

**JOSÉ ALVES**

**LEITURA DE “O BOY DA VIA LÁCTEA” DE REGINA CHAMLIAN  
Por uma 8ª série do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista/Marília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, sob a orientação da professora Dra. Maria Alice Faria.

Marília, 2003

**JOSÉ ALVES**

**LEITURA DE “O BOY DA VIA LÁCTEA” DE REGINA CHAMLIAN  
Por uma 8ª série do Ensino Fundamental**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador: Dra. Maria Alice de Faria

2º Examinador: Dagoberto Buim Arena

3º Examinador: Maria Aparecida B.de Camargo

Marília, 2003

## DEDICATÓRIA

*A Deus,*

*A quem devemos a razão da vida e a importância de continuar sonhando.*

*A minha esposa Natália Zundt que me incentivou e compreendeu a importância desse trabalho e foi o alicerce nas horas mais difíceis.*

*A todas as outras mulheres da minha vida:  
Malvina, Gabriella, Joseara, Jussara, Lorena .*

*Ao filho Matheus.*

*Ao irmão Luiz Antônio, onde quer que esteja.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A professora Maria Alice Faria, pela paciência e  
orientação em todos esses anos.*

*A todos os amigos que de alguma forma me ajudaram.*

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo o estudo do livro infanto-juvenil *O boy da Via Láctea*, de Regina Chamlian; a escritora usou o intertexto e se baseou em *O capote* do escritor russo Gogol recriando o texto adaptando-o aos nossos dias.

Procuramos na primeira parte definir literatura e literatura infanto-juvenil; discutimos em seguida as nuances da literatura infantil, infanto-juvenil e a pedagogia numa tentativa de esclarecimentos sobre estes assuntos polêmicos. Nosso trabalho abordou também o conceito de leitura partindo dos métodos utilizados no Brasil para o aprendizado até o conceito de texto e sua diversidade, existente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PNCs). Em seguida analisamos literariamente o texto de Chamlian, *O boy da Via Láctea* e o conto de Gogol, *O capote* comparando-os, já que há uma intertextualidade declarada por parte da autora citada. A segunda parte compreendeu a recepção do texto e para isso utilizamos a transcrição de uma entrevista realizada com alunos de uma oitava série de uma escola pública de Assis, SP, no ano de 2000.

**PALAVRAS CHAVE:** Literatura Infanto-juvenil; Leitura.

## ABSTRACT

This research aimed at the study of the infant-juvenile book: *O boy da Via Láctea*, by Regina Chamlian; the writer used the intertext and was based on *O capote*, by the Russian writer Gogol recreating the text and adapting it to the today's world.

We sought in its first part to define literature and infant-juvenile literature; and after that, we discussed the nuances of infant literature, infant-juvenile literature and the pedagogy in an attempt to explain these polemic subjects. Our work also approached the concept of literature from the learning methods in use in Brazil to the concept of text and its diversity, present in the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). After that, we analyzed the text *O boy da Via Láctea*, by Chamlian and the short story, *O capote*, by Gogol comparing them as there is an intertextuality according to the first quoted author. The second part comprehended receiving of the text and for these purpose we used the transcription of an interview carried out with students of an eighth grade class in a public school in Assis - SP, in the year 2000

**KEY-WORDS:** Infant-juvenile literature; reading.

## SUMÁRIO

Apresentação.....	10
CAPÍTULO 1 – Discussões teóricas.....	17
1.1 Conceito de literatura.....	17
1.2 A Literatura infanto-juvenil.....	25
1.3 Literatura infantil, infanto-juvenil e Pedagogia.....	48
1.4 Literatura infantil/infanto-juvenil.....	52
1.5 Conceito de leitura.....	54
1.6 Conceito de texto.....	58
1.7 A leitura, o leitor, a escola.....	60
1.8 Diversidade de textos.....	68
1.9 Considerações acerca da leitura.....	70
CAPÍTULO 2 – Gogol – Autor de referência para <i>O boy da Via Láctea</i> .....	76
2.1 Gogol.....	76
2.2 <i>O capote</i> .....	83
2.3 Considerações sobre a narrativa.....	94
CAPÍTULO 3 – Chamlian – A autora e a obra.....	106
3.1 Regina Chamlian.....	106
3.2 <i>O boy da Via Láctea</i> .....	114
3.3 Considerações sobre a narrativa.....	126
CAPÍTULO 4 – Dados da Pesquisa.....	144

4.1	Fundamentos metodológicos – Objetivos da organização da pesquisa.....	144
4.2	Roteiro Geral para a entrevista.....	149
4.3	Análise do roteiro.....	156
4.3.1	A escolha.....	156
4.3.2	Impressões subjetivas – leitura afetiva.....	157
4.3.3	Aprofundando a leitura.....	158
4.3.3.1	Entendimento e estrutura do livro.....	158
4.3.3.2	Discutindo e compreendendo os temas.....	159
4.3.3.3	A vida adolescente.....	160
4.3.3.4	O relacionamento social.....	160
4.3.3.5	Viagens da imaginação.....	160
4.3.3.6	Leituras.....	161
4.3.3.7	Discutindo e entendendo as personagens.....	161
4.3.3.8	O final do livro.....	162
4.3.4	Aspectos formais.....	163
4.3.5	As ilustrações.....	164
4.3.6	Aspectos sensoriais.....	164
4.3.7	A autora.....	166
4.3.8	A entrevista.....	166
	 CAPÍTULO 5 – Análise de dados coletados.....	 168
5.1	O questionário.....	168
5.1.1	Perfil sócio-econômico-cultural dos alunos.....	168



5.2 A entrevista com os alunos.....	180
5.3 Escarpit e Vagné-Lebas.....	206
Considerações Finais.....	218
Bibliografia.....	224
Anexo A.....	231
Anexo B.....	283

## APRESENTAÇÃO

Nesta pesquisa, propomo-nos a estudar o livro infanto-juvenil, publicado em 1997, intitulado *O Boy da Via Láctea, ou a jaqueta*, de Regina Chamlian. Para tanto, um projeto chamou-nos a atenção, vindo ao encontro de nossos objetivos. Trata-se do *Projeto Narrativas Juvenis na 7ª e 8ª séries do 1º grau, abordagens de leitura e bibliografia comentada*, que se iniciou em 1988/89, sob a coordenação da professora Maria Alice Faria, da Unesp de Assis – SP. O projeto contou ainda com a coordenação do professor Carlos Erivany Fantinati que orientou os integrantes na organização de resenhas de e sobre literatura infanto-juvenil brasileira. Este projeto teve o intuito de pesquisar a recepção de textos de literatura juvenil entre alunos das sétimas e oitavas séries na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Dr. Clybas Pinto Ferraz”, em Assis- SP, e também objetivava registrar e analisar as reações dos alunos às leituras propostas, nos níveis da “leitura primária” e da “constituição coletiva do significado”,

segundo roteiro do professor Hans Kügler, em “Aprender – Comunicar – Compreender”.

Desenvolvido há 11 anos, as metas de tal projeto eram levantar os títulos de literatura infanto-juvenil, estudá-los, submetidos a uma base teórica, selecionar, organizar e catalogar os títulos na biblioteca da referida escola. Naquela época, a biblioteca da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Dr. Clybas Pinto Ferraz”, era a que melhor representava, em termos de qualidade, a escola pública de Assis, dado a diversidade nas áreas e nos títulos e também pelo grande número de exemplares que possuía. Na ocasião foram feitos, além da catalogação do acervo bibliográfico da escola, a elaboração dos Verbetes de narrativas juvenis, verbetes teóricos, levantamento de temas de literatura Juvenil, figurando em catálogos de editoras, em 1988 e questionários sobre os livros de ficção trabalhados no Projeto e documentos diversos. Todos estes dados foram doados à Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Dr. Clybas Pinto Ferraz” .

O projeto ainda tinha a intenção de elaborar textos sobre os resultados da pesquisa e, como contribuição para a orientação metodológica do professor em atividade de leitura, visava a iniciação dos alunos do Curso de Letras em Pesquisa Científica, nas questões de ensino de Língua Portuguesa (leitura literária), e de formação do professor.

Não podemos nos esquecer que todo o trabalho de pesquisa dos anos 88/89, ligados ao projeto *Narrativas Juvenis*, resultaram em dois livros a saber: de Maria Alice Faria, (org.) *Narrativas Juvenis: modos de ler*. São Paulo/Assis: Arte & Ciência/Núcleo Editorial Proleitura, 1997, e *Parâmetros Curriculares e Literatura; as personagens de que os alunos (realmente) gostam*. São Paulo: Contexto, 1999, da

mesma autora, ambos tratando de aspectos iniciados a partir da pesquisa de 1988 e que trouxeram uma contribuição valiosa aos nossos estudos e devem ainda proporcionar maiores discussões sobre a literatura infanto-juvenil.

O projeto nos chamou a atenção, pois há anos estamos trabalhando com 7<sup>as.</sup> e 8<sup>as.</sup> séries, sempre com dificuldades em indicar este ou aquele livro para a faixa etária que envolve alunos de 13 e 14 anos. Também outras obras permearam minha pesquisa, entre elas a de Maria Helena Martins, *O que é leitura?*. São Paulo: Brasiliense, 1982 (Primeiros passos); Regina Zilberman, *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983; Edmir Perroti, *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1987; Maria Alice Faria, *Tipologia da Linguagem nos textos infanto-juvenis*. Assis, 1986. (mimeo), entre outros; trabalhamos ainda com definições de literatura segundo Antonio Candido e procuramos o conceito de literatura infanto-juvenil com Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman & Marisa Lajolo, além de explicitar nossas concatenações sobre leitura e pedagogia.

Torna-se necessário enfatizar alguns problemas vivenciados na escola por professores, e conseqüentemente por alunos, prejudiciais aquilo que acreditamos serem práticas de estímulo à leitura. O professor hoje indica livros por seu título, através do catálogo que recebe das editoras ou por sugestão de outro colega, que relata ter feito um bom trabalho com suas séries. Muitas vezes ele confessa que só conheceu o teor da obra, através do resumo realizado pelos alunos, cuja solicitação incluiu no clássico questionário que vem com o livro. Infelizmente não é comum vermos nos planos de aula uma preocupação com a leitura, permanecendo esta, entretanto como atividade extra-classe, complementar às tarefas curriculares. Sem desconsiderarmos os problemas relativos à formação destes profissionais, devemos salientar a precariedade nas suas

condições de trabalho. Muitos dão 50 horas/aula por semana para sobreviver com salários baixíssimos, enfrentando sérios problemas de indisciplina. Em tal ambiente, não é de se estranhar que a leitura ande tão desestimulada. Notamos ainda que alguns profissionais, desanimados, fazem pilhéria de como não corrigem estes trabalhos, explicitando técnicas para se livrar destas correções em casa e critérios para aplicações de provas que facilitem suas vidas. A avaliação, que deveria ter caráter de diagnóstico, confunde-se com mensuração dos erros ou dificuldades dos alunos e que se torna mais nociva ainda ao processo de ensino-aprendizagem ao ser mal feita.

Alguns contratempos em relação à utilização da biblioteca, além de prejudicar nossa pesquisa, também denunciam problemas que se colocam aos professores para o trabalho com leitura. Assim como os pesquisadores de 1988 tiveram dificuldades de acesso à biblioteca, pois somente podiam freqüentá-la em horários restritos, tivemos o nosso trabalho prejudicado também por conta da falta de profissionalismo com que são administradas as bibliotecas escolares.

Passados onze anos da realização da pesquisa em 1988, o quadro ainda não mudou muito: a falta de instrução profissional dos funcionários das bibliotecas, na maioria das vezes professores readaptados, ou afastadas por não ter mais a disciplina em que são habilitados na grade curricular da escola, perdura. Estivemos trabalhando numa escola cuja biblioteca não apresenta uma organização de acordo com as normas da biblioteconomia e pouco há a fazer além do que tentávamos quando lá estávamos em aula vaga, com pretensões modestas e principalmente com consciência do nosso papel. Curioso era notar os fatos que lá aconteciam, já que lecionamos nesta escola por três anos e as poucas horas que tínhamos disponíveis, passávamos na biblioteca, auxiliando alunos e recomendando livros, coisa que incomodava os funcionários, dado o tumulto

que causava a permanência de alunos no local em que, acreditavam, deveria reinar o sossego.

Destas observações sobre a questão da leitura na escola e minha própria experiência como professor de português, nasceu o desejo de pesquisar esta área.

Nossa dissertação, tem, pois, por objetivo, pesquisar a leitura do livro *O Boy da Via Láctea*, de Regina Chamlian, pois acreditamos que este livro foge às características comuns a tantos infanto-juvenis que se encontram no mercado e apresenta algo novo, que possa chamar a atenção do aluno, e que desperte nele o gosto pela leitura. Tínhamos consciência de que nossa empreitada não seria fácil, pois assim como os alunos do projeto em 88/89 encontraram dificuldades, tivemos as nossas. Em 2000, quando resolvemos desenvolver o projeto, já não lecionávamos mais na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Dr. Clybas Pinto Ferraz”, e então acertamos com outra professora de português, Maria Helena Longhini Ferreira Penço, que trabalhava com 8<sup>as</sup>. séries, que se propôs a nos auxiliar, oferecendo o livro *O Boy da Via Láctea* de Regina Chamlian, para os alunos da turma E.

Sabemos que em muito nos distanciamos da pesquisa de 1988/99, mas que se olharmos para o aspecto quantitativo, verificaremos o quanto a indústria editorial mantém a mesma perspectiva de valorização da quantidade em detrimento da qualidade, sendo até mais vorazes, pois hoje são lançados muito mais títulos do que naquela época, que já apresentava um exagero, enfatizando modismos, assuntos de época, para garantir sucesso nas vendas. Hoje tais iniciativas estão respaldadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados para adaptar os currículos escolares à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB,1997). Ao apresentar os Temas Transversais, temáticas escolhidas como relevantes e que devem permear todas as disciplinas, os

autores dos parâmetros não resguardam os valores literários que uma obra realmente tem que ter.

Escolhemos o título *O Boy da Via Láctea*, da autora Regina Chamlian, por sentirmos a necessidade de estarmos sintonizados com o que está circulando no mercado e conhecermos o que se pode aproveitar de melhor nos lançamentos das editoras. Obtivemos, assim, a oportunidade de estar mais perto de uma autora que desponta para os juvenis como uma esperança ao diferenciar-se dos muitos livros editados sem critério e de conhecer um pouco mais sobre a literatura russa, pois a estória que vamos analisar é baseada num conto chamado *O Capote*, de **Nicolas Vassiliévitch Gogol Yanovski**, escritor nascido na Ucrânia, em 1809 e que em 1828, parte para São Petersburgo para iniciar uma carreira literária.

A história de Chamlian nos remete ao conceito de intertexto, mas sobretudo é uma recriação de Gogol com algumas adaptações. No desenrolar da dissertação, verificaremos que as mesmas trouxeram novidades pelo seu conteúdo, adaptado aos nossos dias. No geral, Regina Chamlian acompanhou de perto o texto do escritor russo, conduzindo-o com maestria.

Aplicamos um questionário, que posteriormente comentaremos, para situarmos em relação aos aspectos sócio-econômicos do público com quem iríamos lidar na pesquisa. Em seguida fizemos a entrevista, à qual faltaram seis alunos. Nossa intenção foi verificar como se dá a interação do aluno leitor com o texto, sua compreensão, sua capacidade de memorização de detalhes do enredo, sua identificação com o novo, e a partir daí analisarmos o que ocorre nesse momento na sala de aula em relação à leitura de *O Boy da via Láctea* e, conseqüentemente, chegar às conclusões sobre os estágios em que se encontra a leitura naquela escola, com os alunos de 8ª série E, no ano de 2000.

O trabalho, portanto, se dividirá em duas partes. A primeira compreenderá um capítulo teórico(1), pelo qual procuraremos explicitar o conceito de leitura adotado e problematizar alguns aspectos da literatura juvenil nos anos de 1980. Também será incluído nesta primeira parte um capítulo sobre a obra de Gogol,(2), período literário, seu papel no cenário da literatura russa, que foi a inspiração de Chamlian. O terceiro capítulo tratará especificamente sobre a autora Regina Chamlian e do livro *O Boy da Via Láctea*. Faremos um breve relato também de toda obra da autora, pois até o ano de 2002 ela tem vinte e dois livros publicados por várias editoras.

A segunda parte será dedicada à análise da leitura dos alunos. Nela, apresentaremos um capítulo sobre os fundamentos metodológicos da pesquisa, explicitando e justificando os objetivos que permearam a organização das perguntas incluídas na entrevista. Teremos também, no capítulo 4, a análise do Roteiro Geral da Entrevista, onde discutiremos todos os aspectos nele constantes. No capítulo 5, falaremos sobre a entrevista realizada. Colocaremos também quadros sobre o perfil sócio-econômico-cultural dos alunos participantes de nossa pesquisa juntamente com análises desses quadros e da entrevista propriamente dita. Explicitaremos também quadros de acordo com duas autoras francesas Denise Escarpit e M.Vagné-Lebas, referindo-nos a memorização, compreensão, identificação, construção de imagens e encontro com o desconhecido. O capítulo 6 será composto por considerações conclusivas, seguido do Capítulo 7, com a Bibliografia e Anexos.



## **Capítulo 1**

### **DISCUSSÕES TEÓRICAS**

#### **1.1 - Conceito de literatura**

A discussão sobre o que é literatura atravessou décadas e predomina na atualidade. Antes de falarmos de literatura no nosso tempo, faz-se necessário estabelecer uma rápida diferenciação entre arte literária e história da literatura. Pensemos primeiro nas duas acepções da palavra **literatura**, segundo o Dicionário Eletrônico Aurélio:

**Literatura** [Do lat. Litteratura.] S.f. **1.** Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso. **2.** O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época.

A primeira acepção é uma evidente referência à arte literária, trata da produção da mesma; já a segunda acepção refere-se ao objeto de estudo da história da literatura.

Nos cursos médios do ensino brasileiro, prioriza-se o estudo da história da literatura, ou seja, o conjunto de obras inseridas num determinado movimento artístico, que reflete por sua vez, uma determinada época, um determinado contexto histórico.

As acepções dos dicionários são necessárias, mas a literatura é motivo de muitas definições e não se encerra apenas àquelas que citamos e ainda é alvo de muitas interrogações como poderemos observar.

Lajolo (1987), já indaga o que é literatura, inclusive no título de seu livro, *O que é literatura* e declara: “Você, eu, nós todos eventualmente já nos perguntamos e já nos respondemos o que é literatura. Perguntas permanentes, respostas provisórias.” (LAJOLO, 1987, p.9).

Percebemos então, que não há nenhuma intenção, ou pretensão da autora em definir *exatamente* o que é literatura, mas sim discutir o termo, pois ela mesma coloca: “A resposta é simples. Tudo *isso é não é* e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura.” (LAJOLO, 1987, p.15). Apesar de não definir claramente o termo literatura, Lajolo nos leva a suas reflexões:

Nada entretanto, de receitas literárias, nem prescrições, nem proscricões. Toda e qualquer palavra, toda e qualquer construção lingüística pode figurar no texto e literalizá-lo. Ou ao contrário, não literalizá-lo coisa nenhuma, apesar de todo pedigree literário que certas palavras e construções parecem arrastar atrás de si. (LAJOLO, 1987, p.37-8).

Diferentemente de Lajolo, Antônio Cândido define: “A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, deformando-a.” (1973, p.73-88).

O autor aborda a obra literária de forma sociológica procurando equilibrá-la com o aspecto estético atribuindo a ela fatores *internos*, que costeiam as zonas indefiníveis da criação, além das quais ele declara que, ainda intacto e inabordável

persiste o mistério e os fatores *externos*, que apesar de secundários, é possível discutir. E estes fatores externos são, segundo Cândido, senão a sondagem profunda das obras e dos criadores, pelo menos a compreensão das correntes, períodos, constantes estéticas (CÂNDIDO, 1973, p.73).

Cândido complementa :

A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial deste processo de circulação literária, para se configurar a realidade da literatura atuando no tempo” (CÂNDIDO, 1973, p.74).

Antônio Cândido reconhece que a posição do escritor depende do conceito social que os grupos elaboraram em relação a ele (CÂNDIDO, 1973, p.75). Todas estas considerações referem-se à receptividade da obra literária enquanto literatura , já que ele a definiu como um sistema vivo de obras, dependendo do leitor, para aceitá-la ou rejeitá-la.

Assim, Lajolo (1982, p.16), também concorda com Antônio Cândido (1973), em que a obra literária, para que exista, é preciso que alguém a escreva e que outro a lei; ela só tem sentido neste intercâmbio social.

Já Welleck & Warren fazem uma distinção entre literatura e estudo da literatura, tratando-os como duas atividades distintas, ou seja, uma é criadora, uma arte (1955, p.17); a outra, embora não precisamente uma ciência, é no entanto uma modalidade do conhecer, do aprender. Vêm também uma dificuldade em definir esta diferença já que é um problema complexo:

Métodos tão fundamentais como a indução e dedução, a análise, a síntese e a comparação são comuns a todos os tipos de conhecimento sistemático. É porém evidente que se impõe a outra solução: a investigação literária possui métodos válidos próprios, que nem sempre são os das ciências naturais, mas que não obstante são métodos intelectuais (WELLECK & WARREN, 1955, p.19).

Os autores, assim como Lajolo, têm dúvida quando questionam: Que obras são literatura? Que obras não o são? Qual é a natureza da literatura? E eles mesmos respondem: “Embora pareçam simples, tais perguntas raramente são respondidas com clareza.” (WELLECK & WARREN, 1955, p.25).

Ainda que aleguem a dificuldade de definir, Welleck & Warren arriscam conceituar a literatura como tudo o que está escrito em letra de forma, ou limitá-la aos grandes livros, sem no entanto especificar quais são estes grandes livros. Afirmam ainda numa terceira tentativa que : “o termo” literatura “afigura-se mais adequado quando limitado à arte da literatura (isto é, à literatura imaginativa)” (WELLECK & WARREN, 1955, p.27). Dizem que surgem várias dificuldades com o emprego do termo, pois literatura em sua etimologia de *litera* consiste em limitar a literatura escrita ou impressa, não incluindo a literatura oral, mas concordam que a maneira mais simples de resolver o problema é o: “...de pôr em evidência o modo particular de utilização da linguagem na literatura” (WELLECK & WARREN, 1955, p.28).

Os autores dando sua opinião sobre a natureza da literatura ainda escrevem:

Mas é no aspecto da ‘referência’ que a natureza da literatura transparece mais claramente. O cerne da arte literária encontrar-se-á, obviamente, nos gêneros tradicionais: lírico, épico, dramático. Em todos existe uma “referência”, um relacionar com um mundo de ficção de imaginação (WELLECK & WARREN, 1955, p.31).

Afrânio Coutinho nos auxilia, com mais uma definição, esta sim, mais de acordo com Aristóteles:

A literatura como arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora os fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social.

O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mensuráveis pelos mesmos padrões das verdades factuais. Os fatos que

manipulam não têm comparação com os da realidade concreta. São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentimento da vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida, o qual sugere antes que esgota o quadro.

A literatura é, assim, vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana (COUTINHO, 1978, p.9-10).

Percebemos pelas palavras de Coutinho que a literatura é uma dentre as várias formas de manifestação da arte, como o são a pintura, a arquitetura, a música, a dança, a escultura. E já que a arte pode revelar-se de múltiplas maneiras, podemos concluir que há entre essas expressões artísticas, pontos em comum e pontos específicos ou particulares.

Dentre os pontos em comum, o principal é a própria essência da arte, ou seja a possibilidade de o artista recriar a realidade, transformando-se, assim, em criador de mundos, de sonhos, de ilusões, de verdades. O artista tem, dessa forma, um poder mágico em suas mãos: o de moldar a realidade segundo suas convicções, seus ideais, sua vivência.

Dentre os pontos específicos, o principal é a própria maneira de se expressar que vai caracterizar cada uma das manifestações artísticas. O artista literário se exprime através da palavra oral ou escrita; o pintor através das cores e formas; o escultor das formas obtidas pela exploração das três dimensões; comprimento, altura e largura; o músico, do som; a dança, dos movimentos corporais acompanhando um determinado som.

É claro que com relação à literatura, as definições aqui divulgadas somam-se às de outros autores, que são inúmeras, e que têm um certo cuidado em afirmar isto ou aquilo, pois mesmo com todas as discussões já realizadas em torno do assunto, o que

nos interessa é que as definições acabam por terminarem em obra e autor, não importando se há uma definição justa, correta, ou não. Para diversos autores, inclusive os que vimos aqui, a literatura de qualquer forma passa pela linguagem, pela recriação da realidade e depende da sociedade na apreciação dos valores a ela imputados.

Os aspectos apresentados pelos autores nos fazem crer que a literatura exerça um papel que visa mais o desenvolvimento de atitudes do que à aquisição de conhecimentos e habilidades. Ora, na formação de atitudes a aprendizagem é muito sutil. Entusiasmos e preconceitos são contagiantes. As atitudes são adquiridas quando uma série de experiências tende a reforçar direta ou indiretamente as mesmas respostas. Estas experiências, geralmente emocionais, são muitas vezes encontradas no convívio com diversos livros. Acreditamos que leituras realizadas na infância criam atitudes que persistirão pela vida afora.

Podemos ainda inferir que a literatura é algo importante no desenvolvimento da personalidade em formação do indivíduo, pois alguns elementos como os valores recreativos podem ser oferecidos como um alimento ao espírito; com relação aos valores estéticos, a literatura oferece oportunidade para a apreciação da beleza na descrição de um poente, na cadência de um verso, na exatidão de uma imagem, na força de uma expressão e ainda favorece o senso crítico, amplia conhecimentos e horizontes; a literatura ainda exerce grande influência no desenvolvimento de valores, auxilia o crescimento emocional, espiritual e intelectual, ajudando a formar atitudes positivas com relação à sociedade; nos valores psicológicos leva o indivíduo a uma melhor compreensão de si mesmo e do mundo em que o cerca, principalmente pela observação de personagens envolvidas em situações problemáticas.

O entusiasmo pela literatura, cuidadosamente estimulado no lar e na escola, enriquece o ser humano. Ao contato com os livros, a maior parte dos conhecimentos, habilidades de interpretar fatos, estabelecer relações e tirar conclusões, apreciar a beleza da nossa língua, recrear o espírito, respeitar as idéias alheias, esclarecer dúvidas, perceber a mobilidade do mundo, os avanços da tecnologia, retiramos daquilo que entendemos por literatura. Isto acontece porque nosso horizonte se amplia ao entrar em contato com obras que nos facilitam a visão crítica.

O reino das palavras é abundante. Convivemos com elas diariamente. Emergem de nosso pensamento de uma maneira automática, natural. Frequentemente, não temos a preocupação de elaborar o que dizemos ou escrevemos.

As palavras porém, podem ultrapassar os seus próprios limites de significação. Conquistam novos espaços e passam ao receptor da mensagem novas possibilidades de sentir e perceber a realidade.

Este é o caminho que a literatura percorre. As palavras são trabalhadas, escolhidas e sentidas pelo artista da palavra. Seu trabalho é organizá-las criativamente, para que produza um efeito que extrapole a sua significação objetiva (denotação), procurando aproximá-las do sensível, do imaginário (conotação).

Lajolo nos dá mais subsídios sobre a conotação citada:

A literatura leva ao extremo a ambigüidade da linguagem; ao mesmo tempo em que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, a literatura dá a medida do artificial e do provisório da relação (LAJOLO, 1987, p.37).

A literatura, portanto fornece através de obras literárias, uma ampla visão da realidade, possibilitando um crescimento interior, melhorando o relacionamento indivíduo/sociedade e posteriormente abrindo novos horizontes na capacidade de interpretar o mundo.

Antônio Cândido, no artigo “*A literatura e a formação do homem*” lembra que uma das funções da literatura consiste em preencher a necessidade de ficção e fantasia que todo o ser humano tem e que se manifesta no adulto e na criança, no homem primitivo e no civilizado, no letrado e no iletrado. Entretanto, como assinala o autor, essa fantasia toma quase sempre, como ponto de partida, uma realidade concreta, sobre o qual o homem atua, visando transformá-la.

A literatura, através da leitura, desempenha também importante papel no que diz respeito à formação da personalidade do homem, porém essa função formativa está longe de restringir-se à ótica estritamente pedagógica. A literatura, segundo Cândido, educa porque faz viver, porque – assim como a vida – traz dentro de si o bem e o mal.

Regina Chamlian, autora de *O boy da Via Láctea*, quando indagada se vê a literatura em geral dotada de uma função emancipadora concorda com Cândido:

Sim, a literatura faz isso mesmo, esse é o seu principal atributo, o de abrir portas para o que está mais além daquele ponto em que o leitor está. Sempre que tive uma experiência com a literatura foi assim, uma revelação, uma abertura. (CHAMLIAN, A.B, p.289)

Ainda de acordo com Cândido, a função mais controversa da literatura está na representação que ela faz, sob a forma de conhecimento, de determinada realidade do espírito, da sociedade e da natureza. Ao fazer essa representação, torna possível um maior entendimento da realidade, ou seja, a própria configuração do universo estético fornece ao leitor dados sobre o modo pelo qual o autor vê o real, que constitui a matéria prima da ficção.

Entendemos e concordamos que, a partir dessas considerações, o professor que trabalha com literatura e leitura pode, juntamente com seus alunos, descobrir seus próprios caminhos para a formação do leitor.



Em nossa concepção e apoiados em Antônio Cândido acreditamos que a literatura busca o essencial, o universal, contribuindo para a formação dos homens, seja no modo de agir, seja retratando-o nos seus desejos, angústias e prazeres. Desse modo faz com que o homem se conheça cada vez melhor. A literatura em suas funções proporciona o desenvolvimento intelectual, moral, ideológico e estético; a literatura é a energia que produz modificações nas mentalidades, contribuindo para a transformação coletiva e individual.

## 1.2 - A literatura infanto-juvenil

Ao falar sobre literatura, Nelly Novaes Coelho questiona como e quando teria sido criada, porque teria nascido e resistido através dos tempos tão primitivos até o momento em que entra para a História, ao transformar a fala em escritura. A escritora argumenta ainda que estudiosos levantaram hipóteses, a partir do confronto das *invariantes/variantes narrativas* (conservadas pela memória privilegiadas de alguns contadores-de-estórias) (COELHO, 1991, p.12). Coelho ainda afirma que a *escritura* se deu a partir de documentos encontrados em diferentes regiões tais como: *inscrições* em pedras, em tabuinhas, em argila ou vegetal; *escrituras* em papiro ou pergaminho, em rolos ou em folhas presas por um dos lados ou ainda em grossos livros manuscritos (COELHO, 1991, p.12).

Segundo Coelho,

Em resumo: com relação à gênese da literatura popular/Infantil ocidental, sabe-se que está naquelas longínquas *narrativas primordiais*, cujas origens remontam a fontes orientais bastante heterogêneas e cuja difusão, no ocidente europeu, se deu durante a Idade Média, através da transmissão oral (COELHO, 1991, p.13).

Coelho coloca ainda que das *narrativas primordiais* orientais nascem as *narrativas medievais* arcaicas que se popularizaram na Europa e depois em suas colônias americanas como o Brasil transformando-se em *literatura folclórica*, como a literatura de cordel no Nordeste, ou em *literatura infantil*, através de registros efetuados por escritores como Perrault, Grimm, etc.

A autora reafirma quanto ao surgimento da literatura infantil: “Conforme os estudiosos, foi entre os séculos IX e X, que em terras européias, começa a circular oralmente uma literatura hoje conhecida como folclórica e também como literatura infantil”.

A escritora argumenta que a forma mais popular tida como fonte de criações literárias é a novela de cavalaria, advinda da Idade Média européia, e que esta forma literária vive entre nós brasileiros, na literatura de cordel nordestina e continua se renovando em diferentes obras da literatura infantil ou juvenil (COELHO, 1991, p.41); como exemplo a autora cita a série Xisto, de Lúcia Machado de Almeida (COELHO, 1991, p.43).

De acordo com Coelho:

Mas é na França, na segunda metade do século XVII, durante o reinado de Luiz XIV é que aparecem as preocupações com uma literatura para crianças ou jovens: *As fábulas* (1668) de La Fontaine; *Os contos da Mãe Gansa* (1691/1697) de Charles Perrault; *Os contos de Fadas* (8 Vols. – 1696/1699) de Mme. D’aulnoy e *Telêmaco* (1699) de Fenélon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje os conhecemos (COELHO, 1991, p.75).

O século XVIII foi o século da industrialização, pois segundo Lajolo & Zilberman:

A industrialização consistiu no fenômeno mais geral que assinalou o século XVIII. Foi qualificada de revolucionária e classificou o período, porque incidu em atividades renovadoras dentro dos diferentes setores do quadro econômico, social, político e ideológico da época (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p.16).

Neste século já se começa a dar importância à criança como afirmam Lajolo & Zilberman:

A criança passa a ter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro), ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p.17).

Ainda de acordo com Lajolo & Zilberman, no século XVIII a tipografia é aperfeiçoada e conseqüentemente expande-se a produção de livros proliferando-se os gêneros literários.

Coelho refere-se ao século XVIII, como o da criação do romance moderno e do surgimento de obras da literatura universal adaptadas para a leitura de crianças e jovens, tais como *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe e *As Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, publicadas na Inglaterra nas primeiras décadas do Século XVIII.

Em Portugal, após 1759, o Marquês de Pombal promove reformas no sentido de tornar o ensino primário obrigatório às crianças (COELHO, 1991, p.131-2), embora estas mesmas reformas demorassem a acontecer; entretanto, a preocupação com a educação das crianças já se fazia sentir nos livros que a elas se destinavam. O primeiro livro português escrito expressadamente para esse público foi, segundo Coelho, o *Livro dos Meninos* (1778), de João Rosado de Villa Lobos e Vasconcelos (COELHO, 1991, p.131).

No Brasil, quanto à literatura, Coelho afirma:

É com os árcades mineiros, na segunda metade do Século XVIII que se pode dizer que a literatura brasileira começa efetivamente. Depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o sistema de ensino esperaria treze anos para continuar seu trabalho educacional. Mas foi necessário maior tempo para consolidar este sistema adequado às necessidades brasileiras (COELHO, 1991, p.133-4).

Com relação à literatura para crianças, a autora coloca:

Quanto à literatura acessível para crianças, ou ao povo em geral, seria, sem dúvida, de natureza popular e transmissão oral, ou melhor, seria ainda a produção medieval e renascentista já incorporada na tradição oral portuguesa que continuava sendo trazida para o nosso país, pelas novas levas de colonos que continuava chegando (COELHO, 1991, p.134).

No século XIX, os irmãos Grimm, Jacob (1785/1863) e Wilhelm (1786/1859), recolhem diretamente da memória popular as antigas narrativas, lendas ou sagas germânicas conservadas em tradição oral e publicadas entre os anos de 1812 e 1822 resultando no volume *Contos de Fadas, para Crianças e Adultos* (Kinder und Hausmärchen).

Nasce, em 1805, o dinamarquês Hans Christian Andersen, transformando-se mais tarde, em um dos mais importantes escritores para crianças em todo o mundo. Dentre os títulos mais conhecidos e divulgados de sua obra estão *O patinho feio*, *Os sapatinhos vermelhos*, *O soldadinho de chumbo*, *João e Maria*, entre outros (COELHO, 1991, p.149); sobre o estilo de Andersen, Coelho escreve: “Andersen foi, portanto, a primeira voz autenticamente romântica a contar histórias para as crianças e a sugerir-lhes padrões de comportamento a serem adotados pela nova sociedade que se organizava” (COELHO, 1991, p.151).

Outro escritor destacado por Coelho é Lewis Carroll, pseudônimo de Charles L. Dodgson, que publicou em 1865 a grande obra *Alice no país das maravilhas*; que é citada pela escritora como o primeiro grande nome na área do realismo maravilhoso (ou mágico) dentro da literatura infantil moderna.

O século XIX foi um século de ouro para toda a literatura, pois significou um período de expansão de estéticas, formas e alcance de público da literatura geral. A Revolução Industrial repercutira na organização social e nos valores da sociedade. Imersa neste contexto, a Literatura Infantil amadurece e revigora-se, amplia seus

aspectos, estritamente comprometidos com a Pedagogia e a Ética no século XVII, e encontra espaço para os interesses da criança.

Em Portugal, a literatura para crianças tem início, através de João de Deus (poeta vindo do Romantismo), com a publicação em 1876 da *Cartilha Maternal*; Guerra Junqueiro publica em 1877 *Contos para a infância*, e Gomes Leal, *História de Jesus* (para as crianças lerem – 1883); neste mesmo ano, Antero de Quental também publica *Tesouro poético da infância*. O livro, segundo Coelho, pretendia devolver às crianças o gosto e a sensibilidade poética, não representando exatamente o correspondente à criação para a criança (1991, p.194-5). A partir daí são criadas várias coleções de livros infantis, entre elas *Biblioteca para crianças*, (1898/1910) que durarão até o século XX.

Durante o início do século XIX, com a vinda da família real para o Brasil e o conseqüente impulso para as reformas e progresso, o país começa a vislumbrar um sistema educacional, fator primordial para a existência de uma literatura infantil própria. Embora a Imprensa Régia, recentemente implantada, conferisse oficialmente ao Brasil uma atividade editorial, a produção de livros apresentava-se ainda precária e esporádica.

A Literatura Infantil então, caracterizava-se por algumas traduções de contos e aventuras fantásticas consolidadas no século anterior, enquanto o ensino da leitura servia-se (sob o paradigma do espírito romântico) da Constituição do Império, do Código Criminal, dos Evangelhos, e vez por outra, de um resumo da História do Brasil.

No setor do ensino e em todos os outros setores havia grande carência; mais especificamente no ensino, pela supressão dos jesuítas. Percebendo isto, as primeiras medidas oficiais tomadas por D.João VI, foi a criação de Academias, Cursos e Escolas que visavam atender com urgência a formação de profissionais em todos os setores da sociedade. Conforme escreve Coelho:

Mas foi entre séculos (quando as grandes transformações da sociedade se processavam), que o sistema escolar nacional passa por reformas de real alcance (conforme leis e pareceres de Rui Barbosa, Leôncio de Carvalho, Benjamin Constant, Epiácio Pessoa, Rivadavia etc.) e incorpora em sua área também a produção para crianças e jovens (COELHO, 1991, p.204).

Há aí uma crescente preocupação com o ensino e conseqüentemente com a educação nos primeiros anos da criança e inclusive com tendências a valorização da literatura do Brasil. Coelho afirma:

Simultaneamente ao aumento de traduções e adaptações de livros literários para o público infanto-juvenil começa a se formar no Brasil a consciência de que uma literatura própria, que valorizasse o nacional, se fazia urgente para a criança e para a juventude brasileiras. (tal como vinha sendo feita na área da literatura “adulta” e nos demais setores do pensamento culto) (COELHO, 1991, p.204).

A autora declara que, embora o seu interesse seja pela literatura, não há como negar ou ignorar os *livros de leitura*, escritos pelos pioneiros e que foram no Brasil, a primeira manifestação de leitura específica para crianças (COELHO, 1991, p.206); aqui a escritora afirma que em última análise poderíamos dizer que estas manifestações foram os primeiros sinais de realização de uma literatura infantil brasileira. Declara ainda que, a partir daí, uma mostra de que os conceitos de “literatura” e “educação” andaram sempre ligados.

Através dessas manifestações Coelho declara que, analisadas em conjunto, as obras pioneiras revelam com facilidade a natureza da formação ou educação recebida pelos brasileiros desde meados do século XIX; afirma ainda que o sistema educativo vinha de valores herdados da mescla do feudalismo, aristocracismo, escravagismo, liberalismo e positivismo e alega que os pilares desse sistema eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural, o moralismo e a religiosidade, valores presentes na produção daquele século.

Seguindo uma ordem cronológica de publicação, Coelho cita o primeiro livro brasileiro de grande repercussão no âmbito escolar do maranhense Antonio Marques

Rodrigues com o *Livro do povo*, cuja primeira edição é de 1861; logo a seguir Abílio César Borges adaptou vários livros europeus e a partir de 1868 escreveu uma série de *Livros de leitura* conhecidos como *Método Abílio*, que foi um grande salto na pedagogia brasileira (COELHO, 1991, p.208-9). Temos ainda em 1882, *O amiguinho nhonhô*, de José Meneses Vieira, seguido de *A série instrutiva*, de Hilário Ribeiro de Andrade e Silva, composto de quatro livros: *Cartilha nacional – primeiro livro silabário; Cenário Infantil; Na terra, no mar e no espaço; e Pátria e Dever – Elementos de Educação Moral e Cívica*. Nesta série instrutiva, segundo a escritora, pode-se caracterizar os valores da sociedade-liberal-burguesa-cristã, que alicerça toda a produção didática e literária da época (COELHO, 1991, p.211).

Depois destes livros iniciais vamos enumerar as obras que foram surgindo nos anos seguintes: Júlia Lopes de Almeida, *Contos Infantis*, (1886), Felisberto de Carvalho, *Livros de leitura e Série Didática* (1890), Romão Puiggari, *Coisas brasileiras*, Romão Puiggari/Arnaldo de Oliveira Barreto, *Série Puiggari/Barreto*; destacamos aqui Arnaldo de Oliveira Barreto, que de 1915 a 1925 organizou e adaptou vinte e oito contos para a coleção '*Biblioteca Infantil*'. Pode-se atribuir a essa coleção caráter emblemático para a história da literatura infantil no Brasil. Precursor de uma literatura infantil brasileira dedicada à infância, com vocabulário, tema e ilustrações acessíveis à compreensão da criança brasileira, é grande a importância desse educador, no período do surgimento desse gênero. Embora Barreto estivesse ligado à escola e à educação, extrapolou os limites do pedagógico, do moralizante “do intencionalmente educativo” em busca dos caminhos da arte. Em 1924, um ano antes de falecer, Barreto organizou o catálogo dessa coleção (*Biblioteca Infantil*). A obra de Arnaldo de Oliveira Barreto pode ser dividida em didática e literária sofrendo esta última, outra divisão, a de autoria, e a de

tradução/adaptação. Em seguida temos *Cartilha das mães*, João Kopke, *Livros de leitura*, Fausto Barreto e Carlos de Laet, *Antologia Nacional*, todas de 1895. Na seqüência temos Alberto Figueiredo Pimentel com *Contos da Carochinha* (1896), Zulina Rolim, *Livro das crianças*(1897), A criação do *Jornal da Infância* (RJ) com estórias, jogos e brincadeiras (1898), Francisca Júlia, *O livro da infância* (1899), Francisco Vianna, *Leituras infantis*(1900). Histórias em quadrinhos, *O tico-tico*, advindo do cartunista americano Richard Felton, (1905), Alexina de Magalhães Pinto, *As nossas histórias* (1907), etc.(COELHO, 1991, p.212-21).

Outras obras também avançaram pelo século XX, fizeram a história da literatura infantil e juvenil e da leitura no Brasil. E é do século vinte que iniciamos a pequena história com a declaração de Coelho: “A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de Hoje” (COELHO, 1991, p.225). Concordamos com a autora por se tratar de nosso mais ilustre representante da literatura infantil. Inicia seus escritos em 1920, na *Revista do Brasil* (SP), com fragmentos da história de *Lúcia ou a menina do nariz arrebitado*, e logo depois pela Editora Monteiro Lobato, fundada por ele mesmo, lança um volume cartonado com ilustrações coloridas de Voltolino de *A menina do nariz arrebitado*. Com grande valor artístico, foi incluído na Nova Diretriz Pedagógica (*A Escola Nova*) (COELHO, 1991, p.227).

O sucesso de Lobato, conforme escreve Coelho, se deu porque as crianças se sentiam identificadas com as situações narradas e também, é claro, pelo talento nato do escritor. A autora ainda compara esta recepção das crianças à de Lewis Carroll, pelo maravilhoso, pelo mágico, pois Lobato fundia o real e o maravilhoso em uma única realidade (COELHO, 1991, p.227).



Monteiro Lobato perpetuou-se na literatura infantil brasileira e mundial, tendo como mais conhecida a obra *O sítio do pica-pau amarelo*, que, em 1952, através de Júlio Gouveia e Tatiana Belinky, virou uma série de teleteatro na antiga TV Tupi-São Paulo.

É inegável o valor da obra lobatiana e teríamos muitas páginas para discorrer sobre o autor, no entanto podemos resumir aqui nosso pensamento, nas palavras de Coelho:

Pode-se dizer que Monteiro Lobato evitou tensões psicológicas insolúveis ou angustiantes para os pequenos leitores, explorou os “conflitos” ligados as aventuras e que podem ser resolvidos, de maneira positiva, ao nível da narrativa e da vida. Vê-se pois, que as tensões normais entre o *indivíduo* e o *meio* foram solucionadas no universo lobatiano através dos gestos livres, das aventuras que engajam o ser por inteiro e o aproximam dos outros...O incentivo à liberdade interior e conseqüentemente à liberdade de ação, o estímulo à criatividade, à curiosidade intelectual e ao individualismo audaz e empreendedor (que, na Emília, por vezes se transforma em prepotência) são as forças dinamizadoras dessa obra que abriu o verdadeiro caminho da Literatura Infantil Brasileira ( COELHO, 1991, p.236).

Na década de 20 a única produção cultural que perdurou, segundo Coelho foi a de Lobato, pois há apenas um prolongamento entre séculos no panorama da literatura para crianças.

Lajolo & Zilbermann também confirmam este dado: “Na década de 20, destacam-se, entre as criações de autores nacionais, quase que solitárias, as obras de Lobato (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p.46)”.

No entanto, nessa década exigia-se a reformulação do processo pedagógico e uma série de reformas administrativas do ensino primário acompanhadas pelo surto de novas idéias e esta seria, de acordo com Coelho, o fortalecimento que vai determinar os novos rumos da Literatura Infantil entre nós (COELHO, 1991, p.239). Nos anos 30 e 40, sob as discussões de novas idéias pedagógicas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, permitindo novas diretrizes de educação e abrangendo cursos primário, secundário e superior.

A preocupação com as novas gerações e a Literatura Infantil se fazia presente e uma das conquistas deste período foi a Fundação da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato em São Paulo, em 1936. Neste período cresce também a produção da Literatura Infantil, embora transformada em mero meio educativo (COELHO, 1991, p.240-1).

Coelho se mostra crítica com relação à Literatura Infantil dos anos 30-40:

O panorama dos anos 30/40 mostra que, além dos livros de Lobato e das obras clássicas traduzidas ou adaptadas, apenas alguns escritores entre os que escreveram na época, atingiram a desejável literariedade. No geral, predomina o imediatismo das informações úteis e da formação cívica (COELHO, 1991, p.241).

Nos anos 30 destacam-se alguns autores que escreviam para crianças e jovens e que segundo Coelho, até hoje integram nosso acervo literário com sua produção. São eles, Baltazar Godoi Moreira, Carlos Lebéis, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Jerônimo Monteiro, Malba Tahan, Orígenes Lessa, Viriato Correia entre outros etc.(COELHO, 1991, p.241).

O grande interesse das crianças da época, além de Lobato, foi o jornalzinho *Tico-tico*, que continuou sendo publicado e esse mesmo jornal cria a *Biblioteca Infantil de O Tico-tico*, trazendo histórias divertidas escritas por nomes conhecidos como Humberto de Campos, Josué Montello etc. Jornais começam a se interessar pelas crianças e jovens; os jornais A Gazeta (SP) e O Globo (RJ) lançam suplementos juvenis e saem para as crianças as revistas *Gibi*, *Mirim*, *Lobinho* etc. O gibi mensal invade a década de 40, e daí começa a sua expansão: entrávamos na era da imagem. Surgem os super-heróis, tais como *O Capitão Marvel*, *Príncipe submarino*, *Tocha humana* etc.

A violência dos anos 30 no mundo e a grande depressão econômica vêm contribuir para que a literatura em quadrinhos e os filmes adaptem estas características, que em seu princípio foi essencialmente humorística; agora passa a ser violenta/heróica

e o interesse pelas séries policiais e a ficção científica crescem (COELHO, 1991, p.243).

É nesta época também, nos anos 30/40, que as coleções das grandes novelas de aventura da literatura européia ou norte-americana se vulgarizam entre nós; Coelho destaca dentre as coleções de aventuras de maior divulgação e duração como literatura juvenil, a *Coleção Terramarear* (SP., Ed.Nacional), iniciada em 1931 e destinadas a adultos e jovens (COELHO, 1991, p.245).

Os livros desta coleção, segundo Coelho, além de estimular idéias e sonhos de adolescentes correspondiam a três interesses dominantes no momento: a) a atração pela *natureza livre* ou pela *vida natural*, (como *tarzã*, de Burroughs); b) o apelo do fantástico *feérico* (super-heróis); c) o desafio do *realismo violento* (literatura policial/detetivesca – Sherlock Holmes).

Neste clima de expansão, as reformas educacionais em curso determinavam que o ensino primário teria que ser enfatizado no sentido de formar o cidadão, com ideais cívicos e cooperativos em função do progresso nacional. Os livros de Lobato começam a ser proibidos em colégios religiosos com a premissa de serem perniciosos à formação da criança; o literário cede lugar ao didático (COELHO, 1991, p.247).

Com relação aos anos 40, Coelho declara:

Enfim, nos anos 40, surge um tipo de literatura para crianças e jovens, que procura eliminar de sua gramática narrativa, “as irrealidades”, o extraordinário e o maravilhoso que sempre caracterizaram a Literatura Infantil. Fadas, bruxas, duendes, talismãs, gênios, gigantes, castelos, princesas ou príncipes encantados etc., foram combatidos como mentiras (COELHO, 1991, p.247).

Nesta fase perduram os *livros documentários*, (biografias de figuras ilustres, livros de orientação profissional, enciclopédias etc.) e também os livros do *realismo*

cotidiano, a criança e a escola, a criança no lar ou em férias na fazenda etc.(COELHO, 1991, p.248).

Apesar dessas temáticas, nem tudo foi mediocridade nos anos 40; alguns escritores conseguiram superar os limites das reformas e transpassá-las; como destaque podemos citar Francisco Marins, Odette de Barros Mott, Lúcia Machado de Almeida, Maria Lúcia do Amaral entre outros.

Segundo Lajolo & Zilberman, as segmentações da cultura brasileira, até o final dos anos 50, são importantes para a compreensão dos caminhos percorridos pela literatura infantil coetânea, que se repartiu: manteve algum vínculo com o nacionalismo anterior, pois o modelo educativo continuava a vigorar na escola, ainda sua principal aliada. De acordo com as autoras, na década de 50 os livros aparecem com motivos rurais, principalmente ligados à cafeeicultura; mas o espaço rural logo se converte em lugar de lazer para crianças do meio urbano que o visitam em férias ou ocasiões similares; temos como exemplo *A ilha perdida* de Maria José Dupré; essa conotação rural não pode mais representar o Brasil que neste momento se torna urbano, (inclusive com o surgimento da televisão) e se deseja progressista, mas não deixa de estabelecer vínculos com a tradição, mesmo porque, as crianças que vêm da cidade para o campo voltam às suas raízes (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.127).

Sobre isto as autoras colocam:

A história infantil mostra a continuidade entre dois tempos – o passado representado pelos velhos (como o Vovô, do ciclo de Taquara-Poca), e o presente encarnado pelos jovens – e entre dois espaços; o rural e o urbano, indicados simultaneamente pelas mesmas personagens. A revitalização, todavia, depende do apelo à fantasia que transfigura o rural em espaço de aventura ou então do deslocamento para terras desconhecidas e das adversidades vividas pelos heróis ( ZILBERMAN & LAJOLO , 1986, p.127).

Zilberman & Lajolo referem-se também a outro veio temático da década de 50 que foram as narrativas dos bandeirantes com suas façanhas no interior do Brasil,

passando a idéia de que era preciso ocupar as áreas selvagens para civilizá-las escondendo os verdadeiros objetivos, que eram o de ocupá-las para extrair a matéria prima e oferecê-las como alternativa habitável às populações pobres do Nordeste, desviando-as do rumo inevitável do Sul (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.128).

De acordo com as autoras :

Jeronymo Monteiro é o único autor a desmontar o mito. Seus heróis são aventureiros inescrupulosos, que ambicionam ouro das populações selvagens da América que, mais civilizadas e superiores, dedicavam a riqueza ao culto religioso e aos mortos , a si mesmos, à reflexão e `a sabedoria (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.128).

Conforme escrevem as autoras, segundo Jeronymo Monteiro, a grande vítima da ambição humana é o índio e a Amazônia, a revelação do paraíso. Jeronymo Monteiro, propõe uma civilização ideal localizada na Amazônia e habitada pelos Atlantes. E ele é definido por Zilberman & Lajolo:

Na valorização do lugar e na sedução exercida por um povo arcaico, conhecido apenas por leituras de qualidade científica muito duvidosa, o escritor revela sua permeabilidade à cultura de massa, que também produziu, ao redigir novelas juvenis para o rádio e inventar, sob o pseudônimo de Ronnie Weels, o detetive Dick Peter (ZILBERMAN & LAJOLO , 1986, p.129).

Ainda sobre este escritor Zilberman & Lajolo afirmam:

Jeronymo Monteiro evita o padrão bem comportado, a história emuladora de atitudes ideais, as crianças exemplares. Quando os pequenos são personagens de seus livros, adotam posturas negativas, como o rebelde Bumba, no livro a que dá seu nome, sugerindo com isso que, a seu tempo, já circulavam outras imagens da criança (ZILBERMAN & LAJOLO 1986, p.129).

Apesar dessas características na obra infantil de Jeronymo Monteiro, as autoras enfatizam que a criança como protagonista remonta aos textos de Olavo Bilac e Tales de Andrade. Entretanto, segundo Zilberman & Lajolo:

foram os autores dos anos 20 que universalizaram a escolha de personagens infantis, dando-lhes características menos modelares e enfatizando em contrapartida, seu mundo interior (como nos livros de Graciliano Ramos e Lúcia Miguel Pereira) ou valorizando sua criatividade, iniciativa e liderança como fez Monteiro Lobato (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.129-30).

Muitos Livros dos anos 40 e 50 inspiram-se na obra de Lobato:

Jeronymo Monteiro chega a homenageá-lo num de seus textos (*Bumba, o boneco que quis virar gente*); e Francisco Marins e Maria José Dupré copiam o modelo narrativo, confiando o desdobramento dos episódios a um número constante de crianças, o que acaba se transformando num estereótipo de gênero (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.130).

Essa estratégia da cópia da forma narrativa de Lobato, segundo Lajolo & Zilberman, os autores “amansam” o comportamento dos protagonistas agora domésticos e dependentes, preocupados em demonstrar sua correção perante os adultos: “É o que se vê nos textos de Francisco Marins, Maria José Dupré e Lúcia Machado de Almeida, cujo *Xisto*, ainda que cavaleiro andante e herói tem atitudes pueris e personalidade frágil” (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.130) .

Conforme escrevem Zilberman & Lajolo, Jeronymo Monteiro cria um boneco (*Bumba, o boneco que quis virar gente, 1955*), que se humaniza porque deseja comandar os outros, contradizendo estereótipos:

A mudança ocorre desde o início, quando o autor incorpora a técnica de Lobato, a cuja *Chave do tamanho*, alude explicitamente no decorrer do texto: os adultos reduzidos ao tamanho das crianças passam a ver o mundo com os olhos delas (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.130).

Segundo as autoras, assumir a perspectiva da criança é transmitir-lhes o poder, como quer o personagem Bumba. Por isso a história é narrada pelo adulto, que acompanha os pequenos heróis nos diferentes episódios e submetem-se às determinações delas (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.130).

Outro livro destacado por Zilberman & Lajolo, é o de Alfredo Mesquita, *Silvia Pélica na Liberdade*, como obra integradora da ótica da criança, considerando-o mais inovador que os outros, pois tem a estrutura narrativa aberta, sem encadeamentos causais. As autoras ainda escrevem:

A construção por cenas dá-lhe natureza de relato de costumes, o que se acentua pela tendência realista do conjunto e presença de humor, decorrente de atitudes, pouco convencionais e aparentemente ingênuas da menina do título (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.131).

Na década de 50, a participação dos índios é significativa nos livros e inovação na literatura infantil, que até então privilegiava os heróis brancos. O índio porém, está sempre do lado errado, a não ser quando se converte ao cristianismo e se civiliza, aliando-se aos brancos. Jeronymo Monteiro, segundo Zilberman & Lajolo, contradiz novamente a tendência com a criação de *Corumi, o menino selvagem* (1956), jovem branco educado pelos índios (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.131).

Apesar de o índio fazer parte da literatura infantil, a cultura indígena permanece desconhecida e alheia neste período, mesmo com a contribuição ao acervo lendário para os livros infantis.

Ainda sobre a década de 50, as autoras declaram:

O reforço da divisão social, colocando as personagens pobres (e caipiras) a serviço dos filhos dos proprietários, e étnica, opondo índios e brancos, revela em que medida a literatura infantil contornou a contribuição popular e endossou preconceitos do grupo dominante (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.131).

Zilberman & Lajolo colocam ainda quanto ao vazio na literatura infantil deixado nesta década e a não contribuição para o seu desenvolvimento:

A literatura infantil, ainda que não tenha abdicado de sua já tradicional missão patriótica, acompanhou seu tempo; no geral não deu lugar à expressão popular, nem à ruptura das cadeias de dominação, como fizeram, em momentos anteriores, respectivamente, Graciliano Ramos e Monteiro Lobato. Por isso, não sentiu qualquer espécie de constrangimento em copiar processos da cultura de massa, não apenas porque eles a beneficiavam, como também porque correspondiam ao padrão de qualidade a ser atingido (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.132).

A escola e os educadores preocuparam-se com a invasão das histórias em quadrinhos, esquecendo-se da infiltração da cultura estrangeira, principalmente a norte-americana, que atuava insidiosamente nos mecanismos de produção em série de obras repetitivas e na reprodução de uma ideologia pretensamente progressista, mas de fato ligada à tradição, à aparência nacional e sobretudo comprometida com a camada dominante da sociedade (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.132).

Ainda na década de 50, conforme escrevem Zilberman & Lajolo, alguns sinais de mudança na vida cultural se fazem notar, surgem as reivindicações de uma arte engajada na representação dos problemas sociais e recuperação de uma linguagem literária mais acessível ao público das grandes cidades (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.132).

Sobre os anos 60, com relação às mudanças, as autoras escrevem:

A partir dos anos 60, o Brasil é um país definitivamente alinhado com o mundo capitalista, pelo qual se pauta sua economia e de onde provêm as formulações ideológicas que sustentam sua imagem. Tal modo de dependência determina, até certo ponto, as condições de sua vida cultural, inclusive de sua literatura (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.171).

O modo de produção de bens culturais se torna mais complexo, ficando bem mais condizente com a atualização capitalista. A literatura começa a deixar as formas arcaicas de protecionismo do Estado, contando com instituições que se legitimam e a patrocinam.

