorce uma norma que preconiza, na infância, uma presumida inocência do não-saber. Uma vez que Raquel se mostra perceptiva quanto à relação de poder entre adultos e crianças pelo viés da idade, seu olhar se constrói sobre uma denúncia dessa verticalidade.

Esse conhecimento proibido condiz com o panorama que Silva (2010) faz das obras de Lygia Bojunga, em que *A bolsa amarela* faria parte de uma época de literatura infantojuvenil antiautoritária (cf. Colomer, 2017; Mickenberg, 2017) na qual “o grande obstáculo a ser superado consistia na opressão exercida pelos detentores do poder, ou pela sociedade em si” (Silva, 2010, p. 87). Desse modo, de acordo com a autora, a imagem de Raquel enquanto criança obstinada funciona como um protótipo para outras personagens do universo bojunguiano. Não obstante, à luz de Rose (1984), assim como o livro *A bolsa amarela* possibilita tamanho questionamento à autoridade através de uma crítica à linguagem, sua forma tampouco o isenta de participação em tal regime.

Em relação à materialidade do livro *A bolsa amarela*, portanto, trago alguns aspectos visuais que indexalizam certas práticas de linguagem referentes à literatura infantojuvenil. Assumindo a citação do monólogo de Raquel na página 12 desta monografia, identifico a contração de certas palavras (grifos meus): “um chefe **pras** brincadeiras” e “todo mundo **tá** sempre dizendo”; tais decisões, somadas a um grande número de gírias presente na fala de Raquel, constroem noções de oralidade. A partir disso, é possível inferir que o rompimento com as normas de pontuação em “por que ele ia ligar? eu tava” (grifo meu), ao não capitalizar a primeira letra após o ponto de interrogação, indica um movimento discursivo quanto aos significados em questão, estipulando a pergunta como retórica, de modo que o pensamento segue seu fluxo sem ser interrompido. Esse é um recurso usado recorrentemente ao longo da obra e que contribui para a construção de um texto baseado na oralidade.

poucos são os momentos em que uma fala recebe duplo travessão, intercalando *o que* foi dito com *como* foi dito, tal qual em:

— Quer fazer o favor de ficar quieto? — Dei um apertão na Guarda-Chuva e falei: — Responde! — Mas ela não respondeu coisa nenhuma. Apertei com mais força. — Responde, sim?! — Nada. Apertei ainda mais (Bojunga, [1976] 2005, p. 51).

Nessa passagem, a fala da personagem é atravessada por descrições quanto às suas ações no momento. Entretanto, esse recurso é raro no livro *A bolsa amarela*, de modo que sua ausência projeta uma conversa acontecendo simultaneamente à leitura, sem potenciais intervenções descritivas que indexalizam uma voz narrativa.

A partir dessas considerações, é possível concluir que o livro *A bolsa amarela* apresenta um entrelaçamento entre a escrita, a oralidade e a visualidade. Todavia, ressalto que essa minha perspectiva não se compromete com uma interpretação fixa da obra. Isso significa dizer que não reivindico a palavra final quanto aos sentidos produzidos junto ao livro, tampouco busco delinear as intenções autorais mediante o uso de recursos discursivo-semióticos, e sequer pretendo estabelecer como o livro foi, é e/ou será recebido em outros contextos de produção. Os significados aqui mobilizados devem ser entendidos como produtos locais, i.e., resultados da discussão proposta. Assim sendo, busco no conceito de écfrase uma abertura para atuar nas fronteiras difusas entre práticas de linguagem, conforme será explorado no próximo capítulo.

2 POR UM INVENTÁRIO ECFRÁSTICO

A tarefa de mobilizar o conceito de éfrase não pode ser feita à parte de outros procedimentos retórico-poéticos também encarregados de construir um imaginário visual a partir da ação verbal, tais quais: a descrição, a enargia, a evidência, a amplificação, a metáfora e a fantasia – para nomear alguns. Temos, assim, uma “multiplicidade de figuras e nomenclaturas atribuídas ao mesmo objetivo – colocar diante dos olhos” (Rodolpho, 2010, p. 106). Por conta disso, neste capítulo, procuro estabelecer relações entre tais processos, costurando-os à medida que pontuo algumas especificidades concernentes a compreensões de linguagem que redirecionam a discussão sobre éfrase.

Os procedimentos visualizantes mencionados muitas vezes se misturaram, a ponto de o próprio conceito de éfrase assumir um posto exclusivamente descritivo no contexto acadêmico da história da arte (Vieira, 2017; Martins, 2016; Rodolpho, 2010). Assim, a éfrase passou a ser sinônimo de descrição de obra de arte e a ser entendida como gênero textual, tendo como norte o conceito de enargia, por sua vez associado à evidência. Cabe diferenciá-las: a enargia seria o produto de um processo visualizante, ao passo que a éfrase seria um desses processos (cf. Rodolpho, 2010).

O entrelaçamento entre os pares éfrase/descrição e enargia/evidência se deve a uma noção cientificista de factualidade pura atribuída às narrativas históricas, descrições geográficas e elaborações filosóficas (Martins, 2016; Cairus, 2010), apesar de outras compreensões teóricas que classificam a éfrase como figura de linguagem. No cerne desse debate se encontra uma perspectiva representacional que atribui à linguagem duas funções dadas como opostas: a denotativa e a conotativa, que mobilizam outros binarismos, tais quais verdadeiro/falso e realidade/ficção (cf. Fabrício, 2016; Bauman; Briggs, 2003). A vontade de estabelecer uma realidade uma compartilhada entre todos os falantes versa a respeito de um mundo material que preexiste à linguagem, isto é, uma *tabula rasa* na qual se inscrevem significados socioculturais. Desse modo, a perspectiva representacional de linguagem atribui uma relação sinonímica entre os conceitos de realidade e verdade (Fabrício, 2016), conforme exemplificado no capítulo anterior.

Nesse sentido, vale ressaltar que as correspondências éfrase/descrição e enargia/evidência são resultados historicizantes de pesquisas que versam, respectivamente, sobre a tradição grega e a tradição latina. No entanto, estabelecer uma correspondência direta entre as duas tradições infere que o processo visualizante é estável, de modo que as diferenças terminológicas seriam meros produtos de sua época, território, linguagem etc. Assim, por

mais próxima que a éfrase esteja da descrição, ou que a enargia esteja da evidência, suas relações não são equivalentes (Rodolpho, 2010). Em outras palavras, o processo visualizante não deve ser concebido como um fenômeno natural que preexiste à linguagem, uma vez que sua suposta estabilidade se constrói sobre pressupostos linguísticos saussurianos de que a comunicação segue um percurso linear entre os falantes, uma característica da perspectiva representacional de linguagem.

Não obstante, essas são considerações modernistas, cujo discurso cientificista se apropriou do termo evidência como prova factual, de modo que a descrição seria um processo clínico de observação. Para a historiografia antiga, entretanto, a verdade e a veracidade são operações discursivas não necessariamente factuais que gravitam em torno de dois eixos, o da descrição – o olhar – e o da narrativa – o ouvir (Cairus, 2010). Assim sendo, a evidência confere à descrição uma vivacidade que a aproxima da narrativa, sendo que a éfrase seria justamente “uma descrição que possui uma qualidade narrativa” (Martins, 2013, p. 26). Isso significa dizer que “o efeito de prova pretendido pelos historiadores gregos em nada difere do mesmo efeito em narrativas ficcionais pelo simples motivo de serem ambos *efeitos*” (Martins, 2016, p. 174, grifo da fonte). Uma leitura metonímica que entende a éfrase a partir de sua qualidade distintiva (a evidência) acaba por confundir os termos (Martins, 2013), uma vez que “os gregos não distinguem o ‘ver’ por meio da imaginação do ‘ver’ com os próprios olhos” (Vieira, 2017, p. 50).

Tal relação com a ação de ver é inconcebível para uma perspectiva representacional de linguagem propulsionada pelo discurso cientificista que a preconiza como natural. Não por acaso, a discussão em torno da éfrase tem sido deslocada do terreno da representação e redirecionada para o da criação (Lancman, 2019), pois o processo visualizante não representa uma imagem, mas sim cria a percepção dessa imagem. Pensar a éfrase a partir de seus efeitos nutre uma perspectiva de linguagem performativa (Webb, 2014), na qual a linguagem não aparece somente como um veículo de transmissão de informação, mas sobretudo como um meio de agir no mundo.

Essa manobra discursiva em direção ao performativo resgata a tradição clássica: “A base da éfrase na Antiguidade é o poder e a ação da linguagem, que se dão quando a imaginação do locutor e de seu ouvinte na audiência se envolvem em uma interatividade performativa dinâmica e cooperativa” (Vieira, 2017, p. 49). Assim, a éfrase não mais seria pensada como uma operação linguística isolada e autônoma, conforme a proposta modernista de linguagem prega; seria pensada como uma interação, o que move a discussão do terreno da

intenção autoral (o significado pertence somente ao enunciador) para o da dialogia (o significado se constrói intersubjetivamente).

Vale ressaltar que esse “resgate” da episteme clássica consiste em um movimento extemporâneo em defesa da éfrase como uma “terminologia [que] possa ser reaproveitada retroativamente, reavivada transistoricamente” (Martins, 2016, p. 169). Um dos cuidados que envolvem essa linha de argumentação diz respeito à tradição oral da éfrase clássica. Nesse caso, a oralidade simboliza uma distinção crucial para o entendimento do conceito nos manuais retóricos gregos, uma característica que não (necessariamente) persiste na modernidade ao considerarmos a possibilidade do registro escrito da palavra.

Caminhando nessa direção, cabe assinalar que, historicamente, a éfrase foi apropriada pelos estudos literários diante da reprodutibilidade técnica do século XIX, um discurso modernista que estabelece a escrita como uma força transformadora por possibilitar a (suposta) eternização da palavra (Vieira, 2017). Os pressupostos linguísticos que nutrem tamanho equívoco projetam a escrita como a representação da voz (Bauman; Briggs, 2003), o que relega a linguagem a um limbo universal, apagando as particularidades tanto da produção oral quanto da produção escrita ao sobrepô-las.

Nesse sentido, pelo viés modernista, a éfrase emerge enquanto ápice da escrita, pois sacralizaria a palavra a partir do considerado signo “natural” – o visual (Krieger, 1992). Em outras palavras, a presença da éfrase nos estudos literários modernistas indica uma vontade de controlar a suposta natureza da linguagem visual, atribuindo à escrita (enquanto instrumento sociocultural) o poder de reger o chamado natural. Esse providencialismo cultural tem sido criticado pelo pós-modernismo ao questionar o próprio conceito de natural (cf. Krieger, 1992).

Na contramão do discurso modernista, Webb (2014, p. 9, grifo da fonte) propõe entender éfrase como “espetáculos visuais (*performances*) que provocam um efeito no leitor, e a consequência disso é que estamos muito longe de um conceito de literatura como um fenômeno puramente estético.” Mais precisamente, para a autora, o estudo da éfrase não está completo sem levar em consideração um ouvinte/leitor, o que desloca a concentração dos estudos linguísticos na palavra para a interação. Na literatura, essa posição nos situa na teoria da recepção.

Em linhas gerais, os estudos da recepção consistem em um direcionamento teórico que entende a leitura como “a atualização do sentido do texto, promovida pela ação ativa e criadora do leitor” (Oliveira, 2019, p. 52). Essa atitude frente à leitura se aproxima da éfrase

enquanto criação, uma vez que a tarefa de projetar uma imagem mental não depende exclusivamente do enunciador, mas também da participação do receptor ao produzi-la.

Segundo Oliveira (2019), o paradigma comunicacional da recepção abarca três movimentos de leitura: (1) compreensão, que diz respeito à percepção do leitor quanto ao texto em questão; (2) interpretação, que leva em consideração a abertura do leitor ao texto durante a busca de negociar significados; e (3) aplicação, quando o leitor situa o texto em um contexto histórico e sociocultural. É no último movimento que “o efeito sobre o receptor contemporâneo e a recepção, ou história dos efeitos da obra, são postos em diálogo” (Oliveira, 2019, p. 52).

Não obstante, essa sequência de passos desconsidera a dimensão ideológica constituinte do ato de ler ao tratar a leitura como um procedimento estável e consistente, ou até mesmo aplicável. Nas palavras de Webb (2014, p. 5), “[a]s próprias teorias da recepção enfatizaram o papel ativo do leitor na constituição de significados, mas isso é frequentemente entendido como resposta intelectual, envolvendo atos de interpretação.” Entendo interpretação, aqui, como “movimento que se processa na superfície textual, na camada dos signos” (Oliveira, 2019, p. 47). Assim sendo, o jogo de linguagem voltado exclusivamente para o signo linguístico (a palavra) apaga outras possibilidades de recepção, como, por exemplo, uma resposta imaginativa:

a visualização na linguagem é um processo de duas vias envolvendo a participação ativa do ouvinte que responde a certos estímulos verbais formando imagens em sua mente e, então, em um processo ulterior, as suplemente por associação, criando uma versão pessoal dos eventos (Webb, 2014, p. 7).

Desse modo, entendo que os próprios efeitos visualizantes estimulados pelo texto podem ser uma resposta do leitor, pois a projeção visual integra também a negociação de significado inerente ao ato interpretativo.

A possibilidade de uma resposta imaginativa diante da éfrase se concretiza “quando as intenções do autor conseguem antecipar as imagens mentais, o conhecimento, os códigos e as emoções a que o leitor está predisposto” (Vieira, 2017, p. 49). A projeção de um público, portanto, mobiliza critérios socioculturais que orientam práticas de leitura. A mediação da leitura no caso particular da literatura infantojuvenil ilustra bem a necessidade de diferenciar o receptor em termos de ouvinte ou leitor, o que aponta para esforços de contextualizar as práticas de leitura e linguagem envolvidas nesse processo.

Afinal, a prática de contar histórias para crianças produz diferentes efeitos para o ouvinte (geralmente a criança) e para o leitor (o contador). Logo, a experiência ecfrástica não pode ser separada do sistema sociocultural que rege nossas práticas, isto é, como relações de

poder contribuem para as possibilidades de ação que constituem o livro. Uma vez que olhar para os efeitos da linguagem deve ser uma ação contextualizada, os efeitos da éfrase variam de acordo com a prática, que se realiza em um momento e local específicos.

Dessa forma, o performativo enquanto perspectiva de linguagem (ao invés de um tipo especial de enunciado) nos impele a pensar os efeitos do texto a partir de seu contexto de produção. Para tal, a éfrase pode ser entendida como um procedimento retórico visualizante capaz de gerar sinestesia ao guiar, através da audição, o olhar em torno de uma matéria in/corpórea (Agnolon, 2020; Martins, 2016). Em outras palavras, seria o movimento de transformar o ouvinte em um espectador (Vieira, 2017). Tendo em vista esse movimento, vale ressaltar, à luz de Martins (2016), alguns efeitos da construção efrástica que re/constroem essa experiência:

1. Olhos incorpóreos que projetam dois tipos de olhar: (1) o do enunciador (ou narrador), que mobiliza noções de clareza e vividez ao descrever o que não viu; ou (2) o da personagem, que produz a ação de tirar o objeto descrito das sombras, isto é, a imagem aos poucos se faz visível conforme as condições do contexto – nesse caso, “o enunciador apenas agencia o olhar da personagem” (Martins, 2016, p. 186).

2. Brilhos e cores, atribuídos por projeções de luz e sombra e de cromatismo (ou sua ausência). Assim, o uso sistemático desses recursos produz noções de luminosidade e clareza. Além disso, a alusão à matéria-prima também constrói sentidos de visão que gravitam em torno do toque, isto é, um olhar que nos faz quase tocar a imagem – nas palavras do autor, essa seria uma metáfora da percepção; a sinestesia.

3. Ampliação dos sentidos. O recurso da sinestesia estaria no bojo da éfrase, uma vez que sua realização já produz uma travessia entre sentidos; vale reiterar que a éfrase consiste em ver através dos ouvidos. Ainda, a construção efrástica transgride o próprio sentido que lhe confere visibilidade, podendo mobilizar o tato, o paladar, o olfato e, também, a audição, transitando entre suas formas.

Assim sendo, a éfrase estabelece vínculos estreitos com a amplificação (realçar o que se é dito) através da metáfora, o que pode gerar efeitos fantásticos. Nesse caso, a fantasia opera um processo anímico que nos faz ver com os olhos da mente uma figura que não necessariamente tem registro na cultura material (Martins, 2013). Cabe assinalar que a fantasia tampouco pode ser atrelada somente ao que se considera “fictício”; consiste em uma re/construção sensorial que opera na ausência (material ou não), ou seja, o produto de uma visão proporcionada pela imaginação (cf. Agnolon, 2011).

Para Rodolpho (2010), entretanto, concentrar-se nos efeitos dos processos visualizantes abre margem para análises superficiais acerca dos conceitos, sendo necessário um olhar mais atento às terminologias. Afinal, tal encadeamento possibilita um argumento a favor da universalização da experiência efrástica, como se os mesmos efeitos pudessem ser acessíveis tanto pela escrita quanto pela oralidade, o que opera um esvaziamento do contexto, conforme discutido anteriormente.

Ainda assim, este capítulo não pretende oferecer definições para cada processo visualizante aqui mencionado, uma vez que “sistematizar os conceitos pode gerar algumas discussões, até mesmo porque o modo como hoje entendemos os conceitos é bem diferente” (Rodolpho, 2010, p. 108). Além disso, traçar fronteiras entre tais processos implica circunscrever uma forma pura e autônoma para cada um deles – uma proposta de veras modernista.

Nesse sentido, esta monografia se preocupa não somente com os efeitos da éfrase, mas sobretudo com o “como”: a própria construção efrástica. Para tal, adoto como método a perspectiva de descrição pictural segundo Louvel ([1997] 2006), a ser desdobrada no próximo capítulo.

3 A DIMENSÃO ESTÉTICA DA ESCRITA

Olhar para o modo de constituição do texto deve ser também uma ação contextualizada. Essa atitude contribui para entendimentos do texto (oral, visual, escrito etc.) como uma atividade sociocultural, em vez de meramente um produto final. Intrincado nessa perspectiva está o ato de percepção de um texto, que abrange “crenças e percepções locais quanto ao que recursos linguísticos são, a função que exercem, e o que seu uso nos diz sobre o ato de comunicação e aqueles que o performam”⁷ (Blommaert, 2008, p. 22, minha tradução). Em outras palavras, o regime linguístico de um texto diz muito sobre por onde pretende-se que circule, ou por quem pretende-se que o leia, de modo que o texto pode ser entendido como uma prática.

A partir disso, cabe questionar o que este texto faz ao situar o livro infantojuvenil *A bolsa amarela* no contexto científico. Em nome de uma tradição científica, esta investigação não estaria completa sem buscar outras referências que tenham feito o mesmo movimento de posicioná-lo enquanto objeto de pesquisa. A título de exemplo, nos últimos cinco anos, alguns estudos se preocuparam com sua leitura em contexto escolar (Dias; Silveira, 2022; Rosa; Arruda; Gonçalves, 2022; Souza, 2019), com o discurso do feminino (Ribeiro, 2022; Haase; Salgueiro, 2019; Souza, 2019), com o discurso da infância (Brito; Paulo, 2021; Malta, 2021; Cortes, 2020; Leonardeli, 2020), com a presença do maravilhoso na narrativa (Silva; Sampaio, 2021; Melo; Brandão, 2019) e com a censura de seu conteúdo (Sfordi, 2021). Tais estudos tampouco foram todos.