Começa a vigorar uma concepção bem mais moderna de política cultural. O próprio Estado investe na cultura. Segundo Zilberman & Lajolo, data do governo Juscelino as primeiras medidas que favorecem a produção nacional de livros; a redução e isenção de taxas para importação do papel e para a renovação do parque gráfico. Isto acarretou a modernização da indústria e do comércio livreiros. O aspecto físico do livro se atualiza e alguns editores retomando a tradição lobatiana investem na propaganda e também inovam na distribuição de livros trazendo-os para farmácias e bancas de revistas, entre os pontos de venda.

Com a explosão das mídias nos anos 60, orquestrada pela TV, havia a preocupação de afetar a cultura escrita e em particular a literatura. No entanto, essa explosão representou uma nova alternativa para os produtores de textos (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.173). De qualquer forma, as alterações de investimentos se fizeram



presentes afetando a literatura enquanto instituição literária, enquanto texto, trazendo a modernização em cuja circulação atinge um público mais numeroso e menos diferenciado (1986, p.173). Sobre este aspecto Zilberman & Lajolo afirmam:

Assim sendo, multiplicam-se nos anos 60 e 70, as linguagens e materiais que se fazem presentes na literatura do período: a prosa jornalística de José Louzeiro, a paródia histórica de Márcio de Souza, as alegorias de Antonio Callado, os registros populares e marginais de João Antônio e Plínio Marcos, o humor irreverente de Stanislaw Ponte Preta, a elaboração lírica das letras da MPB e a concisão enxuta da poesia marginal parecem fragmentos de uma literatura que, no geral, reproduz impasses e contradições da realidade brasileira com a qual se articula (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.173-4).

Vê-se então que estas novas condições afetam toda a produção literária, principalmente a literatura, inclusive a infantil.

A literatura infantil incorporou em diferentes níveis sua distinção pedagógica. Zilberman & Lajolo, citam o nível externo, com relação à circulação, beneficiando-se da legislação que recomenda a sua adoção. O *marketing* focaliza o professor e não raro, autores apareciam nas escolas para discutir seus textos, previamente adotados em determinada sala (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.174).

Prossegue também a utilização freqüente da escola como espaço ficcional; Zilberman & Lajolo citam como exemplo *A fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida, e *A oitava série C*, de Odete de Barros Mott, que mostram ainda a modernização porque passou a imagem da escola no interior da literatura infantil (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.174).

As autoras ainda escrevem que o romance *Quarup* (1967), de Antonio Callado, parece inaugurar novos rumos da ficção brasileira (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p.133). De 1967 para frente acontecem propostas literárias alternativas e experimentais apenas como fragmentos e não como continuidade. Sobre esta fragmentação as autoras complementam:

Além disso, é também a fragmentação da linguagem de que se valem os escritores para esta representação, na medida em que se apropriam da multiplicidade de linguagens, que a produção moderna põe à disposição do escritor (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p.133).

Os primeiros livros urbanos dedicaram-se à reprodução verossímil de cenário, condições de vida e valores da classe média brasileira que se iniciara nos anos 50 “chegando aos arredores dos anos 70, essa reprodução eufórica de um Brasil moderno coexiste com representações mais críticas de nossa realidade social urbana” (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.177).

Zilberman & Lajolo declaram que é com Odete de Barros Mott que os problemas do Brasil urbanos ingressam na literatura infantil brasileira. Como exemplo temos *A rosa dos ventos*, que completa o ciclo de urbanização aberto por outras duas obras: *As aventuras do escoteiro Bila e Justino, o retirante* (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.177).

Com relação à temática dos anos 70 as autoras escrevem:

Nesta obra (*A rosa dos ventos*), a fragmentação do enredo e a multiplicação de personagens abrem caminho para obras menos complacentes ideologicamente como as que, ao longo dos anos 70, tematizam as crises sociais que explodem nas cidades brasileiras (ZILBERMAN & LAJOLO , 1986, p.177).

A partir desta década de 70, as mudanças se processam, quer seja com a linguagem legitimando o coloquialismo, tornando-a mais flexível, quer seja ideologicamente alterando seus conteúdos; há novos enfoques, inclusive com a noção de infância, onde muda também a forma de se ver a criança, que aparece com uma nova imagem: a de sofrida, inquieta, crítica, participante; enfim, começa a ser mais assídua nas histórias. Como exemplo temos *O grande dia*, de Giselda L.Nicoletis (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.178).

Podemos ter uma idéia como se formara a literatura infantil da década de 70, pois os conflitos eclodem no mundo moderno das cidades, tanto sociais como

individuais, crises e desajustes aparecem na temática; a literatura e a cultura de massa na sua fusão são afetadas, não só nas suas formas de produção e circulação, como também:

Sugerem a regularidade de lançamentos, abundância de temas, a proliferação de séries que trabalham sempre no mesmo horizonte de expectativas dos leitores, a destinação prévia a esta ou aquela faixa etária ou à discussão deste ou daquele tema; além disso, a literatura infantil manifesta alguns procedimentos de composição que, diluindo e rebaixando o padrão culto no qual eventualmente se espelham, acabam por configurar os riscos de massificação dos livros para crianças: os ganchos narrativos ingênuos, a menção a personagens divulgadas por *best sellers* e revistas, a alusão a fatos verídicos e contemporâneos veiculado pelo noticiário de jornal (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.178-9).

Verifica-se ainda que, a literatura infantil contemporânea é largamente produzida com motivos policiais e de ficção, por seu trânsito irrestrito na cultura não-escolar e não-infantil. Zilberman & Lajolo completam:

(...) este gênero se beneficia do alargamento de critérios de leitura por que se pauta a escola brasileira dos anos 70, quando livros de mistério e de ficção científica se sucedem e seu êxito parece indicar a prontidão com que eles satisfazem as expectativas de seus consumidores (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.179).

No entanto, as autoras não condenam a literatura infantil por ter herdado traços de cultura de massa, ao clichê e ao estereótipo. Destacam que é na modalidade policial que surge *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho, onde o humor, a imprevisibilidade e o uso consciente da redundância são elaborados com inteligência.(ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.179).

Afora este livro, Zilberman & Lajolo escrevem:

Nos livros para crianças como se viu, os elementos de extração popular costumam apresentar-se de modo conservador no sentido de que costumam limitar-se à republicação de velhas histórias folclóricas, recolocadas em circulação de forma descuidada, sem a necessária contextualização que ultrapassa a mera modernização de vocabulário (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.181).

As autoras citam ainda como rupturas das modalidades ficção e policial, *O misterioso rapto de flor-do-sereno*, de Haroldo Bruno, com elementos da cultura

nordestina, abrindo novas perspectivas para a literatura infantil (ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.181).

Com relação à metalinguagem, Zilberman & Lajolo declaram que a literatura se tematiza a si mesma, como nas obras de Clarice Lispector, *A mulher que matou os peixes*; *História meio ao contrário* de Ana Maria Machado e ainda *O reizinho mandão* de Ruth Rocha.

A respeito dos anos 80, Bordini afirma:

A literatura abandona o esteticismo existencialista dos anos 50, a rigidez ideológica dos anos 60, vale-se da ironia e da fantasia para driblar a censura dos anos 70 e finalmente nos anos 80, lança-se à apropriação dos meios da cultura de massa então já garantida pelo agigantamento das redes de televisão, parodiando-os. As obras tornam-se ilusoriamente mais leves, brincam com a História, com os gêneros populares, com o estilo jornalístico e televisivo, abandonam a dificuldade narrativa dos anos 70 – aqueles textos fragmentários, alineares e fantásticos que fizeram a fama de Callado ou J.J.Veiga (BORDINI, 1998, p.36).

Segundo a escritora a euforia da redemocratização e da expansão mercadológica para o livro continua consolidando-se nestes anos 80, inclusive com a distribuição em massa de livros nas escolas; o contato de escritores com estudantes amplia-se; crescem as especializações no mercado editorial e há um aumento de concorrência neste campo agora promissor.

A autora declara ainda que os adultos e adolescentes lêem cada vez menos, pela expansão de programas de televisão, *shopping centers*, *videogames* e computadores pessoais que começam a fazer parte da vida do jovem, nas famílias abonadas (BORDINI, 1998, p.37).

Quanto à literatura infantil, embora não tenha evoluído, Bordini escreve que, apesar de ter vínculos com a sociedade burguesa industrial, não só beneficiou-se dessas condições capitalistas, mas também passou despercebida à resistência ao regime militar e plantou sementes de liberdade:

Autoras como Ruth Rocha e seu *Reizinho Mandão*, Ana Maria Machado com *De olho nas penas* e *Do Outro lado tem segredo*, Lygia Bojunga Nunes com *Os colegas*, *Angélica* e *a Bolsa Amarela*, Carlos de Marigny, com *Lando das ruas*, Fernanda Lopes de Almeida com sua fadinha contestadora, Sérgio Caparelli e seus *Meninos da Rua da Prata*, a “*Coleção do Pinto*” e outros tantos através do universo mágico dos livros infantis, puderam desacreditar os valores que sustentavam a política de linha dura dos militares, de certo modo induzindo uma geração a pensar por si e a desconfiar de idéias que matam (BORDINI, 1998, p.37).

Nesta década de 80, o governo cria programas oficiais de fomento ao livro inclusive através da FAE, com suas salas de leitura e acaba por levar a produção de obras diretamente às escolas e às bibliotecas para baratear a produção, através da compra aos editores. Com relação a isto, Bordini declara:

Esses programas tornaram o governo o principal cliente da indústria editorial, em especial nos anos 80, em que a rede escolar foi fartamente abastecida de livros não apenas didáticos e paradidáticos, mas de literatura infanto-juvenil, determinando um novo panorama na produção e recepção nessa área (BORDINI, 1998, p.39).

É inegável a presença do governo na aquisição das obras, inclusive com órgãos ditando as regras e impondo o acervo infantil. Segundo Bordini:

Entretanto nesses órgãos a antiga tecnoburocracia encontrou a resistência de funcionários de mentes abertas e em especial no Programa Salas de Leitura, a seleção de títulos foi de melhor qualidade por meio de um sistema consultores da sociedade civil, especialistas em Literatura Infantil, o que igualmente incentivou a permanência no mercado de autores de boa qualidade e de ideologias progressistas (BORDINI, 1998, p.39).

Conforme a autora, o gênero Literatura infantil, apesar da imposição dos conservadores e progressistas verem a arte literária no papel civilizatório ou emancipatório esquecendo-se do plano estético, adquiriu identidade própria, pois penetrou em regiões onde a palavra em estado de arte jamais alcançara e entre outros efeitos benéficos atraiu jovens para a leitura literária (BORDINI, 1998, p.40).

Bordini declara que, numa pesquisa de títulos publicados na década de 80, foi detectado que 30% das obras tinham a linha de ação sobre o cotidiano infantil de características fantásticas ou realistas; 27% incidiram no âmbito do conto fantástico, especialmente antropomórfico em que animais substituem a criança, como heróis,

objetos ou elementos naturais são animados, ou se propõem rumos encantados e seres egressos do conto de fadas, sob vestes modernas; 17% dedicaram-se à representação da vida de pessoas, meninos e meninas, velhos e tolos e 10% a questões de História e da modernidade recente (ecologia, vultos históricos, veículos, guerras, violência urbana); 7% referem-se a gêneros de massa, em especial, mistério e detecção e horror; 5% dedicados ao folclore e à religião e os percentuais restantes a adaptações paródicas ou clássicos simplificados (BORDINI, 1998, p.41).

Bordini ainda escreve que nos anos 80, o modelo criança vence o adulto dos anos 70, originário do conto de fada compensatório tornando-se mais flexível; como exemplo a autora cita entre outros *Uxa, ora fada, ora bruxa* de Silvia Ortoff (1985), e no conto policial, João Carlos Marinho com *Sangue Fresco*; Bordini afirma ainda que o que distingue essas obras de suas respectivas tradições é o predomínio da verossimilhança sobre a veracidade, o emprego da fantasia sem hesitações e a criação de personagens infantis fortes, mesmo diante de barreiras sociais intransponíveis (BORDINI, 1998, p.41).

A pesquisadora escreve que:

Em contigüidade com a década de 70, há na de 1980 a ficção realista, seguindo o modelo do Romance de Trinta, de denúncia de problemas sociais, incontrolável em obras como *Cão vivo, leão morto* (1980) de Ary Quintella, *Porá* (1980) de Antonio Hohlfeldt ou *Você viu meu pai por ai?* (1987) de Charles Kiefer (BORDINI, 1998, p.41).

Na continuidade dos anos 70, a década de 80 ainda traz a exploração da interioridade infantil inclusive com Lygia Bojunga Nunes com a obra *Tchau* (1985); ainda temos em Nunes, temas como a emancipação da mulher-mãe, o entendimento infantil sobre a separação dos pais, abandono de filhos, gerados pela má distribuição de rendas. Porém, segundo Bordini, embora haja uma variação nesta temática de Nunes,

ela se afasta do público infantil, porque esses assuntos beiram a depressão (BORDINI, 1998, p.42).

Na linha da narrativa intimista, num clima fantástico abordando temas existenciais da emancipação feminina, a autora cita Marina Colasante com obras como *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982); também menciona Ana Maria Machado com *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982), abordando as relações da infância/velhice. Outros textos que também tratam simbolicamente do interior da criança segundo Bordini: *As muitas mães de Ariel* (1980), *A viagem de Clarinha* (1984), de Maria Clara Machado entre outros (BORDINI, 1998, p.42).

De acordo com Bordini, outras duas tendências aparecem nos anos 80; uma se refere ao aproveitamento do folclore nacional e como exemplo temos *Histórias do Troncoso*, de 1984 e *A botija de ouro* do mesmo ano, de Joel Rufino dos Santos; Ricardo Azevedo aparece dando ênfase na linguagem das quadras populares retomando seres e causos lendários.

A outra tendência, segundo a autora: “se adapta a gêneros de literatura de massa. O conto de horror, o conto policial, a história de aventuras a novela sentimental, a de ficção científica”, de acordo com Bordini, esses gêneros proliferam com os mesmos traços de trivialidade de seus modelos, destinados a um entretenimento fácil e descartável. No entanto, a autora alerta para a abertura da criatividade, freqüentemente lúdica e paródica, resultando em obras inovadoras e cativantes como *O Jacaré cosmonauta* de Ayala, *A operação do tio Onofre* (1985), de Tatiana Belinky, ou *O barulho fantasma* (1984) de Sonia Junqueira (BORDINI, 1998, p.43).

Bordini ainda escreve que:

As tendências de renovação, ou de uma continuidade produtiva e instigante, as necessidades de atender ao mercado com características de consumo e de profissionalizar os autores, levaram a literatura infanto-juvenil dos anos 80

por outros caminhos às vezes nem tão recomendáveis (BORDINI, 1998, p.43).

A autora ainda explica que as coleções se multiplicaram, as séries também, freqüentemente de autoria única, deixando transparecer o desgaste do escritor, inclusive com altos e baixos, a pulverização temática e estilística, a redundância; multiplicam-se autores com obras sem nenhuma relevância (BORDINI, 1998, p.44).

Mas nesse quadro aparentemente contraditório descrito por Bordini, algumas coisas boas também se fazem notar, como por exemplo, a emancipação do leitor criança, melhoria na produção gráfica, com excelentes ilustradores e programadores visuais. As séries proporcionam o aumento dos clássicos adaptados, bons autores estrangeiros voltam a ser traduzidos (BORDINI, 1998, p.44).

Ao que parece, embora ache que coisas boas são tiradas de situações adversas, como vimos, Bordini faz uma crítica ao mercado de consumo, que no afã do capitalismo determina a estética da repetição, com relação à produção, mas a autora tem ainda o cuidado de recomendar que é preciso porém:

(...) fazer uma reserva devida aos criadores realmente originais que nesta década propuseram às crianças um olhar mais “protegido” às mazelas nacionais e as angústias pessoais, mas souberam direcionar essas visões com elevada dose de humor, de sinceridade e de esperança nos próprios jovens (BORDINI, 1998, p.45).

E é nestes criadores que Bordini acredita que está a verdadeira essência da arte da palavra.

### **1.3 - Literatura infantil, infanto-juvenil e pedagogia**

O questionamento sobre esses elementos tem sido alvo de polêmicas; basta lembrarmos com relação à pedagogia, que existe uma estreita ligação com a literatura



infantil se lembrarmos que na Europa, grandes educadores preocuparam-se na criação de uma literatura para crianças e jovens. Suas intenções eram fundamentalmente formativas e informativas, até enciclopédicas. Bons exemplos disso são obras de Comenius, Basedow, Campe, Fénelon, entre outros.

É claro que, ao longo dos anos, através das publicações, a ligação pedagogia do tipo meramente formativa e diretiva e literatura vai ficando menos densa e cada vez mais autores procuram fazer de suas obras um lenitivo para deleite de crianças e adultos, sem a preocupação pedagógica, investindo na arte da leitura como fonte de prazer. É importante frizar que ainda existem professores que procuram nos textos, algum que precise necessariamente trazer alguma lição, que tenha esse caráter de formação tradicional moralizante, deixando a oportunidade de mostrar aos seus discípulos outras faces da leitura que pode ser feita com mais liberdade pelos alunos.

Sobre o assunto, Maria Antonieta Nunes da Cunha escreve:

Sobre a literatura infantil render sempre tributo à pedagogia, é claro que isso não precisa ocorrer. Muitas obras feitas para crianças e ditas de literatura infantil não se desprendem de uma peculiaridade do discurso pedagógico: a redução da criança, notadamente pela facilitação artística (puerilidade) e pelo tom moralizador. Nesses casos, temos apenas uma pretensa literatura infantil, exatamente como, dentro da produção artística para adultos, existem também lamentáveis equívocos: há maus romances, maus poemas, maus contos. E ninguém invalida a literatura por isto (CUNHA, 1986, p.22-27).

Ainda com relação à pedagogia e à obra, concordamos com Cunha:

Ora, na medida em que tivermos diante de nós uma obra de arte, realizada através de palavras, ela se caracterizará certamente pela abertura, pela possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência a que nos obriga, pelo fato de ser única, imprevisível – original, enfim, seja no conteúdo, seja na forma. Essa obra, marcada pela conotação e plurissignificação, não poderá ser pedagógica, no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação de vida (CUNHA, 1986, p.23).

Mesmo apesar de ser sempre o adulto a falar à criança, deverá este ser um artista, pois só assim seu discurso abrirá horizontes, proporá reflexão e recriação,

estabelecerá a divergência e não a convergência. E suas verdadeiras possibilidades educativas estão aí (CUNHA, 1986, p.23).

Zilberman reflete sobre a pedagogia no ensino da literatura:

Compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário (ZILBERMAN, 1990, p.18).

Verificamos aqui que a autora tece comentários sobre a forma tradicional de se ensinar a literatura. Ela concorda ainda que a literatura está associada à pedagogia, mas ressalva:

Em certo sentido a leitura revela outro ângulo educativo da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretende a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes que, estimulados mostram-se democráticas, porque igualitárias (ZILBERMAN, 1990, p.19).

De acordo com Zilberman, a escola deve oferecer alternativas diversas daquelas recorrentes na história da educação; escreve ainda que a escola deve se posicionar na vanguarda dos fatos históricos, poderá ainda se solidarizar a seus usuários, servir-lhes de veículo para manifestação pessoal e colaborar com a sua auto-afirmação. E conclui:

O exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode preencher esses objetivos; e confere à literatura outro sentido educativo, talvez não o que responde a intenções de alguns grupos, mas o que auxilia o estudante a ter mais segurança relativamente a suas próprias experiências (ZILBERMAN, 1990, p.20).

Já Ezequiel Teodoro da Silva, com relação à pedagogia e à literatura, reflete sobre o tema e dá indícios de que a literatura está carregada de pedagogia e vincula a responsabilidade ao leitor: “Assim o percurso do leitor em si mesmo e por si, é pedagógico. Assim a ficção ensina” (SILVA, 1990, p.26); O autor ainda faz uma nova ponderação na conclusão de seu artigo referindo-se ao assunto:

A busca é o alargamento da compreensão dos fenômenos da vida., indo mais a fundo e posicionando mais criticamente como leitor – esta é, sem dúvida, uma das finalidades básicas de toda incursão em livros de literatura. Uma incursão que é, por si mesma, eminentemente pedagógica, porque

instigadora de reflexões e, por isso mesmo, geradora de aprendizagem (SILVA, 1990, p.29).

De acordo com Vera Teixeira de Aguiar, referindo-se mais especificadamente à literatura infantil, a autora escreve que as histórias que conquistaram maior sucesso junto ao público são os contos de fadas, que se converteram em sinônimo de literatura infantil; observa que já nestes textos encontram-se padrões de comportamento exemplares a serem introjetados e repetidos para a manutenção do bom funcionamento da sociedade, explicitando o mau uso da pedagogia. Entretanto a autora revela que:

Uma análise do material à disposição do público mirim deve levar em conta, portanto, estes aspectos: nível de diretividade do texto e o espaço reservado ao leitor para funcionar como sujeito criador de sentidos. A literatura infantil é entendida aqui como agente emancipador, capaz de projetar a criança para além do universo cotidiano, criando a vida como ela ainda pode ser vivida. Por isso seu caráter educativo, em sentido amplo, deve ser resgatado, em detrimento da função meramente pedagógica (AGUIAR, 1998, p.95).

Acreditamos então que a pedagogia está ligada à literatura, mas não pelo caráter diretivo, pois já expressamos aqui as várias opiniões de autores que aceitam a idéia de que a pedagogia existe nas obras literárias, não mais aquela que traz padrões de comportamento ditados pela sociedade, mas a que deixa a literatura fluir naturalmente através da leitura, fazendo com que a construção do conhecimento cresça dentro do leitor.

Verificamos ainda nas reflexões citadas que os autores tem certo cuidado em relacionar a literatura com a pedagogia. Enfim, eles aceitam esta ligação, mas não a querem como diretiva ou formadora, e sim como liberdade expressiva; podemos notar com maior acentuação na colocação de Zilberman com a qual concordamos:

Todo texto corresponde a um nível de experiência manifestado por seu criador, portanto seria descabido ignorar que o texto ensina. Ensina não porque inculca conceitos morais ou quaisquer atitudes desejáveis, mas porque amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas

experiências que poderão auxiliá-lo na elaboração de novas informações ou, ainda, na reformulação das que já possui (ZILBERMAN, 1990, p.18).

#### 1.4 - Literatura infantil/infanto-juvenil

Com relação à literatura infantil e infanto-juvenil, lembramos que as pesquisadoras Nelly Novaes Coelho (1991), coloca acoplado ao título de seu livro o termo *Juvenil* e em alguns momentos Zilberman & Lajolo, em *Um Brasil para crianças* (1986), também referem-se à literatura infantil como infanto-juvenil. A questão da nomenclatura pode às vezes incomodar alguns pesquisadores. O fato de a literatura infanto-juvenil ser recente pode aumentar equívocos de pesquisadores e teóricos na sua produção e análise, mas não a invalida.

Regina Chamlian, escritora de *O boy da Via Láctea*, objeto de nossa dissertação, ao ser indagada sobre o que pensa a respeito da literatura infanto-juvenil e se acha que é um gênero menor em relação à literatura adulta coloca:

A única coisa que existe de ‘menor’ na literatura infanto-juvenil é a idade de seu leitor preferencial. Ela obedece às mesmas leis estéticas e critérios artísticos a que estão submetidos a arte em geral, seja literatura, pintura, cinema, música... – além de exigir de seus autores uma compreensão profunda, ainda que intuitiva e absolutamente pessoal, do universo das crianças e jovens (CHAMLIAN, A.B, p.288).

Ainda sobre o assunto, acrescentamos alguns outros argumentos de Maria Antonieta Nunes da Cunha, somando-se ao termo que a autora utiliza como literatura infantil, também como literatura infanto-juvenil:

Estas reflexões nos levaram, já há algum tempo, a sugerir que a literatura infantil não só existe, como também é mais abrangente (apesar do adjetivo restritivo da expressão); na realidade, toda obra para a criança pode ser lida (e reconhecida como obra de arte, embora eventualmente não agrade, como ocorre com qualquer obra) pelo adulto: ela é *também* para crianças. A literatura para adultos, ao contrário, só serve a eles. É portanto, menos abrangente que a infantil (CUNHA, 1986, p.24).

Ora, se aceitamos idéia de que a literatura infanto-juvenil é um gênero, estamos querendo dar coerência ao nosso trabalho dissertativo no objeto de pesquisa *O Boy da Via Láctea*, de Regina Chamlian (1987), quando aceitamos a classificação feita por Vera Teixeira de Aguiar (1985), em *fases de leitura*, na qual o enquadrámos em *leitura crítica*, que Aguiar sugere como sendo para estudantes de 13 a 15 anos. Nesta fase, segundo Aguiar o adolescente está mais sensível aos problemas da sociedade e preocupado com questionamentos tanto relativos à justiça e a verdade, como interrogativas para sua própria natureza e sobre o papel que desempenhará no meio dos adultos (1985, p.102). Quando oferecemos o livro aos alunos da faixa etária dos 13 aos 15 anos, pensamos então numa participação maior dos alunos através de suas perguntas com relação a *O boy da Via Láctea* e conseqüentemente fazer uma entrevista que contasse com o posicionamento dos adolescentes em relação ao livro e à história estabelecendo uma correspondência com a sua própria realidade adequada ao cotidiano deles, cotidiano este contido no livro que leram.

Exatamente para atender às necessidades das crianças e jovens é que Aguiar preocupou-se em apresentar a classificação por idade e mais ainda para dar ao professor subsídios para que o mesmo possa nortear-se e oferecer aos estudantes possibilidades maiores de leitura, dentro da realidade de cada um; Aguiar adverte no entanto, que as situações são particulares e devem ser adaptadas.

Maria da Glória Bordini, citada por Aguiar, sugere um elenco de alternativas literariamente válidas para que o aluno escolha o livro que mais lhe interesse e para que o professor atinja os objetivos educacionais relacionados à leitura e à literatura; entre as alternativas elencadas a autora cita a de apurar o senso crítico do jovem leitor em

relação aos textos que consome, a fim de que estes lhe abram caminho para a avaliação da realidade e de si mesmo (BORDINI, 1993, p.104).

Bordini, assim como Aguiar, também adota a classificação *leitura crítica*, só recomenda esta fase a partir da oitava série, o que corresponde à idade de 14 anos, que equivale mais especificamente a nossa dissertação. Na mesma linha da proposta feita por Aguiar, Bordini destaca também que é esta a fase em que o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a concepção dos conteúdos estéticos; sensível aos problemas sociais, faz indagações sobre o seu papel na comunidade adulta (1993, p.21).

É neste contexto que inserimos o livro *O boy da Via Láctea*, de Regina Chamlian, componente de nossa dissertação. Concordamos inclusive com a apreciação de Maria Alice Faria sobre o livro, que representa também nossa opinião :

Pelas suas qualidades, é um livro que consideramos como leitura emancipatória. Rico como escrita, com suas rupturas relativas ao gênero 'paradidático', este livro dará ao professor oportunidade de conduzir os alunos a uma leitura crítica e prazerosa, comparando-o com os clichês do gênero (FARIA, 1999, p.106).

Foi de acordo com essa linha de pensamento que elaboramos nosso trabalho, ou seja, refletindo sobre a emancipação da leitura, como instrumento capaz de socializar e humanizar mais nossos pequenos leitores.

### **1.5 - Conceito de leitura**

A conceituação de leitura teve um grande desenvolvimento no século XX a partir da crítica feita aos métodos de alfabetização. Esses métodos podem ser classificados como sintético e analítico. O método sintético segundo Relatório da XII Conferência da Unesco sobre o ensino da leitura citado por Micotti:

Inicia-se com os elementos da língua: as letras ou os sons, focalizados isoladamente (no método fonético ou alfabético) ou tomados como parte integrante das sílabas (nos métodos sintéticos de leitura direta). Em seguida mostra-se ao aluno como realizar a síntese e ele deve aprender progressivamente por meio de exercícios apropriados e sistemáticos, o mecanismo de decifração e da leitura de palavras inteiras, de frase e novos textos (MICOTTI, 1970, p.46).

O método sintético é geralmente considerado com um dos mais antigos, sendo inclusive utilizado na Grécia e em Roma antigas. De acordo com Gray, este método foi recomendado por Dionísio de Halicarnasso no livro *Da decomposição das palavras* em que o autor diz “aprendemos antes de tudo o nome das letras, depois sua forma, depois seu valor, as sílabas e suas modificações, e depois disso as palavras e sua propriedade” (MICOTTI, 1970, p.50).

Os métodos analíticos fundamentam-se no uso de material com sentido para aprendizagem da leitura e na importância da compreensão desde o início desta aprendizagem. Os métodos analíticos englobam o método da palavração, da frase, da sentença e o da estória ou conto (MICOTTI, 1970, p.55).

No método da palavração a unidade básica de linguagem é como o próprio nome indica, a palavra. Geralmente, esta unidade é apresentada em um texto com sentido, repetido pelo aluno em uma leitura em voz alta. À medida que novas palavras são aprendidas, elas são aplicadas em frases e sentenças (MICOTTI, 1970, p.59).

No Brasil a discussão sobre leitura inicia-se em 1876 com o método João de Deus que defendia a “palavração”, ou seja, iniciava-se a alfabetização pela palavra que se opunha aos métodos tradicionais sintéticos. A partir da República inicia-se uma grande discussão entre os defensores do método analítico, que se opunha aos métodos sintéticos. A discussão atravessa o século XX, quando, a partir dos anos de 1920, surgem os defensores dos métodos mistos. Essa discussão entre métodos analíticos e

sintéticos foi deixada de lado quando a partir dos anos 1980 adotou-se no Brasil e no Estado de São Paulo, o Construtivismo de Piaget, hoje criticados pelos interacionistas, adeptos de Vygotsky.

Com relação aos métodos mistos é conveniente lembrar aqui que, na aprendizagem da leitura há sempre o duplo processo de composição e decomposição. E o que caracteriza um ou outro método é a ordem de precedência das atividades no procedimento utilizado, pois, em ambos é essencial essa mobilidade de análise e síntese. O método misto caracteriza-se pela simultaneidade das atividades de composição e decomposição ou vice-versa no âmbito de uma aula ou lição.

As cartilhas organizadas segundo o método analítico-sintético ou misto têm a peculiaridade de partir de palavras-chave que são destacadas de uma frase para realizar em seguida sua decomposição em sílabas. A partir destas sílabas, compõem-se novas palavras.

Todos os métodos são citados com críticas e vantagens. Abud escreve:

Observa-se portanto que em todos os métodos analíticos e sintéticos, encontram-se aspectos negativos e positivos; porém qualquer um desses métodos pode conduzir à aprendizagem da leitura. A diferença entre eles está na maneira como o processo é desenvolvido levando à aquisição de habilidades, dos hábitos e das atitudes desejáveis em leitura.

Desse modo, cabe ao professor saber combinar métodos, implicando em conhecer as vantagens e desvantagens de cada um deles do ponto de vista lingüístico e pedagógico (ABUD, 1987, p.32).

Ainda com relação às cartilhas, muitas pelas quais os estudantes aprenderam dentro dos métodos aqui citados, existem alguma críticas: “a adoção de cartilhas sem outros trabalhos paralelos do professor, muitas vezes limita a possibilidade de combinação de métodos para a alfabetização” (ABUD, 1987, p.32).

Os PCNs também trazem uma crítica às cartilhas; classificam-na como o ensino da língua portuguesa aditiva, ou seja, ensina-se a juntar sílabas para formar palavras,



juntar palavras para formar frases e a juntar frases para forma textos. (PCNS, 1997, p.35).

E completam:

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com ‘textos’ que só servem para ensinar a ler. ‘Textos’ que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos pois não passam de simples agregados de frases (PCNS, 1997, p.35).

Os PCNs concluem que não é possível aprender a interpretar e produzir textos pela unidade básica, seja a letra, a sílaba ou a palavra, nem mesmo a frase, descontextualizadas, mas que a partir disto, ou seja, do contexto, a unidade básica só pode ser o texto (PCNS, 1997, p.36).

De acordo com Cagliari, os “textos” presentes nas cartilhas são apenas agrupamentos de três ou quatro frases. Não se constituem como unidade significativa, como modalidades de uso social da linguagem, servem somente à aquisição de uma técnica de leitura (CAGLIARI, 1989, p.22).

Quando os especialistas colocam a palavra “texto” entre aspas fazem uma crítica aos textos descontextualizados, frases soltas e sem sentido.

A crítica aos métodos de alfabetização e a crítica às cartilhas deslocou a questão da alfabetização para um conceito novo de leitura: diferenciando-se a decodificação da compreensão daquilo que se lê. A cartilha e os textos das cartilhas mal saíam da decodificação. É a partir da oposição decodificação do texto e compreensão do texto que se conceitua leitura hoje.

A crítica das cartilhas está diretamente ligada ao novo conceito de texto que é o da lingüística textual.

## 1.6 - Conceito de texto

Os PCNs (de primeira a quarta séries) propõem o seguinte conceito de texto:

“O discurso quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita, que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência.” (PCNS, 1997, p.25).

Segundo os PCNs, o texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possuir textualidade; caso contrário, dizem os PCNs, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (PCNS, 1997, p.26).

O texto como unidade de ensino, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve excluir métodos antigos como a abordagem aditiva ou seja, juntar sílabas ou letras para formar palavras, juntar palavras para formar frases e juntar frases para formar textos (PCNS, 1997, p.35). Os PCNs Defendem que a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Faz ainda uma crítica aos textos curtos: “Aos alunos são oferecidos textos curtos, de poucas frases, simplificadas, às vezes, até o limite da indigência” (PCNS, 1997, p.36).

Os PCNs, ainda dentro da linha crítica e referindo-se à produção editorial, que traz uma ou duas frases por página, no caso da literatura infantil, escrevem:

A possibilidade de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente num texto deste tipo é, no mínimo, remota. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equivoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças – simplificando-os –, no lugar de aproximar crianças dos textos de qualidade (PCNS, 1997, p.36).

Maria Alice Faria não concorda inteiramente com este enunciado e observa: “Os alunos, influenciados por essas leituras – obrigatórias de partida – além das leituras de gibis e da TV, da literatura de massa, gostam sim, de ler e falar sobre narrativas triviais, como constatamos em nossa pesquisa” (FARIA, 1999, p.105).

Também acreditamos que o contato com o texto, seja curto ou longo, deve ser estimulado, principalmente se houver vontade em ler pelos alunos e principalmente espontaneidade às leituras de textos de quaisquer espécies.

De acordo com os PCNs, podemos argumentar que o texto então toma como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerada a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos lingüísticos que só podem ser explicados no interior do texto. Ele é muito mais que a simples soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa, é sim, de ordem qualitativa (PCNS, 2000, p.14).

Nos PCNs, é dado pouco espaço para definições, mesmo assim é possível notar que existe mais a preocupação em criticar os métodos antigos do que em propor novos; mesmo assim podemos citar:

Um texto não se define pela sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que dever ser comprado, o conto, o romance, todos são texto (PCNS, 1997, p.36).

Para as quintas e oitavas séries fica evidente o caráter dos textos:

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino aprendizagem (PCNS, 1988, p.28).

Sobre o texto literário e sua especificidade, notamos que os PCNs de primeira a quarta série trazem comentários que entendemos aqui como uma recomendação:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sobre a rubrica geral do texto literário (PCNS, 1997, p.36-7).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de quinta a oitavas séries do ensino fundamental, com relação à especificidade do texto literário ainda registram:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (PCNS, 1988, p.26).

Nesse enunciado vemos que há uma diferenciação e um maior cuidado nas reflexões sobre o texto literário. Esse cuidado se reflete ainda mais nos PCNS de primeira a quarta séries, com outros subsídios para este tipo de texto:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo popular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do 'prazer do texto', etc. Postos de forma descontextualizadas, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (PCNS, 1997, p.37-38).

A crítica aos métodos de alfabetização e aos textos das cartilhas deslocou a questão para uma nova conceituação de leitura; a cartilha mal saía da decodificação, ou seja, o novo conceito de texto enfatiza a compreensão daquilo que se lê.

### **1.7 - A leitura, o leitor, a escola.**

Ora, se estimulamos a leitura devemos ter clara, antes de tudo, a razão pela qual ensinamos. É preciso saber também para quem ensinamos. Cremos que o indivíduo estará mais qualificado para exercer qualquer que seja a sua atividade se tiver maiores condições de pensar, de entender, de pesquisar, de saber ouvir e dizer, de evoluir

sempre, e é justamente na qualificação do indivíduo como ser humano capaz de exercer sua cidadania que a leitura e a literatura podem ter um papel fundamental, na medida em que acrescentam e aprimoram a sensibilidade, os níveis de informação e percepção e permitem criar. Devem ser portanto, nossos objetivos, contribuir para uma possível revisão do papel da docência e investigação na área da leitura, por meio de um exame das concepções teóricas acerca de seu papel formador, acerca das relações entre o leitor, o texto e sua cadeia de produção.

A definição da leitura é motivo de muitas discussões e possui uma diversidade de reflexões; Cagliari afirma que ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos (CAGLIARI 1989, p.149); ainda segundo o autor:

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isto e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse (CAGLIARI, 1989, p.150).

A respeito do assunto, Vera Teixeira de Aguiar escreve:

A leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações. Mas isso só acontece porque o leitor aceita as regras e se transporta para o mundo de imaginação criado. Se ele resiste, fica fora da partida (AGUIAR. 1993, p.21).

O contato com os livros e a leitura deve ser estimulado não só pelo professor que tem, é claro um papel importante no processo. Maria Cecília Mattoso Ramos declara:

No emaranhado dos mediadores que separam o autor do texto do seu leitor, a figura que se impõe de imediato é a do professor, por estar mais próximo do aluno, quase testemunha da recepção (RAMOS, 1987, p.7).

É claro que nem só em estímulos escolares podemos acreditar. O trabalho de incentivo da leitura deve começar com a criança no seu meio familiar. Importante ressaltar aqui que, embora a escola seja um caminho, não pode ser considerada sozinha,

a responsável pelo não estímulo ou pelo interesse maior do aluno à leitura. Nem mesmo o professor isoladamente pode ser responsabilizado, mesmo porque está inserido nos conteúdos, o estímulo ao hábito da leitura e até nos planos de aula.

Temos que considerar que a leitura é todo um processo, complexo sim, e que o leitor faz parte dele.

Maria Cecília Mattoso Ramos afirma:

O leitor não se configura como um ser isolado ou etéreo: fatos econômicos, políticos e sócio-culturais fazem incidir sobre ele forças que funcionam como determinantes de seu comportamento inclusive de seu comportamento enquanto alguém que confere sentido ao que lê (RAMOS, 1987, p.14).

Configurado o leitor pela autora, Bordini & Aguiar declaram:

O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecimento, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade do sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver (BORDINI & AGUIAR, 1993, p.26).

A possibilidade de ampliar horizontes, desenvolver o espírito crítico, revela-se gradativamente, na medida em que a criança torna-se leitora. Segundo Bordini & Aguiar ler é imergir num universo imaginário, gratuito, organizado, carregado de pistas, as quais o leitor segue, num acordo tácito com o criador (1993, p.27).

Elizabeth D'Angelo Serra escreve:

Para que o livro exerça sua função social é necessário que a criança se torne leitora. Isto se dá quando o mediador de leitura – o adulto – é um leitor e quando o livro oferecido a ela é uma criação artística e/ou científica e o editor trata esse objeto com cuidado sabendo seu valor para as gerações em formação (SERRA, 1998, p.90).

A leitura deve ser vista como uma necessidade humana, aliás como prática imposta por nossa civilização formada a partir de códigos combinatórios que formam palavras escritas. Sendo assim, para viver em contato e participar ativamente, é de vital importância que o próprio homem desenvolva sua capacidade de ler.

Saber ler é uma exigência das sociedades modernas. Há, contudo, uma importante diferença entre saber ler e a prática efetiva da leitura: se a habilidade da leitura é uma necessidade pragmática e permite a realização inclusive de atividades básicas, como deslocar-se de um ponto a outro, fazer compras e realizar tarefas cotidianas, entre outras ações, a prática da leitura é importante instrumento para o exercício da cidadania e para a participação social.

A leitura está ligada ao homem da mesma forma que a pele ao corpo, pois a própria história da vida humana está pontuada por documentos escritos, registrados desde as nossas origens até os atuais acontecimentos. Saber ler implica não somente decifrar as palavras, os símbolos escritos, mas também compreender o significado que as palavras adquirem quando estão juntas umas das outras, ou seja, interpretar o que quis dizer o autor, questioná-lo, participar, inteirar-se da idéia alheia.

Sendo assim, ler não é uma atividade tão simples. Leitor pode ser considerado o indivíduo que adquire condições de, a partir de uma obra, ampliar os limites do próprio conhecimento, obter informações simples ou complexas e as entender; este leitor pode buscar a ficção sabendo diferenciá-la da realidade e conseguir também a descontração e o entretenimento.

A palavra impressa guarda muitos segredos, idéias e pensamentos que podem ser compartilhados, entendidos e questionados. E aquele que não possui condições de interpretá-la pode ser considerado um não leitor, e por isso é dito que não se trata de um indivíduo atuante, entrosado com o sistema escrito; pode ser tido também como um sujeito marginalizado culturalmente, principalmente por ser privado de seus direitos de cidadão. Uma pessoa que lê através dos olhos de outros, depende da interpretação alheia para entender e decifrar o mundo.

A leitura nos introduz a mundos cada vez mais extensos, proporcionando o desenvolvimento intelectual compartilhado a graus mais abstratos do pensamento onde existe a possibilidade de questionamento e reflexão a partir das informações lidas e ainda agrupadas ou completando conhecimentos pré-estabelecidos.

Os PCNs, com relação aos textos escritos trazem sua definição de leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (PCNS, 1998, p.69).

Podemos definir o ato de ler de várias formas, mas nossa preocupação refere-se à criança, porque é para ela que devemos ter um olhar mais convexo, justamente porque acreditamos que, para que se efetue o hábito da leitura é preciso antes, que a criança leia e goste de ler. Maria Helena Martins escreve sobre isso:

Para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, deve vir ao encontro de nossa necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Esses são seus pré-requisitos (MARTINS, 1984, p.82).

O ato de ler, segundo Martins, poder ser analisado nos níveis *sensorial*, *emocional* e *racional*. Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação do objeto lido. Estes três níveis, declara Martins, são entrelaçados, senão simultâneos (MARTINS, 1984, p.37). A *leitura sensorial* refere-se ao aspecto lúdico, o jogo das imagens e cores dos materiais, dos sons, dos cheiros, enfim a busca do que agrada e a rejeição do desagradável (MARTINS, 1984, p.40); isto remete ao formato do livro, a facilidade do manuseio, despertando também a curiosidade do leitor. A *leitura emocional* lida com sentimentos, com o envolvimento do leitor, o que lhe provoca, como reage (MARTINS, 1984, p.48); a *leitura racional* é uma leitura intelectual, elaborado por nosso intelecto. De caráter eminentemente reflexivo e dinâmico



(MARTINS, 1984, p.62); ainda segundo Martins: “A leitura racional possibilita no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo de relações sociais” (MARTINS, 1984, p.66), ou seja, amplia o universo de expectativas do leitor.

Conforme Martins, há inúmeras concepções de leitura; que *grosso modo* podem ser sintetizadas em duas caracterizações:

- 1) como uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais e econômicos (perspectiva cognitivo-sociológica) (MARTINS, 1984, p.31).

A autora chama a atenção para a discussão sobre qual das duas concepções são aceitáveis e concorda que ambas são necessárias à leitura e que o ato de ler é um procedimento mais ligado à experiência pessoal, à vivência de cada um, do que ao conhecimento sistemático da língua; a leitura segundo Martins vai além do texto e começa antes do contato com ele (MARTINS, 1984, p.32).

Segundo Zilberman & Silva,

A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica, se bem que, no começo é exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela (ZILBERMAN & SILVA, 1990, p.19).

O que podemos inferir como certeza no ensino é que, uma vez adquirida a habilidade de ler, jamais será esquecida. Ninguém que tenha aprendido a ler pode voltar e abrir mão dessa aquisição. Já que assim é, o que propomos, é que haja maiores estímulos através de qualquer que sejam os recursos para isso.

Por nossa experiência no magistério sabemos que os educadores e professores reclamam bastante contra o desinteresse dos estudantes pela leitura. Muitas e diferentes

razões podem ser as causas: a falta de interesse escolar, o descaso familiar, as diversões eletrônicas, a televisão. Não é necessário fazer uma pesquisa para descobrirmos que a maioria dos estudantes, se forem perguntados sobre suas preferências entre esporte, teatro, cinema, música e televisão e a leitura, esta ocupa sempre o último lugar na preferência deles.

Em que pesem condições sociais e econômicas da criança leitora, alertamos para a maior facilidade hoje em dia de estar em contato com o livro; não devemos esquecer a abundância de títulos e o barateamento das editoras, o que não basta para que haja um maior interesse, mas atitudes de educadores e de professores devem ser mais agressivas no sentido de estimular no estudante, o gosto pela leitura.

Sobre a distribuição das obras Yunes & Pondé declaram:

Apesar do crescimento de vendas do livro, nada indica que a capacidade de crítica e a conscientização do leitor venham crescendo. Parece –nos que a maneira de romper a massificação é investir na relação entre a interpretação do texto literário e a realidade, sem modelos de provas ou fichas de leitura. Para isso, não há melhor sugestão que as obras infanto-juvenis que abordam questões de nosso tempo e problemas universais inerentes ao ser humano (YUNES & PONDÉ, 1989, p.11).

Acreditamos que a televisão, o rádio, o cinema, a revista e os computadores respondem mais facilmente às necessidades dos alunos por serem atividades pelas quais não serão cobrados; e mais importante, representam para eles uma escolha própria, porque podem optar onde, quando e o que fazer. A leitura deveria ser utilizada também como uma atividade sem compromisso, pois exerce um papel importante na vida do estudante. Neste aspecto Vera Teixeira de Aguiar revela:

A leitura utilizada como instrumento formativo, afasta o homem dos vícios, da hipocrisia, da banalidade, da vulgaridade e, sobretudo, do tédio e da angústia. De uma boa leitura o homem ressurgue consolado, otimista e disposto a continuar a luta que empreendeu até o final (AGUIAR, 1985, p.26).

A leitura e a literatura devem ter uma função humanizadora no contexto social. Com relação a isto, Ezequiel Teodoro da Silva, questiona porque as famílias enviam os

filhos à escola; ele mesmo responde que o fazem para que a criança “aprenda a ler”. O autor ainda faz outras indagações que também nos incomodam, se não tivermos um propósito como educadores; por exemplo: leitores e leituras para quê? Para a reprodução ingênua dessa sociedade ou para o enfrentamento de suas contradições e de seus desafios? (SILVA, 1990, p.64). Aceitamos a idéia de que se a leitura e a literatura têm um papel humanizador e formador. Certamente ao tentarmos despertar na criança o gosto pelo hábito de ler, deveremos estar com a intenção clara de transformar os estudantes leitores em indivíduos questionadores, capazes de se situar conscientemente no contexto social e participar da sociedade numa convivência de relações mais agradáveis, que provoque sempre as mudanças sociais necessárias e mais justas.

Com relação ao ensino da leitura Silva escreve:

Ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade – esta é a finalidade básica que estabelecermos para a prática de leitura na escola (SILVA, 1990, p.64-65).

Sobre o papel da escola, sabemos que é função primordial dela ensinar a ler literatura. É função essencial da escola ampliar o domínio dos níveis de leitura e escrita e orientar e oferecer opções de escolha dos materiais de leitura. Cabe formalmente à escola desenvolver as relações entre a leitura e o indivíduo, em todas as suas interfaces; cabe ainda à escola valorizar a prática constante da leitura sendo ela literária ou não, pois independente do artigo ou material lido, lê-se para aprender e aprende-se a ler lendo. Uma arte desencadeia em outra.

E, se pensarmos que a leitura é uma prática, o leitor deve ser levado a experimentá-la nas suas mais variadas formas. Esta possibilidade apresenta-se como um espaço privilegiado para a leitura prazerosa e para táticas de metodologias, de formação

do leitor, centrada numa pedagogia lúdica. Daí a importância da diversidade de textos no ensino.

### **1.8 - Diversidade de textos**

A diversidade de textos pode trazer um maior interesse do aluno leitor que responderá melhor se lhe for apresentada maiores possibilidades de escolha. Os PCNs, declaram: “Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os leitores já faziam deles e participar de atos de leitura de fato” (PCNS, 1997, p.37).

A respeito de textos trabalhados na escola, encontramos nos PCNs:

Cabe portanto à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo de textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois há um trabalho planejado com essa finalidade (PCNS, 1997, p.31).

Os PCNs referem-se aos diversos tipos de textos escritos incluindo os de disciplinas que não, os de língua portuguesas exclusivamente; e alertam:

Diferentes objetivos exigem diferentes textos e cada qual por sua vez exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar (PCNS, 1997, p.57).

A referência aqui se faz aos textos que não precisam inferir muita abstração, mas alerta também para os textos que devem ser lidos devagar e várias vezes, que embora não explicitem, acreditamos serem os textos literários.

Nos PCNs de quinta a oitava série encontramos a reflexão de que “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (1998, p.23).

Propõe ainda que a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Não existe, segundo os PCNs, um gênero protótipo que permita ensinar todos os gêneros em circulação social. A compreensão oral e escrita, assim como a produção de texto possibilita supor o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (PCNS, 1998, p.24).

Nas seleções de textos os PCNs se referem aos gêneros especificando-os:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, *cartoon*), das culturas (*haikai*, cordel), das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível (PCNS, 1998, p.24).

Os PCNs, sugerem então que se priorize os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada.

Os PCNs, referindo-se à seleção de textos, como aqueles que por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e abstratas, sugerem privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social no universo escolar: notícias (jornais; através de notícias e editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (PCNS, 1998, p.26). Poderíamos ainda completar com bulas de remédios, receitas de culinária, propagandas etc.

Segundo Cagliari, é fundamental ensinar os alunos a ler não só histórias, mas também outros tipos de textos, incluindo problemas de matemática, provas e instruções de trabalho (CAGLIARI, 1989, p.184).

Dentro destas variedades de textos propostos pelos PCNs, decidi trabalhar com o texto literário, mais especificadamente o texto literário para jovens, avaliando a leitura feita por uma classe de oitava série do ensino fundamental de escola pública; para este fim escolhi o livro *O boy da Via Láctea* da autora Regina Chamlian, como objeto central de nossa dissertação, por ser uma história de adolescente, pela relação com a idade dos adolescentes, principalmente pela maneira como a autora encara o problema da violência urbana, sem qualquer tipo de indução e também por ser uma obra que advém de outra já consagrada, *O Capote* de Gogol, enriquecendo ainda mais todo o conjunto de características que podem despertar o interesse e a atenção do jovem adolescente.

### **1.9 - Considerações acerca da leitura**

A questão da leitura ainda continua em aberto, como se pode verificar pela análise sobre conceitos de leitura feitos pelo professor Sírio Possenti (2001), baseado em textos produzidos pelos editoriais da revista *Leitura: Teoria e Prática*, da Associação de Leitura do Brasil (ALB).

Segundo o autor, todos os que têm acesso a um discurso “de fora”, compreendem-no “erradamente”, porque o compreendem a partir de sua própria posição e não da posição dos enunciados daquele discurso (o que implica, entre outras coisas, que, para ler, não basta ter acesso ao texto).

O autor trabalha com a idéia de dois discursos: um que ele chama de D1, ou o discurso tradicional, extraídos dos artigos que anteriormente citamos e o outro denominado D2, onde o analista discute as idéias contidas em D1. O discurso D1, o tradicional, foi assim enumerado pelo autor: 1) *Brasileiro não lê*; 2) *só se pode chamar*

*de leitura a leitura de bons livros; 3) pode-se chamar de leitura a leitura bem feita; 4) o sujeito leitor seria mais crítico e participativo (a partir da própria leitura); 5) a leitura seria uma escolha individual; 6) há obras intrinsecamente melhores do que outras* (POSSENTI, 2001, p.6-7).

O discurso D2, que vamos enumerar, traz reflexões de Possenti, quase sempre opostas às idéias do discurso que ele classifica como tradicional ou D1: 1) *Brasileiro lê mais que se pensa*; O escritor coloca em apêndice ao seu texto, que na Bienal do livro de 1998 houve indicação de que 40% dos participantes afirmaram ler mais de três livros por semestre; 2) *ler qualquer texto é evidentemente ler*. O autor considera que a leitura independe de textos constantes dos cânones e de obras literárias que ele chama de “alta densidade”. Considera que quem lê literatura de auto-ajuda, ou textos encontrados em bancas como *Júlia, Sabrina*, são enfim leitores; 3) *leituras não canônicas, também são leituras*. O autor defende a idéia de que o leitor tem o direito de interpretar e atribuir sentido a textos independentemente da tradição. Como exemplo ele cita a leitura da Bíblia de forma não autorizada; 4) *ler não melhora ninguém*. Possenti escreve que eventualmente a irrelevância da leitura no que se refere à “melhoria” do leitor poderia ser defendida de outra forma, com argumentos de tipo histórico. Diz ainda que o valor simbólico do livro faz com que ele também seja outra coisa, mais ou menos do que uma simples mercadoria. O autor não acredita que alguém possa tomar decisões de qualquer espécie baseada em leitura de algum livro; 5) *a leitura é condicionada por fatores históricos, sociológicos, de classe etc*. Possenti refuta a tese de que a leitura é uma escolha individual argumentando que a leitura é condicionada por fatores já citados; 6) *nenhum texto é melhor que o outro*; o escritor coloca o fato que “A tese decorre certamente de um movimento cujo alcance é bem maior que o do livro e da literatura,

alcançando todos os discursos inclusive o científico”; Cita também a filosofia do relativismo: “relativa ao condicionamento histórico; se a história faz, ela também desfaz...”

A partir do item sete, o autor coloca outras reflexões que não estão confrontadas com o discurso um ou D1, mas que são defendidas pelo discurso dois ou D2, como ele classificou: 7) *Campanha de leitura e grupos de leitura equivalem a proselitismo*; o escritor acredita que as campanhas para leitura apenas suprem eventualmente aquilo que seria obrigação da sociedade prover, e as compara com campanhas para arrecadar dinheiro para criança doentes e excepcionais; 8) *Associação da leitura com valores (éticos, morais, etc.)*, impede a avaliação objetiva da questão; novamente o autor cita o relativismo que agora chama de historicismo e explica:

Se uma obra favorece um regime político, por exemplo, ela só é boa para a questão política – se este regime também for bom, melhor que outro. Se não for possível estabelecer uma medida objetiva para hierarquizar regimes políticos, falta também a medida para avaliar o livro... (POSSENTI, 2001, p. 9).

Além dessas, Possenti faz outras colocações pertinentes do assunto justificando: a) *uma leitura não é um bem em si, deve ser entendida e desenvolvida como prática histórico-social-; b) os que defendem a leitura (como um bem em si), não explicitam o que é leitura, ignoram os modos de ler e estabelecem juízos de bom ou mau. Como não definem o que é ler, cada um pode preencher esse vazio como queira*; o autor discorda do termo leitura como um bem e o compara ao verbo beber, quando não se especifica o que se bebe; c) *a idéia de que cada um tem a sua própria leitura conduz a uma versão vulgar do idealismo filosófico... admite a individualidade absoluta dos gostos e interesses*. Neste item, Possenti escreve que ler não tem necessariamente a ver com ler obras selecionadas pelos critérios acadêmicos, morais; d) *a leitura tem sido mais objeto de dominação do que de libertação das pessoas* – o autor discorda aqui



alegando que nesse enunciado a palavra “leitura” designa mais a distribuição social da leitura; e) o mote “ler é prazer”, é um instrumento libidinoso (...) oferece ao leitor *vasta* satisfação *imediate*. O escritor discorda dizendo que esse enunciado descarta que o leitor não tenha que se submeter a resumos e resenhas e nem mesmo a horários; *f) do fato de que a leitura até possa ser prazerosa não deriva que certas formas de ler sejam melhores do que outras*. Aqui o autor reflete sobre leitura de textos mais complexos que torne o leitor mais capaz que outros; *g) a questão da promoção da leitura é um problema político e não apostólico*; *h) o leitor é um desgarrado que encontra na leitura uma fome de redenção individual*. A leitura, segundo Possenti, não é uma saída individual; *i) deve-se ter claro que o que está se postulando é um direito: o de ter uma gama maior de objetos de leitura à disposição para que (o leitor), leia quando melhor (e de maneira que) lhe convier*; o autor concorda com a primeira parte do enunciado, ou seja, que ler é um direito, mas discorda da segunda argumentando que, o que condiciona a leitura são fatores históricos e sociais e se refere ao item cinco do discurso D2, que trata do mesmo assunto; *j) a questão da leitura é uma questão político-social e não de gosto ou de prazer*. O autor concorda com esse enunciado; *k) vincular trabalhos a prazer é uma forma de falsear a realidade* – o escritor discorda e acredita que alguns trabalhos podem ser prazerosos.

Debatido os discursos, Possenti declara que o núcleo da posição do discurso que chama de D2 reduz-se a duas teses:

- I – é necessário conhecer as práticas de leituras reais;
- II – Tanto o desenvolvimento de comportamentos solidários quanto o de conhecimento dependem muito mais das relações sociais e da condição política da sociedade do que as leituras que as pessoas façam (POSSENTI, 2001, p.10-11).

Possenti destaca, diante desses itens, que a versão é válida para outra posição, desde que fique claro o papel do sujeito no processo social. Declara ainda que:

Assim, as duas posições não são *necessariamente incompatíveis*, e só se enunciam como incompatíveis a partir das posições contrárias. Uma posição defende, sim, que há valores intrínsecos, mas também pode defender que eles não excluem os fatores históricos; defende que considerar que a escolha é histórica é mais a formulação de um problema do que a oferta de uma solução (POSSENTI, 2000, p.11).

Por fim, de certa forma, o escritor se posiciona diante da leitura, posição esta com que concordamos por achar válidos os argumentos:

Certamente não se trata de imaginar que os livros, por si sós, lidos na solidão do quarto, sobre uma almofada de seda, convertam alguém. Mas na medida em que se trata de discursos, e na medida em que estes estão imbricados com posições de poder ou de utopias, eles podem não deixar o leitor no mesmo estado (POSSENTI, 2000, p.11).

Para concluir argumentamos com algumas palavras de Maria Helena Martins a nossa posição em relação à leitura, quando diz que esta mesma leitura vai além do texto (seja ele qual for), e começa antes do contato com ele. O que desejávamos e utilizamos na nossa dissertação, é que o leitor, no caso nossos entrevistados da oitava série, assumissem um papel atuante, deixando de ser meros decodificadores ou receptores passivos. Ainda de acordo com nossa posição afinada com Martins, fizemos a entrevista para que a leitura se realizasse a partir do diálogo do leitor com o objeto lido; a partir daí, apresentamos nossas concatenações.