Os percursos viabilizados por essas discussões incessáveis ressaltam diferentes aspectos do livro *A bolsa amarela*. Não poderia ser diferente com o recorte desta pesquisa, que se atenta para o regime linguístico da literatura infantojuvenil, de modo que, no presente caso, a discussão se orienta pela seguinte pergunta: como o encontro com a bolsa amarela desafia noções de linguagem? Reitero que a análise não pretende compreender o livro em sua totalidade, muito embora tangencie outras dimensões da narrativa; concerne, mais precisamente, à descrição da bolsa amarela. Com isso, objetivo ver a bolsa amarela embasado nos indicadores textuais de uma descrição pictural conforme propostos por Louvel ([1997] 2006). Essa atitude de pesquisa mobiliza determinados discursos.

A princípio, considero que “o estudo do objeto produz o objeto” (Fabrício, 2006, p. 56), o que significa dizer que o conhecimento científico não preexiste à pesquisa em um plano

⁷ “local beliefs and perception of what linguistic resources are, what they are there for, and what their use tell us about the act of communication and those who perform it”

da verdade alcançado através de um método. Em vez disso, proponho entender a metodologia como uma construção, uma vez que participa de um sistema de coerência (cf. Linde, 1993) que apresenta regras quanto ao uso in/devido de suas relações teleológicas. Assim, o fazer científico não observa, mas sim produz; organiza a pesquisa segundo suas matrizes de significado, cujos mecanismos atuam sobre o objeto. Em pauta, aqui, está o “vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo” (Fabrício, 2006, p. 57).

Assim sendo, a ótica metodológica adotada nesta pesquisa a respeito de uma descrição pictural da bolsa amarela informa meu olhar quanto ao objeto de pesquisa, o que significa dizer que o método consiste em um processo de criação da percepção visual. Desse modo, a ação de ver não deve ser entendida como natural (não tem relações diretas com o mundo material); ela emerge a partir de um sistema sociocultural (nosso olhar é produzido). Logo, *ver* não constitui uma experiência universal, o que por si só desmantela a noção de uma realidade una e verdadeira (material) que se relaciona diretamente com a visão. Entendo *ver*, portanto, como uma atividade criativa (um fazer) atravessada por valores socioculturais e que abarca múltiplas perspectivas, das quais posso oferecer uma.

O fazer científico na episteme positivista, porém, estipula a teoria e a prática como operações singulares e encadeadas, em que primeiro vem a teoria e, somente depois, sua aplicação prática (Moita Lopes, 2006), sugerindo que a atribuição de sentido antecede a prática, o que cultiva uma noção de significado enquanto entidade autônoma ancorada no reino da “verdade”. A segmentação da produção de conhecimento nesses dois conceitos (teoria e prática) obedece a uma ciência modernista que hierarquiza saberes ao determinar **quem** pode falar – no caso, os cientistas. Nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 100), “[e]ssa é a base da grande tradição da chamada ciência moderna em seu anseio por se separar ou não se deixar contaminar por aqueles que vivem a vida social e por seu senso comum, na busca de objetividade e neutralidade científicas.” A partir disso, faz-se urgente uma reformulação epistemológica que conteste a ciência como um espaço apolítico, pois “[n]ão há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (Moita Lopes, 2006, p. 103).

Isso significa dizer que a produção de conhecimentos científicos constitui práticas socioculturais atravessadas por ideologias, interesses, políticas etc., de modo que cientistas não são seres imparciais. A almejada objetividade científica deve ser entendida como um efeito de linguagem produzido por escolhas textuais (que não são de modo algum neutras), tais quais a narrativa em terceira pessoa, a preferência pela voz passiva, dentre outras (cf.

Lemke, [1995] 2005). O texto acadêmico, portanto, pertence a um gênero que, dentro de um regime linguístico que atribui função, valor e uso às formas de linguagem, projeta noções de imparcialidade, neutralidade e objetividade (Moita Lopes, 2012; Lemke, [1995] 2005). Essa política textual pressupõe que “sentidos têm a ver com o modo como as pessoas empregam a linguagem em suas práticas cotidianas” (Fabrício, 2006, p. 57), sendo a ciência um de seus territórios.

A apropriação científica da escrita enquanto objeto neutro opera sobretudo um apagamento corporal. Uma vez que o conhecimento, para a episteme positivista, é entendido como uma atividade mental (Fabrício, 2016), a escrita se torna a formalização dos processos cognitivos que geram a ideia, simbolizando o próprio “desenvolvimento intelectual”. Se os processos de aprendizado são considerados mentais, estariam desconectados de aspectos socioculturais como território, identidade, comunidade etc., sendo essa uma lógica sustentada por uma tradição cartesiana de sujeito que rege uma separação (supostamente) precisa e autônoma entre mente e corpo (Lemke, [1995] 2005).

A escrita, entretanto, não é destituída de um aspecto visual. Se ela é a materialização do pensamento, “a estética, portanto, vai ser sempre uma dimensão da escrita”⁸ (Blommaert, 2008, p. 140, minha tradução). Os elementos visuais que orientam a escrita fazem parte de um repertório semiótico institucionalizado pela escola, tais como a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas, a pontuação, o tamanho dos parágrafos, a ênfase em títulos, a ortografia, a caligrafia etc., de modo que a escrita se organiza de forma sistêmica. Uma vez que essa formalização constitui uma normatização, escrever resulta em um produto desestetizado, em que não se reconhece o aspecto visual da escrita e suas conseqüentes implicações (Blommaert, 2008). Desse modo, o apagamento estético em prol de um regime institucional que “exclui, marginaliza e silencia pessoas cujos repertórios não correspondem às expectativas normativas”⁹ (Blommaert, 2008, p. 7, minha tradução) não pode ser separado de um apagamento corporal.

Esse processo de apagamento pode ser intensificado pela globalização, pois a suposição de que “sabe-se escrever” sugere que há um modo certo para tal, por sua vez orientado pelo modelo ideológico de escrita da escola. Muito embora o que se entenda por escrita varie de comunidade para comunidade, o modelo escolar costuma ser percebido como universal (Blommaert, 2008). Logo, atentar-se para a dimensão estética da escrita pode romper com a separação cartesiana entre mente e corpo ao localizá-la em um contexto

⁸ “aesthetics will therefore always be a dimension of writing.”

⁹ “exclude, marginalise and silence people whose repertoires do not match the normative expectations.”

sociocultural específico, delineando um regime linguístico que movimenta o chamado mundo globalizado, pois faz emergir fatores quanto às estruturas de acesso, distribuição, valor e uso que afetam os espaços pelos quais textos circulam (Blommaert, 2008).

Nesse sentido, para Moita Lopes (2006), repensar o fazer científico implica reinventar a relação entre teoria e prática. Dessa forma, o autor argumenta a favor de uma hibridização que não mais delimita fronteiras entre as duas, pois defende que a teoria não pode emergir sem a prática, assim como a prática é constantemente teorizada. Tendo em vista esse direcionamento, esta pesquisa se orienta por uma episteme interpretativista ao considerar que “a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para compreendê-lo” (Moita Lopes, 1994, p. 334). Partindo desse pressuposto, a produção de conhecimento e a tradição de investigação científica emergem como um meio de agir no mundo (Moita Lopes, 2012).

O método científico, portanto, pode ser concebido enquanto efeito performativo (cf. Pinto, 2013) à medida que a materialização da ciência (a pesquisa) é formada por discursos (e.g. neutralidade, objetividade, im/parcialidade, cientificismo etc.) que inevitavelmente a fundam na linguagem. Contudo, tais discursos não exercem efeitos apenas a partir de palavras: ao incorporar um método previamente delineado com objetivos específicos, contribuo para a prática científica, ou seja, acatar os vieses de uma metodologia científica (legitimada perante o contexto acadêmico) configura uma ação (performance), pois mobiliza discursos a respeito da ciência (expectativas socioculturais) que podem tanto reforçar sua normatividade quanto ressignificá-la.

À luz dessas considerações, performo uma leitura específica do livro *A bolsa amarela*, mais precisamente do primeiro encontro com a bolsa. Reitero minha parcialidade ao situar tal leitura de acordo com meu interesse de pesquisa: pretendo transformar o texto escrito em ilustração ao articular outro modo de vê-lo e entendê-lo a partir de sua dimensão estética. Para tal, baseio-me nos indicadores textuais de uma descrição pictural, pertinente a esta pesquisa por evocar uma noção de linguagem que não se pauta “no que ela tem de nomenclatura do real, mas no que ela possui de abertura estética à imaginação pela mediação de uma palavra singular” (Louvel, [1997] 2006, p. 202).

O resultado do processo da descrição pictural forma um iconotexto, isto é, “a presença de uma imagem visual convocada pelo texto e não somente a utilização de uma imagem visível para ilustração ou como ponto de partida criativo” (Louvel, [1997] 2006, p. 218). Os mecanismos de produção dessa imagem visual remontam a um tropo pictural que opera uma recontextualização de sentidos, posto que consiste em um sistema organizado por índices de

picturalidade, o que Louvel chama de modos de funcionamento ecfásticos. Em outras palavras, uma vez que a écfase não deve ser entendida apenas como uma descrição (cf. Lancman, 2019), o conceito de picturalidade empregado pela autora contribui para sua percepção diferenciada, pois “concerne à presença explícita da pintura no texto, sob forma de uma visão, de uma comparação, de uma atividade de criação, *in praesentia*” (Louvel, [1997] 2006, p. 198).

De todo modo, o iconotexto se localiza na travessia entre duas linguagens, ou seja, um espaço híbrido de dupla mediação que efetua a passagem de uma forma (verbal) para outra (pictural). Essa perspectiva, entretanto, produz um atrito com o conceito de écfase mobilizado anteriormente: para Louvel ([1997] 2006), a descrição pictural – mesmo que esteja aliada à narrativa, assumindo, assim, contornos ecfásticos – responde a uma estética da suspensão; por outro lado, Martins (2016, 2013) e Rodolpho (2010) defendem que a écfase não configura uma interrupção do texto justamente por estar integrada à narrativa. Apesar disso, a transição entre formas distintas proposta por Louvel (uma emulsão ao invés de fusão) permite projetar uma visualização dos indicadores textuais que introduzem a écfase, cujos efeitos estéticos transformam as regras do jogo de linguagem empregado no texto.