Por fim, ainda podemos enfatizar o que Maria Helena Martins escreve e que também está de acordo com nosso pensamento e de acordo com o que adotamos e utilizamos em nossa dissertação que é a questão das leituras e refere-se à *racional*, onde enquadrámos o pensamento da autora em nossa entrevista com os alunos da oitava série “E”:

Em síntese, a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social” (MARTINS, 1984, p.66).

Se concordamos com Martins, acreditamos estar alertando para que se realize um fator que precisa ser mais divulgado e praticado entre os educadores, que é o de colocar o aluno em contato com textos, dando-lhe oportunidade de adquirir mais discernimento e espírito crítico; que o aluno também seja despertado para o hábito da leitura o qual deve ser sem qualquer intuito diretivo, sobretudo a leitura pelo interesse prazeroso que poderá se transformar num elemento de crescimento pessoal.

## CAPÍTULO 2

### GOGOL

**Autor de referência para *O boy da Via Láctea***

#### 2.1 - Gogol

Gogol inspirou à literatura do século XIX inteiro o intenso sentimento social, a simpatia para com os ofendidos e humilhados, a indignação contra as injustiças da vida russa e, em última conseqüência, a atitude revolucionária. Gogol é o criador da “literatura de acusação”: criou-lhe até o estilo, a observação implacável dos fatos e a sua apresentação em prosa realista. Gogol quase sempre apresenta caricaturas monstruosas ou burlescas da vida russa. Os seus heróis são todos caricaturas. Até Akaki Akakiévitch, o triste herói de *O capote*, é uma caricatura burlesca e comovente dos humilhados da sociedade russa (Carpeaux, 1962, p.1863).

Em o célebre *O capote* o epílogo fantástico é também uma compensação ilusória da tragédia real, social e de costumes.

A sátira também pressupõe um ideal secreto, conforme o qual a realidade é julgada; e o ideal de Gogol não era político nem social, mas nacional.

Entre todos os escritores russos é Gogol o poeta por excelência da cidade de Petersburgo. Esta, para Gogol é o mundo irreal. A realidade russa encontra-se lá fora, na província. Não que seja melhor ou mais pura; ao contrário, é corrupta, decaída, miserável e lamentável.

Mas Gogol sabe que Petersburgo não é só o inferno da burocracia e o paraíso dos charlatões e vigaristas. Também é purgatório em que há almas penadas. E Gogol, grande coração que riu muito para não precisar chorar, apiedou-se daquelas almas penadas. Empregou os mesmos processos estilísticos que tanto nos fazem rir na representação do *Inspetor geral*, para nos fazer chorar na leitura de *O capote*.

Os mortos gogolianos ressuscitam porque estão encarregados de fazer o passado reviver, de novo significar na recomposição de suas ruínas, mesmo que possível apenas enquanto obra de arte (CAVALIERI, 1990, p.176)

Nikolai Vassilievitch Gogol foi contemporâneo e amigo de Puchkin e teve marcada influência sobre todos os grandes escritores que o seguiram.

Gogol é um dos principais fundadores do realismo. Dostoievski afirmou que todos os que seguiram Gogol, eram filhos de *O capote*, primeira grande obra literária onde o humilde, o pequeno personagem e seus problemas são tratados literariamente (MASON, 1995, p.57).

Gogol nasceu em 20 de março de 1809, numa vila da Ucrânia. Por se uma criança débil, sua mãe chegou a temer por sua saúde.

Movido pela curiosidade, pediu à mãe esclarecimentos a respeito do juízo final, da vida após a morte, dos tormentos no inferno e dos prazeres do paraíso. Em consequência, o pequeno Nikolai teve pesadelos à noite, acordou suando frio e passou a freqüentar a igreja com um sentimento misto de adoração e terror.

Em contrapartida adorava os passeios em carruagem com seu pai pelos campos, entre os trigais, ouvindo o canto das jovens colhedeiras, sob um céu límpido e sem nuvens. Como viria mais tarde a escrever, tudo era silêncio, tudo parecia morto, somente o abismo celeste, mil insetos, como esmeraldas e rubis (MASON, 1995, p.58).

A família Gogol tinha um parente distante e rico, Dmitri Prokofievitch Trotchtchinski, a quem freqüentemente visitava e que inúmeras vezes viria a ajudá-la e, em particular, ao filho Nikolai.

Após mandá-lo a um ginásio local, os pais, com auxílio do protetor Trotchtchinski, obtiveram uma bolsa para o filho no Liceu de Niejin. Lá ele se revelou preguiçoso, apesar de ter qualidades para acompanhar seus colegas.

Nikolai começou a se interessar por literatura, lendo em especial Puchkin, cuja fama e primeiras obras estavam despontando. O professor de literatura de Gogol, no entanto, não se interessava por Puchkin; Gogol voltou-se também para o teatro na tentativa de ser ator, para cujas funções mostrava certa habilidade (MASON, 1995, p.59).

Em 1829, Gogol, publicou seu primeiro livro, *Hans küshelgarten*, um poema, sob o pseudônimo de V. Alov. A obra refletia influências literárias recebidas: os pré-românticos alemães (sobretudo Goethe) e os contemporâneos russos, entre os quais se destacava a figura de Puchkin, venerado por Gogol. A crítica foi unânime em considerar o livro medíocre. Envergonhado o jovem escritor percorreu as livrarias, recolheu os exemplares que encontrou e os queimou. E, embora não estivesse em condições financeiras de empreender qualquer viagem, partiu desolado para o exterior. Em agosto chegou à Alemanha, mas no mês seguinte já estava de volta a São Petersburgo.

Em novembro de 1829, obteve um emprego do Ministério do Interior, por um salário mais do que modesto de 500 rublos por ano (MASON, 1995, p.59).

Sua atividade no Ministério, totalmente contrária à sua vocação e a seus interesses, trouxe-lhe ao menos a oportunidade de observar de perto os pequenos funcionários, as gentes humildes que povoavam as mesas e os gabinetes, tendo por únicos afazeres rabiscar papéis e esperar a hora da saída. Como “toda aquela gente”, Gogol teve que se sujeitar a um trabalho insignificante como escriturário. Seu salário insuficiente era reforçado pelo dinheiro que a mãe lhe enviava. Essa dependência não deixava Gogol muito à vontade.

Os resultados das observações como funcionário público iriam fazer-se sentir na elaboração de seus futuros livros, em particular das novelas de São Petersburgo e, mais de perto, *O Capote* (MASON, 1995, p.60).

Em 1830, Gogol começa a publicar seus contos em algumas revistas, entre as quais *Letras Patrióticas*. Em 1831 publica *A noite de São João*, sua verdadeira estréia literária. Os contos burlescos e fantásticos, inspirados no folclore ucraniano, alguns deles escritos num linguajar pitoresco encantam o público. Ainda em 1831, publica outra coletânea de contos, *Noites na fazenda perto de Dikanka* (cuja segunda parte apareceria no ano seguinte), bem recebida pela crítica (GOGOL, 1976, p.8).

Gogol já é um homem célebre quando, em 1832, resolve fazer uma viagem à Ucrânia para visitar a mãe e a região que tanto o inspirara. Lá recolhe material para suas próximas obras. Em outubro daquele mesmo ano retorna a São Petersburgo. Na capital prepara mais duas coletâneas que seriam publicadas em 1835 – *Mirgorod e Arabescos*. Com essas obras faz sucesso. Um dos contos de *Arabescos* é *Diário de um louco*, a descrição de um processo esquizofrênico: o humilde funcionário Popristchin é

internado num hospício porque se acredita rei da Espanha. O conto espelha um tema – a natureza do demônio – ligado ao problema crucial de toda a literatura de Gogol (*Gogol*, 1976, p.9). *Diário de um louco* foi adaptado para o teatro francês por Silvie Luneau e Roger Coggio, cuja adaptação foi encenada no Brasil em 1964, por Ivan Albuquerque. Rubens Correa interpretou o funcionário Popristchin. Ainda em 1835, Gogol escreve dois dos seus contos mais notáveis: *O nariz*, em 1835, e *O capote*, concluído em 1842 (*GOGOL*, 1976, p.9-10).

Em 1836, estréia a primeira peça de teatro de Gogol, *O Inspetor Geral*, provocando um grande escândalo. O escritor é acusado de solapar o regime, de investir contra funcionários do governo. Aturdido sente-se caluniado, incompreendido e é vítima de grave crise interior. Para aliviar a tensão que se avoluma ao seu redor, viaja para a Alemanha levando os primeiros manuscritos de um romance, *Almas mortas*. Este romance acabou por se converter num retrato trágico e caricatural da Rússia imperial, onde reinava um regime de servidão. Gogol escreve *Almas mortas* nos intervalos das viagens que faz pela Europa. Vai à Alemanha diversas vezes e passa a primavera de 1839 em Roma. De volta à Moscou, lê para os amigos, os primeiros seis capítulos do romance. Aksakov fica entusiasmado, mas Gogol sente-se extremamente inseguro. Está doente. Na verdade está doente há muito tempo. Sofre de uma grande dificuldade em manter contato com a realidade, o que torna difícil – às vezes impossível – o relacionamento com outras pessoas, isolando-o numa rigidez afetiva insuperável. Ele só escuta Puchkin (*GOGOL*, 1976, p.11-12).

Quando soube que Puchkin tinha morrido num duelo, em 1837, Gogol foi dominado pelo desespero. Em junho de 1840, Gogol viaja para Roma, de onde regressa em agosto de 1841, depois de concluir a primeira parte de *Almas mortas*. Sua alegria



inicial por ter realizado alguma coisa sozinho, sem a assistência de Puchkin, logo se dissipa: a obra é retida pela censura. Os censores afirmam que o título ridiculariza o dogma cristão da imortalidade da alma. Os amigos apelam ao czar e o livro é finalmente publicado, em 1842, com um novo título: *As aventuras de Tchitchikov ou as Almas mortas*.

A publicação dessa obra ocorre no momento em que Gogol atravessa uma fase de grande confusão espiritual. Passa a maior parte do tempo estudando os evangelhos, às voltas com uma possível vocação sacerdotal. Subitamente deixa São Petersburgo e vai para Roma. Impressionado com a situação da Rússia, que parece favorecer os mercadores de “almas”, começa a trabalhar na segunda parte de *Almas mortas* (GOGOL, 1976, p.14).

Gogol sente-se cada vez mais inseguro. Consulta os amigos com frequência e, às vezes, os desconhecidos. Mostra-se muito vulnerável às opiniões alheias. Suas hesitações e angústias levam-no a publicar um livro, em 1847, intitulado *Extratos de uma correspondência*. São cartas de amigos verdadeiros ou imaginários, com os quais ele discute, se justifica e se acusa (GOGOL, 1976, p.14).

A obra causou grande mal-estar. Era a primeira vez que um escritor se confessava com tamanha contundência. O maior crítico da época, Belinski, escreveu a Gogol uma carta contra o livro, que provocou no autor uma agitação dolorosa. Desesperado, Gogol queimou os manuscritos da segunda parte de *Almas mortas*. “Agradeço a Deus por me dar forças para agir assim”, escreveu ele depois de jogar fora o fruto de cinco anos de trabalho (GOGOL, 1976, p.14).

Em 1848, ainda publicou *Confissões de um autor*, em que protestava contra as críticas recebidas.

Gogol vai para a Palestina e na volta lança-se novamente à segunda parte de *Almas mortas*. Em 1852, numa noite fria, a 11 de fevereiro, Gogol acorda o criado e o manda queimar os manuscritos. Dominado por um medo doentio, vai para a cama e se recusa a comer e a ingerir qualquer medicamento. Na manhã de 21 de fevereiro, em agonia, começa a delirar: “Uma escada! Rápido, uma escada!” São suas últimas palavras (GOGOL, 1976, p.16).

A Obra de Gogol (1809-1852) marca a mudança do centro da gravidade da literatura russa, especialmente da prosa de ficção. O insólito que surge do real e o absurdo que se destaca do cotidiano mais simples caracterizam toda a obra gogoliana.

A obra é extremamente rica em motivos arquetípicos, inclusive fantástica mitológica e também em elementos folclóricos variados, que nascem, de modo peculiar, do aproveitamento das estruturas dos gêneros arcaicos, tais como o conto maravilhoso (o de magia e o de costumes) (MELETÍNSKI, 1998, p.177).

## 2.2 - *O Capote*<sup>1</sup>

Em *O Capote*, de Gogol, o narrador da história nos lembra Machado de Assis.

Conforme nos mostra Salvatore D’Onofrio<sup>2</sup>, certos autores constroem romances onde:

Colocado numa posição privilegiada, “por detrás” das personagens, o narrador sabe mais do que elas. Ele tem uma visão global de tudo o que vai acontecer, uma compreensão reflexiva dos sentimentos mais íntimos, que movem as personagens. Por essa focalização, o narrador representa o elo de ligação, o mediador entre o mundo fictício do romance e a realidade do autor

---

<sup>1</sup> GOGOL, N.V. *O Capote*. Trad. Roberto Gomes. Porto Alegre: L&PM, 2000.

<sup>2</sup> D’ONOFRIO S. *Poema e narrativa. Estruturas*. São Paulo: Duas Cidades, 1978

e do leitor. É o tipo de visão característica do romance convencional, encontrando-se amiúde nas narrativas de Balzac, Dumas, Eça de Queiroz, Machado de Assis (D'ONOFRIO, 1978, p.40).

Este narrador se preocupa em deixar o leitor na expectativa, curioso para o desenrolar dos acontecimentos. Para tanto, usa os pronomes pessoais possessivos sem a preocupação de esconder-se:

“Meus leitores talvez achem, este nome extravagante e rebuscado. Posso garantir que não se trata disso e que certas circunstâncias não me permitem dar outro.” (GOGOL, 2000, p.10)

Os pronomes *meus*, *me* e o verbo posso, com o sujeito oculto, nos dá o tom de como será narrada a história, uma vez que Gogol se encarrega de mostrar a sua relação de onisciência da personagem-narrador.(D'ONOFRIO, 1978, p.40). Sabe “quase tudo” da personagem já que em alguns momentos revela:

Ninguém lembrava em que época Akaki Akakiévitch havia ingressado no ministério e quem o havia recomendado.(GOGOL, 2000, p.11).

Na construção da personagem principal, o narrador já prenuncia e o descreve no início da história: “A criança foi batizada e começou a chorar e a fazer caretas como se pressentisse que um dia seria conselheiro titular.” (GOGOL, 2000 p.11). E mais adiante: “por mais que mudassem os diretores , os chefes da divisão, os chefes dos serviços e todos os demais, eles o encontravam sempre no mesmo lugar, na mesma atitude, ocupado com a mesma tarefa expedicionária.”(GOGOL, 2000, p.11). A descrição da personagem deixa o leitor com a impressão que nada iria mudar no transcorrer da história, no entanto, esta mesma impressão deixa a expectativa de que a história rumará para um desfecho mais movimentado. O narrador descreve a personagem Akaki Akakiévitch como totalmente incompetente para outras funções a

não ser copiar, o que era sua obrigação, e também de ser objeto de pilhérias em seu local de trabalho:

“Seus colegas gastavam com ele o arsenal e gozações correntes no escritório.”(*GOGOL*, 2000, p.12). Quanto às obrigações, era tão dedicado que um diretor lhe confiou tarefa mais importante e, depois de um tempo, que o narrador não especifica, Akakiévitch desabafa: “Não, decididamente, dêem-me alguma coisa para copiar.”(*GOGOL*, 2000, p.14). A narrativa segue cuidando em depreciar ainda mais a personagem, com descrições realistas e impregnadas de uma certa dose de sarcasmo:

Tinha a virtude de se encontrar debaixo de uma janela no momento em que por ela eram atirados toda sorte de detrito, (...) ele se colocava de imediato à mesa, engolia sua sopa de couve acompanhada com um pedaço de carne acebolada. Engolia esta mistura sem perceber que gosto tinha, juntamente com as moscas e todos os complementos que o bom Deus se dignara a acrescentar conforme a estação (*GOGOL*, 2000, p.15).

A partir destas descrições o narrador passa a informar a maneira estranha de como a personagem se comporta na sociedade: “Ninguém seria capaz de lembrar-se de tê-lo visto alguma vez numa festa qualquer.”(*GOGOL*, 2000, p.17) Em seu tempo livre fazia cópias por distração, porque era tudo que o agradava e ainda sonhava com novas cópias para o dia seguinte. Outro fator a destacar era a distração de Akaki Akakiévitch, que fazia com que se ele pusesse os olhos em qualquer objeto, percebia ali linhas escritas em sua caligrafia clara e fluente. Apenas se fosse acometido de um susto, consequência de uma topada com um transeunte, ou mesmo uma carruagem, lembrava-se, por exemplo, que estava na rua e não fazendo seu trabalho. O narrador destaca aqui ao menos uma qualidade da personagem: a caligrafia clara e fluente.

O espaço onde se dá a narrativa é urbano, na cidade russa de Petersburgo. A descrição do frio se faz de forma realista, forte e convincente, aliando-se a uma alusão ao tempo da ação:

Pela manhã, entre oito e nove, naquela hora em que os funcionários se dirigem aos seus ministérios, o frio é tão penetrante e ataca com violência a todos os narizes, sem distinção, que seus infelizes proprietários não sabem onde se abrigar (GOGOL, 2000, p.18).

É preciso frisar, que essa passagem nos dá uma pequena indicação das relações de trabalho na sociedade russa daquele momento, ou seja, antes da revolução socialista.

Ao falar do frio, o narrador nos remete ao título do conto *O Capote*, pois a personagem, ao percorrer o espaço entre sua casa e o ministério, sente mais frio que o normal. Fustigado pelo frio, que é parte do ambiente em que está o drama, Akaki deixa a obsessão do trabalho de lado e se volta para o lado humano que o fazia sentir-se desabrigado. O narrador explica que o casaco de Akakiévitch tinha perdido a nobre denominação de casaco, pelo estado lastimável de destruição em que se encontrava.

Nesta altura da narrativa entra o alfaiate Petrovitch, que é imediatamente descrito pelo narrador, como já o havia feito com Akakiévitch, e situado no espaço em que vivia: “O alfaiate Petrovitch, que trabalhava em casa, no terceiro andar de uma escada de serviço e que apesar de um olho vesgo e um rosto delgado, reparava muito habilmente as vestimentas e as calças dos uniformes, mesmo as roupas civis...” (GOGOL, 2000, p.19). Depois da breve descrição desta personagem, que poderíamos chamar de secundária, o narrador, mesmo confessando que não se estenderá muito sobre ela, se desculpa alegando não deixar nada para trás e o descreve mais detalhadamente. O leitor então fica sabendo que Petrovitch era um alfaiate alforriado, embriagava-se muito em grandes festas, tinha uma esposa, a qual o narrador declara desconhecer qualquer coisa sobre ela além do fato de usar uma touca em lugar do xale e de ser bonita. O que se segue no conto tem relação com o que diz Carpeaux<sup>3</sup>: “Petersburgo para Gogol, é o

---

<sup>3</sup> CARPEAUX, O. M. *História da Literatura Ocidental*. V.4. Rio de Janeiro: Ed. O Cruzeiro, 1962, p.1864.

mundo irreal. A realidade russa encontra-se lá fora, na província. Não que seja melhor ou mais pura, ao contrário, é correta, decaída, miserável, lamentável.” E para ilustrar os argumentos do crítico:

Subindo a escada de Petrovitch, escada que, é preciso fazer justiça, estava inteiramente rebocada, com detritos e águas engorduradas, totalmente infiltradas também desse odor espirituoso que fere os olhos e que se encontra como ninguém o ignora em todas as escadas de serviço de Petersburgo (*GOGOL*, 2000, p.20).

Como podemos perceber, o ambiente é deplorável, como afirma Carpeaux.

Até esse ponto, se observa que a narrativa se dá em discurso indireto. Ao iniciar-se o diálogo entre Petrovitch e Akaki Akakiévitch, o discurso passa a ser direto, mas não como regra geral, seguindo-se alternâncias entre as formas de narrar, ora direta, ora indireta, com ênfase na última:

- e se por acaso eu lhe encomendasse um novo, o que é que...vejamos...não é...  
- Quanto iria custar, é isso que quer saber? (*GOGOL*, 2000, p.24).

Entre as duas personagens segue-se um diálogo onde predomina a rispidez na negociação para reformar o capote e na constatação quase inacreditável de Akaki Akakiévitch de que não teria jeito, senão um outro novo. A cena diante da insistência na reforma, leva o leitor a perceber mais uma qualidade na personagem: a sovinice. A narrativa nos faz supor também que Akakiévitch ganhava muito pouco, pois morava de aluguel, andava com suas vestimentas e calçados em péssimas condições e nem com um aumento de salário conseguiria acumular para comprar um capote novo. Aqui neste ponto da história, fica o leitor informado que a personagem economizara, depositando na fenda de um cofrezinho, parte do dinheiro que ganhara.

Akakiévitch mostra-se distraído em relação a mais esse problema, levando-nos a crer que, apesar de ser uma caricatura burlesca (*CARPEAUX*, 1962, p.1863), é também sensível e humano. Ao mudar sua postura quanto a aceitar a idéia de que não seria tão

mal assim possuir uma outra vestimenta, iniciando a preocupação com a elegância, a personagem vai se humanizando e começa a cair na realidade, iniciando reflexões em cálculos matemáticos, até então voltadas para a cópia. Chega a ter esperança de possuir uma vestimenta tão importante tanto para proteger-se do frio intenso de Petersburgo quanto para experimentar o prazer de adquirir uma peça nova que há tempos não vestia. Então recalculou todas as despesas e cortou gastos. O narrador mostra com humor, exagerando na descrição, a sovínice de Akakiévitch:

“Na rua, passou a andar nas pontas dos pés para preservar as solas dos sapatos.”(*GOGOL*, 2000, p.29). Aqui fica caracterizado o tom satírico que marca os textos de Gogol, mostrando que apesar do clima tenso de uma sociedade conservadora e hierarquizada, a personagem pode se apegar a uma esperança medíocre, e um novo projeto começa a se desenhar na cabeça de Akaki Akakiévitch, mudando seu comportamento: “Ele se tornou mais vivo, mais firme de caráter, tão logo fixou para si uma meta de vida” (*GOGOL*, 2000, p.29). Essa passagem mostra um caráter pedagógico pouco comum em Gogol. Isto, é claro, se o comportamento da personagem for interpretado como modelo a ser seguido. Akakiévitch então começa a fazer seus sacrifícios e, com perseverança e muitas privações, consegue seu intento. Tem ainda uma pequena ajuda do chefe do departamento, que lhe dá um inesperado aumento.

Enfim, depois de uma descrição minuciosa da compra do tecido até o feitiço, o narrador termina por nos indicar que o alfaiate trouxe o casaco pessoalmente para seu cliente numa manhã. Importante frisar que Petrovitch tinha o mais denso amor pela arte da costura e que o dinheiro não era para ele mais importante que sua reputação; tanto que não quis remendar o velho capote para não ser taxado de medíocre. Uma vez entregue e experimentado, o autor da peça confeccionada observa-a no corpo do

cliente: “Petrovitch desceu as escadas em seguida e, uma vez lá fora, parou para contemplar sua obra prima, (...)” (GOGOL, 2000, p.33-34). Aqui termina a breve participação do alfaiate, sem a qual a história não se daria devido ao ritual com que a vestimenta fora confeccionada e tratada. E isso teria depois efeitos, pois Akaki Akakiévitch, segue com seu sonho realizado para o trabalho e lá chegando, começa a mudar o rumo de sua vida. Abandonando o velho capote, resgata o prestígio com um novo casaco, ou sobretudo, como passa a ser caracterizado na narração, pois uma roupa nova fazia a diferença. Com a personalidade introspectiva de Akakiévitch, raramente alguém poderia pensar que ele fosse capaz de modificar algo em sua pobre vida, por isso, surpreende no trabalho.

Por causa dessa peça, deixa de ser motivo de gozações, passando a ter a admiração dos colegas que o intimam a comemorar a grande realização de possuir um casaco novo. Akakiévitch recusa-se, pois era inimigo de gastos, mas imediatamente um sub-chefe oferece a sua casa para a comemoração, o que deixa aliviada a personagem. Podemos perceber, nessa parte da narrativa, uma expectativa de que algo está por vir, pois Akakiévitch raramente saía. Mas depois de insistirem, ele foi levado a ceder aos apelos dos colegas e resolveu aceitar o convite.

Descrito como um ser humano desprestigiado, maltratado, humilhado e injustiçado, Akakiévitch experimenta a alegria como prêmio pela sua ousadia, ou seja, o desfrute de um pouco de fama que o casaco novo que lhe proporcionara. Em casa, agora mais consciente, após vislumbrar seu velho capote, pôde perceber seu lastimável estado. A partir daí, tem a sensação de estar numa nova vida, coisa que não tinha imaginado para si. Empolgado, segue para a festa tão esperada, rumo a mais uma estréia do casaco.



Ao descrever o caminhar da personagem em direção à casa do sub-chefe, o narrador nos dá uma visão mais ampla do espaço físico onde se passa a história: “As ruas e os edifícios de Petersburgo confundem-se de tal forma em nossas cabeças que já não conseguimos mais nos orientar neste vasto labirinto.”(*GOGOL*, 2000, p.35). Passamos também uma idéia da sociedade russa daquele momento, onde o subchefe mora em um belo bairro e Akakiévitch, sugere-se, mora em um bairro pobre, feio e distante: “É certo que o dito funcionário residia num dos mais belos bairros e conseqüentemente muito distante de Akaki Akakiévitch”.(*GOGOL*, 2000, p.35).

Observamos que, às vezes, o narrador abandona totalmente o discurso indireto, entregando-se à narrativa em terceira pessoa, mostrando-nos que tudo vê e sabe, sem se preocupar em explicar como sabe.<sup>4</sup>

Com a descrição do ambiente por onde caminha Akaki Akakiévitch, ou seja ruas sombrias, quase desertas e mal iluminadas (*GOGOL*, 2000, p.35), o leitor pode ficar sobressaltado e inserir aí uma expectativa sobre o perigo que pode representar andar por aqueles lados. Mas, o narrador ameniza a tensão da história, quando a personagem se aproxima de seu destino e as ruas se apresentavam mais iluminadas. Akakiévitch se deslumbra com o luxo do bairro. Aqui concretiza-se a coerência da narração no início, pois tudo era tanto novidade, quanto surpresa, para quem não saía à noite. Akakiévitch agora se sentia transformado por sua nova vestimenta e conforme se aproxima do local da festa, fica também mais próximo das criaturas mortais. A personagem, que até então não demonstrara interesse em outra coisa que não fosse suas cópias, nota, inclusive, uma mulher próxima a ele, tirando o sapato, deixando à vista uma perna torneada com perfeição (*GOGOL*, 2000, p.36). Através de sua mudança de

---

<sup>4</sup> TODOROV, T. In: As Categorias da Narrativa Literária. **Análise Estrutural da Narrativa**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1972. p.209-254. Novas Perspectivas em Comunicação.

comportamento ao adquirir um casaco novo, aproxima-se do ser humano, considerado normal e passa a enxergar coisas que antes não reparava.

Ao entrar na festa, sentiu-se deslocado, até ser notado pelos companheiros que o apuparam e solicitaram que mostrasse o casaco novo. Observamos que nesta parte o narrador já tinha promovido o casaco a *sobretudo*, justamente pelo efeito inesperadamente agradável que havia produzido e pelas reações que tinha provocado nos amigos da personagem. A palavra *sobretudo*, mantém, ao menos aparentemente, um status diferenciado em oposição ao casaco, ressaltando ainda mais as precárias condições em que vivia Akaki Akakiévitch. Depois de tomar alguns drinques, busca o momento oportuno para sair sorrateiramente, sem despertar atenções. O narrador nos dá indicação da hora da saída: “(...) já era meia noite (...)” (GOGOL, 2000, p.38).

Em seu retorno, e ainda eufórico devido aos drinques que tomara, faz menção em seguir uma mulher que passava na rua, mas rapidamente surpreende-se com sua ousadia. Logo volta à realidade, ao perceber que estava naquelas mesmas ruas sombrias e quase desertas, margeadas por cercas e casas de madeira (GOGOL, 2000, p.39), por onde viera. Definitivamente a personagem havia mudado seus hábitos e modos, embora naquele momento tenha sido por causa da bebida ingerida na festa.

O quadro descritivo que se segue é um misto de escuridão, suspense e expectativa, enfatizada pelo horror que sentem os moradores das grandes cidades. O leitor tem a sensação de que algo de ruim está para ocorrer, pois há uma descrição de um espaço de escuridão total, que culmina em uma praça; Akaki Akakiévitch estava próximo ao pânico, encontrando seus algozes enquanto caminhava:

“...dois, ou três indivíduos bigodudos.” (GOGOL, 2000, p.40), que o agrediram e roubaram seu casaco. Para Akaki era o caos, a personagem se transfigura, tenta em

vão denunciar o assalto ao guarda da praça, mas não obteve ajuda. Vai então, para casa e desabafa com sua locatária que o aconselha a não procurar o comissário do bairro como havia feito com o policial e sim procurar alguém importante: “...sobretudo evite prestar queixas ao comissário de bairro, o senhor teria apenas decepções.” (GOGOL, 2000, p.41). Ela o manda ao comissário do quarteirão, pois o conhecia, afirmando que era um homem de religiosidade acentuada, freqüentador de missas e muito humano.

Akakiévitch fica surpreso quando o comissário o pressiona, perguntando o que fazia àquela hora da noite na rua e o desencoraja a fazer a queixa. Volta a ser a personagem do início da história e, depois de contar o furto aos seus companheiros de ministério, tornando-se novamente alvo de zombarias antigas, ele é aconselhado por um funcionário que se apiedou, a procurar alguém influente para interceder a seu favor. Surge então um novo personagem, uma pessoa que abusava de sua autoridade, usando-a como meio de repressão às pessoas comuns de Petersburgo: “(...) todos a querer fazer de conta que são chefes e atingir o patamar mais alto possível, (...)” (GOGOL, 2000, p.44). Essa figura influente, cujo poder lhe havia subido à cabeça, espera Akaki Akakiévitch, que ainda teve o azar de ir encontrá-lo numa hora inadequada. Tudo se encaminhava para um desfecho triste.

Pediou ajuda, mas foi contestado e voltou definitivamente a ser o velho Akaki Akakiévitch, feio, cabeça calva, pescoço curto, agora sem o casaco novo, que tanto o motivara: “Akaki Akakiévitch sentiu-se prestes a desfalecer e quase morrer: seu corpo inteiro tremia, suas pernas vacilavam, bambolevam e se os porteiros que socorreram não o houvessem segurado pelos braços, ele teria infalivelmente caído no chão.” (GOGOL, 2000, p.49).

Abatido, acaba indo para casa no meio de um frio intenso, adquirindo como consequência uma grave infecção de garganta. O médico chamado Ihe dá dois dias de vida e, ainda ironiza o quadro do doente: “Então minha senhora, não perca seu tempo, vá imediatamente comprar um caixão de pinho, pois um de carvalho seria demasiado caro para ele” (*GOGOL*, 2000, p.50). A narrativa prossegue com a descrição dos últimos momentos de Akaki Akakiévitch morrendo como era para a sociedade, sem nenhuma importância. Novamente aqui, a ironia está nas palavras do narrador: “O morto foi levado, colocado na sepultura e Petersburgo ficou sem Akaki Akakiévitch...”(*GOGOL*, 2000, p.51). Como se ele significasse alguma coisa. Para enfatizar a insignificância da personagem, somente depois de quatro dias, o Ministério manda averiguar o que havia ocorrido, sendo informado do falecimento de seu funcionário e o substitui imediatamente, demonstrando que realmente não tinha grande valor. Voltamos a verificar aqui, o discurso sarcástico: “(...) o novo expedicionário tinha um traço muito mais refinado e uma escrita mais elegante.” (*GOGOL*, 2000, p. 52).

Fosse apenas o relato das desventuras de um funcionário público, a história poderia terminar aí, mas o narrador preconiza: “Entretanto, Akaki Akakiévitch não havia ainda tido a última palavra...”. (*GOGOL*, 2000, p.52), deixando o leitor na expectativa. Como nos explica Otto Maria Carpeaux: “Mas Gogol sabe que Petersburgo não é só o inferno da burocracia e o paraíso dos charlatães e vigaristas. Também é purgatório em que há almas penadas” (*CARPEAUX*, 1962, p.1865).

Assim, introduz-se na história um fantasma que o narrador chama de o espectro de um funcionário que aparecia à noite nas redondezas da ponte Kalinkine, dando ao leitor a localização mais precisa do lugar onde foi roubado o casaco de Akakiévitch, que volta como fantasma para recuperá-lo e, para tanto, começa a atacar qualquer

transeunte. O narrador volta a tratar a vestimenta como “capote”, assim como a outra peça que havia ficado dependurada em casa de Akaki Akakiévitch, esquecida.

Sabemos, pelo narrador, que é mesmo Akakiévitch que volta, pois um dos antigos conhecidos reconheceu, no espectro, o funcionário morto. Os roubos se tornam intensos e em mais uma observação irônica o narrador diz: “A polícia recebeu ordens de agarrar o fantasma, morto ou vivo”. (*GOGOL*, 2000, p.53). Na seqüência, o foco da história passa a ser o funcionário importante, que não deu atenção devida ao problema do falecido e ainda o destratou. Esse funcionário é descrito como alguém influente, de muita importância, mas o narrador não coloca seu nome e o trata por Excelência. Descreve-o como uma pessoa que tem sentimentos, pois lembra-se do caso Akaki Akakiévitch e manda averiguar como anda aquele homem que o procurou para resolver o problema do casaco. Ao saber que tinha morrido, sentiu remorsos.

Numa noite, como Akaki Akakiévitch, vai a uma festa de amigos para esquecer problemas e depois resolve fazer uma visita a uma personagem que o narrador chama de “uma certa Caroline Ivanovna”, só que diferentemente do morto que fora assaltado a pé, ele segue de trem. Neste ponto, talvez fique algo subentendido, pois, descrito como um homem bem casado, com filhos e esposa bonita, o funcionário mantinha fortes laços de amizade com Caroline, sem a ciência da família.

Quando se encaminhava para a casa da amiga, numa noite que se assemelhava com a do assalto a Akaki, pois também fazia muito frio, o funcionário importante vê o fantasma daquele. Com uma aparição estranha, além de dar uma declaração antipática, justifica porque vai levar o casaco da Excelência. Aqui o narrador usa de novo o termo casaco e não capote. O que se passa então, faz crer ao leitor que a “personagem importante”, ou “Excelência”, estava tendo alucinações, pois já havia sido descrito

como inseguro e de pouca confiabilidade. Depois dos espasmos, onde o fantasma, em poucos minutos, arrebatou o casaco, a personagem importante manda, apavorado, que o cocheiro mude o rumo e siga para sua casa. Passa uma noite agitada, resolvendo mudar sua conduta em relação a sua posição no Ministério.

O fato é que depois do episódio, as aparições do funcionário fantasma não mais aconteceram e não mais se ouviu falar de casacos roubados, a não ser boatos. Pessoas desacreditadas e sem maior importância se encarregaram de propagar a lenda.

### **2.3 – Considerações sobre a narrativa**

Antes de analisarmos as nuances do conto *O capote*, de Gogol é necessário frisar que encontramos poucas traduções, ou senão, resumos do conto russo e todas com problemas e diferenças na transposição para a língua portuguesa; optamos pelo exemplar que mais coerência apresentou em relação aos textos que pesquisamos. O exemplar utilizado é uma edição de bolso da Editora LPM, traduzido por Roberto Gomes. Lembramos que Eikkenbaum faz observações sobre os aspectos fônicos que a linguagem russa proporciona, mas destaca também que muito se perde por causa da tradução.

Com relação à narrativa Eikkenbaum escreve:

A composição em Gogol é apenas definida pelo enredo. Este é pobre, verdadeiramente inexistente. Gógol parte de uma situação cômica qualquer (que por vezes não é cômica por si mesma) e esta serve de estimulante, de pretexto para uma assimilação de procedimentos cômicos (EIKKENBAUM, 1973, p.223).

E define: “portanto em Gogol, a trama tem apenas uma importância marginal, por essência é estática.”(EIKKENBAUM, 1973, p.231).

Um dos fatores da arte de conduzir o texto por Gogol, se revela a partir do grotesco, onde o escritor se aproveita deste elemento aliando-o ao cômico, surgindo uma narrativa fluente, embora não seja perceptível a um primeiro olhar.

Em *O capote*, o narrador é direto, colocando-se à mostra e comunicando-se com o leitor em vários momentos: “nos sentimos obrigados a fornecer detalhes para que os leitores possam se convencer que tal prenome foi ditado exclusivamente pela necessidade.” (GOGOL, 2000, p.11); “É preciso observar que o capote de Akaki Akakiévitch alimentava também os sarcasmos de sua repartição.” (GOGOL, 2000, p.18,19); “Indiquemos ao leitor de início a origem, desta metade...”(GOGOL, 2000, p.28); “ Foi em ...eu não saberia dizer, juro, exatamente o dia em que Petrovich entregou enfim o casaco.”(GOGOL, 2000, p.31).

É necessário ressaltar que em nenhum momento este tipo de interferência prejudica o desenrolar da narrativa, ao contrário, contribui para uma melhor fluência.

Seguindo a linha de pensamento de Eikkenbaum:

Em *O capote*, Gogol deixa seus personagens falarem muito pouco e seu discurso é formado de um modo particular, constante nele – de tal maneira que as réplicas são utilizadas e que, apesar das divergências individuais, o discurso não dá a impressão de uma linguagem familiar (...) (EIKKENBAUM, 1973, p.236).

Ainda sobre a narrativa, Eikkenbaum argumenta: “A narrativa é de caráter mímico e declamatório e não de acontecimentos sucessivos. Não é um narrador é um Gogol interprete, até comediante que transparece no texto de *O capote*” (EIKKENBAUM, 1973, p.238).

A história de vida de Gogol como funcionário público justifica essa colocação de Eikkenbaum, pois de certa forma a personagem Akaki Akakiévitch foi vivido pelo autor, segundo sua biografia, respeitando-se as proporções criadoras do escritor.

Ainda na narrativa, que é indireta, vamos encontrar apenas dois diálogos efetivos que representam as partes mais importantes do discurso; discurso este que motivou a confecção do capote, por ocasião da conversa com o alfaiate e o outro foi o diálogo de Akaki Akakiévitch com a personagem importante que havia virado excelência, com quem fora reclamar como último recurso pelo roubo do casaco.

Segundo Eikkenbaum, Gogol dava muita importância a nomes: “Quanto ao papel dos nomes em Gogol, ele atribuía uma enorme importância aos nomes de seus personagens; procurava-os por todo lugar, afim de que tivessem um colorido típico” (EIKKENBAUM, 1973, p.231).

Sobre este aspecto podemos notar a sonoridade que o nome da personagem Akaki Akakiévitch produz, um aspecto fônico que não se perdeu na transposição para o português. Podemos perceber também o grau de importância na narrativa quando Gogol denomina a maioria das personagens por referência a cargos ou adjetivos: “o chefe de polícia”, “a locatária”, “bravo diretor”, “a mulher de Petrovich”, “o chefe de pessoal”, “subchefe do escritório”, “comissário”, “personagem influente”, “personagem importante” etc. Apenas algumas pessoas tais como os padrinhos de Akaki Akakiévitch: Ivan Ivanovitch e Irene Sémionovna, Ana a finlandesa, antiga empregada da senhoria, Petrovich, dois amigos que conversavam quando Akaki Akakiévitch foi fazer denúncia do roubo, Ivan Abramovitch e Stepan Varlamovitch além da suposta amante da personagem importante, Caroline Ivanova.

Há uma valorização aparente das pessoas que não representam muito dentro da narrativa e também da sociedade ao não dar nomes aos personagens que teoricamente deveriam ser mais importantes; o narrador dá atenção ao que, via de regra, poderíamos chamar de personagens secundárias e até terciárias.



Quanto à personagem Akaki Akakiévitch, ele é descrito com adjetivos grotescos: “pequeno, raquítico, tinha a vista curta, a testa calva, rugas ao longo das bochechas e uma dessas peles que chamaríamos de hemorroidosa...” (GOGOL, 2000, p.9); e segundo o narrador, se não se engana, Akaki Akakiévitch nasceu a 23 de março ao anoitecer, era um homem que adorava a vida repetida, o cotidiano.

Sobre o grotesco Bakhtin observa:

Na época de Gogol, e mesmo depois, as tradições do realismo grotesco ainda estavam vivas nos estabelecimentos de ensino ucranianos (e não só nas instituições religiosas). Estavam vivas nas conversas de mesa da *intelligentsia* ucraniana das diferentes classes (saída principalmente do meio clerical). Gogol não poderia deixar de tê-las conhecido diretamente na sua forma oral. Além disso ele as conhecia perfeitamente por suas leituras. Finalmente, os elementos fundamentais do realismo grotesco ele os assimilou de Narejny, cuja obra estava impregnada deles (BAKHTIN, 1988, p.431).

Aliando-se ao grotesco físico, Eikkenbaum escreve sobre a personalidade de Akaki Akakiévitch:

Akaki Akakiévitch é extremamente reduzido de pensamentos, sentimentos e desejos, onde o narrador procurava unir o desunido, exagerar o insignificante e reduzir o importante; mas o mundo de Akaki – não é nulo, mas é específico e absolutamente isolado (EIKKENBAUM, 1973, p.242).

A razão pela qual o narrador o descreve é exatamente para chamar a atenção do que não representa a atenção, começando pelas partes até chegar no todo; através do grotesco que o narrador comunica sua visão de mundo. Outra personagem descrita desta forma é o alfaiate, Petrovich: “Um olho vesgo, um rosto delgado, embriagava-se sempre, era falastrão e sem educação, andava descalço quando trabalhava e tinha um dedão com uma unha deformada, grande e forte, que parecia uma carapaça de tartaruga” (GOGOL, 2000, p.20).

O narrador descreve as personagens de maneira que, o leitor, ao mesmo tempo em que se surpreende com as aberrações descritas, por vezes hilariantes, se comove com pena de tão infortunadas criaturas.

Akaki Akakiévitch era de tal maneira adepto da rotina que o simples som da palavra “novo” lhe causava pânico: “a palavra ‘novo’ quase cegou Akaki.” (*GOGOL*, 2000, p.24.).

A condição da personagem Akaki é tão ínfima que até para se expressar tinha dificuldades; o narrador afirma: “É preciso saber que Akaki Akakiévitch se exprimia o mais das vezes por meio de advérbios, de preposições, ou seja, de partículas inteiramente desprovidas de sentido” (*GOGOL*, 2000, p.22).

Apesar de toda descrição grotesca da personagem Akaki, é necessário notar que alguns elogios são tecidos a ele: “Ele não permitia que o distraíssem em suas tarefas e todas estas provocações não o faziam cometer sequer um erro” (*GOGOL*, 2000,p.12). “Difícilmente encontraríamos um funcionário tão profundamente dedicado a seu trabalho quanto Akaki; ele se entregava com todo zelo” (*GOGOL*, 2000, p.13).

A figura de Akaki, na descrição do narrador apresenta o aspecto físico horrível; podemos dizer que a personagem Akaki é aquela que Otto Maria Carpeaux chama de *caricatura* (CARPEAUX, 1962, p.1863) e Forster de *tipo*, personagem plana, ou seja, “em sua forma mais pura são construídas ao redor de uma única idéia ou qualidade” (FORSTER, 1969, p.54); no aspecto psicológico Akaki se revela um ser humano: “Deixem-me! O que eu fiz para vocês?” “E nestas palavras cortantes sentia ecoarem outras palavras: “Eu sou teu irmão!”( *GOGOL*, 2000, p.13). “Em sua inocência ingênua, Akaki Akakiévich ainda que inteiramente confuso, sentiu-se lisonjeado por este concerto de elogios”( *GOGOL*, 2000, p.37).

Este lado da personagem não era visto pelos colegas, pois mesmo que em alguns momentos recebia alguma atenção, logo caía no esquecimento deles.

A descrição grotesca e soturna da personagem central, contrasta com o ambiente em que se desenrola a ação. Através das revelações do narrador: “(...) Que se pode fazer, a culpa é do clima de Petersburgo” (*GOGOL*, 2000, p.9). Ainda outras indicações do ambiente urbano em que se passa a ação destacam-se, com alusões sobre o modo de vida em Petersburgo:

Há uma hora em que o céu cinzento de Petersburgo escurece completamente, quando este pessoal burocrata, já tendo jantado, cada um segundo suas posses ou suas fantasias, já se sente refeito das preocupações do escritório, do rangido das penas, idas e vindas, tarefas urgentes, todas as obrigações que um trabalhador infatigável se impõe muitas vezes sem necessidade. Então, ele se apressa em consagrar o resto de seu dia ao prazer. Os mais atrevidos vão ao teatro. Este vai para a rua contemplar os mais belos penteados. Aquele encara uma noitada para dirigir cumprimentos a qualquer jovem atraente. Outros, os mais numerosos, vão simplesmente encontrar um colega que ocupa no segundo ou terceiro andar um pequeno apartamento de duas peças, cozinha, antecâmara, e alguma pretensão de estar na moda, uma lâmpada, um bibelô qualquer, fruto de inúmeros sacrifícios, tais como ficar sem jantar, sem passeios, etc. (*GOGOL*, 2000, p.16).

O clima tem importante influência na narrativa, mesmo porque é num cenário de neve e frio intenso aliados à obscuridade noturna é que a narrativa terá seu desfecho.

Podemos elencar algumas referências ao tempo e ao clima de Petersburgo:

Um poderoso inimigo espreita em Petersburgo as pessoas que gozam de vencimento de aproximadamente 400 rublos. Este inimigo é nosso clima setentrional que no entanto tem a fama de ser muito saudável. Pela manhã, entre oito e nove, naquela hora em que os funcionários se dirigem a seus ministérios o frio é justamente tão penetrante e ataca com uma tal violência a todos os narizes, sem distinção, que seus infelizes proprietários não sabem onde se abrigar (*GOGOL*, 2000, p.18).

Outras indicações climáticas, do espaço e temporais aparecem no decorrer da narrativa: “(...) quando o frio já estava muito forte, ameaçando tornar-se rigoroso” (*GOGOL*, 2000,p.31); As ruas e os edifícios de Petersburgo confundem-se de tal forma em nossa cabeça que já não conseguimos mais nos orientar neste vasto labirinto”; “(...) Este precisou seguir de início algumas ruas sombrias e quase desertas e iluminadas muito parcimoniosamente ”( *GOGOL*, 2000, p.35); “E logo estenderam-se a sua frente estas ruas solitárias, margeadas por cercas e por casas de madeira”( *GOGOL*, 2000,

p.39);“Convido a todos para que venham *esta noite* tomar chá em minha casa, pois hoje a festa também é minha” (GOGOL, 2000, p.34). “Akaki Akakiévich foi levado a esvaziar duas taças que o animaram um pouco sem no entanto fazer com que esquecesse que já era *meia noite* e havia muito, hora de voltar para casa”( GOGOL, 2000, p.38).

As características do meio social urbano revelam ambientes antagônicos: de um lado, onde Akaki Akakiévich morava, a pobreza; de outro a ostentação de quem possuía cargos mais elevados e onde aconteceu a festa que deu início ao drama de Akaki Akakiévich.

Algumas situações descritas na narrativa nos remetem ao humor gogoliano tais como quando há a descrição da pele de Akaki Akakiévich, à qual o narrador chama de hemorroidosa (GOGOL, 2000, p.9) e entre outras:

(...) havia sempre um fio, uma fitinha, um pedacinho de palha grudados em seu paletó. Tinha a virtude de se encontrar debaixo de uma janela no momento preciso em que por ela eram atirados toda sorte de detritos. Como resultado, cascas de melão, de melancia e de outras bugigangas do mesmo gênero ornavam continuamente seu chapéu (GOGOL, 2000, p.15);

(...) voltando a sua casa, ele se colocava de imediato à mesa, engolia sua sopa de couve acompanhada com um pedaço de carne acebolada. Engolia esta mistura sem perceber que gosto tinha, juntamente com as moscas e todos os complementos que o bom Deus se designara a aceitar conforme a estação (GOGOL, 2000, p.15-16);

(...) no caminho, um limpador de chaminés chocou-se com ele e sujou seu ombro. Uma avalanche de cal desabou sobre ele do alto de uma casa em construção. Ele não percebeu nada disso e só se deu conta de si quando tropeçou em um policial, o qual, a alabarda ao lado da cintura, agitava um chifre de tabaco em sua mão calosa. Foi ainda preciso que o homem lhe gritasse: “Que tens para trombar na fuça dos outros? A calçada é para que?” (GOGOL, 2000, p.26).

As situações por que passa a personagem Akaki Akakiévich, são hilariantes, no entanto, também vexatórias. Sobre isso Bakhtin escreve: “O satírico que ri não é alegre. No fim, ele é carrancudo e sombrio. Mas o riso de Gogol é vitorioso em tudo. De fato, ele criou o seu próprio gênero de catarse da trivialidade”(BAKHTIN, 1988, p.439).

As situações cômicas ou de humor contrastam com a dramaticidade do conto, resultando dessa mistura uma condução da narrativa de forma que o narrador acaba ganhando a atenção do leitor. Com poucos *flashbacks*, a narrativa é fluente; acontece de forma natural, sem problemas para que o leitor acompanhe. Este só terá o trabalho de caminhar pelo texto. Gogol cria, com um humor que se assemelha ao irônico, situações que, se a personagem não fosse distraída, colocaria em dúvida sua verossimilhança.

Alguns recursos são utilizados pelo narrador na condução do conto. Registramos algumas formas usadas para a fluência do texto: “e terminou por declarar:”(Gogol, 2000, p.14); “concluiu finalmente:”(GOGOL, 2000, p.23); “Foi ainda preciso que o homem lhe gritasse:” (2000, p.26); “ Petrovich continuou:” (GOGOL, 2000, p.27), “ Petrovich aliás, disse:”(GOGOL, 2000, p.31); “ Mas disse ele...” (GOGOL, 2000, p.40), entre outros. Percebemos ainda que o narrador usa os verbos, na maioria das vezes, no passado: analisava, jogou, vestiu, saiu, entre outros, coerente com o tom dado no início do conto onde, a narrativa inicia-se: “logo havia num certo ministério um funcionário.” (GOGOL, 2000,p.9). A narrativa é feita no passado, salvo algumas passagens, onde por força da ocasião faz-se necessário o uso do futuro como é o caso da conversa entre Akaki Akakiévich e o alfaiate Petrovich, quando planejam a confecção do capote. Exatamente nesta conversa é que se dá o único diálogo efetivo que a narrativa apresenta. A fala das personagens é preenchida pela interferência do narrador sempre com o recurso de aspas: “Te controla! E fica calado!” (GOGOL, 2000, p.40); “O que deseja?” (GOGOL, 2000, p.47).

Notamos que em um momento a narrativa adquire um tom ameno e quase poético, onde registramos algumas figuras de linguagem tais como a metáfora, a personificação e a hipérbole: “subitamente se lançou, Deus sabe a razão atrás das

pegadas de uma dama que deslizou a sua frente como um meteoro...” (GOGOL, 2000, p.38-9); “(...) E logo estenderam-se a sua frente estas ruas solitárias(...)”; “(...) somente a neve cintilava sobre a calçada onde não havia alma viva e ao longo da qual os casebres cochilando por detrás de suas venezianas fechadas (...)” (GOGOL, 2000, p.39). Depois dessas linhas o texto volta a ter o tom dramático, motivo de sua história.

Ainda há no corpo do texto, tradução à parte, algumas palavras de menor fluência cotidiana do leitor, mas sem comprometer o andamento da história, uma vez que, o próprio contexto indica a significação tornando desnecessária uma consulta ao dicionário: “Seus superiores o tratavam com uma frieza *despótica*.(...)” (GOGOL, 2000, p.12); “(...) do mesmo modo que dos conselheiros secretos, virtuais, *áulicos*, etc.(...)” (GOGOL, 2000, p.17); “(...) por um velho roupão de *fustão*(...)” “(...) E tal companhia não era outra senão a bela *peleça* nova, acolchoada com um pesado forro.” (GOGOL, 2000, p.29); “(...) quando o morto entreabriu a boca num *esgar* e, escalando sem seu rosto um odor sepulcral, (...)” (GOGOL, 2000, p.57); “(...) no meio dos quais um *samovar* zumbia em meio a turbilhões de vapor.” (GOGOL, 2000, p.36); “(...) para grande hilaridade de alguns cocheiros de *fiacre* (...)” (GOGOL, 2000, p. 59).

Podemos assinalar em *O Capote* uma narrativa linear, onde se evidencia uma denúncia da burocracia na sociedade russa, em meados do século XIX. Fazendo valer a premissa das características do realismo, movimento este do qual o autor Gogol é considerado um dos precursores, o texto apresenta os fatos tal como são. Como nos informa Carpeaux (1965, p.1863), “Gogol é o pai da ‘literatura de acusação’; criou-lhe até o estilo, a observação implacável dos fatos e a sua apresentação em prosa realista.

Notamos que na história do conto há apenas um momento de satisfação das personagens que o protagonizaram, ou seja, na confecção do capote, onde Akaki se

sente realizado ao vestir uma peça nova e o alfaiate ao entregá-la pronta, acreditando ter feito uma obra prima. É a introspecção da triste sina do ser humano prostrado diante de pequenas satisfações.

Como já assinalamos, o narrador transfere o clima frio de Petersburgo para a sociedade, onde as pessoas mantinham-se indiferentes às outras; o prestígio não era de ninguém, nem para qualquer um e dependia do grau de amizade ou influência que apresentavam.

O descaso para com cidadãos comuns é revelado quando Akaki, depois de roubado é aconselhado a procurar diretamente o comissário do quarteirão, que era uma autoridade de maior influência, para denunciar o crime (*GOGOL*, 2000, p.41).

Procedendo tal qual fora instruído, Akaki foi tratado de acordo com sua importância na sociedade. Ao invés ter suas queixas ouvidas, foi inquirido sobre suas atitudes, passando de vítima a suspeito (*GOGOL*, 2000, p.42). Por aí notamos que a vida social em Petersburgo era muito difícil e massacrante, pelo menos aos pouco afortunados. Percebemos também a denúncia do narrador a essa forma de agir das autoridades (*GOGOL*, 2000, p.44).

Os trâmites burocráticos por que tem que passar o cidadão, são também enfocados com humor por Gogol. Quando se refere às autoridades:

Ah, meu senhor, exclamou ele no tom mais cortante, onde acredita estar? Desconhece a tal ponto os procedimentos adequados? O senhor deveria, antes de mais nada, apresentar sua demanda ao funcionário de serviço. Este deveria transmitir na boa e devida forma ao chefe da repartição, o chefe da repartição ao chefe da divisão, o chefe da divisão ao meu secretário, o qual afinal a submeteria a minha apreciação (*GOGOL*, p.47-48).

Tudo era tratado como coisa banal, não havia assuntos urgentes a serem resolvidos. O modo de vida em Petersburgo não agradava a Gogol, que denuncia um de seus aspectos no trecho acima, mostrando como era difícil viver na Rússia daquela

época. A morte de Akaki e seu reaparecimento como fantasma constitui outro tipo de denúncia, pois vem provar que, só mesmo num outro plano, se podia resolver as coisas pendentes, sem passar pela submissão, ou mesmo pelo crivo das autoridades e sem punições. Akaki voltou, aparentemente pelo seu casaco, que realmente desencadeou toda a trama e foi importante, mas sobretudo para expressar uma voz de liberdade, num país que não a proporcionava.

Sobre a falta de liberdade, Gogol transformou esse tipo de repressão em riso como afirma Bakhtin:

Gogol sentia profundamente o caráter universal de sua visão de mundo cômica e, ao mesmo tempo, ele não podia encontrar um lugar adequado, nem um fundamento teórico e nem uma interpretação para este cômico nas condições da cultura 'séria' do século XIX. Quando nas suas digressões explicava porque ria, ele, evidentemente, não estava se atrevendo a desvendar a natureza cômica a fundo, o seu caráter universal, popular e envolvente: freqüentemente ele justificava o seu cômico por meio da moralidade limitada da época (BAKHTIN, 1988, p.434).

É preciso enfatizar ainda a riqueza do conto, tanto do ponto de vista social quanto humorístico, não nos esquecendo também de destacar o realismo predominante no texto. Este realismo se faz presente por ocasião do assalto sofrido por Akaki:

Akaki akakiévitch, mais morto do que vivo, sentiu apenas que estavam retirando seu capote. Um golpe com o joelho em seus rins fez com que rolasse sobre a neve., quando acabou por perder a consciência. (...) Alucinado, desnortado, vociferando, começou a correr, dirigindo-se diretamente à guarita junto à qual um guarda, apoiado em sua alabarda, abria, creio eu, dois grandes olhos curiosos. (GOGOL, 2000, p.40).

A imagem que podemos vislumbrar nesta descrição é prova da realidade que predomina na narrativa de Gogol.



## **CAPÍTULO 3**

### **CHAMLIAN**

#### **A autora e a obra**

##### **3.1 – Regina Chamlian**

Em entrevista que realizamos, por escrito, com Regina Chamlian (Anexo, B), a autora se apresenta, fala sobre literatura e sobre sua obra.

Paulistana, já quando criança gostava de Lobato e confessa que logo que aprendeu a ler ganhou de presente de um tio, uma coleção de livros do escritor: “Foi uma relação de paixão.” (CHAMLIAN, A.B, p.290). Aprendeu a apreciar toda a literatura que estivesse ao seu alcance, autodenominando-se uma devoradora de livros. Cresceu sobre a influência de grandes escritores:

Acho imensamente difícil apontar todos os livros que te formaram e te influenciaram, porque além dos grandes autores há uma porção de autores menores que a gente nunca vai lembrar de citar, mas que leu e que faz toda a diferença do mundo. Mas eu devorava os contos de fadas, os livros de Lobato, pequenos livros ilustrados que nem sei de quem eram, muitos deles,

os gibis, a Bíblia, aqueles impressionantes relatos do Gênesis, os contos de ficção científica. E também Mark Twain, Hemingway, Virgínia Woolf, Camus, o Machado de Assis, Graciliano Ramos, o Rosa, a Clarice Lispector, o John Steinbeck, o Dostoiévski, o Gogol, o Kafka, o Fernando Pessoa, o Oswald de Andrade, o Manuel Bandeira, depois o Cortázar, o Borges (CHAMLIAN, A.B, p.290).

Com uma tendência para o teatro que se manifesta ainda na infância, quando simulava peças e cenas de cinema experimental - gradua-se na área de cinema, em 1974, pela Universidade de São Paulo.

Quanto ao processo de criação, a autora declara que há mil maneiras de se construir um livro (CHAMLIAN, A.B, p.288). Uma delas é a *recriação*, que é o processo pelo qual a escritora aproveitou quase toda a estrutura do conto do escritor russo, apenas adaptando-o à contemporaneidade, utilizando-o em *O Boy da Via Láctea*, obra que a escritora declara que levou de oito a nove meses de trabalho para realizar (CHAMLIAN, A.B, p.292). Sobre a problemática de se escrever para crianças, tendo em vista uma especificidade de temas, técnicas narrativas, de linguagem e estilo, a autora expõe: “todos os temas humanos interessam às crianças.” (CHAMLIAN, A.B, p.288-9). Chamlian acredita que escrever para jovens e crianças exige do autor, tanto responsabilidade quanto respeito à inteligência e sensibilidade de seus leitores.

A escritora publicou vinte e dois livros Quase todos os que analisamos foram ilustrados por Helena Alexandrino:

A maioria destes livros realizei em parceria com a Helena Alexandrino, uma artista sensível, refinada, que tem aquele trabalho extraordinário que todo mundo conhece, e que acrescenta ao texto sua própria visão, é sempre muito criativa, muito inteligente e sensível, e que tem um papel muito importante de aproximar e envolver o leitor do livro (CHAMLIAN, A.B, p.286).

Com exceção de *A cigana cega*, destinado a adolescentes e que foi ilustrado por Rogério Borges, além de *O Boy da Via Láctea*, ilustrado por Juan José Balzi: destacamos ainda duas coleções ilustradas por Alexandrino: *Contos de Espantar Meninos* (1995) e *Histórias da Bíblia* (1999).

A primeira obra publicada de Regina Chamlian foi *O pintinho que nasceu quadrado*, ano de 1980, pela Editora Pioneira, cuja edição a que tivemos acesso é a quarta, de 1987, com ilustrações de Carlos Cunha.

O texto é denso e difere dos posteriores que são mais brandos e menores. A história conta o cotidiano de uma galinha insatisfeita com a vida que leva no galinheiro e que de repente, põe seu primeiro ovo, quadrado. O galo assustado, sugere que ela o jogue fora, para não comprometer a integridade do galinheiro. Carola não concorda e por isso é expulsa do galinheiro. Depois de se aninhar num buraco de uma árvore, Carola acaba por chocar seu ovo, do qual nasceu um pintinho amarelinho e quadrado. Carola tenta arrumar um novo galinheiro para morar, mas não consegue justamente por causa da forma de seu filho, que acaba percebendo que sua mãe tem problemas com ele. Carola e o pintinho adormecem quando escurece e se surpreendem ao acordar de manhã, em meio a outros animais com formas estranhas, como o macaco hexagonal, o coelho triangular, a tartaruga piramidal, o papagaio espiral, a girafa retangular, o pato redondo e um elefante trapézio. Todos sorriam para Carola e seu filho lindo. Todos os bichos se solidarizam com Carola, confessando que passaram pela mesma situação dela e acabam ficando juntos na tentativa de construir um mundo melhor, onde ninguém reparasse em ninguém.

O tratamento do tema é bem conduzido, inclusive com um desfecho surpreendente. Há uma certa semelhança com a obra mundial “O patinho feio”, resguardadas é claro, as proporções e ressaltando-se aqui o gosto de Chamlian pelo intertexto.

Em 1989, Chamlian escreve *A raposa*, publicado inicialmente pela Editora do Brasil, que recebeu o Selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro

Infantil e Juvenil (FNLIJ). Posteriormente, foi reeditado pelas Edições Paulinas (2000), sem alteração do texto original ilustrado por Helena Alexandrino.

A história é voltada para o leitor infantil, como quase todos os livros publicados pela autora. Nela, uma menina toca violino quando se depara com a raposa e ela esconde-se numa macieira. A Raposa, amedrontada a princípio, logo fica amiga da menina e chega a tocar o violino. Interessante notar que o desenvolvimento da história leva o leitor a acreditar que tudo não passou de um sonho da menina que adormecera tocando o violino, mas o narrador surpreende com o fantástico, revelando que quem sonhara fora o violino, que ainda duvida da possibilidade de uma raposa poder tocá-lo.

Em 1991, publica *Mensagem para uma princesa de outro planeta*, Livros do Tatu, 1991, traduzido para o espanhol e editados por Libros Del Quirquincho, 1991, Argentina.

Pela Editora Ática, em 1993, Chamlian publicou *O desgosto da lagosta*, um livro de poesias. É um livro de linguagem lúdica, divertido e com muito humor, sobre as aventuras de uma lagosta envolvida em complicações, que, ao retornar ao mar, no final, descobre que tudo não passara de um sonho e volta a sorrir.

Em 1994, Chamlian lança pela editora Livros Studio Nobel, na coleção Roda Gigante, *Os cachorros que vieram do espaço*, ilustrado por Helena Alexandrino.

Chamlian criou a história de uma cachorrinha que morava na casa de um cientista e é levada por ele a um planeta de cachorros. Lá os papéis se invertem: o cientista começa a latir e a cachorra a falar. A autora utiliza uma linguagem simples onde explora o fantástico, criando expectativas durante a narração, que culminam com a paixão da cachorra por um dos cachorros do planeta em que visitava.

Em 1995, o livro lançado é a *Cigana Cega*, o primeiro voltado para adolescentes. As ilustrações foram feitas por Rogério Borges, que, em alguns momentos apresenta colagens e em outros imita grafite. Na verdade, representa o que Regina chama de autobiografia, em parte (CHAMLIAN, A.B, p.287), pois, assim como Maria, personagem do livro, a autora viveu em São Paulo e trabalhou no Mappin, em busca da independência: “A Maria de *A Cigana Cega*, tem muito de mim daquele tempo” (CHAMLIAN, A.B, p.287). A narrativa enfoca a vida de um casal de irmãos adolescentes que viviam na capital para estudar e era sustentado pelos pais. De repente o pai perde o emprego e a mãe, através de uma carta, sugere que voltem para casa. Com muita dificuldade o irmão de Maria arruma trabalho em uma pizzaria, mas o salário é pouco para que consigam se manter. Então, depois de várias tentativas para se empregar, Maria resolve transformar-se numa cigana leitora de cartas do Tarô indo trabalhar no centro de São Paulo, numa das inúmeras galerias lá existentes.

A princípio se dá bem, arranja um empresário, tem muitos clientes, mas acaba se deparando com um homem que havia matado o próprio pai. Sem saber, Maria lê as cartas, e faz afirmações que coincidem com o que o homem havia feito. Este convicto que Maria sabia do assassinato que cometera, decide matá-la. Ignorando tudo, a falsa cigana se desentende com seu empresário e é mandada embora. Em seu lugar entra uma professora aposentada, que acaba sendo assassinada em seu lugar. Ao descobrir seu erro, o criminoso tenta novamente liquidar Maria, que nesse momento já está ciente do risco que corre. Ela consegue a proteção de seu irmão, Naldinho, que ataca o bandido com sua guitarra.

A história de *A Cigana Cega*, assim como a de *O Boy da Via Láctea*, tem o mesmo aspecto urbano, a mesma linguagem adolescente, com gírias como *fica fria*

(p.48), *meio detonada* (p.49) e neologismos, como a palavra *supercedo* (p.58), *superoriginal* (p.29). O texto possui, ainda, a mesma leveza na condução da narrativa. A possibilidade do adolescente se identificar com a história e as personagens é proporcionada pelos elementos inseridos no texto, como por exemplo, a coloquialidade nos diálogos, a ausência de palavras que os adolescentes desconhecem, a citação de bandas de Rock - até mesmo uma banda desse gênero musical foi sendo formada pelo irmão de Maria, enquanto a história fluía. Ainda temos o romance entre o professor de teatro e Maria, criando um clima romântico na trama. Tudo isso pode tornar-se estímulo para o envolvimento dos jovens com a leitura.

A coleção *Contos de espantar meninos* surgiu também em 1995, pela Editora Ática e a autora participou com as seguintes obras: *A risada do saci*, ganhador do prêmio Autor Revelação, Biblioteca Monteiro Lobato; *A Cuca vem pegar* (1996), que recebeu o Selo Acervo Básico da FNLIJ e Selo White Ravens, da Biblioteca Internacional para a Juventude de Munique; *Comadre Florzinha contra a mula-sem-cabeça* (1996), também agraciado com o Selo Acervo Básico FNLIJ; *A hora da Caipora* (1999), Selo Altamente Recomendável da FNLIJ, *O papo da cabra-cabriola* (1999), *Pescadores do Lobisomem* (2002). Estes livros foram elaborados a partir de pesquisas sobre mitos do folclore brasileiro.

Coerentes com seus títulos, encontramos nos conteúdos dessas historinhas: anões, bruxas, sacis, ogros, monstros de duas cabeças, gigante de um olho só, mula sem cabeça, esqueletos que falam, cutias e pacas que voltam a viver depois de assadas. Essas personagens ganham vida através da beleza e da fantasia produzidas na narrativa de Regina Chamlian, respaldadas pelas lindíssimas ilustrações de Helena Alexandrino. A

harmonia e o equilíbrio entre texto e ilustração demonstram que escritora e ilustradora realizaram conjuntamente um projeto gráfico.

Nesta coleção, em todos os livros, os textos estão separados das ilustrações. Helena Alexandrino lança mão da *vinheta*, recurso no qual o ilustrador representa desenhos pequenos, no início e no final do texto de cada página. Tais *vinhetas* iniciam os textos com uma pequena ilustração colorida e terminam com outra, em branco e preto. As personagens são representadas ora enormes, ocupando toda uma página, ora ao fundo, pequeninas.

Temos ainda em 1996, *Trio Tantã*, pelas Edições Paulinas, cujo texto trata-se de trava línguas enfocando ritmos e sonoridades; recebeu o prêmio de melhor texto infantil da Biblioteca Monteiro Lobato

Em 1997, a editora Moderna lança *O Boy da Via Láctea*, objeto de nossa dissertação, sendo a capa e a ilustração feitas por Juan José Balzi. A capa é em azul bastante forte, não chegando ao azul escuro, e nas páginas interiores há desenhos em grafite, sempre com detalhes misteriosos, como pessoas sem rosto, despertando a curiosidade do leitor.

Em 1998, Chamlian publica pela Paulinas, *Quando Chove e faz sol*. Conta a fantástica história de amor entre o rouxinol e a raposa que, apaixonados, pedem autorização ao rei leão para se casar. Foi-lhes concedido, como presente, um dia de chuva ou um dia de sol. Cria-se um impasse, pois o rouxinol consulta a raposa e esta, indecisa, obriga o leão a decretar o dia alternado com chuva e sol. Uma historinha divertidíssima, lúdica e agradável, com uma linguagem simples, eficiente, sobretudo fluente o que pode ser percebido através dos diálogos existentes por toda a história.

Em 1999, pela Paulinas, foi lançada a Coleção Histórias da Bíblia: *José e seus irmãos*, *A arca de Noé*, *A criação do mundo*, *A noite de Natal* (2000), *Tobias e o anjo* (2001), *Jonas e a baleia* (2002). Mesmo tratando-se de motivos religiosos, nota-se em cada história o aspecto lúdico que caracteriza as obras infantis de Chamlian, que, através de seu talento, trabalha os temas com uma linguagem adequada às crianças. Exemplificamos aqui a habilidade da autora em despertar na criança a associação da palavra escrita através de verbos de ação, com imagens:

E os bichos fugiam, saltavam, escornavam, embirravam, atacavam, assopravam, bufavam, mugiam, berravam, zurravam, zuniam, zoavam, gritavam, empinavam, mordiam, unhavam, latiam, miavam, voavam, teimavam, escapavam (CHAMLIAN, 1999, p.18).

É um estilo descontraído e alegre de se tratar um tema sisudo, mostrando a facilidade na manipulação das palavras, aguçando a imaginação infantil e levando a criança a aprender, sem o caráter pedagógico. O jogo de palavras e o aspecto sonoro, também é muito utilizado:

Os trovões explodiram  
Raios caíam.  
Trovões  
Relâmpagos  
Trovões  
Relâmpagos  
Trovões  
Relâmpagos (CHAMLIAN, 1999, p.24).

Em 2001, também pela Editora Paulinas, na coleção Cavalo Marinho (série Diverso) *livro dos desgatos*. Nesse livro encontram-se treze criaturas fantásticas como a bruxoteca, a paleopizza, o rizotapete, a anticadeira. Todos são frutos de uma junção inusitada de prefixos e sufixos, que criam novas palavras cheias de humor e brincam com o cotidiano da criança. Vale destacar o bom humor das ilustrações de Helena Alexandrino, que constituem um divertimento por si sós.



Regina Chamlian elabora suas histórias para que o máximo de beleza e fantasia possa delas ser retirado pelas crianças. São textos de alto teor lúdico, extremo bom gosto, com literaridade acentuada e raramente possuem aspectos pedagogizantes, fato que valoriza ainda mais toda a obra.

### 3.2 *O boy da Via Láctea*<sup>5</sup>

*O boy da Via Láctea* vem com sua identificação no frontispício à página três, onde se lê o título, acrescentado de *ou a jaqueta, variações sobre o Capote de Gogol*, remetendo-nos à origem da idéia, que a própria escritora no final do livro, nos informa: “Às vezes, segui o conto dele de muito perto. Em outros momentos, talvez eu tenha ido longe demais (nos dois sentidos da expressão)”.

Sobre o processo de criação do seu livro, a autora faz um rápido resumo do conto de Gogol e nos situa: “O Capote foi publicado pela primeira vez na Rússia em 1842. Um século e meio depois, tive o privilégio de ler o conto e, desde então, jamais o esqueci.” (CHAMLIAN, 1997, p.111). E ainda nos dá mais pormenores de como surgiu a idéia:

Numa manhã fria de São Paulo, eu andava no metrô e vi um rapaz, de uns dezesseis anos mais ou menos, concentradíssimo na leitura do gibi *A morte do super-homem*. Nas páginas finais, pretas de luto pela morte do herói, seu rosto ficou muito grave. Fechou a revista e deixou-se estar pensativo, olhando para o chão do trem. Ele usava uma jaqueta velha toda detonada. Era um *office-boy*. Então, ele saltou na Estação Sé. Saltou para as páginas deste livro.(CHAMLIAN, 1997, p.111-112).

---

<sup>5</sup> A leitura de *O boy da Via Láctea* e citações de textos desta obra se referem a edição de 1997.

A narrativa de *O Boy da Via Láctea* se dá em terceira pessoa com pequenas interferências do narrador para conduzir a trama. Diferentemente de Gogol, o livro traz muitos diálogos, justificados pela contemporaneidade do texto, que é dinâmico e fluente.

A narrativa começa com a descrição de Tio Jonas e do personagem principal Dodô, um adolescente de 16 anos que usa jeans e inveja o ato de barbear-se do tio. A narradora procura usar um pouco do humor predominante em Gogol, quando descreve o que vestia Dodô: “... primeiro as calças jeans (uma marca desconhecida, algo como Zum, ou Zumzum)” (CHAMLIAN, 1997, p.7), o que acreditamos ser uma alusão às cópias baratas de uma grande marca do mercado, com nome similar, cujos jeans de preços elevados eram muito usados entre os jovens de classe média, na década de 90. Em seguida há a descrição da jaqueta desgastada que Dodô usava, tal qual a da personagem de Gogol, Akaki Akakievievitch, em o Capote: “...puída, faltando botões, com remendo e furos aqui e ali, desbotadíssima.”. A fidelidade se manifesta até no termo *puída*, presente também em Gogol.

A linguagem da narrativa de *O boy da Via Láctea* é atual, adaptada ao personagem urbano que calça tênis comum e velho, igualando-se ao personagem de Gogol nas vestes. Diferentemente da completa solidão de seu sócio, Dodô tinha ao menos um tio com quem morava e que cuidava dele depois que os pais faleceram num acidente de trânsito, quando ele tinha seis anos. O narrador explica: “o pai e a mãe morreram no mesmo dia” (CHAMLIAN, 1997, p.9). Todo esse esclarecimento se faz necessário para que a história flua de forma a identificar e caracterizar a personagem, induzindo o leitor a ficar na expectativa e querer saber o que vai acontecer. A construção da personagem se dá de forma dinâmica e sem o uso de *flashback*, o que

interromperia a fluência com que o texto se desenvolve. O narrador se encarrega também, no começo da história, de informar que Dodô é distraído e “viaja” na imaginação:

um supervilão, um dragão de Komodo, gigante, com uma língua enorme, lançando fogo pelas ventas, com os motores rugindo horrivelmente, quebrou a barra de direção e, desgovernado, atropelou os dois na calçada. O motorista do ônibus também não escapou.(CHAMLIAN,1997, p.9).

Sempre é preciso alguém chamá-lo para a realidade, pois do contrário sua mania de ler gibis o deixava fora de órbita. Era extremamente tímido, talvez devido a uma gagueira que o atrapalhava na hora de se expressar, tanto que onde trabalhava apelidaram-no de Dodô, porque ao pronunciar seu verdadeiro nome, repetia a primeira sílaba: *Dô-Douglas*.

Akaki Akakiévitch, que não era tímido, mas introvertido, pisoteado e humilhado, lembra Dodô, na distração e na pobreza das vestimentas e em algumas situações como veremos adiante.

Dodô era um adolescente que vivia em um grande centro urbano, espaço onde se dá a narrativa e que é evidenciado logo no início da história, quando ele pega o metrô e desce na Estação Sé, ponto de referência do centro da cidade de São Paulo (CHAMLIAN, p.13). Assim como Akakiévitch em Petersburgo, ambos trabalhavam em escritórios burocráticos, exerciam funções que não simbolizavam grandes responsabilidades, mas a desempenhavam bem e, para aproximá-los ainda mais, Dodô tinha a mania de copiar, com perfeição, os desenhos dos gibis que lia:

- Incrível, Dodô, mas tá igual-zi-nho – disse Eunice na primeira que o viu desenhar. – parece que você pôs um papel de seda na revista e copiou. (CHAMLIAN, 1997, p.13).

Assim como Akakiévitch, Dodô, inseguro, não arrisca fazer seus próprios desenhos, suas próprias criações, preferindo copiar, como nos revela o narrador: “Inventar seus próprios desenhos era arriscado. Era como entrar num quarto superescuro e não enxergar um palmo diante do nariz.”

A distração também é uma característica que aproxima as duas personagens. Tal e qual Akakiévitch, de Gogol, Dodô atravessava ruas sem olhar, trombava com pessoas, metia o pé em buracos.

A jaqueta de Dodô, elemento importante da história, é atingida por toda sorte de intempéries, inclusive fezes de pombos, o que igualmente ocorria com Akaki. Os colegas do escritório descobriam estes pormenores e não perdiam oportunidade de fazer gozações de forma acintosa, fazendo com que Dodô voltasse a atenção para algo que até então não tinha notado: a vaidade. Com o ego ferido, começa a refletir, pensa em se aproximar de garotas, mas a gagueira não o encoraja. Prefere ficar em suas atividades de leituras e cópias: “Tinha medo que as garotas o julgassem um babaca com aquelas roupas feias, aqueles trapos”( CHAMLIAN, 1997, p.18). A narrativa nos informa que apesar de não se aproximar de garotas, achando-as interesseiras e falsas, assim como seu tio Jonas, ele lembrava: “Mas havia uma que... havia uma que era diferente”( CHAMLIAN, 1997, p.18). O encontro entre os dois sempre se dava numa lanchonete perto do local onde Dodô trabalhava: “uma garota linda” (CHAMLIAN, 1997, p.20), Vera Lúcia, segundo o crachá.

Em *O boy da Via Láctea*, Chamlian procura a todo momento estar próxima de *O Capote*, principalmente em descrições como:

Sempre se viam moscas voejando por ali, pousando nos hambúrgueres, nas folhas de alface e nas fatias de queijo. Às vezes uma ou outra caía na chapa e sssssssshhh, era frita sem dó nem piedade. & Dodô comeria o seu hambúrguer temperado com moscas? Comeria, sim. Ele era superdistráido... (CHAMLIAN, 1997, p.21).

Assim como Akakiévitch, a distração de Dodô era incrível, chegando a comer moscas. Esta é uma das partes em que Regina Chamlian adaptou com bastante sutileza e fidelidade para a recriação com *O boy da Via Láctea*.

No entanto, a distração não o privou de se interessar pela garçonete que não o notava e o atendia sorridente apenas por cordialidade. Assim, tímido, sempre se afastava sonhando e se condenando por não ter conversado com Vera Lúcia.

Numa linguagem urbana, o que se segue na história é a descrição da cidade grande, incluindo indicações de tempo, tais como: “é sexta-feira”, “anoiteceu” (CHAMLIAN, 1997, p.25), e de espaço em expressões como: “no céu cinzento de São Paulo escureceu totalmente”. Há também, por exemplo, uma demonstração do universo noturno paulistano:

(...) todas as letras e cores e fantasias e números desfilam na noite.

Há os que vão ao teatro ou ao cinema, os que lotam as danceterias, os bares elegantes, os que se acotovelam nos botecos chinfrins, os que tilintam talheres de prata nos ricos restaurantes dos jardins (CHAMLIAN, 1997, p.25).

A descrição da vida da cidade grande se alonga, mostrando um panorama do cotidiano através das indicações do narrador que, ao contrário de Gogol, não conversa com o leitor: “A noite da cidade com os encantos (e desencantos) de todas as esquinas, parece pulsar como quem diz: ‘Curta a vida, a vida é curta’ ”( CHAMLIAN, 1997, 1997, p.26). Aqui podemos entender que há uma prévia indicação que algo vai acontecer, pois o narrador cria uma expectativa ao fazer a descrição detalhada de como as pessoas vivem na cidade.

A narrativa fica próxima a de Gogol quando Dodô resolve procurar um alfaiate. Chamlian mantém o desenrolar de *O Capote*, inclusive na cena em que, para ser ter

acesso à casa do alfaiate, o narrador revela que há um cheiro desagradável que exalava de um corredor.

A caracterização do alfaiate é tal qual a de Petrovitch, pois Nicolau é caolho, mal humorado e falastrão, além de bêbado. A mulher dele também é citada sem maiores delongas. Nicolau somente deixa de lado a aspereza ao atender Dodô, quando reconhece nele o sobrinho do amigo Jonas. Aqui a narrativa se afasta de Gogol, pois, conforme já assinalamos, Akaki Akakiévitch não tinha parentes.

A conversa em seguida volta a seguir o texto de Gogol, porque depois de uma avaliação feita por Nicolau constata-se que a melhor alternativa era fazer uma jaqueta nova, de couro, como estava na moda. Nesse caso, a jaqueta e o capote tinham funções iguais, pois São Paulo é fria e Petersburgo, gelada, o abrigo se fazia necessário, adequando-se e justificando-se o couro, por ser um material cobiçado.

Dodô, quando ouve o preço dado pelo alfaiate para a confecção da jaqueta, assusta-se, como Akaki, achando impossível dispor de uma quantia tão grande para ter a vestimenta que, ainda sem o saber, mudaria o rumo de sua vida.

Utilizando-se de diálogos (o que raramente ocorre em *O Capote*), a narrativa segue os passos de Gogol rumo ao desfecho, com a volta de Dodô ao alfaiate onde havia esquecido, no dia anterior, a jaqueta velha. Nicolau coloca-lhe à mão uma revista de modelos de jaqueta e o menino, sonhando com a vestimenta nova, começa a economizar, exatamente como Akaki em *O Capote*. Ao cabo de três semanas, bem menos tempo que a personagem russa, junta o que precisava e, como seu sócio, sai a procura do couro para fazer a jaqueta juntamente com o alfaiate, o que também o corre com Akaki Akakiévitch.

Após dez dias, Dodô tem a jaqueta pronta. Ele a experimenta, achando-a perfeita, e, assim, desperta a vaidade do alfaiate que acredita ter feito uma obra prima, como também ocorre com Petrovitch em *O Capote* (GOGOL, 2000, p.32). Dodô ficou, como Akaki, deslumbrado com a nova jaqueta. Pensara em estreá-la numa segunda-feira, em serviço, principalmente para exibí-la à Vera Lúcia, a garçonete. Mas a surpresa da personagem acontece com a boa impressão que causou no escritório onde trabalhava: todos o elogiaram e o felicitaram pela jaqueta nova - com Akaki, não foi diferente.

Usando o discurso direto, a autora insere uma discussão sobre o fato de que a jaqueta nova merecia uma comemoração e o narrador introduz na história uma nova personagem, com o nome de doutor Alfredo, que convida a todos para comemorem o aniversário dele, em sua casa. Não há indicações de quem seria o doutor Alfredo, mas o título de *doutor* esclarece sua posição social; a princípio Dodô reluta em ir, mas como Akaki, acaba aceitando o convite, pensando na oportunidade, mais uma vez, de mostrar sua nova aquisição.

Mantendo-se fiel à narrativa de Gogol, o personagem Dodô em *O Boy da Via Láctea*, segue para a festa em um bairro nobre de São Paulo. Lá chegando, depois das formalidades de portaria, sobe para o apartamento do doutor Alfredo, onde já se ouvia rumores de festa.

Na verdade fora para lá frustrado, pois ainda não tivera a oportunidade de mostrar a nova jaqueta para Vera Lúcia, nem de encontrá-la para convidá-la a ir à festa com ele, pois no dia em que encontrara coragem de se aproximar e fazer o convite, ela não havia ido trabalhar. Apesar de estar entre amigos, Dodô estava tenso. Depois de duas taças de champanhe, ele supera a timidez, talvez por causa da bebida, ouve uma

música que o cativa e vê uma mulher que o motiva : “Aquela gata loira superbonita, metida numa roupa preta, colante, puxou-o para dançar.” A narrativa segue com um quadro que leva o leitor a achar que a cena vai acabar em envolvimento entre os dois, mas isso não acontece, o que também não acontece em *O Capote*, apenas há lá uma sugestão, um leve desvio de Akaki, que chega seguir uma mulher, mas arrepende-se logo. A cena é externa e não interna como a de Dodô.

A responsabilidade alerta Dodô que, embora estivesse numa festa, era preciso que fosse embora porque era tarde. Sai rapidamente, para não perder o último metrô. Depois de um ônibus elétrico, já com poucas pessoas dentro, Dodô desce e começa a caminhar em direção à estação do metrô na praça da Sé, por ruas vazias e mal iluminadas. Akaki não pega ônibus, mas a distância que percorre é grande e as ruas de Petersburgo têm a mesma escuridão das de São Paulo.

Exatamente como Akaki, Dodô é cercado por dois homens que o assaltam e agredem. Depois de um leve desmaio, volta a si e, em vão, recorre a um policial que o aconselha a dar queixa na delegacia.

Tal qual Akaki em Gogol, é mal atendido na delegacia, onde o foco narrativo deixa transparecer apenas a fala do policial que fez o boletim de ocorrência, fazendo o leitor acreditar que Dodô não tem como contestar a forte autoridade de quem o atendeu, destratou e humilhou: “ Dá uma olhada no meu bolso, ô gaguinho, Vê se tua jaqueta não tá aqui.”

A narrativa prossegue ainda na voz do policial atendente, onde principia-se uma discussão com Dodô, mas só a fala da autoridade aparece. Nesse momento, entra o delegado Samuel Sampaio, que representa, na verdade, a *pessoa muito importante*, da narrativa de Gogol. Este também desdenha Dodô e o manda embora. Ele se vai, sob frio



e chuva intensos, desolado e desanimado. Chega em casa, com uma pneumonia galopante (Akaki pega uma infecção). O tio não encontra um médico e volta com um balconista de farmácia de plantão, o qual alega que Dodô não passaria daquela noite. A descrição seguinte é igual ao que acontece à personagem Akaki Akakiévitch, pois Dodô começa a delirar e a ele vêm todas as imagens de sua vida, culminando com sua morte.

No texto de *O Boy da Via Láctea*, o narrador, a partir da morte de Dodô, interfere, para dar continuação à história, como ocorre no conto *O capote*, mas numa linguagem coloquial contemporânea:

E esta narrativa terminaria aqui, com a definitiva colocação e um ponto final bem redondinho, assim que acabasse o parágrafo, ou da palavra The end, como nos filmes, se não tivessem ocorrido uns fatos que não só prolongaram esta história, como acrescentaram uns toques fantásticos à sua dura realidade.” (CHAMLIAN, 1997, p.61).

E em *O capote*:

No entanto assim foi e a nossa modesta narrativa deverá concluir com uma nota ao mesmo tempo fantástica e inesperada. (GOGOL, 2000, p.52).

Esta apresentação se faz muito mais firme em *O Boy da Via Láctea*, porque daí para frente o foco muda para o delegado e suas atitudes. Começam os roubos de toda sorte de agasalhados perto da estação do metrô, na Praça da Sé: “Tudo levava a acreditar que estava agindo no local, uma bizarra quadrilha especializada em furtar agasalhos.” (CHAMLIAN, 1997, p.61).

A despeito de reforço policial, os roubos prosseguiram intensamente. O delegado Samuel Sampaio volta à cena lidando com boletins de ocorrência que se assemelham ao de Dodô. Aparentemente os ladrões que roubaram a jaqueta do garoto continuam agindo, pois os depoimentos levam o leitor a acreditar que, em alguns casos, trata-se dos mesmos marginais. Outros assaltos, também de agasalhos, não combinavam, chamando a atenção do delegado porque os depoimentos não traziam a descrição dos ladrões. O narrador deixa a dúvida, criando expectativa. Nesta parte é inserida a personagem

Matilda Cesar, descrita com olhos verdes, bonita, cabelos castanhos, curtos, uma boca atraente, pernas bem feitas e um tanto gorducha. O leitor pode encontrar indícios de que algo ocorrerá entre os dois, pois o narrador, ao descrevê-la, nos dá a noção de que sua beleza agradava o delegado, aparentemente, um homem sem compromissos.

Ela se apresenta falando dos roubos, mostra, ainda, saber quem é o causador deles. Identifica-se como uma paranormal, ou médium, o que é motivo de pilhéria pelo delegado. No entanto, toda a história o fizera refletir. Matilda sai de sua sala misteriosamente, da mesma forma que entrou, colocando uma nova injeção de ânimo na história, principalmente porque deixa seu cartão, sinal de que voltarão a se ver.

O foco da história volta-se para a lanchonete que Dodô frequentava, onde trabalhava Vera Lúcia, a garçonete. O novo referencial inicia-se com diálogos entre os funcionários, indicando o fim do expediente e o fechamento do estabelecimento. Estão saindo Izildinha, Fred e Vera Lúcia quando os ladrões de Dodô abordam-nos e agredem Fred, que fica desacordado. Izildinha desmaia de medo. O narrador tem o cuidado de deixar consciente somente Vera Lúcia, para transformar em mais misterioso ainda o que se seguiria depois: um vento gelado precede a aparição de Dodô-fantasma que agride os ladrões e lhes arranca a arma. Materializa-se diante de Vera Lúcia, apenas balbuciando que é um fantasma e a deixa sem entender muito bem porque foi ajudada. Seus amigos não vêem nada disso.

Os roubos continuam ocorrendo tomando proporções enormes, chegando a atingir o governador, que, estando num passeio cívico a recepcionar estrangeiros, foi igualmente assaltado. Num telefonema em que destrata o delegado, o que consideramos aqui uma pequena vingança pela forma como tratara Dodô, o governador pede a sua demissão. Na retirada de seus pertences, recebe Vera Lúcia e os amigos que vão fazer

o Boletim de Ocorrência do roubo. O delegado começa a decifrar o enigma ao ouvir o nome da empresa Via Láctea e encontra o BO. de Dodô. Recorre ao cesto de lixo, onde havia jogado o cartão de Matilda César, a médium e resolve visitá-la. Numa conversa com a vidente, Samuel Sampaio liga todos os fatos: a morte do boy ao início dos roubos, o pequeno contato que teve com ele e o ocorrido com Vera Lúcia. Mas ainda não acredita no fantasma de Dodô e confessa que nem ele, nem os outros policiais, trataram bem o garoto. Aos poucos, diante da médium, ele começa a acreditar que os roubos pós-morte de Dodô eram para atingi-lo.

A partir daí o diálogo entre os dois é um misto de crença no sobrenatural e de explicações sobre a vida após a morte:

-Como é ser médium Matilda? Você vê fantasmas o tempo todo?  
 (...) Eu sempre vejo coisas Samuel, sou médium clarividente.” (CHAMLIAN, 1997, p.86).

Embora Matilda soubesse a razão dos roubos e a relação que tinham com Samuel, ela se declara impotente para lhe dar uma solução: “Não sei Samuel, meus guias não me contaram.”(Chamlían, 1997, p.86), e o desencorajou de ser sua intermediária, apenas dando conselhos da doutrina espírita, caso ele encontrasse um espírito.

Caminhando pela rua, o ex-delegado começa a falar sozinho, invocando o espírito de Dodô. Depois de despachar dois mendigos, que lhe vieram pedir esmolas, o vento gelado que antecedia os roubos de casacos, também o interpela; é o encontro com o fantasma do menino que imediatamente pede a jaqueta do delegado e repete, gaguejando, o que ouviu na noite do Boletim de Ocorrência: “ Tt-te pe-peguei , ca-cachorro! Se a mi-minha já-já-jaqueta t-tá no Pa-paraguai, então eu que-que-ro a tu-tua.”( CHAMLIAN, 1997, p.92). O delegado imediatamente a tira e dá ao

menino que desaparece na sua frente. Samuel Sampaio fica estupefato e sozinho. Novamente não havia testemunhas, levando o leitor a acreditar que tudo poderia ser delírio do delegado.

Como já se previa na narrativa que o delegado poderia ter simpatizado com Matilda, depois do encontro com o fantasma de Dodô, Samuel Sampaio a convida para almoçar. Como no final da história de Gogol, os roubos, a partir daquela noite em que se deu o encontro dos dois, cessaram. Outras coisas eram roubadas, menos jaquetas. Os boatos circularam ainda por algum tempo, mas não mais em relação aos assaltos. Pelos lados onde Dodô morou e foi enterrado, a narrativa dá notícia de que ele ainda estava no plano terreno grafitando super-heróis e outras coisas nos muros do cemitério. Encerra sua participação correndo atrás de um guarda, desaparecendo em seguida, não sem antes deixar uma mensagem grafitada: “De volta para as estrelas” (CHAMLIAN, 1997, p.98).

Na última parte da história, entra em cena um garoto aparentemente igual a Dodô, de 17 anos, um a mais que o falecido, com as mesmas características do *Boy da Via Láctea*, também gago e bonito, menos tímido e com a mania de desenhar. Seu nome é Cacá, devido à gagueira que sempre o faz tropeçar na primeira sílaba: Cá-Carlos, como Dodô.

Cacá convida Vera Lúcia para sair e mostra seus desenhos. Entre os quais está o que aparece na capa do livro *O Boy da Via Láctea*, quando ele revela: “É o Boy da Via Láctea, uma gra-graphic no-novel que estou fazendo. Eu pe-peguei O ca-capote de Go-go, Go-go, Gogol e...essa é a capa.”( CHAMLIAN, 1997, p.106).

Além de convidá-la para sair, no primeiro contato, Cacá a despeito da sua gagueira, beija Vera Lúcia, destoando completamente de Dodô.

Fica a expectativa no leitor se a personagem que termina a história com Vera Lúcia é Dodô que voltou, ou se é apenas uma coincidência, pois assim como em *O Capote*, a aparição dos fantasmas se dava sempre sem testemunhas, o que dificulta a credibilidade nas histórias de quem os viu, se realmente assim aconteceu.

### 3.3 – Considerações sobre a narrativa

Podemos iniciar nossas considerações sobre a narrativa com o que escreve Maria Alice Faria:

*O Boy da Via Láctea*, de Regina Chamlian (Moderna, 1997) é uma paródia das narrativas comerciais fabricada para adolescentes. Num intertexto com *O capote* (1842), de Gogol, Chamlian reconstrói a história do autor russo aclimatada no universo dos *Office-boys* que costumam figurar nas narrativas comerciais, mas subvertendo com muito humor a estrutura linear desses livros. (FARIA, 1999, p.106).

Como foi colocado, o livro é uma recriação da história de *O capote* e em várias situações iremos fazer comparações; a própria escritora Regina Chamlian deixa claro em sua entrevista: “A relação com o texto de Gogol foi total, trata-se, é claro, de uma recriação, no sentido de retomar as coisas que ele já havia feito. Mas neste trabalho criação e recriação, alternam-se ao longo do livro.” (CHAMLIAN, A. B, p.292-3).

No título podemos verificar a adaptação para a língua portuguesa quando traz no frontispício *O boy da Via Láctea ou a jaqueta* e a autora confirma o que declarou quando acrescenta : variações sobre *O capote* de Gogol.

A narrativa de Regina Chamlian, por ser escrita e ambientada nos anos 90, instalou-se num espaço urbano contemporâneo e trata de questões do cotidiano; a história foi adequada à linguagem contemporânea e o narrador aproximou-a dos

adolescentes como declara a autora: “No caso deste livro, acho que pensei num leitor de uns 16 anos, mais ou menos a idade do rapaz que o inspirou.” (CHAMLIAN, A. B., p.292).

Diferentemente de *O capote*, *O boy da Via Láctea*, apresenta um sumário com vinte e quatro indicações logo no seu início que tem a finalidade de despertar o interesse do leitor; com algumas expressões em inglês, referências à literatura mundial como a “noite do cinderelo”, “mil e uma noites”; Outras alusões são feitas a filmes, como “de Volta para as estrelas” (De volta para o futuro), A missão; e a prova cabal da adaptação da narrativa à contemporaneidade é o ditado popular “o pão que o diabo amassou” transformado no “pão de hambúrguer que o diabo amassou”, referência feita a um alimento muito consumido nos dias de hoje. Estes recursos têm a finalidade de introduzir uma expectativa, quando o leitor abrir o livro e se deparar com o sumário.

O narrador utiliza-se quase sempre do discurso direto com recurso dos diálogos para conduzir a narrativa feita em terceira pessoa; o narrador introduz os verbos “*dicendi*” que o auxiliam na condução do texto tais como: “Gritou o tio, no quintal” (CHAMLIAN, 1997, p.10), “reclamou Eunice” (CHAMLIAN, 1997, p.14), “Ela perguntou aproximando-se com bloco e caneta na mão” (CHAMLIAN, 1997, p.20), “Disse ela” (CHAMLIAN, 1997, p.73), “Dissera Matilda” (CHAMLIAN, 1997, p.96); O narrador onisciente assiste a tudo e sabe de tudo inclusive demonstrando isso em diversos momentos da narrativa: “Ele sabia o nome dela” (CHAMLIAN, 1997, p.20); “Mas droga, não teve coragem.” (CHAMLIAN, 1997, p.24); “Ele fez não com um gesto de cabeça” (CHAMLIAN, 1997, p.22); “Dodô também sorriu para ela” (CHAMLIAN, 1997, p.22); “O telejornal acabou e começou a novela. A porta da cozinha estava aberta. Cheiros estranhos invadiam a sala.” (CHAMLIAN, 1997, p.82).

Notamos também algumas digressões emitidas pelo narrador: “não era incrível isto?” (CHAMLIAN, 1997, p.18); “E o que mais ele temia na vida? Bom, no caso da vida aqui neste planeta, ele temia que as garotas não gostassem dele.” (CHAMLIAN, 1997, p.18); “É sexta feira, um grito atravessa o ar.” (CHAMLIAN, 1997, p.25). Estas interferências juntamente com os verbos “*dicendi*”, facilitam a condução da narrativa e ajudam na construção natural da história.

Com relação às personagens, lembramos que o narrador as descreve com economia de detalhes; com exceção de Dodô, Matilda e o delegado Samuel Sampaio, as descrições físicas e psicológicas são sucintas. Temos exemplos quando o narrador se refere à Dona Eunice do escritório como secretária escandalosa, Vera Lúcia, a paquera de Dodô, apenas como linda e tinha uma voz suave (CHAMLIAN, 1997, p.21); sobre a colega de Vera Lúcia refere-se apenas como uma garçonete loirinha de olhos azuis de nome Izilda; sobre Fred, outro garoto da lanchonete, nada é dito. Um pouquinho mais de ênfase é dada na descrição do Alfaiate Nicolau, que era caolho, tinha manchas de sangue no pescoço, era grande, dado a expressão utilizada: homenzarrão (CHAMLIAN, 1997, p.28) e era um artista (CHAMLIAN, 1997, p.37); a mulher de Nicolau, o leitor descobre chamar-se Linda, embora o narrador afirme ser feia como coruja. Quanto aos bandidos que assaltaram Dodô, há apenas a referência de que era um homem alto e um outro tinha uma cara de coelho e parecia ter saído das profundezas do inferno (CHAMLIAN, 1997, p.51).

Já com o delegado Samuel Sampaio, o narrador é mais cuidadoso na descrição: “Era um homem alto, com quase um metro e noventa, cabelos castanhos, voz de aço, pesando mais de cem quilos. Usava uma jaqueta de camurça marrom, com franjas” (CHAMLIAN, 1997, p.54). “Tinha olhos negros; era alérgico a gatos” (CHAMLIAN,

1997, p.82); e Matilda César, a vidente e médium, olhos verdes, bonita, cabelos curtos, uma boca atraente. Pernas bem feitas, um tanto gorducha. (CHAMLIAN, 1997, p.67); finalmente Dodô tem uma descrição com alguns detalhes a mais por ser o protagonista, inclusive psicológicos: “O pai e a mãe morreram no mesmo dia.”(CHAMLIAN, 1997, p. 9),“ Mas Dodô não parecia ligar muito para coisa toda. Vivia num outro mundo.”;“ Era um *Office-boy* de uma firma no centro da cidade” (CHAMLIAN, 1997, p.11); “Afim ele já fizera dezesseis anos, não era mais uma criança.”;“ Sentia-se seguro copiando. Sabia onde estava pisando.O caminho estava traçado. Não dava medo. (CHAMLIAN, 1997, p.13); “Dodô não era folgado. Ele só era superdistráido.”; “(...) só se vestia para não andar pelado. Não ligava a mínima para roupas (CHAMLIAN, 1997, p.14).“ Mas ele não conseguia chegar perto das garotas. Sentia medo delas” (CHAMLIAN, 1997, p.16). “ Douglas não estava gaguejando, ele era gago” (CHAMLIAN, 1997, p.11); a informação de que era bonito vem da colega de serviço de Vera Lúcia na Lanchonete:“ Verinha, aquele gato não tira os olhos de você” (CHAMLIAN, 1997, p.22).

O tempo na narrativa transcorre linearmente inclusive com indicações nos começos dos capítulos: “O despertador tocou. (...) era necessário levantar-se para travar o alarme. Fez isso (ufa!) e acendeu a luz.(Cinco e meia).” (CHAMLIAN, 1997, p.7). “Anoiteceu” (CHAMLIAN, 1997, p.25), “Na manhã do dia seguinte, um domingo ensolarado.” (CHAMLIAN, 1997, p.32), “Tudo começara havia sete meses. E fazia menos de um mês, exatamente três semanas que conseguira juntar o oceano na carteira e leva-lo a Nicolau.” (CHAMLIAN, 1997, p.35), “Manhã fria de junho.” (CHAMLIAN, 1997, p.41), “(...) o imenso relógio digital da avenida Paulista marcava 23:47” (CHAMLIAN, 1997, p.49).



As indicações de tempo no início dos capítulos se interrompem com a morte de Dodô; a partir daí o tempo só é revelado na página 95: “Um mês atrás, a uma hora dessas, já estava na delegacia trabalhando.”. Embora haja uma pequena interrupção na frequência do aparecimento do tempo transcorrido da ação é possível deduzi-lo apenas por indicações fornecidas pelo narrador, como a que citamos. Notamos o uso de *flashback* somente quando o narrador conta como foi a morte dos pais de Dodô. No restante da história, o tempo flui normalmente e é um elemento que contribui para a rolagem espontânea dos fatos no texto.

O espaço onde ocorre a trama é todo ele urbano. Várias são as referências que aparecem: “Era um Office-boy de uma firma do centro velho da cidade.” (CHAMLIAN,1997, p.11), Dodô saltou, pegou o metrô, desceu na estação Sé (...)” (CHAMLIAN, 1997, p13), “O céu cinzento de São Paulo escureceu totalmente.”(CHAMLIAN, 1997, p.25),“ Todas as ruas da desvairada Paulicéia.”(CHAMLIAN, 1997, p.25); aqui o narrador remete o leitor, através do intertexto à obra de Mário de Andrade que inaugurou a poesia modernista em 1922, Paulicéia Desvairada; o ambiente ainda traz descrições riquíssimas, assim como em Gogol, para sua identificação:“ Há os que vão ao teatro ou ao cinema, os que lotam as danceterias , os bares elegantes, os que acotovelam-se nas botecos chinfrins, os que tilintam talheres de prata nos ricos restaurantes dos Jardins (...), (...) gente que vai ver dança do ventre, freqüenta choperias, cafés, bistrôs, pianos-bares” (CHAMLIAN, 1997, p.25).O tipo de habitantes da cidade grande também é revelado:

Nas pistas da Avenida Paulista trafegam legiões de mauricinhos motorizados, patricinhas idem, clubbers, turistas, garotões musculosos, jovens empresários, surfistas, drag queens, gringos, boêmios, artistas, motoqueiros, funcionários, otários, dromedários, jornalistas, poetas, assassinos, michês, vigaristas, atrizes, professores, médicos, malabaristas orientais, intelectuais e muito mais. (CHAMLIAN,1997, p.25).

Assim como em *O capote*, o clima e o ambiente urbano são importantes também em *O boy da Via Láctea*, porque desencadeiam o desfecho, que, só tem sentido se transcorrido numa cidade com clima frio como é São Paulo incluindo o problema da violência.

O narrador de *O boy da Via Láctea* conduz o texto com um humor que podemos chamar de cômico, como quando relata algumas situações inesperadas e hilárias em que a personagem se envolve: “Pense em nosso salário Fred – disse Izildinha – É mais triste que novela mexicana” (CHAMLIAN, 1997, p.79);

E, da mesma forma que o distraído Dodô dominava a arte de meter o pé em buracos e trombar o tempo todo com estranhos hostis, ele teve, naquele fim de manhã ensolarada, o dom de passar embaixo da bunda de um pássaro no exato momento que a despreocupada ave, pousada num fio de eletricidade, lançou das alturas suas volumosas fezes. Ou seja, uma pomba cagou nele. (CHAMLIAN, 1997, p.14);

E ainda temos outros exemplos do humor: “Não sei como tem coragem de vestir uma coisa destas, só cagando em cima mesmo!” (CHAMLIAN, 1997, p.16), “Dá uma olhada no meu bolso, ô gaguinho. Vê se tua jaqueta não tá comigo.” (CHAMLIAN, 1997, p.53), “(...) Se é. Teve uma noite que um fulano se encostou bem aqui do lado, tirou o coiso dele pra fora e quase mijou em cima de mim.” (CHAMLIAN, 1997, p.90); O humor de Chamlian é leve, sem a preocupação de diminuir a personagem; tem a função de descontrair a leitura. Já em *O capote*, o humor de Gogol, embora em alguns momentos seja hilário, serve também para denegrir a personagem, mostrando a inutilidade do ser humano comum, feio e funcionário público, em Petersburgo. É possível também verificar que o humor de Gogol acontece a partir do grotesco, enquanto que Chamlian o faz a partir de algumas ações e situações associadas a palavras chulas, às vezes inovando, às vezes sendo fidedigna ao texto de Gogol.

Encontramos no texto uma diversidade de palavras estrangeiras, termos estes que, apesar de serem em inglês, na maioria das incidências já fazem parte da linguagem cotidiana dos adolescentes: *jeans*, *Office-boy*, *cheese-salada*, *freezer*, *flyer*, *McDonald's*, *Ketchup*, *posters*, *chantilly marshmallow*, *rap*, *drag-queens*, *shopping*, *cowboy*, *happy hour*, *videogame*, *diet*, entre outros. Destaque para a preocupação em diferenciar estes estrangeirismos colocados sempre em itálico na narrativa mostrando assim, não fazerem parte de nosso vocabulário, nem por isso deixando de ser importantes para o desenrolar da história, no ambiente em que se desenvolve.

Outro recurso utilizado na narrativa são os ditos populares: “Cada louco com sua mania” (CHAMLIAN, 1997, p.10); “não enxergar um palmo diante do nariz”( CHAMLIAN, 1997, p.13); “o pão que o Diabo amassou”( CHAMLIAN, 1997, p.21); “doido varrido”( CHAMLIAN, 1997, p.31); “come o homem por uma perna” (CHAMLIAN, 1997, p.35); “vai ver se estou na esquina” (CHAMLIAN, 1997, p.42); “casa arrombada, tranca na porta” (CHAMLIAN, 1997, p.44); “fala pelos cotovelos” (CHAMLIAN, 1997, p.44); “Era um Deus nos acuda” (CHAMLIAN, 1997, p.68); “(...) desculpa esfarrapada (...)” (CHAMLIAN, 1997, p.77); Estes ditos, embora sejam antigos, são introduzidos numa narrativa contemporânea e contrastam com os neologismos, como poderemos observar, sempre representando a fala do adolescente: “Superlisa”, “supercomum”, “supervilão”, “superinseto”, “superdistraído”, “superescuro”, “superpreocupados”, “superfeiosa”, “superdiferente”, “superimportante”, “superfamoso”, “supermotos”, “superouvidos”, “superorgulhoso”, “superchatos”, “superiluminadas”, “superbonitas”, “superveloz”, “supertenso”, “supercoloridas”, “psicoestúpidos”, “neuropirados”, “psicodoidos”: em outras ocasiões,

o narrador usa a linguagem culta em oposição aos termos criados: “ (...) punha-se a desenhar os *super-heróis* (...)”.

Podemos perceber, nos diálogos, que a fala das personagens quase sempre se aproximam da coloquialidade, às vezes chega à oralidade: “me desculpe” (CHAMLIAN, 1997, p.11), “Ô *compridão*, *qué* tirá o cotovelo da minha cabeça?” (CHAMLIAN, 1997, p.11), “Quando não estava com o nariz enfiado num gíbi” (CHAMLIAN, 1997, p.13), “Sua anta! Não *tá* enxergando não?” (CHAMLIAN, 1997, p.14), “ Digam ao meu patrão para dar o meu salário *pros* pobres.” (CHAMLIAN, 1997, p.35), “Você *tá* insinuando que eu *tô* gorda?” (CHAMLIAN, 1997, p.43), “*Manhê!!!... –* gritou a ruivinha sardenta – Esse *homi tá* maltratando a pombinha.” (CHAMLIAN, 1997, p.96), “Já é a *trocentésima* vez que você dá as caras por aqui” (CHAMLIAN, 1997, p.102). Esses elementos fazem com que a leitura se dê de forma mais leve quebrando-se as regras da norma culta e ao mesmo tempo introduzindo mais um elemento que faz parte do cotidiano dos adolescentes.

Algumas palavras chulas estão colocadas no contexto para representar humor, em situações em que o adolescente tem por hábito usá-las, ou para mostrar a indignação de algum personagem, como: “Sua cara continuava lisa como *bunda* de bebê.” (CHAMLIAN, 1997, p.7), “Dodô foi ao banheiro, *mijou*, lavou as mãos (...)” (CHAMLIAN, 1997, p.14), “(...) ou seja, uma pomba *cagou* nele.” (CHAMLIAN, 1997, p.15), “(...) só *cagando* em cima mesmo.” (CHAMLIAN, 1997, p.16), “*Putaquepariu!*” (CHAMLIAN, 1997, p.49), “É isso mesmo *bundão!*” (CHAMLIAN, 1997, p.49), “Se gritar, *cê tá fodido*, cara.” (CHAMLIAN, 1997, p.51), “*tinha mijado* nas calças” (CHAMLIAN, 1997, p.71), “Ei, que *merda* é essa?” (CHAMLIAN, 1997, p.71). Por ocasião da entrevista que realizamos com os alunos, eles disseram achar normal o

uso de tais termos na narrativa, o que mostra que Chamlian acertou na contextualização da realidade dos adolescentes.

Um elemento usado na condução da narrativa nos chamou a atenção: as aspas, que diferentemente do texto de Gogol, não representam somente a fala das personagens, mas também, os pensamentos: “‘tem que ser aqui’ ele pensou.” (CHAMLIAN, 1997, p.27); “ ‘Amanhã é sábado’ ele pensou.”( CHAMLIAN, 1997, p.26), “ ‘No limiar do século vinte e um’ – pensou Dodô” (CHAMLIAN, 1997, p.28), “ ‘Sim senhor. Uma paranormal parabólica’, ele pensou.” (CHAMLIAN, 1997, p.67). Em alguns momentos as aspas são usadas para destacar uma palavra ou expressão: “Vou ficar presa nesta ‘josta’”( CHAMLIAN,1997, p.18), “Sem falar mais do que ‘hambúrguer’ ou “ ‘Coca-cola’” (CHAMLIAN, 1997, p.21); Notamos que o procedimento das aspas usado por Gogol teve também quatro incidências na narrativa do *Boy da Via Láctea*: “jogar fora? Minha jaqueta?” (CHAMLIAN, 1997, p.29), “É isso mesmo bundão. Se passar da meia-noite, neca de metrô. Eu vou para casa como? Montado numa abóbora?” (CHAMLIAN, 1997, p.49), “A jaqueta é minha, ô babaca!” “Se gritar cê tá fodido, cara!” (CHAMLIAN, 1997, p.51). As duas primeiras representam a fala de Dodô, a terceira foi usada para representar a fala dos ladrões que o assaltaram.

Com períodos curtos e o coloquialismo das falas das personagens, já citado, a leitura é fluente, as participações do narrador são moderadas e ele, exceção feita às aspas, optou pelos diálogos marcados por travessões, o que realmente dá maior fluência ao texto.

Merece destaque outro recurso utilizado na narrativa: a descrição, quase constante em todo o texto.

Eles formavam um grupo isolado, num cantinho da sala, diante de uma mesa repleta de copos altos, taças, cálices, talheres, guardanapos, pratos de porcelana empilhados, uma bandeja cheia de canapês, pratinhos com pistache, cestinhas de torradas, tábuas de queijos, de frios, garrafas de vinho, garrafinhas de água mineral, e um monte de potinhos de patê. (CHAMLIAN, 1997, p.45).

A dinâmica da narrativa se revela ainda com descrições da ação:

Matilda encheu uma chaleira de água, e colocou-a no fogo, abriu a porta do armário, pegou um pote de café e um pacote de milho de pipoca. Abriu o pacote, despejou óleo numa panela, colocou os grãos de milho e acendeu a chama. Em pouco tempo, as pipocas começaram a estourar (CHAMLIAN, 1997, p.86).

As descrições merecem aqui as considerações de Barthes: “A narração não pode existir sem descrição, mas essa dependência não a impede de representar constantemente o primeiro papel.” (BARTHES, 1972, p.263).

As descrições, às vezes, vêm em forma de gradação: “Indo explodir barulhentas, numa parede, numa janela, numa calçada, num *out-door*, numa lata de lixo.” (CHAMLIAN, 1997, p.71), “Eles estão nos ônibus. Nos metrô. Nas ruas. Andando.” (CHAMLIAN, 1997, p.86), proporcionando em alguns momentos um ritmo que também contribui para uma fácil leitura e para a dinâmica no fluir da história.

Encontramos também a incidência de algumas figuras de linguagem das quais destacamos a metáfora, por proporcionar ao texto um teor de caráter mais literário: “Saiu na praça banhada de luz” (CHAMLIAN, 1997, p.13), “(...) deixou seus olhos arderem sobre ela.” (CHAMLIAN, 1997, p.22); “Mas há muitas noites dentro de uma única noite.” (CHAMLIAN, 1997, p.26); “Um brilho louco surgia em seus olhos.” (CHAMLIAN, 1997, p.33), “As feras ardião de desejo.” (CHAMLIAN, 1997, p.47) “(...) teço sonhos brilhantes como estrelas (...)” (CHAMLIAN, 1997, p.100). Outra figura de linguagem bastante presente é a hipérbole, muito utilizada na coloquialidade dos alunos e adolescentes: “Faziam mil e uma coisas incríveis, (...)” (CHAMLIAN, 1997, p.11), “navegou entre o mar de gente” (CHAMLIAN, 1997, 13), “(...) que havia

um milhão de mundos só nesta galáxia (...)" (CHAMLIAN, 1997, p.18), "(...) zilhões de olhos abertos diante das tevês." (CHAMLIAN, 1997, p.26), " Já é a trocentésima vez que esse gato dá as caras por aqui." (CHAMLIAN, 1997, p.102).

Ainda sobre recursos lingüísticos, o narrador utilizou as palavras em itálico para descrever o delírio da personagem Dodô quando ficou doente: "*A voz do tio Jonas distante: 'Ei campeão!'*" (CHAMLIAN, 1997, p.57) e quando posteriormente morre: "(...) *às vezes chove faz frio meu nariz escorre eu espirro e espalho átomos nos cosmos(...)*" (CHAMLIAN, 1997, p.101). Verificamos também o uso do expediente de separar sílabas para reproduzir a gagueira da personagem Dodô: " - Me-me desculpe." (CHAMLIAN, 1997, p.11), " - V-v-vou ficar parecendo um cowboy – disse ele." (CHAMLIAN, 1997, p.93). Para as representações de aviso e cartazes e manchetes o narrador utilizou as letras maiores: "(...) LADRÃO DE CASACO DEPENA GOVERNADOR E COMITIVA; (...)" (CHAMLIAN, 1997, p.74). Além desses elementos, todo o sumário está numerado e os sub-títulos estão em letras maiores ainda.

Esses recursos tornam o livro, aos olhos dos leitores, mais atraente porque a narrativa se torna dinâmica e essas diferenciações são dispostas justamente para contribuir para a fluência do texto.

Desenvolvida num ambiente essencialmente moderno com recursos de coloquialidade chegando às vezes à oralidade, a linguagem é perfeitamente adequada às personagens inclusive estando afinada com o universo do aluno juvenil. Esta linguagem passa para o padrão da norma culta, principalmente a partir da entrada na trama do delegado Samuel Sampaio, quando os diálogos são mais densos; a linguagem torna-se necessária combinando com o caráter investigativo para onde se dirigiu o enredo.

Referindo-nos ainda a recursos utilizados em *O boy da Via Láctea*, notamos que as ilustrações feitas por Juan José Balzi trazem quadrinhos, cartazes, espaços celestes, entre outros grafites e destacamos as muitas pessoas que aparecem sem rosto nos desenhos; no entanto verificamos que quando existem alusões à mãe de Dodô, o delegado Samuel Sampaio e Vera Lúcia, o ilustrador revelou suas fisionomias. As ilustrações merecem o comentário de Maria Alice Faria:

A imagem no livro para crianças e jovens estabelece uma relação de complementaridade com o texto. Articula-se diretamente com a narrativa por meio de algumas funções gerais e específicas: traz “arejamento” à página e pausas à leitura do texto escrito, quando este é predominante no livro; cria ou sugere o espaço plástico; marca momentos-chave da narrativa pela duplicação visual. No livro juvenil é um elemento auxiliar no universo da palavra e deve recriar elementos importantes de significação na narrativa (FARIA, 1999, p.95).