Cabe questionar quais indicadores são esses, sendo que alguns deles, conforme relevantes para esta monografia, serão enumerados a seguir:

1. Lugares estratégicos. Se, para a pintura, artistas procuravam excluir o entorno em prol de uma vista panorâmica, produzindo um efeito de janela típico do regime representacional, a descrição pictural se encarrega de construir sua própria moldura, privilegiando elementos que delimitam o espaço. Assim, tais estratégias marcam uma mudança de regime ao enquadrar a visão.

2. Grafia. Refere-se à dimensão estética do texto, isto é, o uso de itálicos, negritos, sinais de pontuação etc., elementos que correspondem à visualização espacial da escrita; sua composição. Assim, consiste na “utilização de recursos tipográficos com fins icônicos, estéticos, paródicos e metaficcionalis” (Louvel, [1997] 2006, p. 206).

3. Título. Funciona como uma ancoragem no sistema referencial, o que significa dizer que encerra a expansão pictural. Logo, a atribuição de um nome ao que está sendo descrito forma vínculos com uma suposta realidade, pois situa a imagem em um imaginário cultural exterior ao texto, mas no qual o texto está inadvertidamente inserido.

4. Pistas descritivas. Formam um repertório linguístico que rege dois processos: (1) espacialização e (2) léxico. O primeiro diz respeito aos dêiticos (que também servem para enquadrar a narrativa), aos advérbios de tempo, aos aspectos verbais (assim como à transição

entre um e outro) etc., ou seja, aos recursos sintáticos tipicamente descritivos que ativam determinado espaço temporal. O segundo diz respeito ao campo semântico dos itens lexicais que constroem a descrição, formando relações entre o contexto de produção e contextos outros. A título de exemplo, Louvel ([1997] 2006) menciona o uso de vocábulos relacionados à pintura, tais quais: massas, cores, formas, luz etc.; atribuindo à descrição uma dimensão artístico-pictórica. Em outras palavras, são escolhas semânticas que produzem, por analogia, efeitos de realidade, sendo também um meio de invocar imaginários culturais ao atravessar contextos específicos.

5. Encadeamento de narrativas. Consiste em “micro-narrativas” produzidas a partir da troca de narradores. Esse efeito intradieético (a personagem tornada narrador) confere um olhar múltiplo ao que está sendo descrito, o que também serve para enquadrar a visão ao tornar o leitor ciente dos pontos de vista que o informam.

6. Focalização. Produz um ponto de vista ao atribuir uma vontade de ver, de saber, ou seja, cria uma motivação narrativa para a descrição, o que encompassa uma surpresa, um anestesiamiento dos sentidos, uma contemplação; é um olhar que “se ‘perde’ na imagem, procedendo a uma operação de recorte da obra, de ‘detalhamento’ do todo em suas partes” (Louvel, [1997] 2006, p. 211). Em linhas mais gerais, trata-se da percepção.

Em porte desses indicadores, prossigo à análise do tão aguardado encontro com a bolsa amarela.

4 O FAZER VER A BOLSA AMARELA

A intervenção efrástica que dá início à descrição pictural da bolsa amarela é enquadrada pela dimensão estética do texto ao introduzir seções, dentro de um texto em prosa, que guiam nosso olhar, exemplificada pela imagem abaixo (Bojunga, [1976] 2005, p. 27):

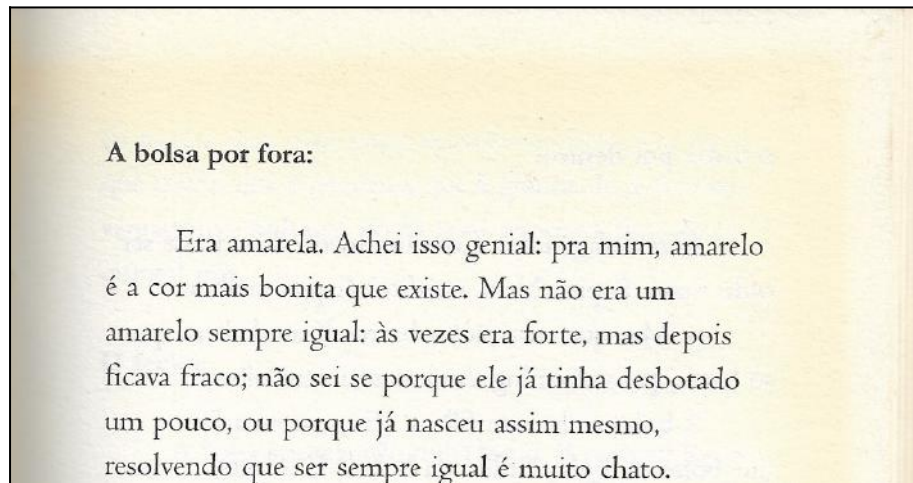


Imagem 3

Além dessa primeira, “A bolsa por fora”, as outras seções que participam dessa descrição pictural são intituladas “A bolsa por dentro” e “O fecho”, sendo que seguem a mesma estrutura: recuo à esquerda, destaque em negrito, título seguido por dois pontos. Desse modo, a grafia opera um espaço visual que funciona como um portal estratégico do texto para a projeção da imagem. A distribuição espacial do texto, portanto, configura um efeito visual – marcado por indicadores gráficos – que produz tanto uma antecipação quanto uma organização referente à descrição da bolsa.

Em relação à antecipação, outro indicador que funciona em conjunto com a grafia é o título, ou, no caso, o nome do objeto que será descrito: de antemão, sabe-se que é uma bolsa, o que conjura um imaginário sociocultural quanto à sua figura e função. Nesse caso, nomear invoca um repertório que condensa a movimentação visual ao desenhar seus contornos. Essa ancoragem no terreno referencial redistribui a força da composição por intermédio de um olhar coletivo cujo enquadramento in/forma uma estrutura interna ao próprio ato da percepção.

Não obstante, a imagem mental assim produzida configura sobretudo uma abertura desse imaginário sociocultural coletivo à experiência subjetiva do leitor, assumindo uma caracterização dinâmica, pois, embora a bolsa enquanto esquema formal seja um ponto de

partida, não há uma referência visual universal que estabeleça sua imagem. Desse modo, o contraste entre essas operações visuais que caracterizam o ato perceptivo (poder, ver, saber, dever) constitui uma tensão espacial no processo de visualização da bolsa, dando acesso a um sistema lexical polissêmico. Nesse sentido, se a palavra é a materialização da ideia, em pauta, aqui, não está a representação da ideia (sua matéria), mas sim seu significado.

Em relação à organização da descrição da bolsa, argumento que se encaixa dentro do que Louvel ([1997] 2006) identifica como esquema clássico, isto é, mecanismos descritivos da narrativa que entram em ação na presença de um objeto que deve ser descrito, tal qual a bolsa. Assim, o esquema clássico produz dois tipos de olhar: o de narrador, que se encarrega da contextualização espacial da imagem, e o de personagem, que se encarrega de um detalhamento do todo pelas suas partes, pautado por um querer ver regido pelo objeto.

Meu argumento tem por base o jogo de troca de focalização entre as duas primeiras seções, “A bolsa por fora” e “A bolsa por dentro”, que será explorado mais adiante. Por agora, adianto que a focalização opera uma hibridização entre narrador e personagem. Narrado em primeira pessoa, os olhos de quem vê pertencem tanto ao narrador quanto à personagem Raquel, uma menina que guarda suas vontades para si enquanto ainda é criança, para que não seja alvo de troça de sua família, todos grandes, conforme a própria coloca. Esses dois olhares ocupam o mesmo espaço do narrar e alternam entre si mediante o conteúdo expressivo produzido pelo poder ver durante o processo de materialização da bolsa, configurando lugares estratégicos que posicionam o leitor ao estipular seu campo de visão de acordo com as necessidades da narrativa.

No presente caso, a seção “A bolsa por fora” situa o objeto a partir de um olhar típico de narrador. Exemplo disso pode ser o uso do verbo “ser” em função de designação, conforme marcado no seguinte trecho sobre a bolsa: “**Era** amarela. [...] Ela **era** grande. [...] A bolsa não **era** sozinha: tinha uma alça também. [...] **era** uma fazenda grossa” (Bojunga, [1976] 2005, p. 27, grifos meus). Essa cena cria um espaço paradoxal que invoca noções de atemporalidade ao empregar o pretérito imperfeito ao mesmo tempo que transita entre o aqui e agora do momento de ver a bolsa, operado pelos dêiticos “ela” e “isso” e pontuado pelos comentários de Raquel: “Achei isso genial [...] Achei legal. Mas o que eu achei ainda mais legal foi [...]” (Bojunga, [1976] 2005, p. 27). Essas pistas descritivas enquadram a narrativização do espaço e do tempo.

Ainda, os dêiticos que pontuam os comentários de Raquel recuperam a presença do enunciador, cuja percepção é invocada através de modalizadores, tal qual o verbo *achar*, usualmente associado à expressão de opinião. Sobretudo, tais marcadores sinalizam o olhar de

personagem, por sua vez construído a partir de um léxico associado ao subjetivo que atribui noções de valor (genial, legal), assumindo um ponto de vista. Esse seria o conteúdo expressivo produzido pelo olhar de personagem, enquanto a projeção do olhar de narrador produz informações associadas ao factual que, não por acaso, ancoram a linguagem no terreno representacional através de um léxico que permite sua visualização material (é amarela, grande, tem uma alça etc.), assumindo um ponto de fuga que opera um recuo frente ao objeto.