E complementamos com a mesma autora sobre a importância da ilustração: “Em resumo, a imagem contribui para a descrição em geral e para a dinâmica da ação, numa comunicação mais direta e imediata com o leitor” (FARIA, 1999, p.95).

Notamos uma pequena observação de caráter pedagógico neste trecho:

Dodô também viu uma porção de caras sentados nos bancos de trás daqueles carrões falando naqueles telefones celulares. E até uns sujeitos que estavam no banco da frente, dirigindo, falavam pelos cotovelos naqueles telefones, coisa que ele sabia que não podiam fazer. Mas eles faziam (CHAMLIAN, 1997, p.44).

Acreditamos que isso não queira dizer que haja efetivamente uma preocupação direta, mesmo porque, em outros trechos, o narrador se desvencilha de qualquer lição de vida, ou referente à moral e aos bons costumes para mostrar o que se passa no meio juvenil, despertos que são nesta faixa etária para a sexualidade, independentes das recomendações dos adultos. Destacamos alguns exemplos: “Quando criaria coragem pra dizer “Eu te amo” como os caras diziam nos filmes antes de beijar a garota na boca e levá-la para a cama.” (CHAMLIAN, 1997, p.24), “ Outros vão a vídeolocadoras abastecer-se de vídeo pornô, (...)” (CHAMLIAN, 1997, p.26), “Ele olhava os seios, as



pernas, o movimento lânguido de seus quadris-.”( CHAMLIAN, 1997, p.47). A narrativa não tem o tom de denúncia e isso a diferencia de outras; tem sim o intuito de mostrar o que o jovem realmente sente e vive, pois embora tenha apenas dezesseis anos, Dodô já tem contato inclusive com bebida alcoólica e não a rejeita; observamos que ao chegar à festa: “enfiaram-lhe uma taça de champanhe entre as mãos.” (CHAMLIAN, 1997, p.45), em seguida: “Deram-lhe nova taça de champanhe.” “Ele colocou a taça de champanhe na bandeja e pegou uma cheia.( CHAMLIAN, 1997, p.46); Alguém colocou outra taça de champanhe entre as mãos de Dodô”.

É claro que essas colocações poderiam representar um alerta a adolescentes que bebem, mas ao invés disso o narrador procurou despertar a personagem para a responsabilidade do trabalho no dia seguinte, quando descobre que é tarde e que o último metrô estava para sair.

Concentrando todas as atenções, Dodô é um adolescente sem muita determinação, com fantasias e disponibilidade para amar. Vestido como a maioria dos rapazes de dezesseis anos de seu meio social, convivendo com uma enorme timidez, é um personagem verossímil. Leva a típica vida de um garoto urbano, freqüentador de lanchonetes, que perde os pais, mora num subúrbio e tem que trabalhar para sustentar-se. É o modelo que se apresenta aos adolescentes e com eles identifica-se pela forma de se vestir, idade, timidez e falta de iniciativa.

Convive ainda com uma paixão repentina e com os problemas da cidade grande, como a violência e a falta de transportes.

A personagem Dodô não é triste, é introspectiva e tímida. Vive no mundo da lua porque adora ler gibis e entra nas histórias de tal forma, que esquece onde está. Por

causa dessa distração, se mete em trapalhadas e só cai em si quando alguém lhe chama a atenção.

É preciso ressaltar que a narrativa de *O boy da Via Láctea* é de postulação fechada e se desenvolve com um narrador onisciente; a personagem Dodô é emblemático, caracterizando o que Forster (1969) chama de tipo ou caricatura. O gênero literário, se dá sob a influência do conto submetido a uma intertextualidade com o *Capote* de Gogol, como já foi citado. A postulação aberta fica por conta da narrativa forte e a mensagem podemos interpretar como simbólica e implícita.

Quanto a intertextualidade presente em *O boy da Via Láctea* com *O Capote* temos a definição do termo feita por Fiorin & Barros: “A intertextualidade é um processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (FIORIN & BARROS, 1994, p.30). Temos ainda a definição de Samir Mesarani: “A intertextualidade é uma expressão do léxico atual da teoria da literatura, criada pela semioticista Julia Kristeva, para designar o fenômeno da relação dialógica entre textos” (MESARANI, 1995, p.62).

Estas definições se fazem necessárias porque empreendemos uma lista de elementos constantes dos dois textos para levantarmos as diferenças e as semelhanças e elaborarmos a partir daí algumas considerações:

## Semelhanças

### *O boy da Via Láctea/O capote*

#### Personagem principal:

Dodô/Akaki Akakiévitch

Pobre

Vestes surradas

Trabalhava num escritório

Distraído

Tinha uma jaqueta velha

Raramente saía à noite

É convidado para uma festa pelo chefe

Estréia a jaqueta na festa

Retorno da festa por volta de meia-noite

É assaltado e espancado por ladrões

Vai dar queixa na polícia

Adoece, delira e morre

Volta como fantasma

Rouba o casaco do delegado

#### Personagem secundário

O Alfaiate Nicolau /O alfaiate Petrovich

Morava num lugar ermo

Caolho

Orgulhoso

Pobre

Confecciona uma jaqueta/capote

Procedimentos narrativos

A violência urbana

A denúncia da burocracia

O humor

O telegrama despedindo o empregado/O mensageiro veio intimá-lo a trabalhar.

**Diferenças**

Personagens:

<i>O boy da via Láctea</i>	<i>O Capote</i>
Tinham nome	Não tinham nome
Samuel Sampaio	Personagem importante
Izildinha	---
Vera Lúcia	---
Tio Jonas	Senhoria/ locatária
Eunice	---
Alfredo	Subchefe de escritório
Cacá	---
Fred	---
Armando Madeira	---

Procedimentos narrativos

<i>O boy da via Láctea</i>	<i>O Capote</i>
Diálogos	diálogos raríssimos
Linguagem chula	---
Gíria	---
Sumário	---
Ilustração	---
Investigação	---
Pneumonia	infecção de garganta
Lanchonete	---
Paquera com Vera Lúcia	---
Roubo de Vera Lucia	---

A partir dos dados levantados entendemos que a intertextualidade se dá até o momento da morte da personagem principal Dodô. É preciso destacar que a partir da morte de Akáki Akakiévitch, em *O capote*, o desfecho é rápido, culminando com o roubo do casaco da “personagem importante” pelo fantasma do funcionário público e no final se consuma a vingança. No texto *O boy da Via Láctea*, Chamlian rompe com as normas da narrativa tradicional e introduz um delegado de polícia e uma vidente, tratados com humor, tornando a trama mais interessante, buscando outro rumo. A narrativa demonstra ainda o descaso e a burocracia numa delegacia de polícia. Depois do assalto a Dodô, uma onda de roubos de casacos assola a cidade. O delegado é obrigado a pedir demissão e a polícia mostra como está desaparelhada, quando Samuel Sampaio manda trazer uma máquina de escrever para datilografar sua carta de demissão, numa era de computadores. Uma investigação é realizada por força dos fatos (o roubo do casaco do governador). A vidente não soluciona o caso, mas traz mais mistérios para a trama, dando subsídios para o delegado encontrar respostas. Neste texto, assim como em Gogol, os ladrões não ficaram impunes.

Se em *O capote* havia um elemento fantástico, na narrativa de *O boy da Via Láctea*, além daquele, o narrador apresenta outro, que é a médium vidente. Acreditamos que isto produz maior fluência à história tornando-se mais um chamariz ao leitor; mostra ainda senso de humor, já que um delegado se torna o anti-herói que acaba recorrendo a uma vidente, ao contrário dos delegados, inspetores e detetives dos romances policiais tradicionais que chegam a solução do crime através do raciocínio. A história é costurada exatamente por outro fato que a deixa mais interessante ainda: a entrada de Cacá; uma personagem que é mais desenvolta, desembaraçada e conquistadora.

Nos dois livros, ou seja *O boy da Via Láctea* e *O capote*, fica uma dúvida sobre o aparecimento ou não do fantasma, pois as pessoas que diziam tê-lo visto, apenas o fizeram quando estavam sozinhas. Em *O boy da Via Láctea*, evidencia-se mais um mistério porque no final da narrativa é introduzido o Cacá, que tem as mesmas características de Dodô. Habilmente, o narrador também consegue criar expectativas, sobre o fato de Cacá ser ou não a personagem Dodô, que morrera e havia voltado. Cacá pode ter sido o artifício que Chamlian utilizou para dar ao clássico de Gogol um desfecho menos angustiante. Sendo ou não Dodô, ele concretiza aquilo que o rapaz da jaqueta apenas sonhara.

Percebemos ainda que o título *O boy da Via Láctea*, remete a uma idéia dupla, pois embora seja o nome da empresa de seguros onde trabalhava Dodô é também uma alusão ao espaço infinito, referência a uma faixa nebulosa no céu que atravessa o hemisfério celeste, fica na direção da constelação de Sagitário, sendo melhor observada no Hemisfério Sul durante as noites de inverno; podemos ainda observar uma terceira idéia que nos remete à distração de Dodô que vivia no mundo da lua.

Chamlian transferiu para o universo de um adolescente paulistano de nossos dias a essência dos questionamentos de Gogol. Dodô e Akaki são insignificantes para seus respectivos mundos que, aparentemente podem mover-se sem eles. São seus sonhos, suas angústias e suas medíocres conquistas que os tornam parte da humanidade.

## **CAPÍTULO 4**

### **DADOS DA PESQUISA**

#### **4.1 - Fundamentos metodológicos**

##### **Objetivos da organização dos questionários**

Nosso trabalho, pauta-se no *Projeto Narrativas Juvenis nas 7<sup>as.</sup> e 8<sup>as.</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, abordagens da leitura e bibliografia comentada*, que nos norteou de diversas formas, inclusive na adoção do questionário sócio-econômico-cultural, redigido originalmente pela professora Maria Alice Faria, coordenadora do projeto e Juvenal Zancheta Júnior, passando depois, pelos demais participantes. O projeto a que nos referimos pautava-se pela ordem: Leitura de obras teóricas e de ficção, contatos de integrantes do projeto com a direção da EEEFEM “Clybas Pinto Ferraz”, com professores, com pais de alunos e com alunos; a catalogação do acervo bibliográfico da

biblioteca da referida escola; a aplicação de um questionário sócio-econômico cultural; um questionário sobre “atividades dos alunos fora da escola”; preparação de um roteiro geral para três modalidades de leituras. *Modalidade I de leitura*: definia a leitura de um livro de livre escolha, pelos alunos. O objetivo era observar o tipo de livro que o aluno escolheria, quando pudesse ler algo que não viesse da imposição professor; *Modalidade II de leitura*: definia como proposta 15 obras pré-escolhidas pelos pesquisadores, de autores da literatura infanto-juvenil brasileira, para os alunos das sétimas e oitavas séries, escolherem uma dentre estas obras para ler; *Modalidade III de leitura*: definia que apenas um livro deveria ser lido por todos os alunos e depois seria efetuada uma entrevista coletiva com a participação de toda a classe. Esta modalidade estava definida no projeto como a maneira tradicional adotada pela escola, onde a leitura de uma única obra é imposta indiscriminadamente aos alunos de uma mesma série e até mesmo de séries diferentes. O projeto ainda desenvolveu as transcrições das entrevistas, a elaboração de resenhas e verbetes, um fichário de referências, levantamento de temas abordados em obras juvenis, segundo os catálogos das editoras. Os integrantes do projeto foram: professora responsável, Maria Alice Faria, professor colaborador Carlos Erivany Fantinati, responsável pela orientação teórica e bibliografia, professor João Luis Cardoso Tápias, auxiliar de coordenação geral, professor Juvenal Zancheta Júnior, sub-coordenador, professora Cláudia Aparecida Unti, pesquisadora motivadora. Tal projeto adquiriu sua forma definitiva em 1989. O roteiro geral para a entrevista realizada com alunos da 8ª série E, da EEEFEM “Clybas Pinto Ferraz”, também partiu do projeto já citado.

Adotamos para a entrevista os fundamentos teóricos formulados por Maria Helena Martins (1984). Utilizamos assim, dois *Níveis de Leitura*: As impressões



imediatas da obra lida (leitura emotiva) e as indicações para os aspectos materiais da obra, que Martins chama de leitura sensorial. A autora procura descrever os comportamentos que o leitor pode assumir diante do texto, não estando preocupada apenas com a leitura no âmbito escolar, mas sim, de um modo geral. Ela observa também a experiência individual do leitor e concentra-se na leitura a partir do leitor.

Para a discussão sobre *temas e personagens*, aproveitamos, em aspectos gerais, a classificação que Vera Teixeira de Aguiar em *Leitura em crise na escola*, organizado por Regina Zilbermann (1985), propôs para obras infanto-juvenis, inserindo os alunos entrevistados no grupo que a autora designa como de *leitura crítica*, pois abrange a faixa etária que vai dos treze aos quinze anos, atingindo a adolescência, fase em que a criança descobre o mundo interior, voltando-se para os questionamentos internos.

Quanto à análise das personagens procuramos embasamento, na obra *Parâmetros Curriculares e Literatura, as personagens de que os alunos (realmente) gostam* (1999) de Maria Alice Faria, onde é tratada a tipologia das personagens e as relações que os alunos estabelecem com elas. A autora fundamenta-se em Chombarde-Lauwe e Jauss, que propõe a importância de se verificar as personagens que os alunos admiram.

Através do estudo de Alice Vieira, *O prazer do texto* (1989), pudemos verificar o caráter literário nos textos para jovens, uma vez que desejamos conhecer as reações dos alunos diante de livros, considerados bons por especialistas. Vieira questiona: “O que faz com que a criança se interesse por livros e se apaixone pela leitura? Que mecanismos são postos em jogo para que se desencadeie esse gosto?” (VIEIRA, 1989, p.11). Foi a procura de respostas para perguntas como estas que nos levou a adoção e aplicação do questionário da entrevista.

Para a aproximação dos temas e personagens tratados na obra de ficção e a realidade vivida pelo aluno, norteamo-nos em Vieira:

Se é por meio da leitura que o homem moderno entra em contato com as diversas formas de conhecimento, capacitando-se para atuar e participar na sociedade, é por meio da literatura que ele se introduz no mundo imaginário, desenvolvendo não só seu gosto artístico e sua sensibilidade, mas também ampliando sua maneira de ver e entender o mundo. A literatura assim como outras formas de manifestação artísticas, preenche a necessidade de ficção do homem, possibilitando-lhe por meio da palavra a re-criação e re-invenção do universo (VIEIRA, 1989, p.13).

*O texto sedutor na literatura infantil* (1986), de Edmir Perrotti, foi importante para nosso trabalho, ao distinguir com clareza o livro utilitário do livro literário. Declara que o discurso estético também oferece concepções de mundo, mas ao contrário do utilitário cria espaços para participação do leitor, para que este se defina ao enfrentar os problemas tratados. Na visão de Perrotti, o discurso: “Deixa, portanto, de ser autoritário, deslocando-se do eixo da eficácia, para o da participação” (PERROTI, 1986, p.152).

Bordini e Aguiar, em *A formação do Leitor* (1993), ajudaram-nos, desde o início, quando o livro foi oferecido aos alunos da oitava série, enriquecendo o sentido que procuramos dar ao nosso trabalho e fundamentando os procedimentos adotados. Para as autoras:

Quebrando-se o sentido de obrigatoriedade, a leitura perde o ranço de disciplina escolar, para se converter em ato espontâneo e estimulante, desencadeador de momentos prazíveis (BORDINI & AGUIAR, 1993, p.26).

Notamos que, estimulados pela conversa que tivemos com a professora de português da oitava série E, Maria Helena F. Penço, que nos auxiliou no trabalho a respeito da leitura de *O Boy da Via Láctea*, os alunos demonstraram grande interesse e alguns dispuseram-se espontaneamente a realizar a leitura do livro. A conversa sem

pretensão de impor um título para a leitura, funcionou como incentivo, dando-nos a chance de cumprir um dos quesitos que garantem o prazer da leitura, ou seja, transformá-la em ato espontâneo e estimulante.

Finalmente, a obra que nos deu bastantes subsídios, estimulando nossas reflexões sobre questões referentes à leitura foi a de Vera Teixeira de Aguiar, *Leitura em crise na escola* (1985). A autora declara que o primeiro passo para a formação do hábito de leitura na escola diz respeito à seleção do material. Adotamos dentro do possível alguns critérios dessa seleção, definidos por ela : 1) *finalidades de leitura*. Segundo Aguiar :

As atividades de leitura em sala de aula atendem a dois objetivos básicos: Informação e recreação. No primeiro caso, o texto fornece dados específicos para um campo de estudo do currículo ou informações genéricas sobre fatos da atualidade (AGUIAR, 1985, p.86).

2) *Qualidade do material*, (AGUIAR, 1985, p.87) essa qualidade deve ser pensada através de diversos níveis de adaptação. 2.1) *Assunto* (AGUIAR, 1985, p.87): o texto funcionando como um instrumento de integração do sujeito, conduzindo-o a refletir sobre a realidade. 2.2) *Estrutura histórica* (AGUIAR, 1985, p.88): a autora coloca que a literatura infantil deve repetir a estrutura dos contos de fada, pelo sucesso que alcança junto aos leitores. 2.3) *O estilo* (AGUIAR, 1985, p.88): deve estar de acordo com a capacidade cognitiva da criança, isto é, não descartar a linguagem coloquial, mesmo que introduzindo expressões mais complexas e vocabulário novo, para que a comunicação entre autor e leitor se efetue. 2.4) *A forma* (AGUIAR, 1985, p.89), diz respeito à linearidade do texto, ao seu fluir temporal, sem conceitos morais, longas descrições, explicações, ou justificativas. 2.5) *Aspectos externos* (AGUIAR, 1985, p.89): neste item, Aguiar sugere que os livros devam ser resistentes, atraentes,

legíveis, coloridos. 3) *Interesse dos alunos*: aqui se faz necessário mencionar as palavras da autora:

Os leitores são indivíduos diferenciados que têm portanto, interesses de leituras diferentes. Entre esses fatores, está, sobretudo, o sexo, o nível sócio-econômico, a idade e a escolaridade dos leitores (AGUIAR, 1985, p.90).

Esta colocação justifica a aplicação do questionário sócio-econômico, aos alunos da EEEFEM “prof.Clybas Pinto Ferraz”, que leram *O Boy da via Láctea*. 4) *Fases de leitura e sugestões* (AGUIAR, 1985, p.94). Segundo Aguiar, as fases da leitura se dividem em *pré-leitura*, de três a seis anos de idade, *leitura compreensiva*, dos seis aos oito anos, *leitura interpretativa*, dos oito aos onze anos, a fase do desenvolvimento das habilidades críticas, que vai dos onze aos treze anos e, por último, *leitura crítica*, na qual enquadram-se nossos entrevistados, que vai dos treze aos quinze anos, atingindo portanto, a adolescência. Ao analisar cada fase Aguiar apresenta uma grande bibliografia para auxiliar o professor nos critérios de escolha de obras infanto-juvenis.

Apoiado no projeto *Narrativas Juvenis na 7<sup>as.</sup> e 8<sup>as.</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, abordagens de leitura e bibliografia comentada*, o roteiro com o questionário da entrevista aplicado está dividido em oito blocos.

#### **4.2. Roteiro Geral para a Entrevista**

Apresentamos, a seguir, o roteiro geral, baseado no projeto *Narrativas Juvenis na 7<sup>as.</sup> e 8<sup>as.</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, abordagens de leitura e bibliografia comentada*, para a entrevista com os alunos da 8<sup>a</sup> E da Escola de Ensino Fundamental e Médio “Dr.Clybas Pinto Ferraz”, Assis – SP, adaptado aos alunos que leram *O boy da via Láctea*.

### **A escolha**

- a) O que vocês acharam de o professor indicar o livro? Como aconteceu de outras vezes?
- b) Vocês gostariam de ter lido outra coisa?

### **Impressões subjetivas (leitura afetiva)**

#### *I – Identificação com o livro:*

- a. O que vocês acharam do livro? Por quê? (pedir a opinião de cada aluno, deixando falar quem estiver disposto a fazê-lo).
- b. O que vocês mais gostaram na história que leram? Por quê?

#### *II – Identificação com o personagem:*

- a. Alguns de vocês acharam o personagem parecido com vocês mesmos? Qual? No que ele é parecido?
- b. Algum personagem lembrou pessoas que vocês conhecem? Qual?
- c. De que personagem vocês mais gostaram na história? Por quê?
- d. De que personagem vocês menos gostaram? Por quê?
- e. Se pudessem ter um personagem com amigo ou amiga, qual seria? Por quê?

### **Aprofundando a leitura**

#### *I - Entendimento e estrutura do livro*

- a. Vocês acharam o livro complicado ou fácil de entender? Por quê?
- b. O que você achou do índice com todos os subtítulos da história?
- c. Este livro conta a história de quem? Do Douglas ou do Delegado?

- d. O Douglas é um personagem que poderia ser real?
- e. Qual é a história de Douglas? O que acontece com ele?
- f. E o delegado, você acha que ele agiu certo?
- g. Você acredita no que aconteceu a Douglas? Por quê?
- h. O que você achou de o personagem principal morrer no meio da história?
- i. É possível ocorrer esta história no nosso dia-a-dia? Por quê?
- j. Você consegue identificar o local onde se dá a história? Como?
- k. Você gostou de Dodô ter voltado para resolver o problema de seu casaco?

## *II – Discutindo e compreendendo os “TEMAS”*

- a. Na opinião de vocês, qual é o assunto principal do livro?
- b. Alguns de vocês já viveu uma situação parecida? Já presenciou uma situação semelhante em seu meio? Já viu algo parecido, comentado na TV, Jornais etc? ( aqui discutir os temas específicos do livro que serão diferentes de leitura para leitura)
- c. Algum de vocês sentiu que os assuntos tratados no livro podem ajudá-los em alguma coisa? Qual? Por quê?
- d. Vocês gostariam de discutir esse assunto com seus pais? Com seus amigos? Com alguma outra pessoa? Qual?

## *III - A vida do adolescente*

- a. A paquera que Douglas empreendeu com Vera Lúcia, funcionária da lanchonete chamou-lhes a atenção? Por quê?
- b. O fato de ele ser um Office Boy, atrapalharia, na opinião de vocês o relacionamento com a Vera Lúcia? Por quê?

- c. Dodô vivia com um tio, vocês se lembram o que aconteceu com os pais dele?
- d. Existe em seu meio, alguém que tem essas mesmas características?

#### *IV - Relacionamento social*

- a. O que você achou de Dodô não possuir amigos na história?
- b. É importante ter amizade? Nós precisamos de amigos?
- c. Existem segredos entre amigos que os pais não sabem. O quê, por exemplo?

#### *V - Viagens da imaginação*

- a. O que vocês acham de Dodô ficar “fora do ar” constantemente, inclusive chegando a trombar com pessoas nas ruas, quando lia gibis?
- b. Isso acontece com vocês? Por quê?
- c. Vocês acham que estas “viagens” acontecem também com os adultos?
- d. Vocês acham que quando lemos um livro, assistimos a filmes, é parecido com que Dodô fazia, ou seja, desligamos da realidade e viajamos na estória?

#### *VI - Leituras*

- a. O que você acha de o personagem Dodô ler gibis? Vocês já leram algum gibi? Qual? Gostaram? Por quê?
- b. Vocês acham que tem livros que o adolescente ou a criança, não podem ler? Por quê?
- c. O que vocês leriam ou lêem por livre e espontânea vontade?

#### *VII - Discutindo e entendendo os PERSONAGENS:*

- a. Qual foi a personagem mais interessante para vocês? Por quê?

- b. Se fosse para recontar a história, como vocês descreveriam Dodô?
- c. O que vocês acham de Dodô ser criado por um tio?
- d. Dodô era obcecado pela leitura de gibis. O que vocês acham disso?
- e. O que vocês acharam da Vera Lúcia, ela correspondia a paquera de Dodô?
- f. Como vocês vêem a timidez de Dodô em relação a Vera Lúcia? É normal? Por quê?
- g. O que vocês acharam do alfaiate Nicolau? Vocês já tiveram roupas feitas por um? Conhecem alguém que ainda pratica essa profissão?
- h. O que vocês acharam do delegado Samuel Sampaio? E do comportamento dele, quando Dodô foi procurá-lo?
- i. E a Matilda César, vocês acreditam que existam pessoas como ela, que são videntes e médiuns? Já tiveram contato com alguém assim?
- j. O que vocês acharam do personagem Cacá, que aparece no final? Poderia ser o Dodô que voltou, ou foi apenas uma coincidência?

### *VIII - O final do livro*

- a. Vocês gostaram do final do livro? Por quê?
- b. O final os deixou indiferentes, ansiosos, tristes, angustiados, alegres, esperançosos?
- c. Vocês mudariam o final? Em quê?

### **Aspectos formais**

- a. Vocês acharam difícil a linguagem do livro? Foi fácil de ler? Encontraram palavras difíceis?
- b. O que vocês acharam do jeito do narrador contar como Dodô viajava na imaginação? Por que vocês acham que o narrador escolheu este tipo de linguagem?



Vocês concordam com ele? Vocês notaram semelhanças com alguma outra linguagem?

- c. O que vocês acharam de ver alguns palavras no texto? Por quê? Ficaram espantados? Acham que pode aparecer escrito como está lá?
- d. O texto tem muitos termos em Inglês. O que acharam disso? Acham que deviam ser assim mesmo? Por quê?
- e. O livro lhes pareceu complicado? Alguém não entendeu e gostaria de ler de novo? Alguém mudou de opinião, após essa discussão? Acham que ajuda conversar sobre o livro como estamos fazendo?

### **A ilustração**

- a. A ilustração desse livro chamou a atenção de vocês? Vocês gostaram dela? De quais detalhes?
- b. As ilustrações desse livro vêm com os personagens sem rosto na maioria delas, o que acharam disso?
- c. Vocês acham melhor ler um livro com ilustração ou sem? Por quê?
- d. Vocês acham que a ilustração atrapalha a concentração na história? Por quê?
- e. A ilustração neste livro ajudou a entender a história, ou mesmo a compreender situações ou personagens? Em quê?
- f. Como vocês gostariam que um livro fosse ilustrado?
- g. Num livro para jovens, ele deve conter ilustrações, ou isto é só em livros para crianças?
- h. Vocês acham que o ilustrador tem que ler o livro antes para ilustrar?

**Aspectos sensoriais:**

- a. Apanhando o livro na mão, olhando para ele sem ler, o que vocês acharam do formato? Da grossura? Do papel da capa? E das páginas de dentro? Do tamanho das letras?
- b. Vocês se lembram de algum livro que os tenham impressionado pelo jeito que ele era? Por ser gostoso de pegar, por ser bonito? O que lhes chamou a atenção?
- c. Nesse livro, o que lhes chamou a atenção realmente a primeira vista?
- d. Este livro lhes parece moderno?, Antigo? Resistente? Atraente?
- e. Vocês acham que o livro pode ser útil, e serve para também para assento, lugar para rabiscar notas, abanador.... vocês já o utilizaram assim?

**A autora**

- a. Se vocês pudessem conversar com a autora do livro, o que gostariam de dizer a ela, perguntar a ela?
- b. Vocês acham que a escritora contou uma estória legal?
- c. Alguém de vocês leu o final do livro, que fala onde a autora se inspirou para escrever o livro? E acham que isso pode acontecer com qualquer escritor?
- d. Alguém de vocês conhece o escritor Gogol, que a autora cita no final do livro?

**A entrevista**

- a. O que vocês acharam dessa nossa entrevista?
- b. Vocês gostaram de conversar coletivamente, ou prefeririam individualmente?
- c. A conversa aqui ajudou a compreender um pouco mais o texto ou ficou mais confuso?

- d. Alguns de vocês mudaram de idéia sobre o livro depois da conversa?
- e. Vocês acham que nós podemos ter idéias diferentes sobre um mesmo livro? Vocês acham isso certo ou errado? Por quê?
- f. Quem está com a razão quando as idéias são diferentes?
- g. As pessoas ao lerem um livro podem gostar ou não gostar e ver as coisas de outro jeito. Isto é bom, ou não?

### **4.3 – Análise do roteiro para a entrevista**

#### **4.3.1 - A escolha**

Este aspecto procura identificar a opinião dos alunos sobre o procedimento do professor ao oferecer ou indicar o livro e sobre como isto costuma acontecer na escola. Perguntamos ainda se os alunos gostariam de ter lido outra coisa.

O objetivo neste item era a verificação da funcionalidade dos procedimentos do professor ao trabalhar com os livros, antes de explicitarmos nossa sugestão. Também objetivávamos saber quais eram os métodos utilizados por outros professores, como os alunos reagiam, se ficavam à vontade, ou mesmo se tinham autonomia para escolherem suas leituras. Procuramos deixá-los bastante à vontade durante a entrevista para que não se intimidassem ao relatar o que realmente lhes ocorria no cotidiano da escola.

Observamos que a prática do professor quanto à recomendação de leitura era de oferecer uma lista de livros, que às vezes deixava na biblioteca. Assim, a escolha dos alunos ficava limitada a este rol previamente elaborado. Entretanto ficou evidenciado que o aluno deveria se sentir à vontade, escolher o que lhe chamasse atenção, dentro da

lista proposta. Ao mesmo tempo, sentimos que os alunos ficavam confusos, sem saber o que realmente poderiam ler para agradar ao professor, porque temiam, como expressaram alguns, a cobrança, muitas vezes em forma de prova. Isto evidencia que a cultura escolar enraíza certas práticas que cerceiam a livre iniciativa e limitam a capacidade criativa dos alunos; o temor em relação à prova, ao invés da consciência da necessidade de avaliação de seu esforço, é um indício sério desse enraizamento. Acharam diferente o modo como lidamos com eles, oferecendo a obra: *O boy da Via láctea*, como alternativa de leitura. Combinamos que não haveria nota e as cobranças se restringiriam ao prazo, para que outros pudessem também ler, já que tínhamos poucos exemplares do livro em mãos.

#### **4.3.2 - Impressões subjetivas (leitura afetiva)**

Inclui perguntas sobre a identificação do aluno leitor com a obra lida, sobre o que mais gostaram na história, como se deu a identificação das crianças com as personagens, questionando qual seria a opção deles, se pudessem ser algum personagem da história do livro.

Tentamos, através destas perguntas, colher as informações de preferência, mais importantes dos alunos, segundo a “leitura emotiva” de Maria Helena Martins e também observamos o gosto pelas personagens conforme a classificação elaborada e discutida na obra de Maria Alice Faria (1999). Salientamos neste trabalho a relação da literatura com a vida, ou seja, o confronto entre a experiência do aluno e o tema do livro. Temos a impressão de que algumas situações não encantam as crianças, por isso inquirimos sobre a identificação delas com as personagens, estimulando-as a falarem

sobre a timidez da personagem principal. Acreditamos que a história do livro, de tal forma contemporânea, talvez pudesse conter semelhanças com o dia a dia das crianças que o leram e que isto suscitaria algum tipo de manifestação favorável ou desfavorável, mas que demonstrasse se estabeleceram relação entre o livro e a realidade.

### **4.3.3 – Aprofundando a leitura**

#### **4.3.3.1 – Entendimento e estrutura do livro**

Tratamos do entendimento e estrutura do livro, entrando no ponto principal de nosso trabalho, procurando saber a opinião dos alunos sobre a complexidade da obra. Perguntamos se conseguiram identificar o espaço onde se passa a história, o que acharam da forma como foram colocados os subtítulos, no começo do volume. Em seguida, iniciamos a investigação sobre a opinião dos leitores em relação ao enredo, questionando se a personagem poderia ser real e o que acharam da morte da personagem principal acontecer no meio da história, o que consideramos a pergunta principal, aquela que poderia causar polêmica. Em outro bloco, que comentaremos adiante, os alunos foram estimulados a sugerirem seu próprio final, constituindo um elo para conclusões. A intenção foi identificar a possibilidade de os alunos leitores conviverem com um final que não os satisfaz. Em *O boy da Via Láctea*, a morte da personagem principal ocorre bem antes do final. Como os alunos não têm o hábito de ler textos cujas estruturas fogem às características dos romances tradicionais, que trazem começo, meio e fim, culminando com um desfecho quase sempre igual e previsível, queríamos saber, se essa subversão, ou seja, a morte antecipada do herói, os

surpreendeu se os deixou incrédulos ou insatisfeitos. Nesta parte da entrevista os temas e personagens são retomados, sempre objetivando a relação da obra com a experiência existencial da criança-leitora. Procuramos complementar nossa sondagem, observando melhor a receptividade do adolescente quanto ao final do livro, o que nos revelará às reações dos alunos à leitura feita.

#### **4.3.3.2 - Discutindo e compreendendo os temas**

Ainda na terceira parte, discutimos os temas, investigando qual era, na opinião dos alunos, o assunto principal do livro, sua compreensão e se já haviam passado por situação semelhante, quais os benefícios que a história traria a eles. Também observamos se discutiriam o assunto do livro com seus pais, amigos, ou com qualquer pessoa. Acreditamos que, se a história estiver dentro do universo do aluno, ela terá maior facilidade em vivenciar os fatos, chegando a se identificar, gostar e envolver-se na leitura divulgando o que gostou a outros alunos, desencadeando um aprimoramento na receptividade da leitura, a nosso ver, benéfica a eles.

#### **4.3.3.3 – A vida adolescente**

Também intencionamos observar quais eram os fatores preponderantes o que caracterizava os alunos, na fase em que estavam. Pretendíamos verificar o que as identificava com o livro que estavam lendo, se a contemporaneidade da história era por elas reconhecida. Perguntas como o que achavam da paquera dentro da história, a vida

social da personagem, um órfão que vivia com o tio, sua condição de empregado, pois trabalhava como office-boy, tinham o caráter de sondar se os alunos nutriam preconceitos ou se eram indiferentes às dificuldades vividas pela personagem. Também objetivavam auxiliar na detecção de ranços que dificultavam tanto a leitura quanto à percepção da realidade.

#### **4.3.3.4- O relacionamento social**

O relacionamento social nos interessava, pois envolvia a discussão sobre a personagem que não tinha amigos na história. Dodô era um garoto tímido. Através de perguntas sobre a importância da amizade, sobre o que os alunos acharam do fato dele não ter amigos na história, tentamos entender um pouco o caráter de cada aluno, o valor que dão à amizade entre colegas, enfim, até que ponto esse relacionamento interferia nas respostas dadas.

#### **4.3.3.5 - Viagens da imaginação**

No livro de Regina Chamlian, Dodô é um menino extremamente distraído, que se envolve em demasia nas histórias lidas nos gibis. A incorporação, em nosso questionário, de perguntas sobre as viagens da imaginação, teve a intenção de provocar a identificação dos alunos com a personagem. Indagamos qual era a opinião deles sobre a leitura de gibis, se, como adolescentes eram distraídos e até que ponto isto influenciava na concentração para ler.

#### 4.3.3.6 – Leituras

Visamos descobrir se realmente conseguiam se envolver no que estavam lendo, com a finalidade de verificar como liam, o que estavam lendo no momento da entrevista, e sua espontaneidade em lidar com o livro e a história, questionamos a opinião dos alunos sobre a censura, baseada na idade, se consideravam correta pré-determinação, por outros, da adequação de uma obra à sua idade e se liam, por livre escolha, o que julgassem interessante.

#### 4.3.3.7 – Discutindo e entendendo as personagens

Outros itens destacados, de suma importância, foram as perguntas de discussão e entendimento das personagens. Segundo Maria Alice Faria:

(...) Daí a importância da análise das personagens, pois não só elas nos revelam as projeções dos adultos, como os próprios valores já introjetados pelo jovem entrevistado. É portanto, um bom momento para discutir esses valores, despertando o espírito crítico do aluno, a conscientização do lugar que ocupa na sociedade, preparando-o assim para a “vida cidadã (FARIA, 1999, p.29).

Necessária se faz, então, observar a compreensão da criança e sua identificação com toda a história lida. Fizeram parte deste bloco, perguntas relacionadas ao interesse específico por algum personagem, questões sobre a paquera entre a personagem principal e uma garçoneite, sobre a timidez, a orfandade de Dodô, o comportamento desinteressado do delegado ao atender a ocorrência do roubo da jaqueta, e sobre a vidente. Nosso objetivo foi provocar reações que nos revelariam a



receptividade do aluno à leitura efetuada, seu comportamento em relação, tanto à história, como ao meio em que ele vive, suas atitudes quanto à cidadania.

#### **4.4.3.8 - O final do livro**

Finalizamos o terceiro bloco com perguntas relativas ao final do livro, priorizando as emoções suscitadas pela história. Indagamos, então, sobre os motivos para terem gostado ou não do livro, se haviam se envolvido com o desfecho e quais sentimentos lhes foram despertados pela trama. Buscamos identificar esses sentimentos, porque partíamos da idéia de que cada leitor projeta no texto, através da leitura, seus anseios, suas angústias e desejos. Essas questões visaram verificar o grau de relação que o aluno estabelece com a história lida, sobretudo sua capacidade de avaliar ou criticar o que leu. Neste aspecto da crítica, procuramos instigar a criatividade do aluno perguntando se fariam uma possível mudança no final apresentado no livro. Tínhamos a intenção de verificar a capacidade de imaginação e também detectarmos quais eram as expectativas deles em relação ao epílogo.

#### **4.3.4 - Aspectos formais**

Trabalhamos com os aspectos formais. Colocamos questões quanto à compreensão da linguagem usada pelo autor e à complexidade da narrativa. Utilizamos algumas perguntas específicas sobre comportamento, como o uso de gírias, de termos em inglês, de “palavrões” - ou termos chulos - na tentativa de conhecer a opinião dos

alunos sobre a presença de tais elementos em uma obra literária. Acreditamos que o uso de quaisquer recursos lingüísticos, quando ajustados a momentos da narrativa que até perderiam sentido caso aqueles não estivessem sido colocados, justifica-se. A própria autora nos dá argumentos sobre a inserção de palavras chulas:

(...) no *boy da Via Láctea*, de modo geral, palavrões foram ditos pelos personagens em alguns momentos de forte tensão dramática. O palavreado 'correto', suponho, coloquei na boca do narrador, o que me pareceu adequado neste livro, e não por qualquer outro motivo (CHAMLIAN, A.B, p.295).

Discordamos da postura tradicional que impõe o texto literário como modelo de língua padrão e optamos por verificar, num primeiro momento, até que ponto o aluno absorveu tal postura. Desejamos mostrar, com isso, que a ampliação do vocabulário não trará problemas, uma vez que esta linguagem coloquial, utilizada na obra oferecida aos alunos, já está incorporada ao cotidiano do jovem e ele a vê de forma natural, não representando nenhuma ameaça ao aprendizado da língua portuguesa. Entendemos a preocupação de professores quanto ao estrangeirismo, por outro lado salientamos que as palavras em inglês, as gírias, são incorporadas e aparecem porque são inevitáveis, uma vez que a língua é dinâmica, não estabelecendo nenhuma seqüela para o jovem leitor. Basta lembrar que temos, no Brasil, enormes variantes lingüísticas, mas que não comprometem o conjunto de normas a que está submetida a Língua Portuguesa.

#### **4.3.5 - As ilustrações**

Em relação às ilustrações de livros infanto-juvenis Vera Teixeira de Aguiar (1985, p.90) enfatiza que sejam coloridas ou em preto e branco devem ser, sobretudo sugestivas. Fizemos perguntas sobre a ilustração a fim de conhecer o que os alunos

pensam sobre esse assunto. Nossa intenção era descobrir até que ponto este artifício contribui para o desenvolvimento da leitura. Tentamos ainda descobrir, com estes questionamentos, se os alunos vêem as ilustrações como subterfúgios para tornar o livro mais denso em número de páginas. Sabemos por experiência e conforme os alunos mesmo disseram, na entrevista, que eles estão acostumados a ler gibis, que estes, ao contrário do livro infanto-juvenil, dependem fundamentalmente da ilustração. Acreditamos que com as ilustrações, há um enriquecimento na parte textual, tornando os livros mais atraentes, mas ressaltamos a necessidade de um extremo cuidado em relação a elas para que não causem a descontextualização e, assim, provoque o desinteresse do leitor.

#### **4.3. 6 - Aspectos sensoriais**

A parte do roteiro para a entrevista onde abordamos os aspectos sensoriais, contém perguntas sugeridas por Maria Helena Martins (1986), que se preocupam com a apresentação da obra, em relação à sua capacidade de atração. Pedimos aos alunos que falassem sobre qual detalhe lhes chamou a atenção à primeira vista e também que dessem sua opinião sobre o tamanho das letras, a resistência da capa, se o livro era utilizado para outros fins, que não fosse a leitura, como por exemplo, calço de mesa, assento, ou mesmo como abanador.

Nossa experiência enquanto professor e pesquisas que atestam a baixa incidência da prática de leitura entre a população brasileira, permitem-nos afirmar, de antemão, que a intimidade com livros não é o que chamaríamos de “modelo para um país de leitores”, mas mesmo assim, este bloco procura investigar o que se passa na

intimidade da criança, quando ela se põe em contato com o livro. Experiências com os livros didáticos tradicionais têm sido frustrantes quanto à conservação. Alguns não atingem seis meses de uso, pois rabiscados e rasgados, os livros fornecidos pelo Programa Nacional de Livros Didáticos têm que ser retirados de circulação prejudicando um aluno da série anterior, que provavelmente ficará sem o exemplar. Apesar das críticas que possam ser feitas em relação às políticas governamentais que gastam milhões de reais em livros didáticos, mas não investem em bibliotecas públicas, escolares ou não, ressaltamos que a atitude dos alunos diante do livro didático é a mesma diante do paradidático, ou do exemplar de literatura infanto-juvenil. Acabam deixando colegas, muitas vezes, sem material, mesmo que precário. A postura do professor em relação à questão deve ser exemplar, ou mesmo disciplinar, pois dando a importância devida ao livro, acreditamos que criará condições para que a criança descubra as razões que envolvem a necessidade de conservação dos livros. É claro que apostando numa relação interativa entre livro e leitor, devemos descartar o excesso de zelo, fazendo com que o aluno deixe de acreditar que o livro é algo apenas decorativo de estantes e que tem que permanecer no alto delas.

#### **4.3.7 - A autora**

No sétimo bloco, queríamos descobrir o que os alunos perguntariam à autora do livro que lhes foi oferecido, se pudessem conversar com ela, que opinião teriam, se lhes fosse dada esta oportunidade. Também indagamos qual a opinião deles sobre a inspiração que a levou a escrever a história. Nossa intenção, com este bloco de

perguntas, era desmistificar o escritor, trazendo-o para perto da criança para que ele fosse visto, porque muitos alunos acreditam que o autor é um ser cuja realidade está muito distante da deles. A possibilidade de falar com a escritora de *O boy da Via Láctea* era um fator que realmente importava, pois alguns aceitaram a leitura exatamente porque lhes seria proporcionado o contato com a autora. Essa possibilidade criou um clima de expectativa muito grande, aproximando ainda mais o jovem da leitura.

#### **4.3.8 - A entrevista**

No oitavo bloco, atendemos a necessidade de obter informações a respeito de nossa conversa em torno da obra e de nosso trabalho. Além de uma prévia avaliação sobre a forma como conduzimos os trabalhos, questionamos se nossa conversa os ajudou na compreensão da história do livro. Como nossa intenção era trazer a escritora para conversar com os alunos; procuramos, durante a entrevista, deixar que eles tirassem suas próprias conclusões, evitando esclarecimentos sobre a história. Indagamos também se o diálogo que estabelecemos no momento da entrevista os levou a mudar de idéia sobre o livro. Tal questão possuía apenas caráter investigativo, pois aguardaríamos as respostas sem discuti-las, porque, como já frisamos, neste aspecto e quanto ao final do livro, as dúvidas foram intencionalmente deixadas porque não desejávamos interferir na leitura feita pelos alunos.

## **CAPÍTULO 5**

### **ANÁLISE DE DADOS COLETADOS**

#### **5.1 – O Questionário**

##### **5.1.1 - Perfil sócio-econômico-cultural dos alunos**

Este questionário sobre o perfil sócio-econômico-cultural se justifica para verificação da influência que os fatores pesquisados aqui exercem na leitura feita pelos alunos.

Pelas perguntas propostas em nossos questionários sobre o perfil sócio-econômico-cultural, baseadas em questões elaboradas para a pesquisa de 1988-92, procuramos levar os alunos a revelarem reações que nos mostrassem, em certas respostas, sua identificação com aquilo que vem ao encontro de seus próprios hábitos,

corroborando com seu sistema de valores e normas, trazendo uma situação de conforto e de livre arbítrio.

QUADRO 1

SEXO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Nº DE ALUNOS	10	15	25
PERCENTUAL	40%	60%	100%

Como se pode observar, participaram da pesquisa alunos de ambos os sexos, com uma certa superioridade do número de alunos do sexo feminino. Comparando com os dados da pesquisa de 1989, no *projeto narrativas juvenis na 7<sup>as</sup>. e 8<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau: abordagens de leitura e bibliografia comentada*, a maioria também era de mulheres. No total de 178 crianças entrevistadas, 104 eram do sexo feminino e 74 do sexo masculino. Pela proporcionalidade a paridade percentual é praticamente a mesma coincidente com nossa situação, pois atingia a 59% de alunos e 41% de alunas.

### Idade

QUADRO 2

IDADE	Nº ALUNOS	PERCENTUAL
13 anos	11	44%
14 anos	12	48%
15 anos	02	8%
TOTAL	25	100%

Na 8<sup>a</sup> série E, as idades variaram entre 13 e 15 anos, tendo uma concentração significativa de alunos de 13 e 14 anos, porque nesta escola, é mais acentuado o uso da *reclassificação*, sistema que, através de provas elaboradas pelos professores, promove

alunos de idades avançadas a séries compatíveis com sua faixa etária, fazendo com que haja uma heterogeneidade na sala. Este sistema foi implantado a partir do ano de 1998, pelas escolas paulistas. Na pesquisa de 1989, já citada, observamos uma diferença, por razões que já explicamos, em relação à reclassificação, sistema este que não existia naquela época. Assim, no quadro de 1989, percebemos um número maior de alunos: quatro na idade de 17 anos, nove com 16 anos, na realidade, fora de sua série. Observamos no nosso quadro, que temos apenas dois alunos fora da idade que acompanham a 8ª série, enquanto que no quadro de 1989 havia muitos alunos com idade acima da série compatível.

### **Renda familiar**

Para a distribuição de renda dos pais dos alunos, utilizamos a seguinte tabela, levando-se em conta o salário-mínimo do ano de 2000 que era de R\$ 151,00 (cento e cinquenta e um reais).

QUADRO 3

<b>CLASSE</b>	<b>RENDIMENTOS DA FAMÍLIA, EM SALÁRIOS-MÍNIMOS</b>
A	MAIS DE 20 SM
B	10 A 20 SM
C	5 A 10 SM
D	3 A 5 SM
E	ATÉ 3 SM

O quadro a seguir mostra a distribuição dos alunos segundo as cinco classes utilizadas:



QUADRO 4

CLASSE	Nº DE ALUNOS	PERCENTUAL
A	6	24%
B	10	40%
C	5	20%
D	1	4%
E	-	-
NÃO INFORMARAM	3	12 %
TOTAL	25	100%

De acordo com o quadro 3, há uma distribuição heterogênea de alunos entre as 5 classes, com uma incidência maior da classe B, que se justifica pelo fato de o bairro onde se localiza a EEEFEM “Clybas Pinto Ferraz”, ser de classe média, enquadrando-se então os 40% que mostra os ganhos de 10 a 20 salários mínimos. 20% pertencem à classe C e outros 24% à classe A, enquadrando-se na classe D apenas 4%, o que significa que a situação econômica familiar dos alunos da série em questão é privilegiada, em se tratando de escola pública.

Verificamos que no ano de 1989 a classe predominante entre a maior parte dos alunos foi a C, que estava entre cinco e dez salários mínimos. No nosso caso, em 2000, foi a Classe B, entre dez a vinte salários mínimos. Isto se explica, talvez, pelas mudanças que a Diretoria de Ensino implantou, estando relacionadas com a questão da reclassificação, como já explicitamos. Esta reclassificação tinha o objetivo de colocar o aluno estudando em seu próprio bairro eliminando então, no caso da escola Clybas, o aluno da periferia.

É necessário salientar que esses números apresentados sobre a renda familiar foram feitos conforme as informações do questionário do perfil sócio-econômico-cultural preenchido pelos próprios alunos e aplicado durante o processo da leitura da

obra proposta. Assim, ficamos impossibilitados de conferi-los (note-se que colocamos no quadro o item: não informaram), pois as cópias do questionário sócio-econômico ficaram com a professora Maria Helena Ferreira Penço, que nos auxiliou e informou que alguns pais se recusaram a fornecer informações. Acreditamos então que estes números são de ordem aproximativa e apenas nos mostram um esboço do perfil sócio-econômico da clientela com quem estamos lidando.

### Escolaridade dos pais

QUADRO 5

NIVEL / ESCOLARIDADE	PAI		MÃE		RESPONSÁVEL
	Nº	%	Nº	%	Nº
<b>1ª à 4ª séries Incompletas</b>	-	-	2	8%	-
<b>1ª à 4ª séries completas</b>	2	8%	2	8%	-
<b>5ª à 8ª séries incompletas</b>	3	12%	5	20%	-
<b>5ª à 8ª séries completas</b>	1	4%	3	12%	-
<b>Ensino médio</b>	12	48%	7	28%	-
<b>Superior completo</b>	2	8%	3	12%	-
<b>Superior incompleto</b>	3	12%	2	8%	-
<b>Não informaram</b>	2	8%	1	4%	-

A partir dos dados do quadro descritos acima, podemos constatar que 48% dos pais e 28% das mães dos alunos da 8ª série E têm o ensino médio completo, o que pode significar que hoje há uma preocupação dos próprios pais em estar também na escola. Por outro lado, talvez pelo contexto social de constantes crises econômicas no país, temos uma percentagem grande de pais que não terminaram o ensino fundamental

(12%) e também maior incidência nesse item de mães (20%). Acreditamos que tal diferença representa resquícios de uma sociedade patriarcal onde os homens costumam ter maiores oportunidades de estudo devido à sua função de mantenedor da família, necessitando de maior projeção para melhorar a renda familiar, enquanto que, para as mulheres, prevalece a tarefa de cuidar dos afazeres domésticos. Nesta análise podemos perceber também que é significativo o número de pais (8%) e de mães (12%), com curso superior completo, sem contarmos os que ainda estão cursando, que não o completaram, cuja taxa chega a 12% com pais e 8% com mães.

Comparando com a situação de 1989 quando os dados apresentaram uma percentagem de pessoas sem escolaridade de 7,3 e 7,86% envolvendo pais e mães respectivamente. Houve ocorrência de não escolaridade, apenas em 8% dos entrevistados em nossa pesquisa, em 2001, incidindo sobre as mães. Estes números mostram que houve uma pequena melhora na formação de pais, resguardada as proporções, uma vez que, no ano de 1989, os entrevistados foram em número de 178. O número de pais que só terminaram os estudos primários naquela época, foi de 35,39% de pais e 37,76% de mães, enquanto que nosso trabalho, verificamos que apenas 8% de pais e 8% de mães conseguiram concluir apenas até a 4ª série do ensino fundamental. Comparando com 1989, a proporcionalidade continua igual. A partir da Quinta série até a Oitava, tivemos uma incidência naquele ano de 1989 de 14,04% para as mães, 15,16% para os pais, enquanto que em 2000, 4% de pais e 12% de mães que terminaram a 8ª série. Constatamos ainda que 12% de pais e 20% de mães que iniciaram os estudos da quinta a oitava série do ensino fundamental, não o concluíram. Os números de 1989 mostram que 19,66% dos pais e 21,91% de mães terminaram o ensino médio, enquanto que em nosso trabalho, verificamos 48% e 28% dos pais tinham concluído o ensino

médio, o correspondente ao 2º grau. Nota-se um aumento na percentagem de pais e mães que aumentaram a escolaridade, talvez pela necessidade cada vez mais exigente do mercado de trabalho. Os pais e as mães, em 1989, tinham uma incidência de 16,85%, e 15,73 respectivamente de concluintes do curso superior completo. Em 2000 os pais que completaram o nível superior, somavam 8% e as mães, 12%. Tivemos ainda, 12% de pais e 8% de mães com curso superior incompleto. Neste aspecto, houve um aumento de mães com curso superior, diferindo-se da pesquisa de 1989.

Ainda houve quem não informou, ou não respondeu em 1989 (8,42%). Em 2000, foram 12% no total de pais e mães, que não informaram seu grau de escolaridade.

As estatísticas comparativas entre nosso trabalho e o de 1989, mostram que houve um aumento de pais concluintes do ensino médio. Notamos também um ligeiro aumento na escolaridade das mães, no ensino médio, levando-nos a crer que houve uma preocupação com os estudos nos últimos anos, mas restrita ao ensino médio, pois verificamos que diminuíram os percentuais dos pais e mães, que terminaram um curso superior.

### **Trabalho**

Para a questão “você trabalha fora?” 100% dos alunos responderam que não, o que se justifica, pelo fato de termos feito a entrevista com alunos do período vespertino, pela questão econômica, apresentada no quadro de renda mensal, onde os pais não precisam mandar os filhos trabalharem para ajudar nas despesas e também por não terem idade ainda de estarem no mercado de trabalho.

Sobre o trabalho doméstico, aquele que os pais os responsabilizam para executar em casa, 64% o faz, sendo que apenas um é do sexo masculino e o restante é

do sexo feminino. 32% não faz nenhuma atividade de trabalho em casa, sendo que nesta percentagem encontra-se apenas uma menina. 4%, o que representa apenas um aluno, respondeu que ajuda alguém fora de casa, indo ao sítio de um tio para auxiliá-lo na colheita. O que os alunos responderam como trabalho doméstico foi quase sempre as tarefas do cotidiano, como lavar a louça, limpar a casa, arrumar a cama, passar, cozinhar, olhar o irmão menor, etc. Tais atividades foram assumidas, na maioria das vezes, pelas meninas, enquanto que apenas um dos alunos respondeu que “ajuda” a mãe e ajuda os pais, sem especificar o que faz.

Fica evidente que os afazeres de casa são destinados às meninas enquanto que os meninos ficam isentados das obrigações domésticas consideradas “chatas”. Clara reprodução do que foi demonstrado no tópico anterior sobre a divisão sexual do trabalho neste segmento social. Em 1989, o quadro era o mesmo, pois além das tarefas domésticas, as meninas ainda exerciam funções, auxiliando os pais, como secretárias em escritório ou caixa na padaria; vendiam cosméticos ou davam aula de violão em casa. Os rapazes isentos das tarefas domésticas, trabalhavam na rua, nos setores de mecânica, escritórios ou tinham profissões artesanais, coisa que não aconteceu com nossos entrevistados, pois a maioria não trabalhava.

### **Tempo livre**

Com relação ao tempo livre dos alunos entrevistados, buscamos aqui identificar outros interesses, e principalmente o lazer, para podermos traçar um perfil ainda melhor de nossos entrevistados. Perguntamos também, “O que gostariam de fazer no seu tempo livre e não podem?”, para que nos dissessem o que desejam fazer realmente quando

não têm obrigações. As respostas são bastante diversificadas, mas, no entanto uma gama delas revela-se parecida e nos surpreenderam quando, além de assistir tv, jogar bola, namorar, jogar *videogame*, andar de *skate*, sair, ouvir música, ou dormir, parte deles disseram que nas horas vagas, lêem. É um dado que precisa ser destacado, pois a leitura como lazer, ao que se nos apresentou, está tomando um pouco do tempo livre dos entrevistados. No quadro que se segue aparecem as atividades de maior incidência nas respostas:

#### QUADRO A

O que você faz em seu tempo livre?

ATIVIDADES	FREQÜÊNCIA
Praticar esportes	21
Assistir TV	12
Ouvir música	9
Passear	8
Ler	6
Estar com amigos	6
Namorar	2
Estudar/tarefas	2
Fazer um curso	2
Dançar	1
Dormir	1
Jogar vídeo game	1
Cuidar de aquário	1
Bordar	1
Tocar um instrumento	1
Desenhar	1
Brincar	1
Total	76

O que podemos observar neste quadro é que as freqüências mais altas não se afastam da normalidade, ou seja, os entrevistados fazem o que é mais comum, inclusive sem muita criatividade, pois num grupo de 25 alunos as opções de lazer se restringem

ao dia-a-dia, como ouvir música e assistir TV. O que nos surpreendeu foi perceber que 6 desses alunos têm a leitura como opção de lazer, o que teria sentido comentarmos se nos aprofundássemos na resposta de cada um. Mas, o simples fato de optarem pela leitura, causa-nos estranheza e ao mesmo tempo nos leva a acreditar numa nova postura desses alunos na valorização do que parecia uma obrigação até então, imposta pelos professores, já que leram um livro por nós oferecido e de livre e espontânea vontade.

As atividades de lazer detectadas neste trabalho são praticamente as mesmas do ano em que se realizou o *Projeto Narrativas Juvenis nas 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup>. Grau, abordagens de leitura e bibliografia comentada*, em 1989, com maior ênfase na prática de esportes, como no nosso trabalho. Notamos nas estatísticas daquele projeto que boa parte dos alunos usavam um pouco do seu tempo livre para a prática da leitura, o que proporcionalmente diminuiu em nosso trabalho, em relação a 1989, conforme se pode observar no nosso quadro. Ao que parece, embora a princípio tivéssemos nos surpreendido com um número grande de leitores (6, no total de 25), quando comparamos, percebemos que houve uma incidência menor do hábito da leitura porque a tecnologia como computadores, *videogames* sofisticados, toma mais tempo do aluno hoje, aluno que estuda e se prepara para a escola apenas às vésperas de uma avaliação. Notamos que no quadro aparece apenas um aluno que gosta de jogar *video game*, o que nos parece estranho, pois observamos que é um divertimento muito praticado na época atual e conseqüentemente deveria haver maiores incidências.

No quadro que se segue a pergunta é pertinente àquilo que o aluno gostaria de fazer no seu tempo livre, como veremos:

## QUADRO B

O que você gostaria de fazer em seu tempo livre e não pode?