Tais funções do olhar participam de um sistema de focalização quanto ao poder ver, em que o olhar de narrador atua na dimensão do todo, ao passo que o olhar de personagem atua na dimensão do particular. Essa divisão contribui para o esquema clássico da descrição, o que significa dizer que tais dimensões são mecanismos narrativos, ou, ainda, marcadores repertoriados que formulam relações espaciais de proximidade e/ou distância.

Sem mais delongas, o primeiro parágrafo da seção “A bolsa por fora”:

Era amarela. Achei isso genial: pra mim, amarelo é a cor mais bonita que existe. Mas não era um amarelo sempre igual: às vezes era forte, mas depois ficava fraco; não sei se porque ele já tinha desbotado um pouco, ou porque já nasceu assim mesmo, resolvendo que ser sempre igual é muito chato (Bojunga, [1976] 2005, p. 27).

Logo de início, somos apresentados à qualidade visual mais proeminente da bolsa, a cor amarela, posto que acompanha o item lexical “bolsa” desde o título do livro. Junto ao nome “bolsa”, a atribuição dessa cor nutre uma lógica icônica que joga com os códigos de representação, fazendo valer o olhar de narrador. Assim, as imagens resgatadas dos itens lexicais “bolsa” e “amarelo” funcionam dentro de um sistema referencial e enquadram a ação de ver ao delimitar o que está sendo visto. Apesar disso, essa cor logo apresenta contornos fantásticos quando à bolsa são atribuídas vontade e capacidade de mudar ao invocar uma paleta monocromática para sua composição, o que rompe com o regime de representação, uma vez que essa qualidade fantástica aparece naturalizada, isto é, não choca a personagem.

O mesmo acontece com um dos bolsos pequenos localizado dentro da bolsa, “que esticou todo quando eu botei a mão dentro dele; botei as duas mãos: esticou ainda mais; era um bolso com mania de sanfona” (Bojunga, [1976] 2005, p. 28). Temos, aqui, um recurso metafórico que constrói certa ironia ao considerar que é um bolso pequeno que pode guardar coisas grandes, pois se estica todo. Tal qual o bolso, a bolsa amarela também se estica, de modo que “vai dar pra guardar um bocado de coisa aí dentro” (Bojunga, [1976] 2005, p. 27). Essa propriedade anímica será resgatada ao longo da narrativa, quando Raquel passa a esconder suas vontades na bolsa amarela, até que chega ao ponto em que crescem tanto que a bolsa infla que nem um balão. Logo, a éfrase que cria a bolsa amarela forma vínculos estreitos com a narrativa do livro ao estabelecer de antemão seus argumentos motivadores.

O léxico que constrói as características da bolsa brinca com a questão do tamanho, o que dialoga com Raquel, pois uma de suas vontades é a de crescer. A bolsa, por exemplo, “era grande; tinha até mais tamanho de sacola do que de bolsa” (Bojunga, [1976] 2005, p. 27). Assim, sua descrição da bolsa incorpora essa vontade à medida que a menina se identifica com o objeto, imaginando que “vai ver ela era que nem eu: achava que ser pequena não dá pé” (Bojunga, [1976] 2005, p. 27). Essa projeção identitária constrói relações de intimidade entre as duas personagens, contribuindo para a narrativa, pois, ao mesmo tempo que vemos a bolsa, vemos também Raquel. Inclusive, por vezes, suas impressões da bolsa amarela são acompanhadas de pontos de exclamação, como em “Mas que curtição! [...] como eu ia dar coisa pra ele guardar!” (Bojunga, [1976] 2005, p. 28), o que intensifica seu olhar, amplificando-o através da grafia.

Se, por um lado, a seção “A bolsa por fora” projeta um olhar típico de narrador na tentativa de estabelecer um conjunto formal de características que ordena o panorama pictórico, por outro, esse olhar que se encarrega da descrição material da bolsa é intercalado pelos comentários de Raquel e seu olhar de personagem, conforme venho desdobrando. Essa situação perceptiva ambivalente dita um ritmo frenético de avanço e recuo para o objeto, que ora surge enquanto dado de ordem sensorial, ora enquanto superfície, mas ainda assim com suas próprias nuances. O contraste entre essas ações demarca o hibridismo do olhar narrativo de Raquel, isto é, dois olhares que ocupam o mesmo corpo.

Já a seção seguinte, “A bolsa por dentro”, indica uma troca de focalização, pois traça um caminho para sua visualização ao fazer o objeto avançar para as mãos de Raquel. Não por acaso, assim começa a seção: “Abri devagarinho. Com um medo danado de ser tudo vazio. Espiei. Nem acreditei. Espiei melhor” (Bojunga, [1976] 2005, p. 28). Estamos diante de uma visualidade regida pelo objeto, produzindo um olhar pautado pelas condições do contexto. O percurso visual conduz o leitor entre uma série de cortes e costuras à medida que Raquel descobre a bolsa: dois bolsos grandes, dois menores, um comprido, um pequeno e um que é o menor de todos.

Desse modo, se antes a bolsa amarela apresentava contornos definidos quanto à sua disposição espacial, agora ela aos poucos se torna visível, produzindo noções de luminosidade, surpresa e êxtase, amplificadas pelo ponto de exclamação quando Raquel constata que

A bolsa tinha sete filhos! (Eu sempre achei que bolso de bolsa é filho da bolsa.) E os sete moravam assim: Em cima, um grandão de cada lado, os dois com zíper; abri-fechei, abri-fechei, os dois funcionando bem que só vendo. Logo embaixo tinha mais dois bolsos menores, que fechavam com botão. Num dos lados tinha um outro [...] No outro lado tinha um bolso pequeno [...] E por último tinha um bem pequenininho, que eu logo achei que era o bebê da bolsa (Bojunga, [1976] 2005, p. 29).

Nesse trecho, a grafia organiza a percepção de Raquel: o ponto de exclamação, que sinaliza sua excitação; os parênteses, que funcionam como uma inserção de futuro no presente ao explicar a primeira impressão de Raquel que ainda está acontecendo, provocando uma disjunção temporal; e, por fim, o dêitico seguido por dois pontos que segmenta a experiência visualizante, operando um enquadramento que marca a troca de focalização, indicada pelo resgate ao aspecto temporal tão presente na primeira seção.

Muito embora a ênfase na organização interna da bolsa amarela assuma um olhar de narrador, o olhar de personagem ainda se faz presente durante a experiência da descrição, picturalizado, por exemplo, pelo movimento dinâmico de abrir e fechar o zíper dos bolsos, construído graficamente pelo hífen. Essas costuras, portanto, irradiam e expandem a percepção da bolsa, aos poucos arrastada para o foco de luminosidade que caracteriza o olhar de personagem. Além disso, os bolsos enquanto obstáculos visuais entrecortam a focalização, pois à medida que um surge, lança o leitor em devaneios da personagem, como em: “Num dos lados tinha um outro – tão magro e tão comprido que eu fiquei pensando o que é que eu podia guardar ali dentro (um guarda-chuva? um martelo? um cabide em pé?)” (Bojunga, [1976] 2005, p. 29). Em outras palavras, assim como na primeira seção, o hibridismo do olhar de Raquel enquanto narrador e personagem resulta em um fenômeno de avanço e recuo simultâneo, dessa vez orientado pelo olhar de personagem.

A partir disso, a intervenção textual que modula a leitura ao seccionar a narrativa pode apresentar outro significado, o de obstáculo visual, tal qual a incidência dos múltiplos bolsos. Logo, as seções indicam um efeito de enquadramento produzido pela diagramação da página, na qual “[o] branco textual desempenha o papel de sinal, pois o fundo da página aponta para o leitor, lhe indicando que a figura vai irromper ou desaparecer” (Louvel, [1997] 2006, p. 206). Além de o espaço em branco separar os títulos das seções do texto corrido, dando tanto um fim quanto um novo início ao texto, esse intervalo também marca a troca de focalização.

Caminhando nessa direção, vale ressaltar que, antes do início da primeira seção, temos vislumbres da bolsa amarela que investem no agenciamento do olhar de personagem, antes de propriamente assumir o olhar de narrador. A cena se desenrola a partir de um pacote enviado por uma tia rica da família, contendo acessórios de vestimenta. Conforme Raquel nos conta, “nunca fiquei com nada. Num instantinho sumiam com tudo” (Bojunga, [1976] 2005, p. 26). Ainda assim, a menina observa a cena: “Eu parei de fazer o dever e fiquei olhando. Vi aparecer uma bolsa; todo mundo pegou, examinou, achou feia e deixou pra lá” (Bojunga, [1976] 2005, p. 25), e, depois (Bojunga, [1976], 2005, p. 26):

Aí aconteceu uma coisa diferente: de repente sobrou uma coisa pra mim.
 — Toma Raquel, fica pra você.
 Era a bolsa.

Assim, à primeira vista, a bolsa aparece como uma bolsa qualquer, feia, que ninguém quis, e somente sob o olhar de Raquel ela recebe suas características marcantes, vide sua cor. Por mais que a primeira seção seja orientada por um olhar de narrador, sua execução depende inadvertidamente do olhar de personagem, que abre o imaginário e produz a bolsa conforme somos levados a conhecê-la: já há uma caracterização formal que lhe confere uma qualidade especial.

Ainda, embora esse intervalo introduza a segmentação do texto em seções, uma intervenção que obedece a uma suspensão da narrativa, podemos perceber que o início da primeira seção (“Era amarela”) é uma continuação direta desse fim inacabado (“Era a bolsa”), de modo que a éfrase, nesse caso, pode ser considerada integrada ao texto. Isso significa dizer que a divisão em seções não necessariamente consiste em uma suspensão, como se o texto em prosa fosse isento de uma dimensão estética (não é, pois articula tamanho de parágrafo, título de capítulo, sinais de pontuação etc.); em vez disso, defendo que houve, aqui, uma reorganização semiótica, uma mudança de regime – do verbal para o pictórico. Argumento, portanto, que essa mudança opera uma recontextualização do texto linguístico, dessa vez revestido de signos plásticos. Esse efeito seria resultado da qualidade pictural da descrição da bolsa amarela.

Uma vez estabelecido que o uso dos indicadores textuais durante o encontro com a bolsa amarela atesta a picturalidade de sua descrição, o seguinte trecho emerge como um exemplo da potencialidade efrástica da descrição da bolsa amarela:

Não sei o nome da fazenda que fez a bolsa amarela. Mas era uma fazenda grossa, e se a gente passava a mão arranhava um pouco. Olhei bem de perto e vi os fios da fazenda passando um por cima do outro; mas direitinho; sem fazer bagunça nem nada. Achei legal. Mas o que eu achei ainda mais legal foi ver que a fazenda esticava (Bojunga, [1976] 2005, p. 27).

Nessa passagem, concorrem os signos linguístico, icônico e plástico. À luz de Van der Linden (2011), o linguístico se aproxima do icônico, ao passo que o literário se aproxima do plástico. Acompanhando esse movimento axial, podemos perceber, nesse trecho, que, embora a imagem seja conjurada pela palavra, formando uma imagem verbal, o signo linguístico depende do icônico na recuperação da matéria-prima da bolsa, pois lhe falta o nome da fazenda. Assim sendo, temos uma construção icônica de como essa fazenda se parece, uma projeção de visualidade e materialidade por meio da imaginação. Não obstante, a sinestesia continua quando as palavras produzem o toque – é um tecido que arranha. Logo, os olhos incorpóreos que veem essa fazenda também a tocam, sendo esse um mecanismo efrástico

que nos impele a efeitos plásticos. Ainda, conforme argumentado anteriormente, a inserção de um elemento fantástico (o tecido que estica até não poder mais) completa a descrição pictural, amarrando-a ao desenvolvimento da narrativa.

Não obstante, a qualidade pictural do olhar de Raquel não se limita somente à bolsa amarela. Por fim, são necessárias algumas pontuações em relação à última seção, “O fecho”, até então negligenciada. Essa seção opera também uma disjunção temporal, pois “[a] bolsa amarela não tinha fecho” (Bojunga, [1976] 2005, p. 29). Logo, somos apresentados a uma característica futura da bolsa amarela que ainda não faz parte de sua composição, mas mesmo assim figura na sua descrição. Nisso, a narrativa embarca em uma “micro-narrativa” sobre a busca de Raquel por um fecho que pudesse adequadamente proteger seu mais novo esconderijo, mobilizando outro indicador textual da descrição pictural, o encadeamento de narrativas, que assinala uma troca de focalização.

No presente caso, Raquel viaja entre seus eus ao dar voz a outro ponto de vista seu que, embora esteja em outro espaço temporal, ocupa o presente da narrativa referente à descrição da bolsa amarela. Temos, assim, um deslocamento temporal em que um movimento futuro (a busca pelo fecho) interfere no aqui e agora da contemplação da bolsa. Essa construção ecfrástica do poder ver enquadra o plano pictórico, posto que investe na apropriação da bolsa amarela pela personagem Raquel, cuja intervenção (o acréscimo do fecho) simboliza o entrelaçamento das duas personagens, em que uma in/forma a outra.

Assim como a bolsa amarela, o fecho escolhido por Raquel era um fecho indesejável, que ninguém queria, de modo que o objeto é relegado às sombras, um recuo que configura uma contração. Inclusive, segundo o vendedor, “ia enguiçar” (Bojunga, [1976] 2005, p. 29). Entretanto, essa característica à primeira vista inconveniente para um fecho, por afetar diretamente sua funcionalidade, recebe uma qualidade especial perante o olhar de Raquel. Afinal, essa foi sua reação: “Vibre! Era isso mesmo que eu tava querendo: um fecho com vontade de enguiçar” (Bojunga, [1976] 2005, p. 29). Novamente, a grafia e o léxico entram em ação para construir a particularidade desse olhar, por sua vez executado de forma a dar visibilidade à personagem Raquel ao se identificar com as vontades do fecho.

A visualidade, portanto, emerge a partir do contraste entre múltiplos pontos de vista, dos quais o de Raquel ilumina possibilidades que exercem um movimento de expansão. A transição entre as operações de expandir e contrair constitui uma vibração que faz ver o ver, isto é, ressignifica uma “realidade” (ditada pela ideologia da funcionalidade) já interpretada ao articular a motivação da personagem. Assim, novamente, embora a palavra “fecho” mobilize um imaginário sociocultural quanto à sua função, cuja trajetória se insere em um

sistema referencial, o descritivo e a focalização na descrição pictural da bolsa amarela reorganizam esse significado dentro de outra proposta, costurando o corte de um “real” já pré-recortado.

Ainda, essas duas personagens se comunicam e entram em um acordo, em que, se o fecho enguiçar quando Raquel precisar, ela vai mantê-lo polido, pois sabe que ele tem “mania de brilhar” (Bojunga, [1976] 2005, p. 30). Nesse sentido, o fecho aparece também como um elemento fantástico, cujas vontades de enguiçar e de brilhar abrem o imaginário para receber a imagem de Raquel, que guarda para si suas vontades. Esse aspecto fantástico perpassa o desenvolvimento da narrativa, tendo como ápice o momento em que a família de Raquel força a abertura do fecho e todos os seus segredos se espalham.

5 QUANDO ESCREVER É ILUSTRAR

Muito embora o recorte desta pesquisa seja um momento específico da narrativa do livro infantojuvenil *A bolsa amarela*, a fluidez do signo linguístico não está confinada ao encontro com a bolsa amarela. Consoante a Sfordi (2021), as potencialidades polissêmicas atravessam a estrutura do livro como um todo, questionando aspectos de ser através das personagens e suas histórias que povoam a narrativa. A título de exemplo, as vontades de Raquel (ser escritora, ser menino e ser grande) simbolizam uma ruptura com os significados normativos associados a tais signos linguísticos e seus pares binários, ressignificando-os ao apresentar Raquel, que se encontra no eixo oposto a essas possibilidades (criança, menina), mas que não se conforma com tamanha prefiguração identitária (Sfordi, 2021). Assim sendo, o livro *A bolsa amarela* performa uma movimentação axial dentro dessa matriz de significados, contestando estânques identitários.

Não obstante, a presença da éfrase no encontro com a bolsa amarela atua sobretudo em outra dimensão do signo; sua ressignificação produz efeitos em seu aspecto formal. Nesse sentido, cabe questionar se o resultado de um procedimento efrástico seria linguístico, icônico ou plástico. Todavia, esta monografia não pretende oferecer uma resposta ou solução para esse enigma. Em vez disso, argumento que a descrição pictural da bolsa amarela transita entre esses significados, mobilizando um, uns, outro e outros a depender do contexto, tendo como exemplo mais marcante a descrição da matéria-prima da bolsa, que mantém relações com essas três dimensões do signo. Arrisco-me a declarar, entretanto, que, em virtude da fluidez de significado, a resposta a esse enigma não é uma unidade.

Tal elasticidade referente ao significado formal do signo em *A bolsa amarela* configura uma ação transformadora. A partir disso, proponho-me a discutir as contribuições de uma intervenção efrástica na literatura infantojuvenil, pois o hibridismo entre o signo linguístico e o signo plástico desafia o regime de linguagem que atravessa não somente o sistema literário, mas sobretudo o próprio conceito de civilização conforme propagado pelas teorias modernistas orientadas por noções de evolução e progresso, que situam um suposto “desenvolvimento intelectual” como consequência da escrita (cf. Machado, 2022).

No início da escolarização, crianças são incentivadas a produzirem tanto textos imagéticos quanto escritos, mas, conforme “avançam” na linearidade escolar através dos anos, textos escritos recebem mais atenção e importância, de modo que o entranhamento do texto imagético com o escrito recebe menos valor, relegando a imagem a um posto técnico (Kress; Van Leeuwen, [1996] 2006) – ela aparece em função do texto escrito, servindo para

complementá-lo (vide uma imagem do corpo humano em um livro didático de biologia) ou decorá-lo (para dinamizar o texto). Assim, mesmo que textos que apresentam tanto imagem quanto escrita continuem sendo produzidos, dependem do contexto em que aparecem, sendo que sua distribuição é assimétrica: na escola, por exemplo, são bem-vindos em materiais *para* crianças, mas não quando produzidos *por* crianças (Kress; Van Leeuwen, [1996] 2006).

A assimetria dessa dinâmica pode ser associada aos significados veiculados em tais produções. Uma vez que a escolarização visa à homogeneização da língua através de uma escrita padronizada (Pinto, 2013), a imagem, assimilada pela pedagogia modernista (cf. Silva, 2018), funciona apenas como um recurso comunicativo usado pelo adulto para “transmitir” o conteúdo desejado para a criança, entendida, nesse caso, como um ser não-alfabetizado, de modo que a produção imagética da criança não interessa a esse viés, pois seria um indicativo de não-aprendizado. Em outras palavras, a relação de poder que permeia o ensino e a aprendizagem indica uma desigualdade referente à distribuição de práticas de linguagem.

Nesse processo gradual de substituição da imagem pela palavra, conforme apresentado a partir de Blommaert (2005), impera uma hierarquia linguística quanto às práticas de linguagem, na qual a visual seria uma porta de entrada para a escrita, que emerge como símbolo de domínio cultural. Não por acaso, a literatura infantojuvenil historicamente tem sido reduzida a um caráter pedagógico e atrelada a “aspectos tais como o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos, o conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para querer ler” (Colomer, [2007] 2014, p. 104).