ATIVIDADES	FREQÜÊNCIA
Não responderam	6
Fazer um curso de computação	5
Viajar	2
Ficar num sítio	1
Pescar	1
Fazer trilha	1
Ir no shopping	1
Faço tudo que quero	1
Faço tudo que quero dentro dos limites	1
Fazer um curso de computação Sair a noite	1
Fazer um curso de mecânico	1
Fazer academia de ginástica	1
Estudar música	1
Jogar vôlei	1
Namorar	1
Estudar inglês	1
Estudar pintura	1
Dormir	1
Ouvir rádio	1
Ficar até tarde na rua	1
Ir onde Quiser a hora que quiser	1
Sair com colegas	1
Ficar na internet o dia todo	1
Total	33

Pelo que podemos observar, falta aos alunos entrevistados maior criatividade e espírito de independência até para esta livre escolha. A impressão que temos é que são exageradamente dependentes. Não se aventuram sequer em sonhar, pois até a experiência de viajar, com somente duas incidências, ficou aquém das expectativas, outros nem se deram ao trabalho de responder a esta pergunta e infelizmente estes dados que aqui aparecem como sinais da dificuldade de extravasamento, vão se revelar na entrevista, quando falam e participam pouco e usam minimamente a criatividade para respostas às perguntas feitas. Ao fazermos comparação com os dados de 1989, percebemos que o que gostariam de fazer no tempo livre e não podem, mudou



pouco. Naquele ano, os entrevistados mencionaram que gostariam de ler livros novos, ou seja, duas incidências em 178 entrevistas. Outro caso é o aluno que declarou querer escrever um livro. Já em 2000, conforme nosso quadro, pudemos observar que os alunos não se referiram à leitura como opção, mas optaram por cursos de música, inglês, pintura. Houve também as alusões ao curso de computação, com cinco escolhas, e um aluno que preferia ficar na Internet o dia todo. Não houve escolha da opção em operar computadores em 1989, porque as máquinas ainda não tinham grande divulgação nem eram objetos de consumo. Ir ao *shopping* também foi uma escolha para o tempo livre dos entrevistados de 2000, não aparecendo em 1989, porque neste ano, não havia essa opção, pelo menos em Assis- SP, onde foi realizado o projeto. O que não apareceu também em 1989, mas sim no nosso trabalho, foi o que dois alunos declararam, ou seja: um faz tudo o que quer e o outro faz tudo que quer dentro dos limites. Não sabemos aí o que significa essa liberdade, mas observamos que em 1989, não houve nenhuma resposta que semelhante, despertando nossa atenção.

Sintetizando nossas observações sobre as respostas dos alunos, pudemos observar que a passividade dos entrevistados tem como aliada a falta de criatividade. As atividades declaradas têm pouco de original, ou seja, nenhuma diferença entre o que fazem e o que gostariam de fazer e não podem. Preferem práticas que podemos considerar socialmente prestigiadas, como jogar vôlei, estudar música, fazer um curso de computação, ir a *shoppings* etc. São opções convenientes, algumas delas mostram que o adolescente preocupa-se com atividades que lhe dêem prestígio, deixando assim de procurar por meios próprios para seu prazer. Como o perfil sócio-econômico demonstra que a situação financeira da maioria dos alunos é um padrão de classe B,

descartamos a hipótese de os alunos não terem opções de lazer, pelo fato de seus pais não terem condições econômicas para arcar com seus desejos.

## 5.2 – A entrevista com os alunos

Antes de falarmos sobre a entrevista, referimo-nos ao *projeto Narrativas Juvenis nas 7ª e 8ª séries do 1º grau, abordagens de leitura e bibliografia comentada*, onde nos norteamos para chegar às propostas de investigação da relação dos alunos com os livros e conseqüentemente destes com a leitura. O projeto coordenado pela professora Maria Alice Faria, da Unesp de Assis, no ano de 1989, nos deu suporte para que realizássemos nosso trabalho embasados em algumas teorias já estudadas ali, das quais nos apropriamos e procuramos aplicar aqui.

Nossa entrevista foi realizada em 17 de novembro do ano 2000, em uma classe designada pelo então vice-diretor da EEEFEM “Clybas Pinto Ferraz” em Assis, SP. Por razões adversas, o processo entre a leitura e a entrevista teve um longo arrastar-se desde a leitura dos alunos, pois a diretora da escola dificultou nosso trabalho ao extremo, impedindo inclusive que trouxéssemos a escritora do livro *O boy da Via Láctea* para conversar com os alunos e conseqüentemente, prejudicou uma pesquisa que poderia ser mais rica, não fosse esse pormenor. Esclarecemos também que a entrevista foi realizada com certa apreensão, já que não tínhamos a autorização da diretora e sim do vice-diretor, o que resultou em alguns momentos, acabarmos atropelando a seqüência pré-estabelecida das perguntas. Aliada a estes fatores, nossa inexperiência acabou por contribuir na condução de algumas questões, induzindo o aluno à resposta, o que

prejudicou ainda mais o trabalho empobrecendo o teor das falas. Além disso, conforme vimos na análise do quadro sobre opções de lazer, os alunos demonstram pouca habilidade em expressar sua criatividade e não têm muitos a acrescentar se não forem adequadamente motivados e incentivados.

Durante a entrevista não demos a devida ênfase ao nome da autora, entretanto, o fizemos no final, quando perguntamos se gostariam de conversar com a escritora. Neste aspecto, quando lidamos com leitura, sabemos que o aluno, muitas vezes, guarda o título da obra, ou parte dele, mas raramente o faz com relação ao nome dos autores. Fizemos então, questão de comentar com os alunos a importância do escritor, mesmo ao término da entrevista, para estabelecer o valor devido.

Inicialmente seguimos os passos do Projeto de 1989, e também a dissertação de mestrado do professor João Luís T. Ceccantini: *Vida e paixão de Pandonar, o cruel de João Ubaldo Ribeiro: Um estudo de produção e recepção*, adaptando-os ao livro de Regina Chamlian. Ainda nos deram complementação teórica dois textos que serviram como recursos básicos para a entrevista: *Leitura em crise na escola*, Vera Teixeira de Aguiar (1985,p.85)<sup>6</sup> e também *O que é leitura*, de Maria Helena Martins (1984). O texto de Aguiar abrange as finalidades da leitura que, como atividade em sala de aula, devem atender a dois objetivos que a autora classifica como básicos: informação e recreação. Foi nos guiando por esses objetivos que vimos razões para “oferecer” o livro aos alunos da 8ª série E, e não impô-lo como comumente é feito nas salas de aula das escolas brasileiras. Outro fator que nos orientou foi a qualidade do material ou das obras que devem ser pensadas a partir da realidade do leitor, e quanto ao assunto, Aguiar coloca:

É importante sobretudo, que o texto, ao mesmo tempo que funcione como um instrumento de integração do sujeito ao meio, através da aceitação dos padrões sociais, conduza-o a refletir sobre a realidade, posicionando-se criticamente diante da mesma (AGUIAR, 1985, p.87).

---

<sup>6</sup>As obras citadas farão parte da bibliografia final.

Esta observação coincide com o que imaginamos ao escolher a obra e elaborar o questionário. Ao realizarmos a entrevista, nossa intenção era exatamente fazer com que os alunos se posicionassem, falassem e esclarecessem seus pontos de vista quanto à obra lida, o que em parte ocorreu, mas por um número reduzido deles, já que nem todos têm o desprendimento de falar, ainda mais diante do microfone enquanto gravávamos. Quanto à estrutura da história, Aguiar nos remete ao conteúdo, o qual, por mais que dificuldades sejam apresentadas aos personagens, deverá ter um final feliz. O estilo para Aguiar deve estar de acordo com a capacidade de entender da criança, fazendo com que haja comunicação entre obra e leitor. Quanto à forma a especialista convoca o dinamismo do texto dizendo que deve ser sem introdução de *flashbacks*, ou seja, referências ao passado ou ao futuro e também sem conceitos morais. Para os aspectos externos ela sugere que o livro deva ser atraente, com um tipo de letra legível, com poucos números de páginas; quanto às ilustrações se não forem coloridas, ao menos devem ser bastante atraentes.

Nosso trabalho vai ao encontro das proposições de Aguiar, pois o livro que adotamos, *O boy da Via Láctea*, possui as características citadas por ela. Também destacamos que uma vantagem nossa foi a de termos “oferecido” a obra para leitura; não houve o caráter de imposição, o que diferiu das formas tradicionais de inserir obras literárias em salas de aula, geralmente impostas ou indicadas pelos professores.

### **A escolha**

Iniciamos nossa análise com considerações de Bordini e Aguiar: “Uma das necessidades do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo e o livro, seja informativo

ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo” (BORDINI, 1993, p.13). Ainda de acordo com Aguiar o interesse pela leitura varia em qualidade, conforme a escolaridade do aluno e pode se delinear em cinco fases de leitura (AGUIAR, 1985, p.85-105): Pré-leitura, Leitura compreensiva, leitura interpretativa, desenvolvimento das habilidades críticas e, por fim, a leitura crítica; nosso trabalho enquadra-se na última fase desta divisão ligada à idade, que Aguiar classifica como dos 12 aos 15 anos (AGUIAR, 1985, p.102). É o período que abrange a 8ª série com a qual trabalhamos na entrevista. Segundo Aguiar esta é a fase em que o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos. Sensível aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na comunidade adulta, a busca da identidade individual e social e o maior exercício de leitura tem como dividendo uma postura crítica diante dos textos através da comparação e idéias, da conclusão, a tomada de posições (AGUIAR, 1985, p.25). Vamos então à entrevista com os alunos.

O aluno Rodrigo, ao ser questionado sobre a indicação do livro *O Boy da Via Láctea* pelo professor disse:

É que de outras vezes né?...o professor indicava e a gente tinha que ir lá e ficava procurando, esse já ficou mais fácil (A. A: p.232).<sup>7</sup>

Ao que parece o aluno para ser motivado prefere ainda que o professor indique um título e pelo que respondeu Izabela, seus professores chegaram a indicar: “eram poucos livros que ela indicou, só foram os primeiros né...” (A.A, p.232).

---

<sup>7</sup>Citações dos alunos se referem ao Anexo A, que passaremos a indicar como A. A, seguido da página.

### **Impressões Subjetivas: (Leitura afetiva)**

A segunda parte do questionário tratou da leitura afetiva, das impressões subjetivas, como o que tinham achado do livro, o que mais tinham gostado na história e o porquê. Edson foi enfático apenas respondendo que não gostou, mas Izabela, uma das mais participativas disse que:

O fim ficou sem sentido. É...não deu prá entender...

(A.A, p.232).

Ela reafirma sua dúvida sobre o fato de a personagem Dodô morrer e depois voltar, dizendo ainda não ter entendido nada. Enquanto Izabela expõe sua opinião, uma voz que não pudemos identificar na transcrição dá seu tom de discordância:

Em outras histórias o mocinho sempre ganha, lá o mocinho morre, aí vem o outro e sai ganhando? (A. A, p.232).

Essa discordância em relação ao desenvolvimento da história, mostra que os alunos estão acostumados com enredos tradicionais, com final feliz. Aproveitamos a ocasião para observar aqui a colocação de Forster em *Aspectos do Romance* (1969): “Quase todos os romances possuem um final fraco. Deve-se a isso o fato de o enredo exigir um remate” (p.76). Não é o caso de *O boy da Via Láctea*, portanto causou estranheza nos entrevistados o desenrolar diferente da trama.

Quanto ao tema, impressões sobre o livro, Talita observa, seguida de outro aluno, cujo nome não conseguimos identificar na transcrição da fita:

No fim, o fantasma tirou toda a graça do livro.  
Deveria ser mais real, o fantasma, assim... (A.A, p.233).

Daí, concluímos tratar-se do que escreve Bordini em *Literatura e Formação do Leitor*:

Na oitava série, os alunos mostram-se indiferentes quanto à faixa etária das personagens, desde que sejam pessoas comuns, estudantes, sábios, cientistas ou grandes homens. (BORDINI, 1993, p.24).

Aguiar (1985, p.102) também nos orienta ao sugerir as fases da leitura enquadrando os alunos da oitava série que estão entre os treze e quinze anos, mais propriamente na *leitura crítica*; este enquadramento coincide com as respostas dos alunos referentes ao texto lido. A opinião de Ana Carolina evidencia o que escreve Bordini sobre a identificação desses leitores com pessoas comuns :

Uma coisa real, real, sei lá, uma coisa de nossos dias...(A.A, p.233).

Lívia destoa dos amigos quanto ao gosto:

Eu gostei da parte que ele volta, só que volta com mais iniciativa e se ele fala que gosta da garçonete lá... gostei dessa parte (A.A, p.233).

Lembramos aqui que no início da entrevista nem todos os alunos nos conheciam e com um microfone na mão, acabamos por intimidar mais ainda a classe, que só muito lentamente foi se soltando.

Passamos à identificação das personagens em geral. Alguns alunos disseram que lembravam de como era a personagem principal, mas não o acharam parecido em nada com eles. Ana Carolina descreve:

Ele morava com os tios, os pais dele tinham falecido, então ele era órfão de pai e ele era tímido, gostava de desenhar, sei lá... (A.A, p.234).

Depois de insistirmos para que outros dessem opinião, Izabela fala, comparando a personagem com seus colegas de sala:

Eles se parecem com o Elton e com o Edson, eles são tímidos. (A.A, p.234).

A timidez de Elton foi confirmada por ele próprio:

É que nós somos tímidos e ele também é... (A.A, p.234).

Neste aspecto, ao menos, há uma semelhança entre a personagem e os alunos que leram o livro, ou seja, a timidez.

A personagem de que mais gostaram foi a médium Matilda Cesar, Ana Carolina se encarrega de responder:

Ah! sei lá,... eu prefiro a médium, sei lá... me identifico muito com ela...(risos) assim o fato de ela entrar na história deu um pouco de...ânimo prá história (A.A, p.234).

Edson também confirma a atenção que a personagem despertou, mas sua memória não é tão boa:

Aquela lá que o carinha...foi na delegacia lá...é... (A.A,p.234).

Quanto à personagem de que menos gostaram poucos responderam; Moacir achou que foi o delegado Samuel Sampaio, por não ter dado atenção ao Dodô. A questão sobre qual personagem escolheriam como amigo, ficou sem resposta. Foram evasivos e não argumentaram nada, embora tivéssemos insistido só conseguimos um “sem comentário” e risos do Edson.

### **Aprofundando a leitura (entendimento e estrutura do livro)**

Passamos à verificação da terceira parte do questionário, onde as perguntas tratam do aprofundamento da leitura o entendimento e a estrutura do livro. Perguntamos se acharam complicado ou fácil entender a história e obtivemos murmúrios e acenos de que não era difícil. Depois de interferirmos e perguntarmos se era por causa da linguagem acessível, coloquial, Izabela apenas confirmou junto com os colegas.

Quanto à apresentação do livro com o sumário cheio de subtítulos Ana Carolina respondeu-nos mostrando perceber em outros livros as estruturas dos sumários:

Normal, todos os livros têm, (risos). Sério, é, a maioria dos livros têm isso, natural!. É igual a qualquer outro livro. (A.A, p.236).



Perguntados em torno de quem, ou de quem girava a história, todos responderam que era de Douglas e não do delegado e resumiram-na em suas palavras:

Moacir:

Normal, foi e comprou uma jaqueta para conquistar a mulher da lanchonete...(risos) (A.A, p.236).

Daniele:

Não, porque ele se sentia mal com a roupa que ele tinha porque os outros tinham comentado da roupa dele e ele foi e mandou fazer uma jaqueta pra que...ele se sentia melhor, depois ele foi numa festa e roubaram a jaqueta dele aí ele morreu e encarnou em outra pessoa? (A.A, p.236).

Procuramos valorizar o que uma pequena parte da classe falava, complementado pelas lembranças dos outros.

Os alunos tomaram partido quando perguntamos se o delegado agira certo ao não dar atenção ao Dodô, por ocasião da denúncia do roubo da jaqueta:

Izabela:

Mas pra quem acredita em fantasma, por exemplo, eu não acredito em fantasma, se alguém pede para acreditar, não sei se ele agiu certo ou errado, ele não ia acreditar numa coisa assim, sabe? (A.A, p.237).

Lívia:

Não sei se agiu certo ou errado, mas eu não acreditaria porque essa história é absurda (A.A, p.237).

Camila:

Ah, no começo ele agiu errado, mas deveria pelo menos ter ouvido o que aconteceu lá, por causa do roubo, daí ele não ouviu... (A.A, p.237).

Sobre a verossimilhança do fato, os acenos positivos com a cabeça foram vários e Izabela falou:

É claro, isso acontece no dia a dia, pode acontecer, a gente escuta falar tanta coisa sobre assalto (A.A, p.237).

Moacir discorda aparentando inconformidade com a volta de Dodô:

Ah! ele morreu.  
Ah! mas para ficar roubando jaqueta?...ah! eu...  
Até ele morrer tudo bem, mas depois ele voltar não!  
Estragou tudo (A.A, p.237-8).

Priscila também complementa e argumenta sobre o fato de a personagem principal morrer no meio da história:

Ah, depois ele voltar de novo, ah...num tem jeito...  
Não ficou assim...ele morreu, depois ficou uma coisa assim sem sentido, achei super sem graça (A.A, p.238).

Nesta parte da entrevista dois pontos ficaram evidentes: os alunos aceitam a personagem e a estória, como realmente possíveis, mas relutam em acreditar que a personagem depois de morta pudesse voltar, lembrando-nos Bordini (1993, p.24), quando escreve que as personagens para a oitava série devem ser compostas de pessoas comuns, porque nesta idade começam a duvidar de tudo que lhes pareça inverossímil. Reiteramos o argumento de Aguiar (1985, p.102) quando coloca a faixa da oitava série na fase da *Leitura Crítica*, fase em que os alunos estão descobrindo o mundo interior e tornam-se muito sensíveis aos problemas da sociedade. O adolescente se volta para o questionamento da justiça e da verdade.

Quanto ao espaço onde se dá a ação, Ana Carolina, a única a se manifestar, responde logo que se passa na cidade de São Paulo, confirmando, quando questionada, que pôde identificar o local devido à indicação da Praça da Sé no livro, além de outras referências.

Em relação ao fato de Dodô ter voltado para resolver o problema da jaqueta, Ana Carolina foi pragmática:

Ter voltado por causa de um casaco? Ah! se for para voltar, volta por uma coisa que valha a pena... um casaco na história.... (A.A, p.239).

Adalgisa não concordou mostrando-se ponderada:

Fez tanto sacrifício para conseguir a blusa, depois roubam, eu acho que foi certo (A.A, p.239).

Moacir e Tiago também opinam:

Ele só dá valor porque foi ele mesmo que comprou...

Ah, um cara vem assim, na...assim na... perto da praça, sei lá né? Depois de uns meses o cara ganha dinheiro para comprar...um mês...o cara tira num dia e o cara rouba...leva embora... (A.A, p.239).

Embora nesta parte tenham ocorrido algumas discordâncias entre os alunos, pudemos comprovar que houve uma incompreensão aparente da história; mesmo que tenham levantado dúvidas, fizeram questionamentos e discutiram o livro lido se bem que às vezes, de forma confusa. A leitura feita pelos alunos, em alguns pontos ficou no plano da dúvida, porque houve somente preocupação com relação à veracidade ou não da história. Alguns alunos não entenderam o sentido dado ao casaco, fato importante, pois foi o que desencadeou toda a trama. Em algumas respostas, outros alunos demonstraram maior desenvoltura no relacionamento com a linguagem literária. Mesmo assim, mostram que é preciso trabalhar mais as obras desta natureza com os alunos, estimulando o gosto pela leitura, pelo simples prazer, ou pela consciência de que esta pode enriquecer suas experiências de vida.

### **Discutindo e compreendendo os temas**

Em relação ao tema do livro, os alunos entrevistados se mostraram confusos e não souberam identificá-lo, Ana Carolina diz que a história gira em torno da perda do casaco. Já Livia acha que é por causa da menina da lanchonete, assim como o restante achou que o assunto foi a conquista de Vera Lúcia. Não tocaram na discussão da violência urbana, talvez porque esteja tão presente no cotidiano delas que se apresenta apenas no plano superficial.

Questionados sobre haverem-se deparado com situação semelhante, ou se a leitura os ajudou de alguma, forma, Livia opinou:

Eu acho que a gente deve ter, é mais assim...iniciativa, por exemplo, vai a luta por seu objetivo, entendeu? (A.A, p.240).

Elton concordou na questão da iniciativa, enquanto Edson desdenhou e disse que em nada foi ajudado. Camila também respondeu que era melhor que ficasse com a jaqueta velha, pois assim não teria prejuízo. A vivência dos entrevistados não os ajudou a elaborar reflexões sobre a relação entre a literatura e a vida. As diversas respostas colhidas nos levam a uma reflexão quanto ao meio em que vivem e à consideração do quadro sócio-econômico verificado, pois a maioria tem grande dificuldade em comunicar-se, talvez por causa de uma educação rígida, ou ainda por não conviverem com o hábito de serem indagados sobre suas idéias na escola.

Os alunos se confundem quando perguntamos se discutiram o assunto do livro com alguém, pais, amigos, irmãos e Izabela respondeu que a princípio não queria ler : “Não...a minha mãe queria ler e eu falei que não compensava...” (A.A, p.241). Livia disse que comentou com a professora e Letícia com Livia; ao que pareceu, o restante não fez nenhum comentário com outras pessoas, deixando claro que é preciso provocar discussões sobre leituras que porventura venham a fazer, pois o aluno não tem esta oportunidade fora do ambiente escolar e o que é pior: o faz bem pouco também dentro da escola.

### **A vida do adolescente**

A parte do questionário que trata da *vida do adolescente* não causou nenhum tipo de estranheza. Ao responderem perguntas sobre a paquera, sobre o fato de Dodô ser *office boy* ou mesmo viver com um tio, demonstraram achar tudo normal. Testando a memória dos entrevistados perguntamos se se lembravam do que acontecera com os

pais do Dodô, apenas alguns recordaram que haviam morrido, com a ajuda dos outros foram construindo o quadro completo do episódio que relata o ocorrido. Adalgisa:

É...quebrou a barra de direção desgovernado, atropelou os dois na calçada, um carro (A.A, p.244).

Na verdade, lembraram-se da história, porque estavam com o livro na mão, e a cada pergunta rapidamente procuravam nas páginas pelas respostas, desconcentrando-se da conversa. Outros nem assim conseguiam responder. Lívia por exemplo coloca que os dois morreram no mesmo dia, logo depois de Adalgisa ter contado como foi.

### **Relacionamento social**

Sobre Dodô não ter amigos na história Ana Carolina disse:

Tinha vergonha, porque ele era meio diferente, gago...sei lá...ele tinha vergonha (A.A, p.244).

Elizabete:

Porque os outros achavam ele diferente dele...e assim porque ele era tímido...então ele não tinha coragem de chegar nos outros para conversar (A.A, p.244).

Os alunos, apesar da pouca idade respeitam o outro mostrando certa experiência na relação social; Elton ressalva que tem alguns amigos e muitos colegas, mas todos concordam que a amizade tem que existir, inclusive confessaram que existem segredos entre amigos que os pais não sabem, Lívia foi sincera:

Algumas coisas sim (risos) nem todas... por exemplo, uma nota baixa na escola...que não precisa assinar assim...daí todo mundo é fácil ficar sabendo...mas eu não conto pra minha mãe não (A.A, p.246).

Alguns alunos mostraram maturidade com o relacionamento entre si, enquanto outros demonstram pouca experiência manifestando-se de forma superficial e num tom de malícia principalmente quando se referiram ao “ficar”, que na linguagem deles é

namorar por pouco tempo. Falaram pouco sobre a adolescência e revelaram um comportamento de acordo com sua idade cronológica, ou seja entre treze e catorze anos; e se no geral mostraram-se amadurecidos para a vida, para a leitura explicitaram que precisam ser mais estimulados e ter uma convivência maior com livros.

### **Viagens da imaginação**

A personagem Dodô é definida por Ana Carolina:

Era desligado...que ele vivia no mundo dos gibis...que ele não vivia o próprio mundo (A.A, p.247).

Marcela argumenta que ele era apaixonado pela garçonete, o que aumentava a distração de Dodô. As meninas acham normal isso, Izabela diz que sua mãe é distraída, vive falando sozinha. Moacir discorda, há alguma discussão entre eles, pois Elizabete enfatiza que o tipo de distração em que vivia Dodô, não acontece com ela. Aproveitamos e perguntamos se essa distração, ou qualquer outra não ocorre com eles ao assistir a um filme e até mesmo ler um livro; Izabela:

Se for interessante, você viaja dentro daquilo (A.A, p.249).

Talita também fala:

Quando a gente se identifica com algum personagem assim a gente entra no lugar dele, na história.... (A.A, p.249).

Aqui lembramos Maria Helena Martins, em *O que é Leitura*, quando escreve: “Emergindo do universo lido, o leitor pode estabelecer relações entre seu mundo e o do texto” (MARTINS, 1982, p.60), e nesse momento é que se dá a leitura de verdade, através dessa interação denunciada por Talita. Sua interferência reitera o posicionamento de Martins:

Enfim uma perspectiva para o ato de ler permite a descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas, incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade

objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica., apontando alternativas (MARTINS, 1982, p.29).

Ou seja, quando se interessam por uma determinada obra, misturam-se a ela no processo que podemos chamar como a interação entre o leitor e a obra.

Os alunos concordaram, segundo seus depoimentos, que quando a história é interessante, acabam se envolvendo com o personagem, distraíndo-se a tal ponto de entrarem na trama, mostrando-nos ainda que a distração e o envolvimento são normais na idade deles, quando se trata de um livro ou filme de que eles gostam.

### **Leituras**

A leitura de gibis que o personagem Dodô fazia é, para os entrevistados, uma atividade normal entre jovens nessa fase e a maioria declarou que já havia lido.

Elizabete diz:

É fácil...e mesmo tendo a figura você entende a história...(A. A, p.250).

Ela chama a atenção para o lado lúdico do gibi, que o faz interessante e atrativo, além de ser uma leitura de fácil entendimento como também afirmou Daniele, declarando que os lê no banheiro. Interessante notar a consciência crítica de Camila ao dizer que se o livro for interessante, ela prefere o livro ao gibi, independente de ilustrações.

Com relação aos livros que as crianças ou adolescentes não podem ler, as respostas nos deixaram um pouco surpreendidos e apreensivos e ao mesmo tempo inteirados do que se passa na educação familiar, pois alguns apresentam costumes disciplinares que trazem de casa com relação à sexualidade; Elton, em atitude típica de adolescentes descobrindo a sexualidade, que ainda mantém-se para eles como um

mistério, acredita poder tirar exemplos de livros que tenham conteúdos eróticos.

Izabela revelou o que não suspeitávamos ocorrer nas bibliotecas:

Ah... sei lá...tem livro que a gente pega principalmente na biblioteca...eles falam assim...você não acha que este livro é muito forte para você ler? ...às vezes tem uma cena de Romance ...sei lá...eles falam que...é uma cena....(risos)...eles costumam falar que é um livro forte...prá gente ler...mas sei lá...(risos) (A.A, p.252.).

Ela mesma com seus catorze anos já desconfia dos bibliotecários, pois entre risos, duvida que o teor de um livro possa chocá-la. Fica claro aqui que às vezes a leitura é cerceada porque os bibliotecários despreparados fazem sua própria classificação, o que confirma Adalgisa:

Os adultos fala isso...que não pode...que é muito forte...mas depende da pessoa...se quiser ler... lê...se não quiser... (A.A, p.252).

Felizmente Adalgisa pensa assim, mas é um pequeno grito em meio ao restrito público que ainda lê, mas este mesmo público encontra limitações. Alguns alunos não responderam esta questão, mas demonstraram achar certo não lerem obras que adultos, incluindo bibliotecários, não recomendam.

Perguntando o que leriam por livre e espontânea vontade, sugeriram romance, suspense, policial, confirmando o que disse Aguiar: “Quanto aos gêneros literários os alunos de oitava série são indiferentes, mas os assuntos preferidos são de ficção esportiva, aventuras, amor, humor e policial” (AGUIAR, 1993, p.24); somente Edson destoava dizendo gostar de livro que tenha coisas sobrenaturais, e se contradiz, pois havia afirmado não ter gostado do livro *O boy da via Láctea*. Lembramos que lá existia este elemento e ele sorriu, concordando.



### Discutindo e entendendo as personagens

Quanto às personagens, a unanimidade de escolha como preferida foi a médium vidente Matilda César; Ana Carolina explica:

Não...quem se envolve mais é o Dodô...só que...ah...a preferida ...a que tem mais a ver com a gente ...(risos) (A.A, p.255).

A personagem tem a vidência, como característica, que alguns não aceitam, mas entendem que ela ajudou o desenvolvimento da ação e a viram como uma pessoa boa.

Na descrição da personagem principal, Dodô, Adalgisa arrisca:

Ah...ele era gago né? Moreno...eu acho que ele era moreno (A.A, p.255).

Rodrigo:

Ah...ele era gago...éh...gostava de ler gibi...e não tinha colegas... (A.A, p.255).

As respostas foram todas de acordo com o livro, ficando para trás, apenas o item de que ele era bonito, conforme descrito pela autora, mas isto não interferiu na capacidade de reconstrução de Dodô, mostrando que a memória para guardar detalhes da leitura pode funcionar bem quando o texto desperta algum interesse e se desenvolve dentro de um ambiente semelhante ao mundo dos alunos.

Quanto a ser criado por um tio, os alunos acharam uma coisa normal e Camila atribui a responsabilidade ao tio, já que os pais tinham morrido:

Ah, eu acho que é normal, porque se os pais dele morreram, o tio dele tinha que cuidar mesmo...ah... (A.A, p.257).

Quando perguntamos sobre a leitura de gibis, a maioria demonstrou considerar uma atividade comum entre adolescentes, embora outros ponderassem como Lívia:

Ah, gibi não! Eu acho que livro né? Porque gibi é mais assim o que a gente fala mesmo assim, é...conversa nossa assim que não é o certo...assim nos livros é certo que está escrito e a gente aprende mais... (A.A, p.258).

O depoimento de Lívia mostra a preocupação com a leitura que não se pratica na escola, ou seja, leitura que não necessita de responsabilidade pedagógica, que não faz parte de tarefas escolares, ao mesmo tempo, revela uma personalidade responsável com a formação, talvez pela educação recebida em casa.

A situação criada pelo episódio que marca um “quase” romance entre Dodô e Vera Lúcia, revelou o que achavam as meninas da timidez do *office-boy* e Lívia:

Ele não demonstrava interesse, então ela não ia saber, não ia corresponder, isso! (A.A, p.258).

Os meninos apenas riram, aparentando certa maturidade, as garotas acharam que a timidez atrapalha. Lívia explicita sua dimensão sobre as regras do bem conviver em sociedade; quando perguntado a ela se tomaria a iniciativa de começar a paquera, Lívia então respondeu:

Se, por exemplo, se ela tem namorado, daí não tem jeito...tem que ficar só de longe... (A.A, p.259).

Deixa, assim, transparecer o outro lado da juventude, que é o de incorporar as regras estabelecidas pelo mundo adulto, evidenciando que rebeldia e conformismo podem ser faces diferentes da mesma moeda, que é o adolescente.

Pouco se lembraram da personagem do alfaiate, termo aliás que, ao que parece, não é muito conhecido no cotidiano do adolescente. Deram a ele pouca importância, sequer lembrando de como fora descrito no livro. Ana Carolina confirma:

Ah...não...ele não é muito importante na história, a única coisa que ele fez, foi o casaco (A.A,p.260).

Não houve muito interesse pelos personagens secundários, que tiveram papel importante na construção da história.

Embora tivessem demorado em lembrar do nome do Delegado, Edson fala:

Ah! não sei, depois foi lá na delegacia é...foi fazer BO, o cara nem escutou...(risos) (A.A, p.233).

Tiago:

Ele tinha que ter conversado com o cara direito...ele não...ele foi muito grosso com o cara..com o Douglas...(A.A, p.261).

Lívia:

Ele foi muito grosso com ele...ele devia ter ouvido o que Dodô tinha que falar porque ele tá lá prá escutar...o... é...as pessoas deporem...não ficar...sei lá... (A.A, p.261).

No entanto, esqueceram da parte descritiva física do delegado Samuel Sampaio. Verificamos que predominaram os aspectos morais e os alunos demonstram bom senso chamando a atenção para reivindicação da cidadania, mostrando consciência de que no mínimo têm alguns direitos.

A personagem Matilda Cesar que era médium, e de quem mais gostaram, não causou problemas quanto à aceitação de sua opção religiosa, inclusive duas alunas disseram ter em sua família pessoas com as mesmas características. Já Elton fez um comentário sobre um macumbeiro que, mesmo não o relacionando com a vidente, explicitou uma confusão comum de ser verificada em nossa sociedade. Esta apesar de plural, não compreende bem as diferenças e em relação à religião, tudo que não é cristão torna-se a mesma coisa.

Indagados sobre o que acharam da personagem que surgiu no final, o Cacá, se ele poderia ser o Dodô, ou se foi apenas uma coincidência, percebemos que uns aceitaram a idéia de que o garoto voltara, como Adalgisa:

Ele encarnou em outra pessoa. Eu acho que ele encarnou em outra pessoa prá pegar, prá se vingar das pessoas que pegou a jaqueta dele. E ...por causa...para conquistar a menina ele...ele voltou para...ai ele foi lá falar com ela né?...depois... (A.A, p.262).

Outros acharam que foi apenas uma coincidência como Ana Carolina e Priscila. Já alguns se pronunciaram com insegurança, mostrando uma pequena confusão interior, Camila diz:

Não dá prá entender nada do final... (A.A, p.262).

Lívia evidencia o estado de confusão que a entrada do Cacá na história causou:

Ah...eu...eu assim, achava que, tinha achado uma coisa...nem me lembro mais o que era...daí com quem a professora falou...eu achei que era ele mesmo...Só que agora eu não sei a intenção da autora... (A.A, p.263).

Apesar de estarmos falando da entrada de Cacá e não da morte de Dodô, Ana Carolina confirma a idéia de vida após a morte:

Ah... eu não entendi nada...eu li o livro, depois não sabia se tinha voltado...se não tinha voltado...era outro...daí eu perguntei para a professora, ela falou que ela acha que ele tinha voltado...daí eu fui ler de novo...daí eu me embolei mais ainda. (A.A, p.263).

Edson que até então se comportava com desdém com relação à história lida, manifestou-se quanto a Dodô ter voltado na pele de Cacá:

Pode ser!...achei que ele deu uma ajudazinha...ele não voltou...ele só ajudou a juntar os dois... (A.A, p.264).

Esses comentários perduraram durante boa parte da entrevista, justificados porém pelo depoimento da própria escritora Regina Chamlian:

Comecei a imaginar que em meu livro, esta morte pudesse ser posta em questão. Morreu ou não morreu? Até hoje não sei. E se não morreu, o que foi que morreu? (CHAMLIAN, A.B, p.296)<sup>8</sup>.

Ainda sobre a questão da morte, Chamlian ao ser inquirida sobre o trauma que ela causa observa:

Não acho que a morte seja um detalhe sem traumas. O que quis foi retratar um ambiente mais ou menos indiferente à morte de um garoto pobre. Morreu o *Office-boy*? Então manda chamar outro na agência de empregos (A.B, p.296).

---

<sup>8</sup> As citações da escritora Regina Chamlian se referem ao Anexo B, que passaremos a indicar como A.B seguidas da página.

### O final do Livro

Iniciamos as perguntas sobre o final do livro, procurando saber se tinham gostado, ou se mudariam o final. Ana Carolina que não tinha acreditado que o personagem tenha voltado constrói seu próprio final:

É porque ele falou que ele morreu porque ele tava...pegou um resfriado né? Com a chuva, aí nesse resfriado ele ia ficar muito doente, aí a garçonete ia lá...começar a cuidar dele...(risos) aí ela ia cuidar dele e aí no final se apaixonava...do jeito que ele era, aí os dois ficavam juntos (A.A, p.265).

Camila também participa:

Ou então ele ficava doente assim, mas não morria, só ficava doente, depois no final, acho que ele não tinha que morrer não! (A.A, p.265).

Talita elabora o seu final:

Não...no final da briga...ele batia nos bandidos, pegava a jaqueta de volta, corria para casa, ligava para Vera Lúcia e se declarava, eles se casavam, ficavam felizes para sempre...(A.A, p.266).

Os finais elaborados pelos alunos, mostram-nos que a expansão da leitura pode ser alcançada, afinal eles leram; apesar de repetirem as histórias tradicionais com finais previsíveis a que estão acostumados a ler, devem ser estimulados a outras opções de leitura.

Na concepção dos alunos, prevalecem as estruturas dos romances tradicionais, da literatura popular. Eles estranham quando o desenrolar de uma história não preenche as suas expectativas, pois vêm com ressalvas, a perda, um acidente de percurso, até mesmo a morte, mesmo sendo tudo parte natural na vida; nada que não possa ser mudado, que não possa ser mostrado a estes alunos que tudo pode ser diferente, que as histórias podem acontecer como no *boy da Via Láctea*. Sobre isto a autora coloca:

E se o Dodô fosse tipo alter-ego de outro adolescente que, este sim, fosse o verdadeiro herói da história que vínhamos lendo e até seu autor? Que realiza o que Dodô não realiza, que consegue sobreviver porque aquela parte dele

morreu? Gostei da hipótese e continuei depois da morte de Dodô até o Cacá entrar na história. Tem uma hora que alguém pergunta: - Cacá, o que é? Então ele revela que é “*O boy da Via Láctea*”, um graphic novel que ele está escrevendo, e mostra pra eles a capa (A.B, p.296)

Desacostumados a uma leitura diferente, estes jovens entrevistados demonstram-se apegados aos elementos de uma narrativa simplista, característicos de filmes comerciais, telenovelas, ou mesmo da literatura infantil. É natural que isto ocorra, porque maioria dos livros infanto-juvenis apresentados e oferecidos a eles, obedece a essa estrutura.

Acreditamos ser um problema a falta de incentivo, de discussões sobre as próprias leituras, que possibilitem extrapolar o depoimento do aluno sobre “gostar”, ou não gostar, e ajudem a superar as dificuldades para entender uma obra. Sabemos que as crianças são induzidas a ler como elas mesmas declararam, mas essa leitura tem que ser trabalhada, ou seja, repensada e direcionada para uma consciência crítica que é um dos objetivos da literatura.

### **Aspectos formais**

A quarta parte da entrevista foi sobre os aspectos formais e os entrevistados responderam que a linguagem era fácil, que não tiveram dificuldades na leitura, não encontraram palavras difíceis; inclusive questionamos sobre o fato de aparecer alguns termos chulos na história, ou em inglês, todos acharam normal. Sobre o inglês, Ana Carolina confirma:

É normal...a globalização...a Dona Gracinha (professora de Geografia) (risos)...é porque, hoje em dia o Inglês influi bastante aqui no Brasil como em outros países também. (A.A, p.269).

Os “palavrões” foram considerados normais e alguns alunos nem se lembraram que o texto trazia estes elementos, evidenciando que eles fazem mesmo parte da linguagem adolescente. Viviane comenta:

Ela quis...a linguagem dos adolescentes prá ficar...é linguagem... (A.A, p.268).

Questionados sobre o grau de complicação do livro, responderam que, mesmo sem ter entendido o final, como declararam antes, não o acharam complicado. Concordaram que a discussão sobre a leitura da obra deve ser feita e disseram não fazer esse tipo de atividade na escola. Izabela declarou que às vezes, pergunta algo sobre o que está lendo ao professor. Lívia observa:

Com a classe inteira não dá (A.A, p.270).

Na verdade a aluna levanta um problema importante para o professor que deseja trabalhar com literatura. Levando-se em consideração que as classes têm normalmente de 37 a 40 alunos, sabendo-se que a minoria tem o hábito da leitura, muitas vezes o professor opta por trabalhos em grupo e por escrito, deixando de lado oportunidades de realizar atividades que estimulariam o ato de ler e, ao mesmo tempo, propiciariam uma compreensão mais profunda das obras lidas. Não o fazendo, pode criar uma espécie de lacuna que impede um melhor desempenho do aluno.

Ficou evidenciado, através da entrevista, que o aluno gosta de ler, de discutir, colocar seus anseios sobre o que leu e até arrisca expandir suas reflexões. Mas entendemos que a falta de condições apropriadas de trabalho, uma classe com elevado número de alunos, heterogênea, exigirão do educador um grande esforço para realizar esse tipo de atividade. Em todo o caso, seria bom insistir, pois dá resultados, valoriza o leitor e a obra lida.

## A Ilustração

Com relação à ilustração, alguns acharam bonita, referindo-se às cores, o azul forte. Uma voz que não identificamos na transcrição da entrevista arguiu:

Ah...eu achei bonita...porque eu acho que mostra como ele era uma pessoa fechada, tímida, que não quer mostrar realmente os desenhos dele tá sempre rabiscando... (A.A, p.271).

Camila discorda:

Não! Se ele tivesse certinho dava para entender a estória melhor... acho que devia ter aparecido o rosto dele assim, numa figura, mais assim...ah! Essas figuras são meio... (A.A, p.271).

É preciso esclarecer que as ilustrações trazem sempre o personagem Dodô sem rosto, incluindo a da capa, e os alunos dentro, do conceito de leitura rotineiro a que estão submetidos, estranharam, sem no entanto, associar este estranhamento à proposta da autora às ligações que as ilustrações teriam na história. Elton observa que não tem muito sentido, porque não mostra o rosto dele. Ana Carolina completa:

As ilustrações de dentro do livro não estão feias assim, só que eu acho que a capa deveria chamar mais a atenção... (A.A, p.272).

Elizabeth continua o diálogo:

Ah eu acho que se tivesse o rosto dele, seria mais fácil de entender a história. (A.A, p.273).

Todas as respostas vão ao encontro às regras tradicionais de um romance popular, com começo meio e fim. O elemento que os alunos consideram facilitador, no nosso ponto de vista é um complicador, pois revela que a criatividade e a expansão reflexiva ficam aquém das expectativas ao desejarem que tudo esteja à mostra, que não extrapole ao senso-comum, tanto que acharam confusas as ilustrações; só Ana Carolina ainda teve uma resposta mais articulada:



Esses monstregos aí é tipo os desenhos que ele fazia...é...tem desenhos que ficou muito confuso...só que aqui é como se ele tivesse desenhando...né? Era os desenhos que ele fez. (A.A, p.273).

Moacir manifestou sua posição achando que as ilustrações não eram bonitas, pois estavam em desacordo com a história, demonstrando não perceber a relação entre os desenhos, a história e o papel importante que assumem no livro. Ana Carolina disse que não deveriam ser tão confusas. Apesar do estranhamento causado, todos concordaram que o livro tem que ter ilustração.

A forma como demonstraram sua percepção e de como associaram a ilustração com a história, nos deu elementos para identificarmos que os alunos da 8<sup>a</sup> série E não estão familiarizados com os procedimentos que envolvem a compreensão das artes visuais e sua relação como outros tipos de linguagem. A maioria dos alunos entrevistados disse que o ilustrador não tinha lido o livro, apenas um aluno acenou que tinha lido; Izabela brinca com certa ironia:

Ele só leu o resumo de trás (A.A, p.275).

Gostaram da cor da capa do livro e do número de páginas, achando normal inclusive o tamanho das letras, comparado a outros que tinham lido. Para Priscila o livro chamou a atenção pela capa e pelo título, só Marcela concordou que foi a história que lhe chamou a atenção. Entendemos nessas opiniões às dos outros alunos que concordaram, mas não falaram, apenas acenando com a cabeça. Disseram que outros livros haviam chamado sua atenção antes, mas no máximo se lembravam do título e de algumas partes das histórias desses livros, não de outro pormenor que pudesse tê-los atraído, com exceção de Lívia que disse:

Ah! a maioria dos livros que leio, eu gosto porque eu leio...dou uma lida no resuminho...a maioria...(A.A, p.279).

Observamos, que nas opiniões dos alunos, as ilustrações devem fazer parte do livro, desde que possuam traços que ajudem no desenrolar da história, facilitando o entendimento. Importante frisar que nenhum aluno referiu-se às ilustrações como um modo de diminuir o valor do texto escrito, ou seja, que elas pudessem fazer parte do livro, somente para convencê-los de que possui poucas páginas para serem lidas.

### **A autora**

Ao indagarmos sobre o que chamou a atenção especificadamente em *O boy da Via Láctea*, Ana Carolina nos surpreendeu:

O que chamou a atenção é que a gente ia conversar com a escritora... (A.A, p.279).

Prometemos aos alunos que traríamos a escritora, logo depois que lessem o livro, para conversar com eles. Mais interessante ainda é que todos apoiaram a resposta de Ana Carolina, demonstrando que há curiosidade do leitor da oitava série em conhecer quem cria as histórias, como o faz e principalmente em saber detalhes da história que acabou de ler. Esse encontro entre escritora e leitores seria importante para o incentivo da leitura, porque a criança iria perceber que o escritor está ao seu alcance, não tão distante como parece, ao ler o nome dele na capa e que é uma pessoa comum igual a eles, contribuindo para o contato do aluno com o processo de criação de um artista.

A pergunta: *Se vocês pudessem conversar com a autora, o que perguntariam a ela?* Foi rapidamente respondida por Ana Carolina, seguida de Camila e de outros alunos que gostariam de saber sobre o final do livro. Já Elton e Edson mostraram-se curiosos para saber onde ela se inspirou, de onde ela tirou essa história. Com uma ponta de irritação, meio satírico Edson falou:

Eu queria perguntar para ela, onde a cabeça dela tava na hora de escrever o livro...(risos) (A.A, p.280).

Quanto ao livro servir como objeto de usos diversos, alguns disseram já ter usado como assento, abanador, para riscar; responderam sem muito entusiasmo, denunciando cansaço, uma vez que, estávamos já no fim da entrevista.

No final do livro de Regina Chamlian, a autora justifica que se inspira no conto *O capote*, do escritor ucraniano Gogol; perguntamos se alguém tinha lido aquela nota e todos, sem exceção, disseram que não. Este dado revela alguns fatos sobre o aprendizado da leitura, pois percebemos que ainda falta orientação quanto ao manuseio do livro e os elementos que o complementam; tal orientação deveria ser dada pelo professor que, ao recomendar o livro, não deveria pedir somente que a criança se atenha à história.

### **A entrevista**

Com relação à entrevista realizada, disseram que poderia ser feita mais vezes e que a experiência foi boa. Concordaram que não foi elucidativa no esclarecimento da história, porque continuaram com a mesma opinião, as mesmas dúvidas do início do questionamento. Declararam que cada um tem uma opinião divergente sobre a obra, expressando idéias diferentes, que ninguém pode dominar a verdade quando se trata de interpretação.

Somente Livia disse ter gostado da história. Todos os outros disseram que gostaram somente do começo, ratificando a idéia de que o romance com início, meio e fim, ainda é, na opinião dos leitores juvenis, o modelo de leitura ideal. Para Forster: “É defeito inerente aos romances: estouram no fim” (FORSTER, 1969, p.76), ou seja, não

há uma quebra da seqüência do começo, meio e fim, a ação acaba quando a história tem seu desfecho.

Esse modelo de leitura praticado pelos leitores juvenis nos faz crer que a prática da mesma na escola vai a passos lentos. Para haver mudanças, tem que existir uma postura diferente do professor, do educador e dos bibliotecários em geral, assim como de diretores de escola, sem a qual raramente mudaremos o quadro caótico em que o prejudicado é o aluno que, sem dúvidas é um leitor em potencial.

### **5.3. Escarpit & Vagné-Lebas**

Neste momento de nossa pesquisa, analisaremos a leitura realizada pelos alunos de acordo com as duas autoras francesas D.Escarpit e M. Vagné-Lebas. Salientamos que tomamos conhecimento e utilizamos os elementos referentes às autoras francesas e a aplicação deles, através da dissertação de mestrado do professor Juvenal Zanchetta Júnior (1995) constante da bibliografia; os diferentes níveis de leitura propostos pelas escritoras, além de terem sugerido a necessidade de nos atermos um pouco mais sobre os depoimentos dos entrevistados – cujas falas anteriormente julgávamos bastante fragmentadas, repetitivas e até frustrantes; também contribuíram para que pudéssemos compreender melhor, nas falas dos alunos, as características que remetem aos referenciais de Maria Helena Martins. Verificamos, assim, as diversas reações nas quais os alunos-leitores demonstram não conseguirem superar a fase da *leitura emocional*.

É preciso esclarecer que a maioria dos estudantes da oitava série E foram nossos alunos na sexta e sétima séries facilitando então, a comunicação entre entrevistados e entrevistador.

Antes de iniciarmos a análise dos diversos níveis, elaboramos um gráfico para a verificação genérica da situação de leitura dos alunos.<sup>9</sup> Segundo os autores Escarpit e Vagné-Lebas a leitura envolve cinco atitudes maiores do leitor em relação ao texto, o qual integram o quadro abaixo. São elas:

*Compreender:* é a atitude que revela ter o leitor domínio sobre a narrativa escrita, dando-lhe a sensação de entendimento sobre o que foi lido. São indícios dessa ação os juízos que ele consegue fazer, sobretudo os mais abrangentes, tomando como base o que ele aprendeu no texto apreciado;

*Construir imagens:* O leitor de verdade é capaz de criar imagens a partir de um texto escrito; O não leitor, ao contrário, é incapaz de fabricar uma imagem mental a partir de palavras;

*Memorização:* O leitor consegue ter para si o caminho feito pela narrativa. Trata-se do exercício de recordação que lhe permite a costura da narrativa;

*Identificação:* é o momento em que o leitor parece estar dentro da narrativa, para vivê-la como se fosse ele parte integrante da história. Escarpit afirma que neste estágio, o “leitor vive por procuração”;

---

<sup>9</sup> ESCARPIT, D. & VAGNÉ-LEBAS, M. Livre de jeunesse: produit, lecture ou littérature?. In: *La littérature d'enfance et jeunesse – Etat des lieux*. Paris: Hachette Junior, 1988. Trad. Maria Alice Faria (capítulo em cópia datilografada) Apud: ZANCHETTA Jr. J. *Literatura Juvenil na escola de primeiro grau. Livros e Leituras*. Marília: Unesp, 1995. (dissertação de Mestrado): 1- mínimo: o leitor apresenta poucos indícios que demonstram uma determinada atitude de leitura; 2- razoável: o leitor apresenta um conjunto maior de informações sobre o livro, mas tal conjunto é ainda insuficiente para que se demonstre domínio sobre a narrativa lida; 3- bom: o leitor dialoga com o texto de maneira mais consistente, a ponto de experimentar uma ou mais atitudes de leitura; 4- ótimo: o leitor tem domínio pleno sobre atitudes de leitura. Observação: espaços em branco indicam a não verificação de determinada reação.

*Encontro com o desconhecido*: é o momento em que o leitor, imerso na história e vivendo-a como se fosse uma personagem ou um observador presente, encontra-se a “explorar o inexplorável”. O leitor experimenta situações, sentimentos e sensações que ele “não pode ainda conhecer ou que nunca conhecerá em sua vida” (ZANCHETTA JR.,1995, p.20-1).

### QUADRO GERAL

	Mínimo	razoável	bom	ótimo	totais
Memorização	8	5	9	3	25
Compreensão	7	6	7	4	24
Identificação	10	5			15
Construção de imagens	2	7	3		12
Encontro com o desconhecido	7	5	3		15

Salientamos que não pudemos constatar em 1 aluno a *compreensão*, em 8 a *identificação*, em catorze a *construção de imagens* e em 10, o *encontro com o desconhecido*, justamente por não se manifestarem nestes aspectos , durante a entrevista.

### Avaliação dos resultados

A entrevista realizou-se com alguns problemas, inclusive no início, no aspecto disciplinar, que logo foi contornado, ao começarmos as perguntas.Quando inquiridos sobre *O Boy da Via Láctea*, entre os que se expressaram, a maioria era do sexo feminino. Apresentavam riqueza de detalhes; mostrando-se, tímidos a princípio, mas, no transcorrer do tempo, interessados na discussão, soltaram-se lentamente, enquanto outros ficaram na expectativa sobre o que iria ocorrer e pouco falaram.

As respostas emitidas pelos alunos foram bastante limitadas, por vezes confusas e vazias, gerando problemas de interpretação. Algumas equivocadas em relação à pergunta a qual se referia. Exemplo disso ocorreu quando indagamos se o livro contava a história de Douglas (Dodô), ou do delegado. Edson deu a resposta incompatível com a pergunta:

pega uma pneumonia e daí ele volta de novo.(risos) (A.A, p.236).

Podemos observar nesse caso que o aluno não entendeu o que perguntamos, demonstrando, assim, pouca concentração. Tomamos esse fato como um sintoma da falta de comunicação oral que não se pratica nas aulas e que coincide com a pouca leitura desenvolvida na escola, pelos alunos. A ausência de conversas sobre atividades de leitura inibe o aluno no desenvolvimento de seu potencial crítico e sua capacidade de discussão sobre assuntos propostos.

Mas também, nos deparamos com alguns alunos desvoltos, desejosos em falar sobre a história lida, num contraste marcante em relação aos reticentes, quase mudos que muitas vezes substituíram a palavra por acenos com a cabeça, ou mesmo com a mão. Às vezes isso acontecia em coro, com acenos positivos ou negativos, obrigando-nos a repetir questões e nos contentarmos com respostas gerais.

No geral, mesmo com todos os problemas, tivemos uma impressão positiva, pois obtivemos sucesso principalmente quando oferecemos a obra. Inicialmente tínhamos a intenção de trabalhar com apenas 20 alunos, mas devido à demora na realização da entrevista, e ao fato do livro ter circulado entre eles, 31 alunos o leram, sendo que seis deles faltaram no dia da entrevista.

A dificuldade em se expressar, observada nos alunos, demonstra que a escola não lhes dá oportunidade de debater assuntos pertinentes à leitura. Muitas vezes, os professores, atarefados, procuram apenas o trabalho escrito, sintetizado, e que o

desobriga de corrigi-los. Quando pensamos a leitura para a criança, teríamos que adotar o que escreve Ivete Larias Camargo Walty:

Antes de selecionar e dirigir a leitura de nossos alunos, importa prepará-los como leitores ampliando sua capacidade crítica, desenvolvendo seu potencial de reflexão e questionamento, sem contudo diminuir sua relação de prazer com o texto (WALTY,1995, p.29).

É claro que o ideal seria termos alunos preparados para compreender um texto, antes de indicarmos um livro, ou mesmo uma obra de sua livre escolha. Se nos pautarmos na segunda parte da afirmação de Ivete Walty, que citamos acima, devemos reconhecer que não houve preparação para a leitura, mas esperávamos, por se tratar de uma oitava série, encontrar mais alunos que apresentassem uma pequena capacidade crítica desenvolvida a ponto de questionar e refletir.

### **Memorização**

Notamos, conforme os gráficos mostrados, apesar da falta de reflexão, a capacidade de memorização que os alunos apresentaram. Tivemos a impressão que há uma necessidade urgente em reformulações no que se refere ao tema leitura na escola. Percebemos que o aluno está lendo, quer ler, mas não está sendo preparado, muito menos estimulado àquela atividade. O problema é perceptível no gráfico que elaboramos, onde predomina o nível razoável de compreensão, ou seja, os alunos têm um bom conjunto de informações, advindo da facilidade de memorização sobre a história, mas não têm o domínio sobre a narrativa.

Tivemos por parte dos alunos entrevistados, uma incidência grande de lembranças em relação à história e aos personagens, embora devamos ressaltar que conforme as perguntas iam sendo feitas, alguns apenas acenavam, confirmando a



recordação afirmativamente. Poucos falavam e nenhum de nossos entrevistados disse ter relido o livro antes da entrevista.

Devemos considerar o fato de a obra ter sido oferecida no mês de agosto, lida até setembro de 2000, e a entrevista teve sua realização em novembro, por razões que já explicitamos na introdução. Mas, esse pormenor, que pode ter prejudicado a memorização, não impediu que as crianças falassem sobre a história porque o livro ficou em poder deles até o dia do encontro para a entrevista e, por ocasião das perguntas feitas algumas delas lançaram mão do recurso de folheá-lo ao responder as questões.

Sabemos que a compreensão e a memorização terão um bom desempenho, quando apresentarem níveis de identificação compatíveis. Se os dois primeiros elementos não forem satisfatórios, possivelmente comprometerão os itens relacionados à construção de imagens e ao encontro com o desconhecido. Talvez esta seja a razão pela qual os alunos não conseguem ir além da leitura emocional.

Observamos ainda que na memorização, segundo o gráfico, o índice vai do *razoável* ao *bom* e a *compreensão* também acompanha os mesmos passos. A identificação com a obra ficou num plano geral no nível mínimo, porque os alunos não perceberam a relação da história do livro com a sua vida, apesar da opção da autora por termos coloquiais, diálogos rápidos e a vida adolescente, demonstrando com isso, características próprias da idade em que eles estavam, ou seja, dos catorze aos quinze anos. Lembramos que a história de *O Boy da Via Láctea* é de um garoto adolescente de 16 anos, idade compatível com nossos entrevistados, tornando-se um fator que poderia tê-los feito se identificar com a obra e a história; a própria autora nos responde quando perguntamos se tinha em mente um público específico para o livro *O boy da Via Láctea* quando o escreveu: “No caso desse livro, acho que pensei num leitor de uns 16 anos,

mais ou menos a idade do rapaz que o inspirou (A.B, p. 292)”. Houve, na opinião dos alunos, apenas um pormenor que os identificou com a personagem: a timidez. Talvez por terem essa aproximação tão grande da rotina deles, é que não perceberam a grande identificação.

Ainda quanto à memorização, destacamos que foi um elemento positivo na entrevista o fato de os depoimentos ficarem bem próximos da narrativa linear, porque os alunos lembravam-se, quando solicitados, de detalhes da história. Enfatizamos este dado como positivo, porque a entrevista deu-se dois meses após os alunos terem lido o livro, e a nossa conversa ocorreu quase como surpresa, pois aproveitamos um momento em que o vice-diretor da escola Clybas nos concedeu para conversar com os alunos à revelia da diretora titular. Mesmo assim, ressaltando-se alguns detalhes, que não foram relevantes para a compreensão da história, a maioria dos alunos reconstituiu a narrativa, alguns com participação menor, mas poucos se calaram; Lembraram-se das características da personagem principal, de como havia ficado órfão, de suas vestes. Não tiveram dificuldades para identificar o espaço onde ocorre a narrativa, apesar de que muitos apenas acenaram positivamente com a cabeça, depois de indagarmos se tinham descoberto a localização do espaço por causa dos nomes dos bairros que apareciam na história, que a ligava a cidade de São Paulo, e mesmo aparecendo o próprio nome da cidade.

Isto ocorreu numa parte da entrevista em que ainda estabelecíamos os primeiros contatos tentando superar barreiras que nos distanciávamos, uma vez que não nos víamos há algum tempo e a relação ainda era de desconfiança. Foi preciso, em alguns momentos, que eles fossem estimulados às respostas, para que se soltassem.