Afinal, a literatura infantojuvenil foi assimilada pela crença de que quanto antes a leitura fosse incorporada à dinâmica familiar e quanto mais frequente fosse o hábito de leitura, mais a criança se beneficiaria, tanto em casa quanto na escola (Colomer, [2007] 2014). Assim sendo, o papel sociofuncionalizador da literatura infantojuvenil estabelece e mantém um regime linguístico norteado pela escrita. A proliferação dos livros infantojuvenis, portanto, foi atrelada a processos formais de educação que tratam a criança como um ser em desenvolvimento, o que institucionaliza políticas de leitura e linguagem específicas sem a necessidade de oficializá-las, visto que mobiliza um público cuja identidade está vinculada a concepções biológicas de sujeito.

Na contramão desse direcionamento, a intervenção efrástica na literatura infantojuvenil pode contribuir para a resignificação das práticas de linguagem envolvidas no fazer literário. Consideremos, por exemplo, a disposição espacial da diagramação do livro ilustrado que organiza efeitos de contraste e rima entre os textos escrito e imagético, obedecendo a três classificações: a dissociativa (quando escrita e imagem aparecem em

páginas diferentes), a associativa (quando compartilham a mesma página) e a conjuntiva (quando se integram) (Colomer, 2017; Van der Linden, 2011). Se, nessa última, os criadores “procuram abolir os espaços reservados” (Van der Linden, 2011, p. 98), de modo que escrita e imagem não podem mais ser distinguidas, embora tampouco possam ser consideradas uma unidade, não seria a *écfrase* um modo conjuntivo de ilustrar, posto que o faz através da ação verbal?

Com isso, não pretendo apagar as distinções entre tais sistemas artísticos, pois motivaria argumentos a favor da universalização da linguagem. Em vez de mera analogia, busco as *relações homológicas* (cf. Gonçalves, 2016, 2003, 1997, 1994) entre práticas de linguagem, mais especificamente a visual e a escrita, tendo em vista seus movimentos discursivos. À luz de Gonçalves, entretanto, cabe assinalar que não me proponho a formalizar estruturas, mas sim a atuar na aproximação entre elas, isto é, objetivo o “modo de articulação simbólica dos recursos plásticos para a invenção literária” (Gonçalves, 2003, p. 168).

Argumento que apontar para a visualidade enquanto componente ativo no modo de constituição da escrita pode apresentar potencial transformador no contexto particular da literatura infantojuvenil, pois retorceria o regime linguístico que a constrói enquanto tal. Uma vez que a fluidez da forma *ecfrástica* contesta a sedimentação da linguagem como um processo evolutivo que cristaliza o signo linguístico em um estágio ulterior, a *écfrase* pode ser entendida, à luz de um “desenvolvimento” infantojuvenil, como um retrocesso.

Afinal, esse movimento resgata a imagem, tão presente nos livros ilustrados infantis dedicados a idades mais tenras, e a coloca como parte integrante da escrita. Tal resgate movimenta as similaridades estruturais entre a palavra e a imagem, de modo que pretendo indicar uma aproximação discursiva com a ilustração à medida que os indicadores textuais que indexalizam a descrição pictural cumprem o papel de colocar diante dos olhos dado objeto. Nisso, ativam o princípio da “consciência da mobilidade” (cf. Gonçalves, 1997), que rompe com uma suposta certeza quanto ao estado de tal objeto. No caso, o resultado desse procedimento mobilista consiste na projeção de dúvida quanto à relação entre os signos em ação durante a descrição pictural da bolsa amarela.

Ciente disso, assumo um posicionamento político específico que pretende desessencializar a linguagem. Esta monografia, portanto, defende que olhar para a literatura infantojuvenil a partir do conceito de *écfrase* pode ser um dos caminhos possíveis para esse objetivo, pois desarticula a normatividade linguística que atribui significados de in/adequação a práticas de leitura. A descrição pictural da bolsa amarela emerge como um exemplo disso, pois seus efeitos são produzidos a partir de uma resposta imaginativa quanto ao processo de

visualização vinculado à ação verbal. Assim, esse movimento contribui significativamente para outros modos de situar a literatura infantojuvenil perante uma hierarquia linguística (que permeia o sistema literário) que deslegitima determinadas práticas de linguagem.

Algumas preocupações, no entanto, são necessárias. Em primeiro lugar, nem toda descrição constitui uma écfrase, assim como nem toda écfrase se configura de forma descritiva (cf. Lancman, 2019). Ao mobilizar o conceito de écfrase, proponho pensar o texto escrito a partir das imagens que tanto compõe quanto o compõem – uma colagem de imagens. Não imagens estáticas, mas potencializadas por movimentos significativos nas estruturas discursivas de seus efeitos. Nisso, defendo que a écfrase não deve ser entendida como característica que atribui qualidade ao texto; entendo a écfrase como uma possibilidade. Em outras palavras, embora o recurso ecfrástico seja parte constituinte do texto, não está escondido no texto para ser “descoberto”: sua articulação está no modo de percepção do texto, tanto na sua produção quanto na sua recepção.

Essa atitude confronta o percurso indexical da própria literatura infantojuvenil. Mesmo que, historicamente, seja considerado que a literatura infantojuvenil se despreendeu do processo de pedagogização, as práticas dedicadas ao seu uso indicam outras direções, conforme apresentado anteriormente a partir de Colomer ([2007] 2014). Devido ao seu papel sociocultural, no contexto de pesquisa da literatura infantojuvenil costuma prevalecer uma perspectiva funcional das narrativas infantojuvenis, orientada pelos processos escolares de aprendizado. Assim sendo, as pesquisas em torno da literatura infantojuvenil ainda conservam certo teor didático quando a motivação do estudo se preocupa com os resultados teleológicos da leitura, isto é, se a criança ou jovem aprendeu algo com o livro (cf. Nikolajeva, ([1996] 2016).

Nesse sentido, coloco em pauta não somente a apropriação da literatura infantojuvenil por eventos de leitura localizados na escola e/ou na família, mas sobretudo os significados mobilizados por estudos acadêmico-científicos ao transformarem determinado livro/narrativa infantojuvenil em objeto de pesquisa. Em linhas gerais, devemos nos preocupar com o que vemos quando olhamos para a literatura infantojuvenil.

PARA RE/PENSAR

A discussão aqui mobilizada não chegou a um fim, mas este texto sim. Retomando, de forma sistemática, a proposta desta monografia, re/construí o livro infantojuvenil *A bolsa amarela* enquanto objeto de pesquisa, assumindo como *corpus* a descrição da bolsa amarela. Tendo em vista esse recorte, apresentei a seguinte pergunta de pesquisa: como o encontro com a bolsa amarela desafia noções de linguagem? Com vistas a viabilizar essa discussão, incorporei o objetivo principal de ver a bolsa amarela a partir de sua descrição verbal, um percurso atravessado por ações criativas. Esse encontro de linguagens aparentemente contrastantes foi possibilitado ao mobilizar o conceito de éfrase.

Busquei introduzir a éfrase como um cruzamento entre múltiplos procedimentos retórico-visualizantes, na tentativa de articular um complexo processo dedicado ao fazer ver. Partindo do pressuposto de que “ver” não é uma ação natural, mas sim produzida por práticas de linguagem, apresentei direcionamentos teóricos quanto a noções de linguagem que acompanharam a trajetória da éfrase, desde sua concepção clássica enquanto recurso retórico até sua transformação enquanto fenômeno midiático. Em meio às problemáticas desse percurso encruzilhado, optei por um entendimento performativo de éfrase que leva em consideração não somente seus efeitos, mas sobretudo a própria construção efrástica.

Diante desse posicionamento deveras pós-estruturalista, assumi como olhar metodológico o conceito de descrição pictural, cujas ferramentas analíticas se preocupam em produzir a escrita a partir de sua dimensão estética. O resultado visualizante da descrição pictural assume contornos efrásticos à medida que opera uma transformação da escrita em imagem, isto é, faz ver a linguagem escrita enquanto processo imagético.

À luz dos indicadores textuais da descrição pictural, lancei-me ao desafio de sustentar a tese de que o encontro com a bolsa amarela no livro infantojuvenil *A bolsa amarela* configura uma éfrase. Conforme foi apontado, a intervenção que apresenta a bolsa amarela se pauta por olhos incorpóreos que produzem diferentes tipos de efeito; no caso, o olhar do narrador produz relações linguístico-icônicas, movimentando-se dentro de um sistema referencial; por outro lado, o olhar de personagem produz efeitos plásticos ao se engajar com a bolsa através das ações de espiar, abrir, fechar, sentir etc., um movimento sinestésico que contribui para a visualidade da bolsa. A articulação conjunta desse sistema de focalização estipula uma fluidez quanto ao aspecto formal do signo, um resultado dos mecanismos efrásticos que ordenam o fazer ver.

Durante o encontro com a bolsa amarela, o fazer ver age através do olhar de Raquel, que, por sua vez, assinala a picturalidade da descrição. Afinal, é a partir de seus olhos in/corpóreos que a personagem se projeta na bolsa, alçando-a ao posto de objeto a ser descrito para dar continuidade à narrativa. Nesse sentido, foi também argumentado que a intervenção ecfrástica em *A bolsa amarela* se incorpora à narrativa à medida que apresenta personagens: Raquel, a bolsa e o fecho. Tais personagens recebem características que antecipam a narrativa, de modo que funcionam como argumentos motivadores de desdobramentos futuros. Logo, defendo que a écfrase em *A bolsa amarela* opera uma disjunção temporal que organiza o desenvolvimento narrativo, tendo como um de seus objetivos o de apresentar chaves da história.

A seguir, propus-me a delinear possíveis significados para a presença da écfrase na literatura infantojuvenil, com foco especial na possibilidade de ruptura com o regime linguístico da literatura infantojuvenil, que opera um movimento de substituição da imagem pela palavra. Tendo em vista que o resultado visualizante da descrição pictural da bolsa amarela configura uma imagem, argumentei que o encontro com a bolsa amarela desafia noções normativas de práticas de linguagem no que tange ao chamado desenvolvimento linguístico que organiza a literatura infantojuvenil, simbolizando um retorno a um estágio supostamente superado. Assim, a intervenção ecfrástica na literatura infantojuvenil pode contribuir para uma fissura na hierarquia linguística encabeçada pela escrita. Desse modo, a análise do livro *A bolsa amarela* pelo viés da descrição pictural demonstra que a literatura infantojuvenil tanto estabelece e mantém quanto transforma o regime de linguagem que orienta o sistema literário.

REFERÊNCIAS

AGNOLON, Alexandre. Discurso e imagem, *ekphrasis* e retrato: algumas fontes teóricas antigas. **Humanitas**, n. 75, p. 49-66, 2020.

_____. *Imagines Physiognomonicae*: a repercussão de lições de isiognomonía em epigramas de Marcial. In: MARTINS, Paulo; CAIRUS, Henrique; NETO, João Angelo Oliva. **Algumas visões da antiguidade** (Coleção Estudos Clássicos, v. 2). Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

AHMED, Sara. **The promise of happiness**. Durham and London: Duke University Press, 2010.

ALMEIDA, Carmen Silvia de. **A construção do prazer do texto em *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga Nunes**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

AUSTIN, John Langshaw. **How to Do Things with Words**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. **Cadernos do Aplicação**, v. 14, n. ½, 2001.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. **Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality**. New York: Cambridge University Press, 2003.

BLOMMAERT, Jan. **Grassroots literacy: Writing, identity and voice in Central Africa**. Routledge, 2008.

_____. **Discourse: A critical introduction**. New York: Cambridge University Press, 2005.

BOJUNGA, Lygia. **A Bolsa Amarela**. Ilustrações de Marie Louise Nery. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

BORBA, Rodrigo (org.). **Discursos transviados: por uma linguística queer**. São Paulo: Cortez, 2020.

BRITO, Thais Pereira de; PAULO, Bruna Alves de Ataíde Melo. Mundo imaginário: a idealização familiar na obra *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga. **RIUEG**, Universidade Estadual de Goiás, Artigo de conclusão de curso (Graduação em Letras), 2021.

BUTLER, Judith. **Excitable speech: A politics of the performative**. New York: Routledge, 1997.

_____. **Bodies That Matter: on the discursive limits of “sex”**. New York: Routledge, 1993.

CAIRUS, Henrique. Verdade e realidade na historiografia antiga. **Organon**, n. 49, p. 59-68, 2010.

CLÜVER, Claus. A new look at an old topic: ekphrasis revisited. **TODAS AS LETRAS**, v. 19, n. 1, p. 30-44, 2017.

COELHO, Isabel Lopes. **A representação da infância na literatura infantojuvenil europeia a partir da segunda metade do século XIX: estudos sobre os romances *Sans famille, As aventuras de Pinóquio e Peter e Wendy***. São Paulo, 2018. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global Editora, 2017.

_____. A articulação escolar da leitura literária. In: _____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2014.

CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **cadernos pagu**, n. 53, 2018.

CORTES, Maria Oliveira. **Narrativas e infância: representação da fantasia e da violência em *A Bolsa Amarela e Sapato de Salto*, de Lygia Bojunga**. 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2020.

CROWE, Chris. Young Adult Literature. **The English Journal**, v. 90, n. 3, p. 146-50, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Paris: Éditions Galilée, 1990.

DIAS, Andreia Luiza; SILVEIRA, Nara Niceia. A literatura infantojuvenil e a proposição de ações didáticas pedagógicas da obra *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga. **Multidebates**, v. 6, n. 3, p. 145-156, 2022.

ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. **Language and gender**. New York: Cambridge University Press, 2003.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Mobility and discourse circulation in the contemporary world: the turn of the referential screw. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 40, p. 129-140, 2016.

_____. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

GONÇALVES, Aguinaldo José. Prolegômenos aos estudos homológicos entre literatura e pintura. In: LIMA, Maria de Fátima Gonçalves; LEÃO, Isabel Ponce de. **Arte e Performance**. Goiânia: Kelps, 2016.

_____. **Museu movente: o signo da arte em Marcel Proust**. São Paulo: EdUNESP, 2006.

_____. Relações homológicas entre literatura e artes plásticas: algumas considerações. **Literatura e Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 57-68, 1997.

_____. **Laokoon revisitado: relações homológicas entre texto e imagem**. São Paulo: EdUSP, 1994.

HAASE, Jéssica; SALGUEIRO, Wilberth. Por que querer ser homem? Uma leitura de *A bolsa amarela* (1976), de Lygia Bojunga Nunes. **Contexto**, n. 36, 2019.

HEFFERNAN, James. Ekphrasis: Theory. In: RIPPL, Gabriele. (org.). **Handbook of Intermediality: Literature – Image – Sound – Music** (Handbooks of English and American Studies). Berlin/Boston: De Gruyter, 2015, p. 35-49.

_____. **Museum of Words: The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbery**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. New York: Routledge, 2006.

KRIEGER, Murray. **Ekphrasis: The Illusion of the Natural Sign**. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1992.

LANCMAN, Thais Kuperman. A éfrase, um lugar escondido. **GARRAFA**, v. 19, n. 50, p. 273-86, 2019.

LEMKE, Jay. **Textual politics: Discourse and social dynamics**. London: Taylor & Francis, 2005.

LEONARDELI, Poliana Bernabé. A criança perante a organização social autoritária em *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga. **Raído**, v. 14, n. 35, p. 173-185, 2020.

LEVON, Erez; MENDES, Ronald Beline. Introduction: locating sexuality in language. *In.*: _____ (eds.). **Language, sexuality and power: Studies in intersectional sociolinguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

LINDE, Charlotte. **Life stories: the creation of coherence**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LOUVEL, Liliane. A descrição “pictural”: por uma poética do iconotexto. *In.*: ARBEX, Márcia. **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem**. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

MACHADO, Guilherme Diniz. **Entre as brechas dos discursos: uma leitura queer do livro ilustrado infantil *Banho!***. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MAGALHÃES, Rosânia Alves. Relações de gênero em Lygia Bojunga. In: Congresso Internacional ABRALIC, 18, Salvador. **Anais eletrônicos do XVIII Congresso Internacional ABRALIC: A Literatura Comparada e a invenção de um mundo comum**, Salvador, 2018.

MALTA, Bruna Dias. **Escutar a infância através da literatura**: um diálogo com o livro *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga. Orientadora: Andréa Cardoso Reis. 2021. 33 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, 2021.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. No olho do furacão: situações-limite na narrativa juvenil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

MARTINS, Paulo. Uma visão perigemática sobre a écfrase. **Revista Classica**, v. 29, n. 2, p. 163-204, 2016.

_____. **Pictura tacens, poesis loquens. Limites da Representação**. Tese de Livre - Docência, apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo. 2013.

MELO, Valdirene Rosa da Silva; BRANDÃO, Saulo Cunha de Serpa. O inverossímil como parte do cotidiano mágico no universo infantil: uma análise da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. **Études Romanes de Brno**, n. 2, p. 65-78, 2019.

MICKENBERG, Julia L. Radical Children's Literature. **Oxford Research Encyclopedia of Literature**. June 28, 2017. Oxford University Press, <<http://literature.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-89>>. Date of access 22 Jul. 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ideology in research methodology. In: CHAPELLE, Carol A. (Org.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Nova York: Wiley Blackwell, 2012.

_____. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NIKOLAJEVA, Maria. **Children's literature comes of age: toward a new aesthetic**. Routledge, 2016.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. **Modos de ler: teoria e pedagogia da leitura**. Araraquara: Letraria, 2019.

PINTO, Joana Plaza. Prefigurações identitárias e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Português no século XXI: ideologias linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 120-143.

PRADO, Marco Aurélio Maximo; CORRÊA, Sonia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 444-48, 2018.

RIBEIRO, Maura Maria. O universo infantil feminino representado na obra *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga. **Scripta Alumni**, v. 25, n. 2, p. 56-68, 2022.

RODOLPHO, Melina. **Écfrase e evidência nas letras neolatinas; doutrina e práxis**. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROSA, Cintia de Oliveira Pontes; ARRUDA, Anne Caroline Pereira; GONÇALVES, Michelle Bocchi. “a bolsa amarela”: tertúlias literário-performativas na escola em tempos de pandemia. **Revista Exitus**, v. 12, p. 1-25, 2022.

ROSE, Jacqueline. **The case of Peter Pan, or the impossibility of children's fiction**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1984.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SFORDI, Leonardo Vinicius. *A bolsa amarela: censura literária e fluidez do signo linguístico*. **Macabéa**, v. 10, n. 5, p. 291-302, 2021.

SILVA, Beatriz dos Reis de Castro Barros. **O livro ilustrado na literatura infantil contemporânea: a relação entre o texto e a imagem em obras brasileiras**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Programa Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Rosa Maria Graciotto. Entre o medo e a morte: a construção da personagem criança em Lygia Bojunga. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

SILVA, Rozilda Ferreira da; SAMPAIO, Sônia Maria Gomes. O insólito na literatura infantojuvenil: reflexões sobre a narrativa *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 56, p. 273-285, 2021.

SOUZA, Lizandra Lima de. ***A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, sob a crítica feminista: propostas de letramento literário para o ensino fundamental II**. 2019. Tese de Doutorado. Dissertação–Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Mestrado Acadêmico, Interdisciplinar em História e Letras, Quixadá, 2019.

TURCHI, Maria Zaira; SOUZA, Flávia de Castro. A face obscura da violência na literatura juvenil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VIEIRA, Miriam de Paiva. Écfrase: de recurso retórico na Antiguidade a fenômeno midiático na contemporaneidade. **TODAS AS LETRAS**, v. 19, n. 1, p. 45-57, 2017.

WEBB, Ruth. Écfrase e o palco: teatralidade e recepção. **Letras Clássicas**, v. 18, n. 1, p. 3-18, 2014.