Na memória dos alunos ficou como personagem preferida, a vidente Matilda Cesar, talvez porque tenha ajudado na resolução da trama. A personagem principal Dodô, não foi preferida pelos alunos e buscamos explicações para tal opção na fala de Maria Alice Faria:

Por serem pouco escolhidas as personagens que classificamos como *heróis infelizes*, conclui-se que os alunos não gostam de heróis imperfeitos, sentem-se mais à vontade com personagens fortes e vencedoras (FARIA, 1999, p.61).

Os alunos tendem a gostar de personagens fortes e resolvidas que nem sempre são as principais. No nosso caso, Dodô representa o herói infeliz a que se refere a autora citada, porque ficou órfão, teve que trabalhar como *office-boy*, custear suas necessidades, como foi o caso da confecção da jaqueta - foi roubado e não concluiu seu romance com a garota da lanchonete. Matilda Cesar, a vidente e médium, representa o mistério, a pessoa que esclareceu a história com um toque de obscurantismo, sobretudo com disposição e determinação, o que, provavelmente chamou a atenção dos alunos. De acordo com Faria:

Os heróis aventureiros escolhidos pelos nossos leitores se dividem em dois grupos: os que vivem aventuras excepcionais e os que além disso, elucidam mistérios. Todos eles são ousados, corajosos e inteligentes (FARIA, 1999, p.61).

Percebemos, no nosso caso, que os alunos gostaram da personagem que era decidida e apresentava um aspecto misterioso. Pouco se sabia sobre ela, no entanto, esclareceu a trama de modo sutil.

### Compreensão

Em relação à questão da compreensão, nosso gráfico mostra que os alunos até se esforçaram para entender os temas, alguns o fizeram bem, enquanto outros se

confundiram respondendo que a história gira em torno do envolvimento romântico entre Dodô e Vera Lúcia. Lívia, uma das entrevistadas que falou bastante, confirma:

Por causa da menina da lanchonete (A.A, p.239).

Ana Carolina, uma das mais participativas, disse que o tema principal é o casaco. Não houve nenhuma alusão à violência urbana, que está fortemente marcada na história de *O boy da Via Láctea*. Por ser um problema social dos grandes centros urbanos, acreditamos que esta violência deveria ser notada, uma vez que os noticiários diários de televisão falam disto, e muitos jornais escritos são especializados nesta área. Registramos ainda que ela tem ocorrido ultimamente nas cidades de menor porte, fazendo parte do dia a dia dos alunos e que sendo assim, não deveria ter passado despercebida.

O gráfico nos mostra que existe uma compreensão superficial que não foi além do significado da história em si, sem associá-la ao cotidiano ou mesmo à sua realidade. Considerando o que fala Martins sobre a emoção, acreditamos que o envolvimento emotivo do leitor com a história provocou, neste caso, uma espécie de alienação, que não permitiu aos alunos relacionarem o que leram, com o meio em que vivem. A isto deve somar-se uma resistência à leitura, pois mesmo reconhecendo a importância do ato de ler, não sabem muito bem para que, e não conseguem ir além de uma reflexão dentro dos padrões da leitura linear. Neste ponto evidencia-se a falta do incentivo adequado que os induza ao raciocínio mais amplo através da leitura.

O entendimento da história permaneceu no plano subjetivo. Os alunos apegaram-se à emoção, esquecendo-se de outras características que poderiam ser extraídas da leitura. Notamos que isto acontece pelo fato de os alunos não estarem preparados para buscar no texto a literariedade, ou algo mais do que está sendo questionado nas fichas de leituras, que acompanham os livros infanto-juvenis.

### **Identificação**

Embora não tivessem enfatizado a violência urbana, ou outros elementos, a identificação com muitos aspectos evidentes na obra pôde ser percebida. Basta lembrarmos a própria idade da personagem Dodô, o uso de estrangeirismos, da linguagem coloquial, inclusive com palavras chulas muito presente na história e que está incorporada ao vocabulário adolescente. O que pudemos verificar foi que esses elementos, por pertencer ao cotidiano das crianças, foram incorporados inconscientemente e, por isso, não foram mencionados nem geraram comentários quando foram inquiridos.

Observamos que, mesmo a obra possuindo elementos que costumam lhes ser apresentados, cotidianamente, como exemplos a serem seguidos, como a persistência no trabalho, a perseverança e disciplina para atingir objetivos – principalmente quando Dodô, resolve economizar para comprar sua jaqueta – a vida levada adiante, mesmo sendo órfão, os alunos não conseguiram explicitar se tinham visto algo semelhante à história, na TV, na vida particular deles, ou mesmo se o conteúdo do livro os havia ajudado de alguma forma.

### **Construção de imagens**

A construção de imagem, está bastante próxima da memorização. Não fizeram alusão às imagens, as que obtiveram da história, relacionando-as com o livro, para relembrar a trama.

Percebemos que os alunos sentiram-se de certa forma confusos, o que nos preocupa, pois a leitura deve ser efetuada *com* a construção das imagens, não a partir delas, mesmo porque o livro apresenta ilustrações. Alguns alunos reclamaram por não poderem associar algumas imagens, como a da capa, com a personagem que aparecia sem rosto. Os alunos poderiam aludir que o rosto que queriam ali era aquele que a imaginação deles já havia construído. Ainda no que se refere às ilustrações, ressaltamos, são importantes para o deleitamento visual e podem ser um estímulo ao entendimento da história, tanto que no livro *O Boy da Via Láctea*, elas mostram as viagens da imaginação em que se via envolvido a personagem Dodô, mas apenas uma aluna citou o fato.

### **Encontro com o desconhecido**

O fato que causou estranhamento foi a volta do garoto Dodô, depois da morte, como fantasma. Isto se justifica porque foge à compreensão dos alunos, principalmente porque não lhes parece verossímil. Alguns alunos não acreditaram que a personagem que apareceu no final da história, o Cacá, com características semelhantes às de Dodô, fosse ele mesmo que tivesse voltado para terminar o que havia começado, ou seja, o romance com Vera Lúcia.

As provocações que a história do livro *O boy da Via Láctea* traz, causaram estranheza nos entrevistados, já a partir da capa, que mostra um menino sem rosto, ficando a indagação sobre quem seria ele. Outro fato, que causou polêmica, foi a entrada de outra personagem, o Cacá, no final da história, no lugar de Dodô morto por uma pneumonia. O que chamamos aqui de encontro com o desconhecido, para os alunos foi frustração, mas Forster explica que:

...há algo mais no romance além do tempo ou das pessoas, da lógica ou qualquer outro de seus derivativos, há mesmo algo mais que a fatalidade... (FORSTER, 1969, p.76).

Esse algo mais, ainda é imperceptível aos alunos que leram *O boy da Via Láctea*, pois presenciamos muitas reclamações sobre a impossibilidade de entendimento do final do livro. Justamente por não conceberem a fantasia que foi inserida na história, criando um clima misterioso, com a volta de um fantasma para resolver a questão do roubo da jaqueta. Nossos alunos entrevistados lêem gibis, gostam do personagem Super-Homem, mas não aceitam, quando se trata de leitura escolar, uma história em que a personagem volta em forma de fantasma, ou espírito. Queiramos ou não, somos, em parte, responsáveis por tal atitude ao inculcarmos nos alunos a forma prática, simples e rotineira, pedindo que leiam, sem que possamos depois provocar discussões e estimular reflexões para que novas fronteiras lhes sejam abertas. O que podemos notar é que qualquer elemento que venha a incomodá-los, tem como resposta a tentativa de correção, fazendo-os voltar à linha cotidiana a que estão habituados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao cabo deste trabalho com a recepção da leitura de um livro como *O boy da Via Láctea*, escolhido justamente por fugir às facilidades das narrativas comerciais para jovens, fazemos algumas considerações sobre os resultados que motivaram nossa pesquisa.

Durante a entrevista muitos alunos mostraram-se evasivos e distantes, deram respostas breves ou imprecisas, quando não ficaram mudos. Fizeram na entrevista exatamente o que fazem na escola, embora tenhamos oferecido uma atividade que fugia da rotina escolar, ou seja, calaram-se, quando deveriam falar e participar, já que todos que estavam na sala afirmavam que haviam lido *O boy da Via Láctea*.

Ao mesmo tempo em que as respostas dos alunos ofereceram um quadro onde a participação da escola na formação de sua clientela se mostra falha, elas podem atuar



também na elaboração de uma estratégia concreta de trabalho visando alterar esta situação dramática.

Sentimos, no contato com os alunos, grande timidez, que permeou toda nossa entrevista (embora já tivéssemos tido contato com eles em outras séries); ora pelos alunos que já têm a timidez como natureza, ora pelo microfone que parecia incomodá-los. Algumas questões foram respondidas apenas com acenos de cabeça, o que impossibilitou a transcrição, mas acreditamos que no geral, conseguimos perguntar o que para nós era essencial na descoberta do interesse pela leitura, sua compreensão e entendimento.

A experiência nos preparou para o que iríamos ouvir e com o material humano com quem nos propusemos a trabalhar. Nossos alunos estão despreparados porque não são estimulados para adquirir senso crítico, muito menos para a leitura. Não nos contentamos aqui com diagnóstico dos problemas, mas com a implementação de estratégias transformadoras no ensino público. As respostas que pareceram distantes, ajudaram-nos a perceber o que se passa na sala de aula em relação à leitura. Ouvimos alunos com potencial a ser explorado, outros com grandes possibilidades de serem leitores assíduos. Sabemos que toda essa euforia, esse gosto ainda não totalmente despertado pela leitura se perderá, caso não haja mudanças nas atitudes dos educadores. A experiência serviu de estímulo para que refletíssemos sobre o que está acontecendo com o ensino da leitura nas escolas.

As respostas obtidas no questionário da entrevista mostraram-nos um pouco do panorama escolar das oitavas séries. Os alunos leram a obra proposta, participaram da entrevista, lembraram-se de detalhes da história, discutiram-na e queriam uma conclusão. Nosso objetivo era exatamente provocar discussões. Mesmo com respostas

evasivas, pudemos recolher elementos que nos reforçam a idéia de que mudanças têm que ser feitas, para que as crianças possam manifestar-se mais em sala de aula, expor suas idéias, principalmente quando o ato de ler está inserido nas atividades propostas.

Nossa expectativa nesse trabalho era oferecer aos alunos um material que os instigasse a refletir sobre seus valores, hábitos e sua postura em relação às atividades que desempenham. Para isto, o instrumento que usamos foi a leitura, exatamente para propor uma atividade que os fizesse participativos e conseqüentemente, através de atitudes, que eles conseguissem visualizar a partir de nosso modo de trabalhar, uma possível forma de emancipação.

O que pudemos observar e destacar como positivo na oitava série E foi a disposição dos alunos envolvidos para participar da entrevista. Mesmo os que não respondiam, ou respondiam com explícita timidez, demonstraram esforço em participar. Isso nos leva a acreditar o que de certa forma já enfatizamos: o aluno quer se envolver com a leitura, mas não tem sido estimulado, deixando de realizar conseqüentemente o ato de criticar e refletir. Quanto à leitura, Sônia Kramer escreve:

Não existe um método melhor para se ensinar a ler e a escrever, mas é preciso garantir às crianças acesso a textos reais, que favoreçam experiências de leituras concretas e não aos textos para ensinar a ler (KRAMER, 1995, p.8).

Este favorecimento de que fala Kramer não se restringe ao professor, à escola, à sala de aula, mas expande-se ao âmbito da *leitura mais além da escola*, como defendem Yunes & Pondé, com relação às obras infantis: “É óbvio que se trata de uma estratégia de aproximação à leitura, que pretende ultrapassar os limites da escola” (YUNES & PONDÉ, 1989, p.8).

Ao oferecermos aos alunos entrevistados o livro *O boy da Via Láctea*, pretendíamos que se envolvessem com o texto, ou que, conforme escreve Martins:

“imersão do universo lido, o leitor pode estabelecer relações entre seu mundo e o do texto. Há então oportunidade para elaborar as emoções desencadeadas pela leitura” (MARTINS, 1984, p.60). Para Bordini:

A familiaridade do leitor com a obra, gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento para o ato de ler (BORDINI, 1993, p.18).

Alguns dos entrevistados explicitaram percepções que poderiam ser trabalhadas juntamente com os alunos que não detêm nenhuma habilidade para a leitura e, na reconstrução da história, não deixaram para trás pormenores que comprometessem a linearidade. Mas, mesmo eles acharam o livro complicado, principalmente na questão do final. A dificuldade que notamos foi exatamente na reflexão crítica, mostrando-nos que ainda não foram preparados para uma leitura mais criteriosa, condizente com a idade em que estão.

Verificamos mais um fator positivo que facilitou o envolvimento com a leitura: os alunos não tiveram problemas em assimilar os termos em inglês que apareciam em todo o texto, nem encontraram palavras difíceis, afirmando que conviveram bem com a linguagem do livro.

Sobre o final do livro a própria autora Regina Chamlian provoca seus leitores confessando que não sabe se realmente Dodô voltou na figura de Cacá.

Verificamos, em alguns depoimentos já citados sobre o desfecho do livro, que os alunos apresentam na elaboração de seu final características do romance popular, cuja narrativa simples despreza o fato de que um desfecho diferente também pode ser viável, produtivo e estimulante.

Na parte que cabe aos educadores, que estão diretamente ligados à criança, através da escola, seja pública ou privada, Martins aconselha:

Fundamental é que conhecendo os limites de sua ação, os educadores repensem sua prática profissional e passem a agir objetiva e coerentemente

em face dos desequilíbrios e desafios que a realidade apresenta (MARTINS, 1984, p.29).

Sabemos, de antemão, que a escola pública onde realizamos nossa entrevista tem problemas, não só esta escola, mas todas em geral em relação à leitura. Para tentar amenizar o problema, no ano de 1999, trabalhamos com um projeto de leitura em sala de aula, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Anna Antônio, em Presidente Prudente- SP, onde duas vezes por semana, a escola toda parava, através de um sinal e realizava meia hora de leitura para todas as salas. Adiantamos que, no princípio, funcionava, pois os alunos respeitavam o momento que dávamos para a dedicação à leitura, mas com o decorrer do tempo, os alunos foram ficando inquietos, alguns atrapalhavam quem estava lendo, de sorte que o projeto durou apenas o primeiro semestre. Destacamos ainda que a leitura era feita com livros de livre escolha e anotávamos num caderno a obra que cada aluno estava lendo, para que ele continuasse o que havia começado na aula seguinte em que repetíamos o processo. Não havia cobranças com relação ao livro que escolhiam para ler. Interessante foi notar que, mesmo acabando com o projeto, muitos alunos vinham à diretoria para cobrar a volta do tempo dedicado à leitura em sala de aula. .

Sabemos depois disso, que não deveríamos ter interrompido o projeto, mesmo em face das primeiras dificuldades. A questão da disciplina, se houvesse uma continuidade, seria contornada, pois grande parte dos alunos já tinha assimilado a sua meia hora de leitura.

A partir disso, acreditamos haver em outras escolas tentativas como a que fizemos em Presidente Prudente, mas infelizmente, como nosso caso, ficam apenas no âmbito inicial, talvez porque o educador acredite que não colherá frutos no seu projeto, e se não obtém sucesso imediato, desiste rapidamente.

É possível que a falta de incentivo aos alunos pelos próprios educadores, a ausência de discussões sobre os textos lidos, o despreparo do professor em lidar com obras que recomenda, a má utilização e funcionamento das bibliotecas, sejam causas dos problemas da recepção de leitura entre os estudantes. É preciso que haja cuidado ao tratar o livro que sai da linearidade como *O boy da Via Láctea*, ou seja, que não segue os modelos tradicionais com começo, meio e fim; quando trabalhar com livros como o citado é preciso que o professor realize uma leitura assistida, explicada, acompanhada. É claro que, para que isso ocorra é necessário um maior empenho do educador que deve ler a obra previamente antes de recomendá-la. É preciso também estimular a discussão sobre a leitura efetuada, insistir na recomendação de livros para os alunos, inventar atividades lúdicas; é preciso ainda lançar uma espécie de desafio aos jovens leitores a fim de incitá-los a ler e aprofundar sua leitura estimulando sua imaginação.

## BIBLIOGRAFIA

ABUD, M.J.M. **O Ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização**. São Paulo: EPU, 1987. 76 p.

AGUIAR, V.T; ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola. As alternativas do professor**. In: Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. 5 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.85-106.

ANDRADE, M. **Aspectos da Literatura Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1967. 262 p.

ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968. 248 p.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1988. 421 p.

BARTHES, R. **Crítica e Verdade**. Perspectiva. São Paulo. 1970. 234 p.

\_\_\_\_\_. In: Análise estrutural da narrativa. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1972. Novas Perspectivas em Educação. p.19-60.

BARROS, D.L.P. & FIORIN J.L. (Org.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994.

BETTELHEIN B. & ZELAN K. **Psicanálise da alfabetização**. Trad. José Luis Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 234 p.

BORDINI, M. da G. & AGUIAR, V. T. **Literatura: A formação do Leitor. Alternativas Mercadológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. 176 p.

BUFFA, E. NOSELLA, P. **A Educação negada. Introdução ao estudo da Educação Brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez Editora, 1991. 94 p.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução** (5ª à 8ª séries). Brasília (DF): MED/SEF, 1998. 146 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa: (5ª à 8ª séries)**. Brasília: MED/SEF, 1998. 146 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: (1ª à 4ª séries)**. Brasília: MED/SEF, 1997. 144 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas transversais. Terceiro e quarto ciclos**. (do ensino fundamental). Brasília (DF): MEC/SEF, 1998. 146 p.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989. 190 p.

CÂNDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. São Paulo :Companhia Editora Nacional,1967.220 p.

\_\_\_\_\_. **O Observador Literário**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura,1959.90 p.

\_\_\_\_\_. **A personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1995. 126 p.

\_\_\_\_\_.**Na sala de aula.Caderno de análise literária**. São Paulo: Ática, 1986. 95 p.

CARPEAUX, *Otto Maria*. **História da Literatura Ocidental**. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro.1962. v. 4, p.1864.

CAVALIERI, A. **O nariz e a terrível vingança**. São Paulo: Edusp, 1990. 193 p.

CECCANTINI, J. L. **Vida e Paixão de Pandonar, o Cruel de João Ubaldo Ribeiro: um estudo de produção e recepção de texto**. 1992. 427 f. Dissertação (Mestrado).3 v. Unesp. Assis, 1992.

CHAMLIAN, R. **O Boy da Via Láctea**. 2.ed. São Paulo: Editora Moderna, 1997.109 p.

CHARTIER, R. **A Aventura do livro. Do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo C. C. de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1997.159 p.

COELHO, N. N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Fundamentos). 187 p.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil. Teoria & Prática**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática,1986. 143 p.

D'ONOFRIO, S. **Poema e narrativa: estruturas**. São Paulo: Duas Cidades, 1978. 131 p.

ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo : Summus Editorial,1980. 133 p.

\_\_\_\_\_. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva., 1970. 386 p.

EHRHARD, M. **A literatura Russa**. Trad.J.Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1956. 134 p.

EIKHENBAUM B. In: como é feito *O capote* de Gogol. **Teoria da literatura. formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1973. p.227-244.

ELKIND, D. **Crianças e Adolescentes. Ensaios interpretativos sobre Jean Piaget**. Trad. Narceu de Almeida.2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1975. 187 p.

FARIA, M. A. **Parâmetros Curriculares e Literatura**. São Paulo: Contexto, 1999. 128 p.

\_\_\_\_\_.(Org.). **Narrativas Juvenis: Modos de ler**. São Paulo: Arte e Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 1997. 103 p.

FERREIRA, L. **A convivência com os textos**. Assis - SP : Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1970. 116 p.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1990. 117 p.

FORSTER. E. M. **Aspectos do Romance**. Trad. Maria Helena Martins. Porto Alegre: Globo, 1969. 135 p.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157 p.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Moraes,1986. 142 p.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1982. 96 p.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 150 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**.14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983. 218 p.

GENETTE, G. In: Fronteiras da Narrativa. **Introdução a análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1972. Novas perspectivas em educação. 255-285.

GOGOL, N.V. **O Capote**. Trad. Roberto Gomes. Porto Alegre: L&PM, 2000. 178 p.

\_\_\_\_\_.**O inspetor geral**. Trad. Augusto Boal. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 151 p.

GONÇALVES FILHO. A. A . **Língua Portuguesa e Literatura Brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 1991. 143 p.

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. 95 p.

HUBNER, R. M. & CHIAPINI, L. **Quando o professor resolve**. São Paulo: Loyola, 1998. 229 p.

KHÉDE, S.S. **Personagens da história infanto-juvenil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990. (Princípios). 96 p.

KOCH, I.G.V. **A Coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2000. 94 p.

KRAMER, S. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão. n. 4, p.8, jul/ago, 1995.



KÜGLER, Hans. **Literatur und Kommunikation**. Trad. Carlos Fantinatti. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1975. (cópia mimeografada) 1 f.

LAJOLO, M. **Do Mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994. 112 p.

\_\_\_\_\_. & ZILBERMAN, M. **Literatura Infantil Brasileira. Histórias e Histórias**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988. 190 p.

\_\_\_\_\_. **O que é literatura?** 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. (Coleção primeiros passos). 98 p.

LEITE, L. C. M. **Invasão da Catedral**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. 204 p.

LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 213 p.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, C. B. **Ensino Pago: Sem retrato, sem retoques**. São Paulo: Global Editora, 1981. 211 p.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 93 p.

MASON, J. **Mestres da Literatura Russa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 1995. p.57-82.

MELETÍNSKI, E.M. **Os arquétipos Literários**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998. p. 171-211

MESERANI, S. **O intertexto escolar (sobre leitura, aula e redação)**. São Paulo: Cortez Editora, 1995. 172 p.

MICOTTI, M.C.O. **Métodos de alfabetização e o processo de compreensão**. Rio Claro: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, 1970. 141 p.

MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp: CONPED, 2000. 372 p.

MOISÉS, M. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 1977. p.85-120.

MUIR, E. **A Estrutura do romance**. Trad. Maria da Glória Bordini. Porto Alegre: Globo, [s.d.]. 89 p.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na Literatura Infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.160 p.

PIAGET, J. **Para Onde vai a Educação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Livraria J. Olympio, 1980. 92 p.

POSSENTI, S. In: Sobre o discurso a respeito de leituras em editoriais da ALB. **Leitura Teoria & Prática**. Campinas, v.20, n.37, p.5-12, jul, 2001.

PROPP, V I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Trad. Jasna P.Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984. 225 p.

RAMOS, M.C.M. **O paradidático, esse rendoso desconhecido**. São Paulo: USP, 1987. Tese. (Doutorado). 309 p.

SÃO PAULO, (Estado) S. E. **Prática Pedagógica. Língua Portuguesa – Ensino Fundamental: 5ª a 8ª séries**. São Paulo: SE/CENP, v.1, 1997. 129 p.

\_\_\_\_\_.**Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: ensino fundamental**. 5. ed. São Paulo: SE/CENP, 1997. 80 p.

\_\_\_\_\_.**A criança e o conhecimento: retomando a proposta pedagógica do ciclo básico**. São Paulo SE/CENP, 1990. (Projeto IPÊ). 111 p.

\_\_\_\_\_.**Ciclo básico: 1º grau**. v.2 São Paulo: SE/CENP, 1994. (Prática Pedagógica). p. 9-72.

**SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES, 1, 1990**. Anais...São Paulo: Gráfica Naggy Ltda, 1990. 324 p.

SERRA, E.D. In: Um panorama da literatura para crianças e jovens. **30 anos de literatura para crianças e jovens (algumas leituras)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 90- 94.

SILVA, E.T. In: A leitura no Contexto Escolar. **Leitura: caminhos da aprendizagem** São Paulo: FDE, 1990. (IDÉIAS, 5). p. 63-70.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social**. 13. ed. São Paulo: Editora Ática,1995. 95 p.

SOUZA, M.Z. **Literatura Juvenil em questão. Aventura e desventura de heróis menores**. São Paulo: Cortez Editora, 2001 - (Coleção aprender e ensinar com textos, v.8). 199 p.

TODOROV, T. **Introdução a análise estrutural da narrativa**. In: As categorias da narrativa literária. Petrópolis: Vozes, 1972. Novas Perspectivas em Educação. P.209-254.

VIEIRA, A. **O Prazer do texto: perspectivas para o ensino da literatura**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1989. 68 p.

YUNES E. & PONDÉ, G. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: Ed. FTD, 1989. 152 p.

WALTY, I. L. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão. n.4, p.29, jul/ago 1995.

WELLECK R. & WARREN A. **Teoria da Literatura**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1962. 372 p.

ZANCHETTA JR., J. **Literatura Juvenil na escola de primeiro grau. Livros e Leituras**. 1995. 235 f. Dissertação (Mestrado). Unesp. Marília, 1995.

ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. **Literatura e Pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 64 p.

ZILBERMAN, R. & LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças**. São Paulo: Global Universitária, 1986. 364 p.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989. 124 p.

\_\_\_\_\_. **A literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1985. 118 p.

\_\_\_\_\_. **Leitura em crise na escola. As alternativas do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. 164 p.

\_\_\_\_\_. **A produção cultural para a criança**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. 181 p.

## **Obras da autora**

### ***Infantil***

CHAMLIAN, R. **O pintinho que nasceu quadrado**. São Paulo: Pioneira, 1980.

\_\_\_\_\_. **A raposa**. São Paulo: Editora do Brasil, 1989. 32 p.

\_\_\_\_\_. **Mensagem para uma princesa de outro planeta**. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

- \_\_\_\_\_. **O desgosto da lagosta.** São Paulo: Ática, 1993. 32 p.
- \_\_\_\_\_. **Os cachorros vieram do espaço?** São Paulo: Studio Nobel, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A risada do saci.** São Paulo: Ática, 1995. 40 p. (Contos de espantar meninos).
- \_\_\_\_\_. **A cuca vem pegar.** São Paulo: Ática, 1996. 40 p. (Contos de espantar meninos).
- \_\_\_\_\_. **Comadre Florzinha contra a mula-sem-cabeça.** São Paulo: Ática, 1996. 40 p. (Contos de espantar meninos).
- \_\_\_\_\_. **Trio Tantã.** São Paulo: Paulinas, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Quando Chove e faz sol.** São Paulo: Paulinas, 1998. 24 p.
- \_\_\_\_\_. **A hora da caipora.** São Paulo: Ática, 1998. 40 p. (Contos de espantar meninos).
- \_\_\_\_\_. **José e seus irmãos.** São Paulo: Paulinas, 1999. 40 p. (Histórias da Bíblia).
- \_\_\_\_\_. **A Arca de Noé.** São Paulo: Paulinas, 1999. 37 p. (Histórias da Bíblia).
- \_\_\_\_\_. **A Criação do mundo.** São Paulo: Paulinas, 1999. 40 p. (Histórias da Bíblia).
- \_\_\_\_\_. **O Papo da cabra-cabriola.** São Paulo: Ática, 1999. 40 p. (Contos de espantar meninos).
- \_\_\_\_\_. **A noite de natal.** São Paulo: Paulinas, 2000. 40 p. (Histórias da Bíblia).
- \_\_\_\_\_. **Tobias e o Anjo.** São Paulo: Paulinas, 2001. 39 p. (Histórias da Bíblia).
- \_\_\_\_\_. **Livro dos desgatos.** São Paulo: Paulinas, 2001. 40 p. (Cavalo Marinho).
- \_\_\_\_\_. **Pescadores de lobisomen.** São Paulo: Paulinas, 2002. 40 p. (Contos de espantar meninos).
- \_\_\_\_\_. **Jonas e a baleia.** São Paulo: Paulinas, 2002. 32 p. (Histórias da Bíblia).

### ***Infanto-juvenil***

- \_\_\_\_\_. **A cigana cega.** São Paulo: Moderna, 1995. 96 p.
- \_\_\_\_\_. **O boy da Via Láctea.** São Paulo: Moderna, 1997.

## ANEXO 1

Transcrição da entrevista realizada com alunos da 8ª Série E (1º grau) da EEEFEM Dr. Clybas Pinto Ferraz, na cidade de Assis (SP) em 17/11/2000 sobre a leitura de *O Boy da Via Láctea* de Regina Chamlian.

Entrevistador: JA- José Alves

Alunos Entrevistados:

1	A	Adalgisa B. Martins da Silva
2	AC	Ana Carolina Vasques Mossini
3	BB	Bruno Fachiano Borges
4	CC	Camila Zandonadi Ciciliato
5	C	Caroline G.Nogueira
6	D	Danielle Cristina Servilha
7	EH	Edson Hideo Tomarú
8	EM	Elizabete Mazzega Pereria
9	EA	Elton Aparecido Prado dos Reis
10	HS	Harryson dos Santos
11	H	Helton Rodrigo dos Santos
12	I	Isabela Santos Hilário
13	L	Leandro S. Dos Santos
14	LB	Leticia Barchi Vilas Boas
15	LL	Livia Longhini Melchior
16	MM	Marcela Mattos Cunha
17	MS	Moacir de Souza Palma Neto
18	P	Priscila Lenise Guilherme Antônio
29	RG	Rodrigo Godoy Souza
20	SS	Silmara de Souza
21	S	Suélen Fernanda Vidal
22	T	Talita do Vale Diniz
23	T O	Thiago Oliveira
24	VA	Vinicius Alexandre Xavier
25	V	Viviane aparecida da Silva

VV : Várias Vozes ao mesmo tempo

VNI1, VNI2, VNI3, ETC : Vozes não identificadas

... : Pausa na fala.

JA – O que vocês acharam de o professor indicar o livro prá vocês? E como acontecia de outras vezes?

RG – É que de outras vezes né?...o professor indicava e a gente tinha que ir lá e ficava procurando , esse já ficou mais fácil.

JA - Então você achou legal, o professor indicar? A professora falou que isso era para nota ou não? Então de outras vezes, né Rodrigo, se você quisesse pegar, você pegava, ah, se você quisesse entregar era para nota! Ah, o pessoal que eu pedi para ler, todo mundo entregou? Não? Está comigo lá. E aquilo é prá nota é? Tá, eu vou Ter que devolver para a professora, mas antes eu eu vou tirar um xerox daquilo tá? É ... então das outras vezes vocês é que escolheram o livro, é isso? E aí? É mais difícil?

I – Eram poucos livros que ela indicou, só foram os primeiros né? ...

JA – Ela deixou uma lista na biblioteca? Então vocês acharam bom? Todo mundo achava bom isso? Ela indicando os livros? Vocês não acharam melhor vocês escolherem?... A pergunta então agora é essa: vocês gostariam de Ter lido outra coisa? Estou falando com relação ao livro que eu dei prá vocês lerem, que a professora deu para vocês lerem ( o boy da Via Láctea)? Fala Edson? Você gostaria de Ter lido outra coisa, não?

EH – Não.

JA – Depois vamos entrar na parte do livro tá? Então tá?, agora segundo, o que vocês acharam do livro né? Por quê? Quero a opinião de quem tem vontade de falar...e agora todo mundo leu e todo mundo pode falar...o que vocês acharam do livro e por quê, hem?

I – O fim ficou sem sentido...

JA – Você achou que ficou sem graça o fim?

I – É não deu prá entender...

VNI1- Em outras estórias o mocinho sempre ganha, lá o mocinho morre, aí vem outro, e o outro sai ganhando.

JA – É só isso gente? Só acharam isso? Mas ninguém achou nada? Ninguém achou ou discordou?

I – Achei interessante, o começo foi legal...

JA – Até a hora que o menino morreu?

I – Ele morre, depois ele volta de novo, não deu prá entender direito

VNI! – Deveria ser mais real, o fantasma, assim...

T – No fim o fantasma tirou toda a graça do livro.

AC – Uma coisa real, real, sei lá, uma coisa de nossos dias,...

JA – Então, mas a hora que ele morre, a gente vai entrar nisso daqui a pouco. Então Edson, você achou que porque ele morreu ficou sem graça a estória?

EH – Ficou estranho, morreu! Pegou uma chuva e morreu.

JA – Tá certo!

T – Por causa da jaqueta, e aí ficou sem graça assim, aí num é? jaqueta, roubou a jaqueta dele e ele morreu de frio....?

JA – Eu só vou fazer mais umas perguntas e depois eu volto nos comentários e depois explico para vocês algumas coisas. Agora a pergunta mais assim...é mais assim...o que vocês mais gostaram da estória que leram? Por que gostaram, é lógico que nem tudo a gente gosta, ...já falaram que não gostaram...o que gostaram, o que agradou ali? Tinha umas coisas que é do tempo de vocês, o que agradou?

LL – Eu gostei da parte que ele volta, só que ele volta com mais iniciativa e se ele fala que gosta da garçõete lá...gostei dessa parte.

JA – Você entendeu que foi ele que voltou, naquele...

LL – Eu acho que foi isso. Que ele voltou numa outra pessoa, que só que....era pessoa com mais iniciativa, daí ele conseguiu o amor da menina lá...

JA – Tá, é ... alguém mais gostou de outra coisa? Ou não? Que isso aí é coisa do amor né? Alguém mais achou outra coisa, gostou...não? só uma pessoa que falou gente...é pouco...Fala Edson?

EH – Ah! não sei, depois foi lá na delegacia é...foi fazer BO, o cara nem escutou...(risos)

VV – (risos e comentários)

EH – Depois aparece aquela mulher lá que é... que falava que era...que tinha um fantasma, depois ele vai e leva a jaqueta no cemitério...ficou esquisito .

JA – Então, mas você acredita em fantasma?

I – Claro que não! (risos)

VV – (comentários ininteligíveis)

JA – Outra perguntinha...para o personagem então....todo mundo lembra do personagem, como ele era então?

VV - Lembro...lembro...

JA – Alguns de vocês acharam o personagem parecido com vocês mesmos?

VV – nada a ver....nada....(risos)

JA – Veja bem, olha, parecido, não fisicamente, nós vamos falar assim, na vida que ele tinha, por exemplo, vocês sabem como era a vida dele?

AC – Ele morava com o tio, os pais dele tinham falecido, então ele era órfão de pai e ele era tímido, gostava de desenhar, sei lá...

JA – Não parece com ninguém?

VV – (risos)

I – Ele se parece com o Edson e com o Elton, eles são tímidos

EA – É que nós somos tímidos e ele também...é...

JA – Ah, vocês são tímidos? Elton né? Priscila, o que você falou aí?

P – Ai...tipo ele gosta... tímido e eu também...

JA – Só, responde, mais nada? Só na timidez? Ninguém aqui mora com o tio? Isso já é um bom sinal né? É...algum personagem lembrou alguma pessoa, algumas pessoas que vocês conhecem?...não também? Nenhum personagem se identificou com algumas pessoas que a gente tem...que vocês têm, vizinho, amigo, parente, nada? De qual personagem a gente poderia dizer, qual personagem vocês mais gostaram na estória, por quê? Porque Ana Carolina?

AC – Ah, sei lá...eu prefiro a medium, sei lá...me identifico muito com ela...(risos) assim o fato dela entrar na estória deu um pouco de ....ânimo prá estória.

JA – Um pouco mais de pimenta...mais mistério...

AC – Mais mistério...é isso!

VV – (murmúrios gerais)

JA – Qual mulher que é Edson?

EH – Aquela lá que o carinha... foi na delegacia lá...é...



JA – É a mesma né? A medium né...o Edson gostou da Medium, mais alguém?... bom, e qual personagem vocês menos gostaram...agora....quem falou? Quem falou?

MS – Porque ele não acreditava na estória da medium...do carinha lá, né?

JA – Qual seu nome? Francisco?

MS – Francisco? (risos)

JA – Moacir? Desculpa.

MS – É porque...

JA – Não acreditou né?

MS – É...

JA – E vocês acham que o delegado agiu certo gente?

VV – não, não

JA – Depois eu vou Ter uma perguntinha prá fazer a respeito do delegado prá Vocês, é...é...se vocês, olhem, então o personagem que vocês, a maioria menos gostou foi....então....o delegado né? SE vocês pudessem Ter um personagem como amigo ou amiga, qual seria? Por quê?

EH – Sem comentário!

VV – Risos...

JA – Fala Edson? Sem comentários por quê?

EH – Ah! sem comentários.

JA – Então eu vou levar isso como comentário. Mais alguém? Sem comentários porque Edson?...é eu falei prá vocês, não é só falar bem do livro gente..., tem que falar o que.....Fala Edson, porque não? Pode falar....

EH – Não, não...

JA – Nada a ver?

EH – não, não!

JA – Hein Camila? Então tá? Deixe eu ver mais uma coisa aqui...vocês acharam o livro complicado ou fácil de ler....de entender? Por quê?

VV – (murmúrios gerais...)

JA – Sim Isabela, porque você achou que o fim foi complicado?

I – Ah, porque sei lá, depois ele morreu, parece que ficou sem sentido, ficou um negócio esquisito.

JA – Mas até então foi facinho de ler?

I – Foi...foi gostoso de ler.

JA – Porque a linguagem é fácil não é isso?

I – É...

JA – A linguagem do dia a dia, é isso? Que vocês acharam, por exemplo, dos...do...ah, vocês podem abrir o livro, podem ver aí no comecinho, que os subtítulos dele, como índice de todos os subtítulos da estória...

TO – O sumário?

JA – É o sumário, o que vocês acharam disso?

AC – Normal. Todos os livros têm. (risos) sério, é a maioria dos livros têm isso, natural! É igual a qualquer outro livro.

JA – agora, esse livro conta a estória de quem? Do Douglas ou do delegado?

VV – Do Douglas...

JA – Certeza? Qual é a estória do Douglas então? O que acontece com ele?

MS – Normal, foi e comprou uma jaqueta para tentar conquistar a mulher da lanchonete (risos)

EH – Pega uma pneumonia e daí ele morre e volta de novo (risos)...

JA – O edson fez um resumo legal, mas como é que fica o resumo então?

D – Não, porque ele se sentia mal com a roupa que ele tinha porque os outros tinham comentado da roupa dele e ele foi e mandou fazer uma jaqueta prá que...ele se sentia melhor, depois ele foi numa festa e roubaram a jaqueta dele aí ele morreu e encarnou em outra pessoa?

JA – Aí, o que aconteceu com ele então? Foi que ele morreu né? E a pergunta que eu já havia feito antes: Vocês acham que o delegado agiu certo?

VV – não. Eu acho....

I – Mas prá quem acredita em fantasma, por exemplo, eu não acredito em fantasma, se alguém pede prá acreditar, não sei se ele agiu certo ou errado, ele não ia acreditar numa coisa assim, sabe?

JA – A Lívia então está defendendo o delegado, o ponto de vista dela...todo mundo disse que é uma estória absurda, vocês acreditariam? A Isabela disse que não acreditava, porque o delegado tinha que acreditar?

LL – Então porque eles vão contra ele só porque ele fez isso, ele não é...ele não vai saber que...que isso daí é fantasma...eu não acredito.

JA – Então...mas prá você ele agiu certo, não acreditando Lívia?

LL – Não sei se agiu certo ou errado, mas eu não acreditaria! Porque essa estória é absurda.

JA – Mais alguém acha que ele agiu certo, o delegado...não?

CC – Ah, no começo ele agiu errado, mas deveria ter pelo menos ouvido o que aconteceu lá, por causa do roubo daí ele não ouviu...

JA – Então, a pergunta que vocês já responderam: vocês acreditam no que aconteceu a Douglas? Vocês não acreditam? Nunca ouviram falar numa coisa assim gente?

I – É claro, isso acontece no dia a dia, pode acontecer, a gente escuta falar tanta coisa sobre assalto

VV – (murmúrios e barulhos gerais)

JA – Gente....o microfone é só detalhe...eu perguntei se você acredita no que aconteceu ao Douglas e por quê?

MS – Ah, ele morreu (risos)

JA – Ah...e depois?

MS – Ah! , mas depois para ficar roubando jaqueta?...ah eu...

VV – (barulhos)

JA – Então você acha absurdo? Então agora a pergunta que a gente já fez, mas a Camila já respondeu né? Mas eu vou perguntar para a Priscila, o que você achou do personagem...já falaram...mas eu quero saber sua opinião...o Edson já falou que....que você acha do personagem morrer no meio da estória?

P – Ah! sei lá!

JA – Não gostou?

P – Não ficou assim...ele morreu, depois ficou uma coisa assim sem sentido, sem nexo, achei super sem graça...

JA – Então...tá...então gente...vocês não acham possível acontecer isso no nosso dia a dia?

P – Ah, depois ele voltar de novo, ah...num tem jeito....

JA – Você acha que voltar não?

P – não!

MS – Até ele morrer tudo bem, mas depois ele voltar não!

JA – Então você acha que até morrer...beleza né? Mas voltar....

MS – Estragou tudo...

JA – Fala Thiago?

I – Porque tem gente que acredita nisso mesmo, eu acho que é uma ilusão isso...

JA – Então você acha que é uma ilusão?

I – Eu acho que é a imaginação da cabeça da pessoa...

JA – Adalgisa né? Adalgisa, vou continuar com você. É possível ocorrer ...não! Você consegue identificar o local, ou onde se dá a estória...gente prestem atenção na outra perguntinha...vocês conseguem identificar o local onde aconteceu esta estória? como? de que forma? Como é que vocês conseguem identificar?

AC – São Paulo!

JA – Como? Por causa do nome Praça da Sé?

AC – É...

JA – É mais conhecida em São Paulo?

VV - ...(murmúrios)

EA – É um dos....

JA – É um dos...né Francisco?

EA – É Elton professor?

JA – Desculpa Elton, não é Francisco né? Eu vou chamar você de Francisco até amanhã! É ... quem é que estava falando...você gostaram do,...do Douglas...que eles o chamavam de Dodô, ter voltado para resolver o problema do casaco? Você gostaram de ele ter voltado é isso? Quem falou foi a Priscila? Não Camila? Ana Carolina?

AC – Ah! Ter voltado por causa de um casaco? Ah! se for para voltar, volta por uma coisa que valha a pena...um casaco na estória....

JA – Ah,...bom...o Elton, você achou que ele voltou por causa da....

EA – Por causa da lanchonete lá...

JA – Como é Ana Carolina?

AC – A pergunta foi por causa do casaco, não é?

JA – É, aí é verdade, você gostou por ele ter voltado para resolver o caso do seu casaco não é? A pergunta foi específica. Fala Adalgisa?

A – Fez tanto sacrifício para conseguir a blusa, depois roubam, eu acho que foi certo.

JA – E é importante também, né Ana Carolina? Ela está falando que ele fez tanto sacrifício prá conseguir um casaco e de repente ele perde, então isso talvez...

MS – Ele só dá valor porque foi ele mesmo que comprou...

JÁ – Isso, né? ...é..é uma idéia....Fala thiago?

TO – Ah! um cara vem assim na...assim na.....perto da praça, sei lá né, depois de uns meses o cara ganha dinheiro prá comprar ....um mês...o cara tira num dia e o cara rouba...leva embora...

JA – Certo! É ...de vez em quando vê se não acabou a fita prá mim....só dá uma olha dinha...bom, agora vamos ver o tema né? Na opinião de vocês, agora que eu quero saber...qual é o assunto principal do livro? Opinião de vocês...eu não vou falar nada, quero saber a opinião de vocês....qual é o assunto principal do livro? Dá prá identificar o assunto principal do livro?

AC – Ah! o casaco.

JA – Ah, a Lívia acha que é o casaco...

AC – A história gira em torno da perda do casaco e ele volta por causa do casaco ele não sei que....ele morre por causa do casaco...essas coisas...

LL – Por causa da menina da lanchonete!

JA – O Thiago também acha que é por causa da menina ? você também?

MS – Ah! porque ele queria tanto uma jaqueta...prá conquistar ela né...então só nela ali...

JA – Você achou que também foi pelo, pela conquista da menina?

MS – É... foi...

JA – Então é isso né gente? Ah! então deixe eu ver aqui... alguns de vocês já viveu uma situação parecida? Não...não pelo casaco, vamos...não por um casaco, mas por uma coisa assim parecida, não quer dizer que seja pelo casaco, alguém já viu isso? Alguma situação assim?

VV – (murmúrios)...

JA – Ninguém se apaixonou por alguém que resolveu comprar uma roupa nova e de repente perdeu essa roupa, manchou, nada disso, nada parecido...oi Lívia?

LL – comigo não aconteceu nada.

JA – Nada...nada, e já presenciaram alguma coisa parecida também, também não? Ninguém?

VV – (murmúrios)

JA – Nem no jornal, nem na TV, nada gente?

TO – Não!

JA – Nem uma estoriuzinha então...não tem nada parecido não é? Bem, deixe eu perguntar uma coisa agora para vocês: bom, alguns de vocês sentiu que os assuntos tratados no livro podem ajudá-los em alguma coisa? Nada? Não?

LL – Eu acho que a gente deve ter é mais assim...iniciativa, por exemplo., vai a luta pelo seu objetivo, entendeu?

JA – Ah...você acha que nesse ponto tudo bem?... a questão da iniciativa, vocês acham que deve Ter iniciativa então? Hein, Camila?

CC – É...

JA – É isso Edson?? Hein? Você achou que algum assunto no livro podia ajudar você?

EH – Nada ...Ah!...

JA – Gozado, o ... Thiago, a mesma coisa, os homens sempre tem uma opinião diferente das mulheres, vocês acham ou não? Que assunto ali podia ajudar em alguma coisa, ah, fazer a gente lembrar de alguma coisa ou nos... enriquecer a vida da gente...algum assunto no livro...

CC – Melhor ele ter ficado com a jaqueta velha do que ter comprado a nova que só deu prejuízo.

JA – Então, que ficasse com a velha ...(risos) assim ele não morreria...

EA – Ele teve a iniciativa de trabalhar para ir comprar também...a iniciativa dele.

JA – Mas isso ajudou né Camila? Ah...não...quero saber se ajudou vocês em alguma coisa? Vale a pena então pela iniciativa é isso ... Vocês gostariam de discutir esse assunto com seus pais, se já não discutiram, com um amigo, ou com alguma outra pessoa?

AC – Não!

JA – A pergunta é a seguinte, vocês fizeram algum comentário com alguém depois da leitura...não?

I – Eu não queria ler...eu falei, eu vou pensar...

JA – A isabela não queria ler...

I – Não...a minha mãe queria ler e eu falei que não compensava...

JA – Você falou que não compensava para ela? (risos), É isso Lívia?

LL – Eu comentei com a professora, do final que eu não tinha entendido, daí ela falou que o que ela entendeu, daí depois assim eu fiquei entendendo , no final que ele mesmo volta, só que em outra pessoa.

JA – Ah...tá! e você Edson tá falando aqui...

EH – Eu não tô falando nada...

JA – Você comentou com alguém, amigo, professor? Não?

EH – Não!

JA – Nem com com vocês aí gente? Priscila?

P – (...)

LB – Só comentei com ela.

JA – Comentou com a Livia? Fala Elisabete?

EM – Ah!

JA – Você não comentou com ninguém Elisabete?

EM – Não!

JA – Está quietinha aí...fala Silmara, com quem você comentou Silmara?

SS – Não comentei com ninguém, eu não gostei, porque eu achei ele chato, sem sentido.

JA – Mas... nem para falar mal você não fez...

SS – Não!

JA – Você achou chato?

SS – Achei!

VV - ... (...)

JA – Não...a idéia é essa mesma, é vocês falarem o que estão sentindo.

Ah...perguntando agora para todo mundo..que eu acho...que...não sei se os homens, mas as mulheres... éh...a paquera que o Douglas teve com a Vera Lúcia né?...é... que era funcionária da lanchonete, chamou a atenção? Por que chamou a atenção de vocês, se chamou a atenção...chamou ou não? Fala Thiago, Priscila...

P – É uma coisa normal isso ...

JA – É isso Ana Carolina?

AC – É isso aí!

VV – (murmúrios ao fundo)

JA – Só isso gente?

I – Não, mas tinha aquela outra menina que trabalhava na lanchonete, ...não! foi antes, porque depois ela percebeu e falou assim...é...(risos)...sei que ela...depois ela falou assim, ele vinha tantas vezes na lanchonete, sempre olhava prá você...

JA – Ela não percebia Isabela, era isso?

I - ...

JA – Bom, o fato dele ser , veja bem a pergunta oh, ... um office Boy, atrapalha na opinião de vocês o relacionamento com a Vera Lúcia?



EA - Se ela for interesseira....

JA - Ahn?

EA - Se ela for interesseira

JA - Ah! se ela for interesseira? Ah, você, seu nome?

MM - Marcela.

JA - Fala Marcela?

MM - Eu acho que não, porque assim como ele, ela também começou a trabalhar cedo para ajudar...

JA - Ah sim, os dois tinham o mesmo, né? O mesmo meio né? São humildes, e ela trabalhava....Camila?

CC - Se ela gostasse dele de verdade, ela não se importaria só porque ele era um office boy...

JA - ah! tá...bom é uma idéia né? Bom, Dodô vivia com um tio né? Vocês se lembram o que aconteceu com os pais dele? O que foi Edson?

EH - Morreram.

JA - Do quê?

EH - Não lembro.

JA - Só morreu? Você não se lembra do quê? Morreu? Isabela?

I - Acidente

JA - É isso?

I - É tinha a foto dos pais dele e de um outro menino que ele falava que era irmão.

JA - É isso? É no comezinho do livro é isso?

VV - ...

JA - O pessoal tá procurando no livro aí não é? Como é que é Camila, pode falar?

CC - Não, não.

JA - Não achou?

CC - ...

JA – Adalgisa?

A – É quebrou a barra de direção, desgovernado, atropelou os dois na calçada, um Carro.

JA – Tá, e a ... a .... Adalgisa achou ...então foi...

VNI1 – Atropelado

JA - Mas ninguém lembrou disso né? Gozado, ... ninguém lembrou né? Por que será, será que foi...Livia?

LL – Os dois morreram no mesmo dia.

JA – tá... existe alguém que vocês conheçam que tenha esse perfil aí...

AC – Meu amigo...ele perdeu os pais de acidente... os dois de uma vez...

JA – Uma vez só?

AC – Uma vez.

JA – Também Priscila? Priscila...também? Mais ninguém? O ano passado tinha na escola, uma aluna...estava na sala de vocês, estava na sua né? Ela ...ah tá... como é que chama ... o pai dele era professor?

VV - .... (murmúrios)

JA – Bom...agora tem uma coisa importante aqui... o que vocês acharam, por exemplo... Hein Thiago? Vou querer que você responda também: O que vocês acharam do Dodô não ter amigos na estória? Pela idade que ele tinha, o que vocês acharam? Ana Carolina?

AC – Tinha vergonha... porque ele era meio assim diferente, gago...sei lá...ele tinha Vergonha...

JA – A Camila acha que ele era tímido, né Camila? E você? Elisabete? Que você achou de ele não Ter amigos na estória?

EM – Porque os outros achavam ele diferente dele...e assim porque ele era tímido ... então ele não tinha coragem de chegar nos outros para conversar...

JA – Então, mas aqui todo mundo diz que é tímido né? Mas todo mundo tem amigos aqui não têm? Pelo menos aquele que eu...mais gosto... o Elton é tímido?

EA – Eu sou! Prá caramba!

JA – Mas tem amigos?

EA – Amigo não! Colega...amigos alguns.

I – (risos) ...está com vergonha...isso sim (risos)

JA – Então é importante ter amizade...nós precisamos de amigos não precisamos?  
Todo mundo concorda com isso?

VV – concordamos!

JA – Rodrigo concorda?

RC – Concordo !

JA – Todo mundo tem amigo então? Óh... só estou apontando (microfone), porque preciso ouvir viu gente.....mas isso aqui não... deixa ver mais uma coisinha aqui: existe segredo entre amigos que os pais não sabem? Por quê?

VV – Existe!

JA – Por quê? Por exemplo Priscila?

P – Ai, tem coisas assim, conto para um amigo, mas não é assim sempre contar pro cara...

JA – Por exemplo... dá um exemplo prá mim?

P – Ai...deixe eu ver.... é assim...tem alguns pais que pensa que a filha é uma santa, que num “fica” : ninguém...éh!!...ele começa...ai filha! Conta logo menina...ai pai ....fiquei com um menino....aí já...nossa! ...o mundo cai...tempestade num copo d’água.

JA – Que foi Thiago?

TO – Por quê o pai dele? Porquê a mãe dele?

JA – Então é por isso que vocês não contam?

VV – (risos)

JA – Que foi Elton?

EA – (não inteligível )

JA – Quem faz isso?

EA – As interesseiras, as gasolinas...

JA – Por causa de quê?

EA – Interesse professor!

JA – Mas quem é o interessado a mãe ou...o ....porque a pergunta que eu fiz foi...é ...se existe segredo entre amigos e os pais...entre seu amigo e seu pai...entre você e seu amigo que seu pai não saiba...existe esse segredo? É isso que eu queria saber...

EA – Não!

JA – Seu pai sabe tudo?

EA – Meu pai eu conto, minha mãe ...de vez em quando...algumas coisas assim...não posso falar tudo...

JÁ – Ah...não pode falar tudo?

EA – Pro pai pode, prá mãe não

VV – (risos gerais)

JA – E vocês... pode falar tudo Livia? Pro pai? Prá mãe?

LL – Algumas coisas sim ( Risos) nem todas... por exemplo, uma nota baixa na escola...que não precisa assinar assim...daí todo mundo é fácil ficar sabendo....mas eu não conto prá minha mãe não!

JA – Mas ela não vai ficar sabendo depois?

LL – Não. Minha mãe assim...ela é a ... ela nem liga. Nota baixa...desde que na média eu tenha uma nota boa mas..., daí...às vezes eu não conto...

JA – Ela fica sabendo?

LL – Depois eu conto, quando ela tá mais calma.

JA – Você conta na hora certa, é isso?

LL – É ...

(lado 2 da fita)

JA – Uma perguntinha prá vocês...é...o que vocês ... a gente que dá aulas prá vocês...a gente sabe como acontece isso... não é todo mundo não é?... mas por exemplo, o

que vocês acham do Dodô ficar fora do ar constantemente inclusive chegando a trombar com as pessoas na rua...isso quando lia gibis... o que vocês acham disso?

AC – Era desligado... que ele vivia no mundo dos gibis...que ele não vivia o próprio mundo...só prá vida.

JA – É a Ana Carolina né?

MM – Não...porque ele era apaixonado por uma menina...ele ficava assim meio...voando... é ... meio no ar...

JA – Mas o que vocês acham disso? Acontece isso com vocês, não?

MM – Não! Normal... qualquer um... (risos) ... não...é com qualquer um acontece...então não é só...

JA – Acontece com você Moacir?

MS – não.

JA – Ah! sim, eu fui professor do moacir. Hein? Thiago? Não acontece de ficar fora do ar assim...apaixonado...

TO – Não... pode ser somente isso aqui....a TV assim....também... fica assim pensando...TV ... você fica assim pensando nos parentes seus...você fica assim ó...pensando....assim...pensativo...você nem presta atenção no que o professor está falando na sala de aula.

JA – Você acha que é da idade?

MM – É... até com a gente...ai....qualquer um acontece...

JA – A Lívia, fala Lívia?

LL – Vai de cada pessoa...vai de cada pessoa.

AC – Tem pessoa que fica falando sozinha...tipo minha mãe...(risos)

JA – Ana Carolina...ela fala sozinha...

AC – (risos)... fala....(risos) não, sei lá...prefiro... que ficar no mundo da lua...(risos)

JA – Fala Camila?

CC – Ah, sei lá a gente não é igual...quando você tá lendo alguma coisa que você tá muito concentrado você fica meio assim...os outros falam alguma coisa...você num tá...concentrando lá na leitura...acho que é...é esse o caso dele.

JA – É... bom ... então ó... isso acontece com vocês de vez em quando..com alguns? É isso? ... alguns?... nem todos? ... a carolina só fala sozinha ... a mãe

VV - ... é a ....

P – Assim pensa alto demais, aí acaba falando sem querer

JA – A Priscila acha isso? Como é que é Ana Carolina?

AC – Um jeito de ensaiar o futuro ... isso é o que vai acontecer amanhã...(risos)...

JA – Tá certo!

P – Ah! já imaginou se acontece...acontece e acabe falando...pronto! tá falando que você tá falando sozinha...

JA – Vocês... acham que isso acontece também com os adultos? Que é Isabela?

I – Acontece... minha mãe vive falando sozinha...(risos)

JA – E o Elton, acontece?

EA – Não!

JÁ – Com os adultos não?

EA – Acontece... com os adultos acontece...depende...os meus vizinhos lá... tudo meio louco...tudo falando sozinho (risos)...

JÁ – Fala Priscila?

P – Ah! eu também tenho uma vizinha...ela começa a falar...falar...falar...e eu fico olhando assim pra ela...eu falo...essa mulher é louca...

JÁ – Então ... mas veja bem...dar uma trombada ...com ...as pessoas...viver no ar...você fala com ela e ela não atende...acontece isso... Isabela?

I – Todo mundo é assim...se tiver falando com alguém...às vezes nem escuta..tá lá no mundo da lua...

JA – tá..Adalgisa?

A – (...)

JÁ – Fala Elisabete? O que você acha? Acontece?...

EM – Não!

JA – Nada? Todo mundo é normal?

EM – Todo mundo é normal...

JA – Como é o seu nome? Você ainda não falou comigo?

T – Talita!

JA – Bom! Óh... vocês... oh...! veja bem a pergunta que eu vou fazer... vocês acham que...que quando a gente assiste a um filme ...a filmes...né? ...é parecido com o que o Dodô fazia? Ou seja, ...desligamos da realidade e viajamos pela história? Vocês acham que é isso que funciona?

I – Se for interessante você viaja dentro daquilo...

JA – Se for interessante,...Priscila?

P – Às vezes, o filme... o suspense assim ... tá lá...assistindo...a gente ...acontece alguma coisa ...até você assusta...dá empolgação .....assim...

T – Quando a gente se identifica com algum personagem assim a gente entra no lugar dele, na estória...

JA – E isso acontece quando vocês gostam do filme, não é isso?...ah bom...então todo mundo concorda que quando a gente entra... heim Edson? Você costuma entrar nos filmes assim no lugar dos personagens?

EH – Depende !

JA – Depende de que?...depende do filme?

EH – ãh...depende do filme...livro....alguma coisa...

VV - ...

JA – Éh...A gente vai terminar essa primeira parte, depois vocês vão para o intervalo tá? Oh... deixe eu perguntar só uma coisa agora ... vê se vocês lembram disso...o que vocês acham do personagem Dodô ler gibis....vocês já leram algum gibi? Qual? Gostaram? Por quê?, um por um... deixa eu ver...Elisabete...começa você?

EM – ai ... eu acho normal ... já li...

JÁ – Por que você gostou? O que tem que você gosta?

EM – Ai...

JA – Hum? ...fala Elisabete....esquece o microfone...

EM – Porque ...

JA – Porque é uma leitura fácil?

EM – É...

JA – Além de ter as figuras?

EM – É ... fácil ... e mesmo tendo a figura você entende a estória.

JÁ – Quem mais já leu gibi... o Thiago? Já leu gibi Thiago? Gostou?

TO – Gostei!

JA – Por que Thiago?

TO - Ah ... por causa das figuras?

JA – Só por causa das figuras?

TO – Ah...os desenhos também ... os desenhos...

JA – Fala Moacir?

MS – Ah... legal ler gibi ... passatempo

I – Ah ... é um passatempo ...não tem nada para fazer ...

JA – Danielle! Já leu gibis Danielle?

D – Já!

I – A Danielle lê gibis dentro do banheiro (risos)...

JA – A Isabela disse que a Danielle lê gibis dentro do banheiro... (risos diversos) ...é um sugestão né...? é uma sugestão...já leu? Gostou?

D – Eu gostei porque é uma leitura fácil assim...muito legal....

JA – Ilustrado né? (muitos risos ao fundo)

D – É! Bem ilustrado...

JÁ – Camila também...Camila?

CC – Já li!

JÁ – Prefere ler gibi do que um livrinho? Você Camila?



CC – Ah...depende, ah sei lá...depende do livro e do gibi também...depende se o livro for legal...daí eu prefiro ler o livro...agora se não...

JÁ – Então tá! Éh ... vocês acham que têm livros que o adolescente ou uma criança não podem ler? Por quê?

VV – tem!

JÁ – Agora eu quero saber porque, por quê, Ana Carolina?

AC – Ah ... não ...tem ... tem livro ... por isso mesmo os autores que escrevem para jovens, crianças tá ... porque assim, prá jovem é um livro que tem que prender mais a atenção dele e falar do cotidiano dele, já prá crianças tem que ser tipo assim ... uma fábula... uma coisa fácil delas entenderem.

P - ... é ... fácil...

JÁ – Fala Camila?

CC – Ah ... depende da linguagem do livro também...depende ...ah...(risos)

JÁ – Depende da linguagem do livro?

CC – Ah ... porque não... tem livro que ah... só adolescente pode ler ... se deu para uma criança, eles não vão entender nada.

JA – Então ...a ... a ... veja bem, adolescentes ou criança ... vocês são adolescentes né?

VV – Somos!

JA – Então... vocês acham que tem alguma coisa que vocês não... podem ler? Para crianças vocês já disseram que não ... que tipo de livro, por exemplo, ô Priscila, que você não pode ler?

P – Aah! Livro erótico ... aquele que assim....

EA – É ... tem mais é que aprender... se vai tirando a base dele para aprender...vai vendo como é que faz....

JA – Você acha que dá exemplo?

EA – É ... experiência...

AC – Não é que tem livro que a gente não possa ler... livro que a gente não entende ... ou que a gente ... (risos)

JA – A Ana Carolina acha que tem livro que a gente não entende... é isso Isabela?

I – Ah ... sei lá ... tem livro que a gente pega principalmente na biblioteca ... eles falam assim ... você não acha que este livro é muito forte para você ler? ... às vezes tem cena de romance ... sei lá...Eles falam que... é uma cena (risos) ...eles costumam falar que é um livro forte ...prá gente ler... mas sei lá.. (risos)

JA – Então ... Adalgisa?

A – Os adultos fala isso... que não pode ...que é muito forte... mas depende da pessoa ...se quiser ler... lê ....se não quiser ....

JÁ – E ... e que hora que é o intervalo?

VV – agora!

JA – Gente! .. já bateu? Então vocês tem que sair .... podem sair...

## I N T E R V A L O

JA – A pergunta ... a pergunta prá vocês, ainda referente aquela primeira parte ... o que é que vocês leriam, ou lêem por livre e espontânea vontade...vamos ver ... um por um... o que você leria por livre e espontânea vontade ...fale? nada? Que não fosse indicado por professor ... o que você leria ...você ia lá biblioteca e leria?

VV - ...

JA – Fala Ana Carolina?

AC – Brida ... do Paulo Coelho.

JA – Você Priscila?

P – Suspense assim, um ...

JA – Como?

P – Um suspense tipo o Fantasma da Ópera ...sei lá...

JA – Tá...Você Lívia?

LL – Suspense também.

JA – Também!

VV – Romance!

JA – E você Isabela?

I – Romance !

JA – Também? Cadê a Talita? Marcela?

MM – Acho que mais livro policial assim...

JA – Policial?

MM – Policial!

JA – Você Talita?

T – Romance como a Marca de Uma Lágrima...

JA – De que é ?

T – Pedro Bandeira.

JA – E Você Elisabete? Silmara?

SS – Romance...

JA – Thiago, Edson?

EH – Éh, ...éh ...sobre coisas sobrenaturais...

JA – Então você não gostou desse livro?

EH – Também, também...também...também...

VV – (risos)

JA – Você falou que achou chato...Têm coisas sobrenaturais lá também não têm?

EH – Tem....Tem....Tem...

VV – (risos)

JA – E o Elton?

EA – É... um romance mais apimentado...

JA – Romance mais apimentado heim?

VV – (risos)

JA – Gostaram é? Quem falta aqui? O Moacir...o que você leria por livre e espontânea vontade? Você vai lá na biblioteca pega e lê? Que você leria?

MS – Capitães da Areia.

JA – Do Jorge Amado não é ?

MS – É!

JA – E Você...você é o ...

RC – Rodrigo Correia!

JA – O outro Rodrigo não é?

RC – É ... Leria um de ação... aventura

JA – E você Thiago?

TO – O Fantasma de Canterville ... o Fantasma de Canterville

JA – Achei que ele ia falar o nome de um livro de receita ... porque ele está comendo ali ...

VV – (risos)

JA – A gente vai falar dos personagens agora ... qual é o personagem mais interessante prá vocês ... por quê? Quem quer falar?

VNI1 – Já falamos

JA – Não ,, o personagem mais interessante não... poderia ser... fala Ana Carolina?

AC – Ah eu falei...é aquela misteriosa ... como é que é ...

JA – Ah! você falou... de outra coisa e a gente acabou caindo nisso.

AC – É!

JA – Personagem ...

VNI2 – Também a medium ....

JA – Também? A mesma? A Mesma Priscila? Marcela?

MM – A medium porque ela ajudou a desenvolver o caso, a estória....

JA – A resolver?

MM – É

JA – É isso Talita?

T – É!

JA – É

T – É (risos)...

JA – Elisabete?

EM – Também!

JA – Gente! Só ela é que foi a única interessante?

P – Interessante, porque é ela que se envolveu mais na estória...  
assim...praticamente

AC – Não ...quem se envolve mais é o Dodô ... só que ... ah...a preferida ... a que tem  
mais a ver com a gente .... (risos)

JA – Ah ... a que tem mais a ver ...falou Ana Carolina ... não é? Se fosse para vocês  
recontarem a estória, como é que vocês descreveriam o Dodô? Adalgisa?

A – Ah ... ele era gago né? Moreno ..eu acho que ele era moreno...

VV – (...)

A – O corpo ... ah sei lá!

CC – Não ele era magrinho ...

JA – É isso Lívia?

LL – Ele era bem magrinho ... eu, assim ... o que eu imaginei assim ... tinha alguns  
dados assim do livro, falava que era um menino gago assim ... se vestia bem  
mal, ai ... é isso...

JA – Agora quero a opinião de um homem...Fala Rodrigo: como é que você  
descreveria Dodô? Você recontava a estória ... como é que ele era?

RC – Ah ... ele era gago ... éh ...gostava de ler gibi ... e não tinha colegas...

JA – Não tinha amigos?

RC – É!

JA – Tem mais ... ah! tá...

VNI1 – Gostava de desenhar, ele trabalhava...

JA – Que mais Elisabete? Como você descreveria o personagem? Tem uma coisa que está faltando

MM – Que ele vivia num universo paralelo ...

JA – Isso ... vivia no mundo da lua... universo paralelo.... no mundo da lua ...é isso? É ... tá faltando um item aí...

EM – Ai ... eu não sei não...

VNI1 – Ah, ele era gago...

JA – Sim ....?

AC – Como se fosse num gibi ... ele...

JA – Ele colocava a vida como se fosse num gibi?

AC – Sim ..éh!

JA – Tudo isso tá certo, mas ainda falta uma coisinha aqui...a garçonete percebia...qual é? Como é que é Moacir?

MS – Ah .. eu não falei nada não!

TO – Ele falou sim!

JA – Hein? Não...ele se vestia mal, a Lívia já falou ... tímido...isso ...já falaram também...mas faltou uma coisa ... tem uma expressão que vocês usam muito quando vocês acham uma cara bonito. Ah! lembraram disso não?

AC – Ahn! ... que ele era um gato?

JA – Não era isso que a outra falou?

MM – A amiga da garçonete falou que ele era bonito ... e que ela sempre olhava para ele, só que ele paquerava a outra... coisa assim ... ela falou que ....

JA – Então para descrever o personagem é tudo isso aí que a gente poderia ter falado né? Outra pergunta aqui...o que vocês acham do Dodô ser criado por um tio?

VV – Normal...

JA – Rodrigo? Nada Rodrigo? O que você acha do Dodô ser criado por um tio...?

RC – Nada ... nada ...

JA – Fala thiago?

TO – Já que os pais dele morreu né? ... algum familiar dele tinha que cuidar dele senão ia prá ... ah esqueci o nome ... ah!

MM – Sei lá, eu acho que ... na vida dele ... porque deve ser difícil morar com o tio ... tem que depender sei ... lá...

JA – E você, Elisabete? O que você acha dele ser criado por um tio...Elisabete?

EM – Ah ... normal!

JA – Normal? Elisangela, Silmara?

SS – (...)

JA – Fala Silmara, o que você acha de ele ser criado por um tio assim... o que pode ... você tem algum preconceito... não?

SS – Não!

CC – Ah, eu acho que é normal, porque se os pais dele morreram, o tio dele que tinha que cuidar dele mesmo ... ah ...

JA – Alguém tinha que cuidar gente? Não ... Mas ... sabe porque a pergunta? Porque normalmente acontece de crianças assim...as famílias não cuidam e por isso é que a gente fez a pergunta não é? O Edson ... éh ...deixe ver ...Dodô era obcecado por leitura de gibis... o que vocês acham disso? Pensando por vocês, o que vocês acham disso?

VV – Normal!

JA – Por que é Normal hein?

AC – Ele tinha dezesseis, dezessete anos ... ah ... sei lá...

VV – (murmúrios gerais...) Ah se ele gostava de ler...

EH – Ah, não tem idade...

EA – Porque tem bastante morte também ... não é bem para criança também...para adolescente mesmo.... o gibi

VV – (Murmúrios divergindo e concordando...)

P – Não tem idade ... qualquer idade ... não .. não...tem nada a ver ... para ler gibi...não é uma coisa assim fora do normal ... qualquer pessoa pode ler ... não é?

JA – Gibi não é prá criança Lívia?

LL – É prá criança ... prá qualquer idade até adulto se gostar pode ler ué...?

JA – Então, mas assim ... é a pergunta assim .... é ser obcecado por alguma coisa ...no caso ...

P – Uma pessoa ser obcecada e gostar sempre de ler um livro, não propriamente um gibi....

LL – Também não é bom nem ruim, não faz nada de mais né? Eu acho....

JA – Você não acha que só o fato de estar lendo já não é alguma coisa que ...

LL – Ah, gibi não! Eu acho que livro né? Porque gibi é mais assim o que a gente fala mesmo assim, é ...conversa nossa assim que não é o certo ... assim nos livros é certo o que está escrito e a gente aprende mais...

JA – Eu perguntei o que vocês acham de ele ser obcecado por ler gibi? O que você acha de ele se fissurado em ler gibi, você é fissurado em que?

EA – Eu? (risos)

JA – Nada?

VNI2 – Porque senão... eu acho que não porque senão ele vai ficar só...ela não vai ficar só na realidade ... ela não vai ... ela só fica lá no ... .. é coisa ....é, não é real né? É só fantasia ....e ela não vê a realidade então ela só fica obcecada nos livros e a realidade ele esquece...

JA – Outra perguntinha... O que vocês acham da Vera Lúcia? Ela correspondia a paquera de Dodô? Priscila? Hein?

LL – Como ela ia perceber se ela não demonstrava?

JA – Como assim Lívia?

LL – Ele não demonstrava interesse, então ela não ia saber...não ia corresponder, isso!

JA – É isso Ana Carolina?

AC – É isso aí...(risos)

JA – Fala Danielle?



D – Eu também acho o que ela falou...(risos)

JA – Tá repetindo o que ela falou... é...fala thiago? O que você acha, Thiago, dela...Você acha que a Vera Lúcia...ela correspondia a paquera de Dodô?

TO – (Risos)

JA – Vamos lá gente ...vamos terminar isso! Nada? Então ela não correspondia nê? Vocês acharam que não? Mas como vocês vêem a timidez do Dodô com relação à Vera Lúcia, é normal? Por quê? Você que é tímido? Quem que é o tímido aqui, o Elton? Você acha normal a timidez, Elton?

EA – Acho!

JA – Você é tímido?

EA – Bastante!

JA – Você não chegaria, no caso na Vera Lúcia, só ficaria olhando de longe?

VV – risos ...

JA – Mas e com a mulher...com a mulher acontece a mesma coisa?

CC – Ah, não sei!

VNI1– Depende da pessoa né?

JA – Depende? Como?

VNI1 – Depende de quem é...vê...se você não tem nem condições...tem que ficar quieto...

JA – O que é condições, não entendi?

LL – Se por exemplo, se ela tem seu namorado, daí não tem jeito...tem que ficar só de Longe

JA – Só de longe, olhando?

LL – É!

JA – Timidez ... então é normal a timidez na idade de vocês? Mas tem umas que não são tímidas não hein?

VV – verdade (risos)

JA – Agora uma pergunta aqui que eu acho que ninguém vai responder com...é com...  
o que vocês acham do alfaiate Nicolau... como é que ele foi descrito lá...vocês já  
tiveram roupas feitas por algum alfaiate?

MM – Alfaiate não, mas costureira...

JA – Costureira! No caso homem né? Teve Edson? Roupa feita por alfaiate?

EH – não!

JA – Mas eu tô perguntando o seguinte, o que vocês acharam do personagem, o  
alfaiate?

P – Ah...fala muito pouco dele...

AC – Ah ...não...ele não é muito importante na estória, a única coisa que ele fez foi o  
Casaco.

JA – Por um preço caro né?

AC – É, por um preço caro!

JA – Ah ... não é tão importante, não é Ana Carolina?...Ah ....vocês conhecem algum  
alfaiate? Conhece Priscila...a Priscila conhece? Já viu o que ele...já viu o servi;o  
dele?

P – Já!

JA – Bom?

P – Já vi ... já ...já pedi para fazer uma coisa também...ficou bonita...

JA – Tá ... tá meio fora de moda hoje né? Hein?

VV – (...)

JA – O que vocês acham também...ou acharam do delegado .... como é o nome do  
delegado?

VV – (...) ...Sampaio

TO – Cesar Sampaio

JA – Cesar Sampaio é jogador de futebol...

VV – Samuel Sampaio.....

JA – A gente já falou disso, mas e o comportamento dele...vocês acharam que foi...fala

Thiago?

TO – Ele tinha que ....ele tinha que Ter conversado com o cara direito...ele não...ele foi muito grosso com o cara... com o Douglas...

LL – Ele foi muito grosso com ele...ele devia ter ouvido o que o Dodô tinha que falar porque ele tá lá prá escutar...o ...é ...as pessoas deporem ....não ficar....sei lá...!

JA – Agora a pergunta é a seguinte...a gente já disse ...vocês acreditam que exista pessoas como a Matilda Cesar ? Existe pessoas...hein Livia? Conhece alguma Livia?

LL – Minha tia, ela é assim...ela é espírita...mas não sei se ela é medium (risos)...eu não sei...

JA – Tem uma diferença...

LL – É, mas é parecido né?

JA – É parecido, ...é parecido....

VNI1 – Sei lá....como é que chama...se é grego...centro né? É igual...

JA – Hein Elisabete? Já teve...?

EM – O quê

JA – Um papo com alguém parecido com a Matilda... aquela medium?

EM – Não!

JA – Nunca, não conhece ninguém?

AC – Sua Avó!

EM – Minha vó.

AC – Ela estudou para ser medium...

JA – E ela é?

EM – É.

AC – Recebe mensagem e tudo...

JA – E a gente tá falando não só de medium...de vidente também não é? Não é só medium...vidente...tem alguém que conhece mais alguém, o Elton...conhece alguém hein? Hein Camila? conhece alguém?

CC – Médiun?

JA – Médiun, ou vidente?

CC – Ah...não!

JA – Como é que é? Nunca ouviu falar?

CC – Não...eu já ouvi falar...mas não conheço ninguém...não...não conheço ...não.

JA – E você Elton?

EA – Só macumbeiro...

JA – Já teve contato com esse povo, ou não?

EA – Fiapo! Eu quero distância!

JA – Mas conhece né? ... agora tem mais uma ...a última ó...gente...começar por aqui... o que vocês acham ... o Rodrigo....fala Rodrigo...você não falou nada ainda...que vocês acharam do personagem Cacá que aparece no final...poderia ser o Dodô que voltou , ou foi apenas uma coincidência?

TO – Eu acho que foi apenas uma coincidência!

JA – Você achou que foi apenas uma coincidência?

TO – Eu acho!

JA – Rodrigo, Adalgisa?

A – Ele encarnou em outra pessoa. Eu acho que ele encarnou em outra pessoa prá pegar , prá se vingar das pessoas que pegou a jaqueta dele . E por causa...para conquistar a menina que ele...ele voltou para...ai ele foi lá falar com ela.. né? ...depois...

JA – E você Isabela?

I – Ah.. (risos) ...sei lá ...esse fim ficou muito esquisito... (risos)

CC – Não dá prá entender nada do final...

VV – (murmúrios gerais)

JA – É isso Danielle? Hein Lívia?... o que você achou?

LL – Se era coincidência, ou não?

JA – Coincidência ou se era mesmo o Dodô que voltou?

LL – ah... eu... eu assim, achava que, tinha achado uma coisa...nem me lembro mais o que era...daí com quem a professora falou...eu achei que era ele mesmo...só que agora eu não sei a intenção da autora...

JA – A Ana Carolina que falou que não tinha nada a ver né Ana Carolina?

CC – O Cacá com o Dodô? Não, não falei não...

JA – O que você achou? Coincidência, ou não?

AC – Ah ... foi uma coincidência...

JA – Você acha que não foi ele então que voltou?

AC – Não é ele!

JA – É , ou não é?

AC – É ele!

JA – Priscila, achou que é ele ou é coincidência, Priscila?

P – Talvez coincidência, talvez ele...

JA – Talvez?

P – Talvez!

JA – Marcela?

MM – Talvez coincidência também....

JA – Coincidência? Você não acredita?

MM –não... Eu acredito, mas...

P – Eu não! (risos)

JA – E Você Ana Carolina?

AC – Ah... eu não entendi nada...eu li o livro, depois não sabia se tinha voltado...se não tinha voltado...era outro ... daí eu perguntei para a professora, ela falou que ela acha que ele tinha voltado...daí eu fui ler de novo...daí eu me embolei mais ainda.

EM – Coincidência!

JA – Coincidência? Você não acredita que ele tenha voltado?

EM – não!

JA – Silmara?

SS – Também não acredito!

JA – E a Camila?

CC – Ah... eu não entendi nada...(risos) o final eu não entendi.

JA – Não entendeu?

CC – Não entendi! Então ah ...eu não sei ...assim ...ah...ficou confuso assim, mas sei lá...talvez foi coincidência...

JA – E você Edson?

EH – Não é uma coincidência....

JA – Não é?

EH – Não!

JA – Você acha que pode ser ele mesmo que tenha voltado?

EH – Pode ser! ... achei que ele deu uma ajudazinha ... ele não voltou.. ele só ajudou a juntar os dois...

JA – Ele deu uma mão pro...pro...tá ...vou andar um pouquinho mais rápido...que hora termina a aula?

VV – Quatro e meia!

JA – Então vamos lá rapidinho...Vocês gostaram do final do livro? Alguns já responderam...

VV – não ... não...

JA – Não? Ninguém? Ninguém gostou? Por que não gostaram? Porque não entenderam?

VV – (Murmúrios gerais)

JA – Fala Priscila?

P – Não tem sentido, ele morre e volta de novo?

JA – Fala Ana Carolina ?

AC – Ele não devia ter morrido ... e ele que devia ter ficado com a garçonete...

JA – Com a garçonete? É isso gente? (risos) É Adalgisa?

A – É!

JA – Tá, então o final os deixou indiferentes? O final deixou vocês assim indiferentes? Não? Ansiosos então por saber? Ansiosos?

VV – Não!

JA – É ... que mais ...angustiadados, tristes...Ana Carolina achou que sim não é? Você queria que ele ficasse com Dodô...é isso Ana Carolina?

AC – É ...(risos)

JA – É... então vamos fazer o seguinte ... vocês mudariam esse final ou não? Como é que poderá ser então? Fala Rodrigo?

RC – Que ele não morresse né?

AC – Ah! eu já sei...

JA – Então fala Ana Carolina?

AC – É porque ele falou que ele morreu porque ele tava.... pegou um resfriado né? Com a chuva, aí nesse resfriado ele ia ficar muito doente, aí a garçonete ia lá ... começar a cuidar dele aí ...(risos) ...aí ela ia cuidar dele e aí no final se apaixonava por ele ... do jeito que ele era, aí os dois ficavam juntos.

CC – ou então ele ficava doente assim, mas não morria, só ficava doente, depois no final, acho que ele não tinha que morrer não!

JA – O Edson que gosta de briga?

EH – O quê?

JA – Fala? O que você gostaria de mudar no final Edson?

EH – O final? Ah...assim... o final ... que ele ficasse só doente, não morresse por causa de pneumonia...assim...continuaria vivo né?

JA – Tá...muito sem graça?

EH –É...

JA – Fala Moacir?

MS – Era melhor não Ter saído da festa...ele morreu porque ele saiu de lá...

JA – Isabela?

I – Ele ia perder o trem da meia-noite ... mas como ele ia saber que alguém ia roubar ele?

JA – É exatamente! Bom! ... não ...fala Talita? ...Você mudaria?

T – Não ... no final na briga...ele batia nos bandidos, pegava a jaqueta de volta, corria para casa, ligava para a Vera Lúcia e se declarava, eles casavam, ficavam felizes para sempre...

VV – Calma!

VV – Já casava?

JA – Tá certo ... ela fez um final legal! ...tá certo! Vamos andar rapidinho ... a pergunta para todo mundo... aqueles que quiserem responder ... ó ... vamos lá gente! Vocês acharam difícil a linguagem do livro? Foi fácil de ler? Encontraram palavras difíceis?

VV – Não!

JA – Foi fácil de ler?

VV – Foi!

JA – Todo mundo achou a linguagem fácil? Hein Elisabete? Achou a linguagem do livro fácil de ler não é? Tem palavra difícil ou não?

VV –Não!

JA – O que vocês acham do narrador contar, como é que o Dodô vivia na imaginação?

VNI3 – No mundo da lua!

JA – Então, mas o que vocês acharam... como é que vocês acharam isso? Vocês já viram alguma coisa parecida? Como ele narrou isso? Vocês viram como ele narra? Quando Dodô tá “viajando” ? repararam como ele narra assim...ele põe ... o Dodô...vocês acharam estranha essa linguagem, não?

TO – Não!

AC – Não!



JA – Por que vocês acham que o narrador escolheu essa linguagem assim de ... deve ter uns pedacinhos aí ... porque naquela linguagem dele... é estranha aquela linguagem não? Então vocês acharam normal?

I – Normal!

JA – Então não acharam nada de diferente na linguagem que ele usou pra descrever assim quando o Dodô estava “viajando”? Vocês concordam com o narrador então...porque daquele jeito dá prá se entender que ele estava “viajando” é isso? Vocês concordam com isso? Fala Thiago? Vocês notaram semelhança com outra linguagem ou não?

VV – Não!

JA – Só uma perguntinha prá vocês ...vocês ...alguém aqui...você lê jornal Ana Carolina... vocês lêem jornal? Vocês já viram o Calvin?

I – O Calvin?

JÁ – Aquela tirinha que tem no jornal?

VV – Já!

JÁ – Quando o Calvin viaja, não parece uma linguagem igual ao que ela fala no livro ... vocês não perceberam esse tipo de coisa? O Calvin viaja muito não é? É... ele viaja direto na maionese... então ...

VV – Não!

JA – Não perceberam isso? ... tá ... o que vocês ...ah! isso aqui é importante, eu queria saber de vocês ... o que que vocês acharam de ver alguns palavrões no texto? Por quê? Ficaram espantados, acham que pode aparecer escrito como tá lá?

RG – Ah! normal ... do jeito que falam hoje.

JA – É isso Thiago?

TO – Normal também!

JA – Você não estranhou a linguagem?

TO – Não!

JA – Aqui ninguém falou! Danielle o que você achou dos palavrões, normal?

D – Ah! sei lá, normal!

JA – É o que se ouve hoje em dia? Hein Livia?

LL – Eu não lembro de Ter lido palavrão não ... (risos) ...não ... eu não lembro disso...

JA – Ah, você não lembra... hein Ana Carolina?

AC – Ah! normal, tem livro pior... (risos)

JA – Hein?

V – Ela quis ... a linguagem dos adolescentes prá ficar ... é linguagem...

JA – Prá ficar parecida?

V – Já li pior (risos)...

JA – Então não foi surpresa né Marcela? Que você achou?

MM – Norma! (risos)

JA – Normal! Normal Talita?

T – Normal!

JA – Elisabete?

EM – Normal!

JA – Você que não gosta de falar bobagens Elisabete?

EM – Ah, eu já falei já...

JA – Normal? Que bom. Óh, o texto tem muitos termos em Inglês não têm?

TO – Tem!

JA – Que vocês acham disso? Acham que devia ser assim mesmo?

VV – Sim!

JA – Por que Talita?

T – Devia ser tudo em Português assim sei lá.

JA – Você achou que devia ser tudo em Português

EM – Não entendi o que perguntou!

JA – Eu perguntei ... que o texto tem muitas coisas em Inglês, muito termo. O que você acha disso? Devia ser assim mesmo?

MM – É normal, a globalização ... a Dona Gracinha\* (risos) ... é porque, hoje em dia o inglês influi bastante aqui no Brasil como em outros países também.

JA – É isso?

VNI1 – Eu não ouvi a pergunta!

JA – Tem muito termo lá, o que você acha? Você acha legal?

- ( Dona Gracinha é professora de geografia dos alunos e sempre está tocando no assunto da globalização).

EM – Legal também!

JA – Camila?

CC – Ah...dez!

JA – Hum? 10?

CC – Bom também (risos)!

JA – Hein Thiago? Não tem nada contra? Hein Moacir? Os termos em Inglês no texto... tem bastante termo em Inglês, o que você achou? Principalmente se a gente for ver no comecinho logo ali no sumário?

MS – Nada contra!

JA – Nada contra? Tá! Continuando... o livro pareceu ... o livro é complicado gente?

VV – não!

JA – Não é complicado. Alguém não entendeu e gostaria de ler de novo ou já leu de novo ou não?

VV – não!

JA – Não gostariam de ler de novo? Só uma pergunta...vocês acham que a gente conversando a respeito do livro, ajuda em alguma coisa? Ou não ajuda? Ajuda a entender um pouquinho mais?

VV – Sim!

JA – Vocês acham que a discussão então vale a pena? Discutir... Por que vocês não discutem os livros? Discutem em sala de aula? Não? Vocês conseguem ...vocês ...fala então Isabela?

I – Quando a gente vai pegar o livro na biblioteca assim...como a Danielle costuma fazer né, pergunta, aí...que livro que é interessante para mim ... pegar para ler? Aí ...pega o livro que a outra já leu. Prá saber se é interessante ou não.

JA – Ah! uma indica para a outra é isso?

I – É!

JA – Ah tá bom então...acho que nesse ponto é importante conversar sobre o livro né? Mesmo uma conversa dessa, você conseguem ter isso com os professores de vocês, não? Dá tempo de fazer isso?

VV – Não!

JA – Não dá tempo?

I – Ah, às vezes a gente pergunta ...

JA – Não... assim ...mas esse tipo de discussão que a gente tá fazendo em cima do Livro?

VV – Não!

JA – Vocês não conseguem fazer isso?

LL – Com a classe inteira não dá!

JA – Com a classe inteira não dá né Lívia?

LL – É!

JA – Quantos alunos têm na classe?

VV – 40 .....37 ...

JA – têm 37?

VNI3 – Ele que falou que tem 34...

VNI2 – Nada! Nada! Não!

JA – Bom falta só um pouquinho gente, vamos lá! Terminar isso então. A ilustração do livro chamou a atenção de vocês? Vocês gostaram dela? De quais detalhes, se gostaram?

VNI1 – Ah ... eu achei bonita ... porque eu acho que mostra como ele era uma pessoa fechada, tímida, que não quer mostrar realmente os desenhos dele, tá sempre rabiscando...

CC – Ah, muito feio!

JA – não gostou?

CC – Não! Se ele tivesse certinho, dava para entender a estória melhor...

JA – Ah ... tá ...certo!

VV – Também. (risos)

JA – Fala Silmara? Você não gostou?

SS – Não !

CC – Acho que devia ter aparecido o rosto dele assim, numas figuras, mais assim...ah! essas figuras são meio...

JA – Que você achou Edson?

EH – Ah! não achei muito bonito não...

JA – Não gostou muito?

EH – Tinha que aparecer mais assim, os ambientes, o rosto das pessoas...

CC – Parece que é meio assim .... ah .... é meio, ah! sei lá! Não tem muito a ver assim as figuras ...é ....

JA – É muito artístico?

CC – É muito....não tem ... devia ter mais....

EA – Não tem muito sentido porque não mostra o rosto dele. Os desenhos não tem nada a ver quase...

JA – Ah ... isso! Fala Então Isabela, o que você achou?

I – O desenho muito obsceno (risos)

JA – Não, não, estou falando da capa...

I – Ah, da capa... não aparece o rosto dele...

JA – Mas então o que você acha disso...não acha...

I – Deveria aparecer o rosto dele...

JA – Mas vocês não gostaram de detalhe nenhum gente?

VV – (murmúrios)

AC – As ilustrações de dentro do livro não estão feias assim, só que eu acho que a capa devia chamar mais a atenção...

JA – Mas veja bem, ... olha ...então, mas veja bem, olha...é ...vocês não acham que a capa, quando se coloca algum mistério assim não fica mais interessante para a gente saber o que é que tem dentro?

AC – Não! Mistério nenhum, é o personagem principal...ali deve ser o Dodô né? ... é o personagem principal ... fala nele ...toca o nome dele o livro inteiro...

JA – Então você acha que devia ter os traços dele pelo menos na capa?

AC – É!

VNI3 – É, mas dentro tem, não tem?

LL – não tem, não aparece o rosto dele ... só uma parte aqui que eu não entendi, se o menino, se é ele ó...( com o livro na mão)...

AC – Não! Esse é o pai dele!

JA – ah , Não! não é?

AC – É o pai dele.

JA – Em nenhuma ilustração né?

VV – (...)

JA – Mas então, porque não aparece, é justamente por ... prá chamar a atenção ... acho que a idéia ... vocês vão perguntar isso pra escritora depois ... vocês acham que esta ilustração que tem dentro aí ...gente! ...mais uma perguntinha... Elisabete! Vocês acham que esta ilustração atrapalha a concentração na estória? Por que atrapalha Elton?

EA – Não tem muito sentido com a estória, se você vê o desenho depois você vai ver...não tem nada a ver ...

JA – Ah! tá ...tá ... é uma idéia ... e isso ... acharam .....atrapalha Marcela?

MM – O quê?

JA – Você acha que a ilustração que tem dentro do livro, esse monte de coisa que tem aí, atrapalha a concentração da leitura?

MM – Não!

JA – Não! Não te atrapalha! Você Camila?

CC – Não atrapalha, mas também não ajuda tanto não.

JA – Não? Acha o que Elisabete?

EM – Ah! eu acho que se tivesse o rosto dele, seria mais fácil de entender a estória.

JA – Mas, a ilustração atrapalha, ou não atrapalha?

EM – Não!

JA – Ajuda?

EM – É ... não ajuda tanto ...

JA – É tem gente que vai responder que sim ... quer ver? Fala Livia? Atrapalha as ilustrações que tem dentro ou ajuda? Que você acha?

LL – A ilustração?

JA – Ajuda a compreender as personagens, ajuda a compreender alguma coisa?

LL – Ai ... meio confuso .... que bicho que é esse?

VNI2 – Ah, isso não tem nada a ver com a estória...

JA – Você acha que essas ilustrações atrapalhou?

I – Claro, não tem nada a ver!

JA – É a Isabela né?

I – É! Agora que nem a que apareceu na jaqueta... aí ficou legal, mas sei lá, estes monstros aí(risos).

AC – Esses monstros aí é tipo os desenhos que ele fazia ... é ... tem desenhos que ficou muito confuso ... só que aqui é como se ele tivesse desenhando .. né? Era os desenhos que ele fez...

JA – Então vamos fazer o seguinte: Como é que vocês gostariam que fosse ilustrado o livro? Então?

MS – De acordo com a estória!

JA – De acordo com a estória Moacir?

MS – É!

TO – Normal!

JA – Como poderia ser Ana Carolina?

AC – Os desenhos? Ah, sei lá ... não fosse tão confuso sabe? Não precisa ser colorido, fosse não tão confuso, porque tem desenho muito confuso aqui.

JA – Então, e livros para jovens, que é prá vocês, o que vocês acham? Devem conter ilustrações ou só esses livros para crianças?

VV – As ilustrações nos melhores momentos da estória...

CC – Mas que tem a ver com a estória, não estas ilustrações assim ...

JA – A Camila...tem que ter Camila?

CC – Tem que ter! ... só que tem que ter a ver ...pode ter assim sabe? ... que tem a ver com a estória também, e uns desenhos mais bonitos (risos)...

JA – É isso Elton?

EA – O quê?

JA – Tem que ter a ver com a estória?

EA – Tem! Se não fica uma coisa...

JA – Ou só livro para criança?

EA – ah, tem que ter ilustração .... tem.

JA – Eh...vocês ah...essa pergunta aqui é prá vocês ...vocês não sabem e eu também não sei, depois a gente vai perguntar para a escritora, vocês acham que o ilustrador tem que ler o livro antes para ilustrar?

VV – Sim!

JA – E agora a pergunta: Vocês acham que ele leu o livro para ilustrar este?

VV – Não!



JA – Você acha que ele leu Rodrigo?

RC – Eu acho que ele leu sim. Porque tem um desenho que tava ... tem o ... o ...uma página que tá falando da menina e o desenho tá mostrando a menina...

VNI1 – É, mas não tem nada a ver os desenhos com...

I – Aquele lanche lá que....

RC – Mas é do jeito que o menino tá pensando da...a menina.

LL – Eu tô imaginando ele comendo lanche com a menina dentro (risos).

I – Não tem nada a ver!

RC – Ah! tem sim!

JA – O que você acha?

RC – Eu acho que ele leu!

TO – Eu acho que não leu!

JA – Você acha que não Thiago? Nem um pouquinho Thiago? Nem uma passada de olhos?

TO – Não!

VNI2 – Eu acho que ele viu assim....deu uma olhada, mas não leu assim ...

AC – Lógico que ele leu ... você acha que ele não ia ler?

JA – Agora só com relação ao livro, vocês estão com ele na mão né? É ...como é?

I – Não! É porque ela falou que se ele não tivesse lido não tinha desenho, porque tinha desenho que tinha a ver, mas assim, acho que é pelo título, porque é o Boy da Via Láctea ou a jaqueta, tem os desenhos assim, que nem a capa ele tá no meio das estrelas ... tem outros que é só a jaqueta , só a jaqueta, jaqueta, jaqueta...

VNI2 – Ele leu isso aqui ó ...(risos)

I – É ele só leu o resumo de trás.

JA – É... tá certo.. (risos) Agora todo mundo tá com o livro na mão aí ó ... acho que esta ...ó ...segurando o livro na mão, olhando para ele sem ler, que vocês acharam do formato do livro ... ele é igual aos outros?

VV – Normal!

JA – E da grossura? Como é?

VV – Boa!

JA – É boa? Como é Thiago?

TO – Tinha que ser mais ... mais....

JA – E do papel da capa, o que vocês estão achando? Do papel da capa?

VV – Normal!

JA – É igual aos outros? Certeza? Tem livro aí que está um caco!

VNI1 – Ah ... mas...

MS – É bem colorido, usando o azul ficou bonito!

JA – As páginas de dentro também tão assim ... vocês viram quantas páginas ele tem não?

I – 108!

JA – E o tamanho das letras? Que acharam?

LL – São grandes!

VV – Normal!

MS – A maioria dos livros é assim!

JA – Tá no padrão não é? Não mudou muito não, não é? Então vamos ... vocês lembram de algum livro que tenha impressionado pelo jeito que ele era, por exemplo se foram na biblioteca, acharam um livro lá que pelo jeito que vocês pegaram tem algum que chamou a atenção de vocês?

VV – Tem! Tem!

JA – Qual Ana Carolina, só para mim ...

AC – O Fantasma da ópera!

JA – Quem mais?

P – A ópera dos mortos.

MM - O Diário de Anne Frank!

JA – Mas pelo formato dele, ô Marcela, impressionou pelo jeito que ele era, por ser gostoso de pegar, por ser bonito, que mais? o que chamou a atenção?

P – Ele chamou a atenção pela capa e pelo título também...

JA – Você, Marcela?

MM – Me chamou a atenção mais a estória, porque já tinha falado da estória para mim...é...

JA – Talita, achou algum assim que chamou a atenção pelo formato, pelo jeitão, por ser gostoso de pegar, pelo jeito que era?

T – Ah! ... o Amor chegou de surpresa ...

JA – De quem é ? Você Lembra?

T – De quem é?

JA – De quem é?

T – É um nome esquisito....

JA – Você não lembra o autor?

T – não!

EM – Eu peguei um porque tinha poucas páginas aí eu li o livro e acabei me interessando.

JA – E o que era? Você lembra?

EM – Um pai para Vinicius, não lembro o autor!

JA – Não lembra de nenhum?

VNI3 – Não!

JA – Você Camila?

CC – Ah! tem mais assim pelo título assim que eu, mas ah! eu não lembro.

JA – Nenhum? Você não lembra de nenhum?

CC – Ai ... não muito...deixa ver ...ah...não muito ... o retrato de Dorian Gray assim, tem umas coisas no começo assim legal...

JA – Você lembra o nome do autor?

CC – Ah! não lembro!

JA – Você lembra algum Edson? Que tenha te interessado, que você gostou de pegar ...ler ... pelo jeitão do bicho ...

EH – É. ..É ...

JA – Qual? Não lembra nenhum?

EH – É ...um ... um ... o livro chamado UFO

JA – Como é?

EH – UFO

JA – Você não lembra de quem é?

EH – Não! é uma capa preta...escrito UFO em branco...

JA – Isso chamou a atenção sua? E você Elton lembrou de algum livro que você pegou que era gostoso?

EA – O primeiro amor e outros perigos...

JA – De quem é? Você lembra de quem é?

EA – Marcos Rey!

JA – Marcos Rey! Você achou interessante o formato dele, gostou de pegar e tal, a cor?

EA – É bem legal!

JA – Alguém mais lembra de algum livro que tenha gostado de pegar?

I - ...muito bom de ler ...não lembro....

LL – A marca de uma lágrima....

I – O espelho maldito também é da hora!

AC – O diário de Anne Frank.

JA – A Marcela também gostou dele!

EA – Esse ... Pássaros Feridos...

JA – Quem é o autor de pássaros feridos, ninguém lembra?

VV – Não! É um nome ...

JA – Livia? Lembra de algum livro? Algum que você lembra de ter gostado?

LL – Ah! a maioria dos livros que leio, eu gosto, porque eu leio...dou uma lida no resuminho...a maioria...

JA – Não ... tá bom! ... óh! Nesse livro aí gente óh ...eu lembro que eu fui numa sala...oitava ....eu estava na oitava D ... eu ia fazer o trabalho lá, mas aí a professora resolveu fazer com a oitava ....vocês são oitava E não É?

VV – É ...

JA – Aí quando eu pus os livros lá... que eu trouxe para a professora ler, o que eu queria perguntar para vocês é o seguinte: ah tá! (nesse instante a inspetora da escola me avisou que a diretora mandou que eu descesse para falar com ela)... já tô indo ...já desço ... e gente ... é oitava ...então.... quando eu pus o livro em cima todo mundo viu ...todo mundo se interessou... o que chamou a atenção de vocês em primeiro lugar?

AC – O que chamou a atenção é que a gente ia conversar com a autora...

CC – Éh....Também!

JA – Ah! que vocês iam conversar com a autora?

VV – É!

JA – E o livro parece para vocês assim ... a primeira vista foi a capa? Ele parece moderno? Antigo? ...

I – Ele parece moderno só pela capa.

JA – Resistente? É atraente ou não?

VV – (murmúrios)

JA – Vocês acham que o livro... ele serve para ser útil assim, serve também para assento, serve para sentar, para por num lugar para não sujar a calça?Serve?

VV - Serve.

JA – Todo mundo acha isso?

VV – Risos ...

JA – E para riscar , notas, abanador, serve prá isso também?

VV – Serve depende...

JA – E vocês já usaram o livro para isso?

VV – Murmúrios gerais ... acenos que sim ....

JA – Oh, a última parte agora, a última parte é importante para vocês, ... olha ...se vocês pudessem conversar com a autora do livro, que vocês gostariam de dizer a ela, perguntar para ela?

AC – O final do livro!

CC – O final do livro!

JA – todo mundo ... só o final do livro? Espera aí ô Elton!

EA – Perguntar se ela se inspirou em alguém, de onde que ela tirou essa estória...

JA – Já vou falar isso para você... é isso ... o Elton e o ... vocês...agora ... tirando aquelas coisas que vocês acharam ruins, vocês acharam que a escritora contou uma estória legal? Ficou legal assim a estória pelo menos no começo?

AC – No começo!

JA – Só o começo vocês acharam? Tá! Algum de vocês leu o final do livro onde fala que a autora se inspirou em ... Hein Edson? Finalzinho do livro ...alguém leu lá? Ninguém leu...nossa gente! ... então não adianta perguntar para vocês se vocês...se ela se inspirou em qualquer escritor né ...Fala....

EH – Eu queria perguntar para ela, onde a cabeça dela tava na hora de escrever o livro... (risos)

JA – Então ...tá ..faz a pergunta?

EH – Onde ela tava com a cabeça quando escreveu o livro.

JA – O Edson que está fazendo esta pergunta né? Tá ... agora ...aí no finalzinho eu só vou adiantar para vocês porque vocês não leram ... ela se inspirou numa outra

estória de um russo que se chama Gogol ...tá aí no finalzinho ... vocês conhecem esse autor? Já ouviram falar?

VV – Não!

JA – Não? Não né? Tá ... a parte final, para a gente resolver tudo isso, prá gente terminar, porque vocês estão quase na hora também ... o que vocês acharam da nossa entrevista? Vocês acharam legal a gente conversar a respeito do livro? É bom? Tá ! como é? Quem falou?

VV – É bom!

RG – Ah, podia fazer mais vezes né?

JA – A conversa ajudou, ou ficou mais confuso, ajudou um pouquinho?

VV – Ajudou !

JA – Ajudou né? Alguns de vocês mudaram de idéia a respeito do livro , não?

VV –Não!

JA – Continuaram com as mesmas idéias! Então não ajudou! Bom, vocês acham que a gente pode ter idéias diferentes para o mesmo livro né? Vocês acham isso, ou não? Acha isso ô Isabela?

I – Ahã!

JA – Ahã não é resposta!

I – (risos) claro, cada um pensa de um jeito...

JA – Tá! Quem está com a razão quando as idéias são diferentes? Quem está com a razão? Como é? Fala prá mim Priscila...?

P – Ninguém, porque como que a gente pode dizer quem tá com a razão se cada idéia é diferente. ?

JA – Tá certo! É isso ô Danielle?

D – É cada um pensa de uma maneira, ao mesmo tempo que eu posso gostar, ela não pode.

JA – Tá! Tem alguém aqui que gostou do livro?

VV – risos ...

JA - Ninguém? Assim, gostou de tudo, hein? Quem gostou?

VV – Eu gostei ... eu gostei ...do começo ...é do começo!

JA – Do começo .... Lívia gostou de tudo ... a Lívia gostou então? tá...as pessoas ao lerem o livro podem gostar ou não gostar e ver as coisas de outro jeito ... isso é bom, ou não é bom? Por exemplo, ... você pode ler um livro e não gostar ... e pode ler um livro e gostar e ver as coisas de uma outra forma depois de ler o livro. Isso é importante?

VV – É ... É ...

JA – Exemplo ...aprendeu alguma coisa? Não é isso? Ou não?

AC – É ... é sim!

I – Vai de cada um!

JA – Então é o seguinte gente ... bom eu terminei, eu queria agradecer vocês ... Vocês foram muito legais.



## ANEXO B – Entrevista com Regina Chamlian.

### **1. Você poderia dar mais alguns detalhes de sua biografia, por exemplo de onde vem o nome Chamlian? Qual é sua formação? Estudou onde? E como surgiu o cinema em sua vida?**

Nasci em São Paulo, de pais brasileiros, neta de armênios e espanhóis.

A origem do nome Chamlian é Armênia, e está relacionada com a profissão dos ancestrais dos meus avós, que era a de plantar ou colher ameixas ou uvas, não sei bem ao certo.

Assim que aprendi a ler tornei-me uma devoradora de livros, paixão que tenho até hoje. Quando menina lia de tudo, a obra do Lobato inteirinha, aventuras, poemas, biografias de músicos, de artistas e de cientistas, enciclopédias, romances, fotonovelas, histórias em quadrinhos, enfim, todo material impresso que me caía nas mãos. E via muita televisão —amava os desenhos animados, amava!, que além de serem lindos tinham uma trilha musical de tirar o chapéu: música erudita, jazz, música experimental. E assistia filmes não só na tevê como no cinema do bairro, nas matinês de domingo.

Eu costumava brincar, sozinha às vezes, ou com minhas irmãs, de teatro ou de cinema. Teatro era fácil: esperávamos minha mãe sair, arrancávamos as cortinas da sala dos trilhos e com elas fazíamos túnicas que imaginávamos gregas ou romanas e declamávamos sandices que íamos inventando na hora. E depois corríamos a recolocar as cortinas de volta, antes da minha mãe chegar.

Também fazia “cinema-experimental. Peguei uma vez um lençol lá de casa, estiquei bem e, atrás da “tela”, fui fazendo coreografias com a luz de uma vela. Cobrei até ingresso dos meus amiguinhos, mas eles não gostaram, tive que devolver o dinheiro. Só

fui ver coisa parecida quando entrei na escola de cinema e conheci o trabalho do Norman Mc Laren, aquele artista que desenhava a imagem e o som de seus filmes diretamente no celulóide. Rá!, eu pensei. Já tinha feito coisa parecida aos nove anos de idade.

Em 1974 entrei na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo onde me formei em Cinema. O curso de cinema na ECA pertence à área de Artes, então minha formação é artística, História da Arte, Estética, Linguagem do Cinema, História da Cultura, Semiologia, Comunicação Visual, Comunicação Lingüística. A gente lia muito, poesia, romance, teatro, e via muito filme, tanto na ECA como fora dela.

## **2. Você ganhou vários prêmios. Quais?**

Publiquei 19 livros até o momento (09/06/01). São eles, da frente para trás:

— *Tobias e o anjo*, Paulinas 2001 (da coleção Histórias da Bíblia)

— *A noite de Natal*, Paulinas 2000 (da col. H. da Bíblia)

— *A raposa*, Paulinas 2000 - Este livro recebeu o Selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro infantil e Juvenil (FNLIJ), quando de sua 1. edição em 1989. Foi reeditado em casa nova, mas sem alteração do texto ou das ilustrações (belíssimas e premiadas) da Helena Alexandrino.

— *O papo da cabra-cabriola*, Ática 1999 - título da série Contos de Espantar Meninos

— *A criação do mundo*, Paulinas 1999 (col. H. da Bíblia)

— *A arca de Noé*, Paulinas 1999 (col. H. da Bíblia)

— *José e seus irmãos*, Paulinas 1999 (Col. H. da Bíblia)

— *A hora da caipora*, Ática 1998 - Este também recebeu o Selo Altamente Recomendável da FNLIJ Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. (da série

Contos de Espantar Meninos)

—*Quando chove e faz sol*, Paulinas 1998 - Este recebeu o selo Acervo Básico, da FNLIJ. (As ilustrações da Helena Alexandrino para este livro foram indicadas para o Prêmio Jabuti.)

—*O Boy da Via Láctea*, Moderna 1997.

—*Trio Tantã*, Paulinas 1996 - Melhor Texto Infantil de 1996, Biblioteca Monteiro Lobato

—*Comadre Florzinha contra a mula-sem-cabeça*, Ática 1996 - Selo Acervo Básico, FNLIJ (série Contos de Espantar Meninos)

—*A cuca vem pegar*, Ática 1996 - Selo Acervo Básico da FNLIJ e Selo *White Ravens*, da Biblioteca internacional para a Juventude, Munique. (série Contos de Espantar Meninos)

—*A risada do saci*, Ática 1995 - Prêmio Autor Revelação, Biblioteca Monteiro Lobato.(série Contos de Espantar Meninos)

—*A cigana cega*, Moderna 1995.

—*Os cachorros vieram do espaço?*, Studio Nobel 1994.

—*O desgosto da lagosta*, Ática 1993.

—*Mensagem para uma princesa de outro planeta*, Livros do Tatu 1991 (traduzido para o espanhol e editado por *Libros dei Quirquincho*, 1991, Argentina.)

—*A raposa*, Editora do Brasil, 1989.

—*O pintinho que nasceu quadrado*, Pioneira, 1980.

### **3. O cinema influenciou ou influencia na estruturação dos seus textos?**

Isto é algo que as pessoas dizem quando lêem meus trabalhos, que sentem a

influência da linguagem do cinema no que faço. Pra mim isso é uma coisa natural.

#### **4. Como você vê essa mudança repentina (ou não), da imagem para a palavra?**

Para mim não houve essa mudança de uma forma de expressão para outra. Ler, escrever, declamar poemas, ver filmes, assistir tevê, olhar, curtir história em quadrinhos, livros ilustrados, livros sem imagens, livros com imagens, ouvir música, compor letra de música, desenhar com a luz de uma vela atrás de um pano, tudo isso me parece ter acontecido ao mesmo tempo, nunca houve uma separação para mim, não vejo essa distância entre a palavra e a imagem.

#### **5. Você tem outros livros, alguns infantis como *A Arca de Noé*. Tem tido notícias da aceitação deles? Como está?**

Com exceção do *A cigana Cega* e *O boy da Via Láctea*, que são para adolescentes, meus outros títulos até o momento são para crianças. E elas gostam muito dos meus livros, se relacionam com eles de maneira bastante intensa, ficam interessadas, se divertem, refletem, às vezes polemizam e fazem leituras complexas e sofisticadas do meu trabalho, percebem coisas ali que nem sempre eu percebia que estavam lá, ficam alegres por terem lido os meus livros. Atingir assim o leitor, além de ser gratificante, é uma oportunidade e tanto.

A maioria destes livros realizei em parceria com a Helena Alexandrino, uma artista sensível e refinada, que tem aquele trabalho extraordinário que todo mundo conhece, e que acrescenta ao texto sua própria visão, é sempre muito criativa, muito inteligente e sensível, e que tem um papel muito importante de aproximar e envolver o leitor do livro.

**6. Você tem uma preferência por escrever para crianças ou adolescentes, ou não difere os seus textos, deixando para a editora classificá-lo?**

Amo escrever, e gosto sinceramente de todos os meus públicos. Quanto a saber se um texto é para crianças ou adolescentes, é impossível não saber depois do material pronto. Mas durante a feitura de um trabalho, não penso nisso. O que me interessa é escrever o que quero escrever.

**7. No caso do livro *A cigana cega*, você utilizou-se de experiências próprias? Poder-se-ia dizer que é uma autobiografia de sua juventude?**

Em parte, sim. Isto não se refere ao plano dos fatos - nunca fui taróloga para ganhar uns trocos, por exemplo, mas em compensação trabalhei uns anos no Mappin, logo que saí da faculdade, porque queria muito bancar a minha vida e naquele momento encontrava dificuldades para conseguir trabalho relacionado com minha formação acadêmica, então encarei trabalhar na camisaria do Mappin - e o Mappin está lá no livro, os fiscais de loja estão lá, inclusive construí toda uma cena de perseguição dentro da loja em cima do que eu conhecia daquele cotidiano, as lanchonetes e barracas do entorno, as ruas do centro da cidade, afinal eu andava muito por ali. E é claro que muita cigana ali no centro agarrou minha mão para ler meu futuro. Eu trabalhava o dia todo no Mappin, voltava pra casa e ia escrever à noite e nos fins de semana, se não estivesse morta de cansaço. Personagens, situações, muita coisa me veio desses anos de iniciação na vida adulta. *A cigana cega* é de fato um livro que fala de iniciação. Depois pedi transferência para o período noturno, entrava às seis da tarde e saía à meia-noite. Voltava pra casa a pé com um colega da loja, eu morava ali no Bexiga, ele ia comigo até um pedaço, e ele às vezes tinha mais medo do que eu. Então os medos que a gente

sentia, as dúvidas, a inquietação, tudo aquilo está lá. A Maria do *A cigana cega* tem mesmo muito de mim daquele tempo.

**8. Você diz que suas histórias são criadas a partir de personagens que vê nas ruas de São Paulo, como foi o caso de *O Boy da Via Láctea*. Sempre foi assim, ou seja, o seu processo criativo sempre se dá dessa forma?**

Aconteceu dessa forma neste livro, mas há mil outras maneiras de se criar um livro. Isso de se deixar influenciar pelas pessoas que vejo nas ruas é uma forma que gosto muito, e tem relação com os procedimentos do cinema documental, que sempre exige esse contato com o mundo exterior.

Mas tenho idéias também no diálogo com outros artistas, como também foi o caso do *O boy da Via Láctea* em relação ao texto do Gogol, e no contato com outras formas de arte, e com a minha própria infância, meus sonhos... Olha, acho difícil rastrear o processo criativo com exatidão e dizer em qual momento uma idéia começa a germinar.

**9. O que você pensa sobre a literatura infanto-juvenil? Acha que é um gênero menor em relação a literatura adulta?**

A única coisa que existe de “menor” na Literatura infanto-juvenil é a idade de seu leitor preferencial. Ela obedece às mesmas leis estéticas e critérios artísticos a que estão submetidos a arte em geral, seja literatura, pintura, cinema, música... - além de exigir de seus autores uma compreensão profunda, ainda que intuitiva e absolutamente pessoal, do universo das crianças e jovens.

**10. Você acredita numa especificidade de temas, de técnicas narrativas, de**

**linguagem, de estilo, vinculados a literatura infanto-juvenil?**

Todos os temas humanos interessam às crianças e jovens leitores, todas as técnicas narrativas, estilos e visões artísticas. O que muda é o tratamento que se dá a esses temas e o trabalho de linguagem.

**11.- Você vê a literatura em geral dotada de uma função emancipadora?**

Sim, a literatura faz isso mesmo, esse é o seu principal atributo, o de abrir portas para o que está mais além daquele ponto em que o leitor está. Sempre que tive uma experiência com a literatura foi assim, uma revelação, uma abertura.

**12- Você acha que é necessário uma autocensura para se escrever para crianças e jovens?**

Escrever para jovens e crianças exige responsabilidade para com o leitor - e também respeito à sua inteligência e sensibilidade. Mas isso também é verdade para a literatura de adultos. Na arte não cabe autocensura, porque então se trataria de outra coisa.

**13. Como você vê a infância e a adolescência enquanto etapas da experiência de vida humanas?**

Descobrir a si mesmo e ao mundo é a grande aventura da infância e da adolescência. Mas essa aventura continua pela vida afora - se a gente não mantém esse espírito, a vida parece não fazer sentido.

**14. E sua infância e adolescência como foram?**

Fui uma criança e adolescente sonhadora, curiosa, interessada e diferente, o que me trouxe momentos de alegria e muitos aborrecimentos também.

### **15. Que escritores e leituras influenciaram, ou influenciam na sua vida literária?**

Acho imensamente difícil apontar todos os livros que te formaram e te influenciaram, porque além dos grandes autores há uma porção de autores menores que a gente nunca vai lembrar de citar, mas que leu e fez toda a diferença do mundo. Mas eu devorava os contos de fadas, os livros do Lobato, pequenos livros ilustrados que nem sei de quem eram, muitos deles, os gibis, a Bíblia, aqueles impressionantes relatos do Gênesis, os contos de ficção científica, e também Mark Twain, Hemingway, Virginia Woolf, Camus, o Machado de Assis, Graciliano Ramos, o Rosa, a Clarice Lispector, o John Steinbeck, o Dostoiévski, o Gógol, o Kafka, o Fernando Pessoa, o Oswald de Andrade, o Manuel Bandeira, depois o Cortázar, o Borges...

Lembro que quando eu estava no colegial um professor indicou o livro do Salinger, o *Apanhador no campo de centeio*, a classe toda leu e o pessoal detestou, eu fui a única que amou o livro, me marcou muito. Os espantosos *Dom Quixote de Ia Mancha* e o *Moby Dick* do Melville. E tantos outros mais que são o sal da terra.

### **16. Qual o significado da leitura para você quando criança? Havia algum tipo de estímulo?**

Logo que aprendi a ler ganhei de presente de um tio uma coleção dos livros do Lobato - e foi uma relação de paixão. Eu lia até de noite, escondido. Levantava às vezes pra ler no banheiro, algum trecho palpitante que fora obrigada a abandonar para apagar a luz e ir dormir. Eu era que nem o Dodô da minha história, enfiava o pé até dentro de



um balde se estivesse com um livro na mão, mas não largava o livro.

**17. E no cinema, quais foram os filmes que marcaram sua infância ou adolescência, já que sua formação é nesta área?**

Na infância eu via principalmente desenhos animados, no cinema e na tevê. Com mais ou menos 17 anos descobri os filmes do Fellini, do Bergman, do Visconti, do Antonioni, do de Sica, do Kurosawa, do Truffaut, do Godard, do Pasolini, do Polanski, do Glauber Rocha, do Nelson Pereira dos Santos, do Person, do Ettore Seda, do Altman, do Sergio Leone... Depois vieram o Stanley Kubrick, o Tarkovski, o Hitchcock, o Woody Allen, o Spielberg, o George Lucas. Mais recentemente o Abbas Kiarostami, o Tarantino, o Pedro Almodóvar...

**18. Quais os atores e atrizes que você tinha ou tem simpatia?**

Sou apaixonada pelo Robert de Niro. Adoro o Sam Shepard (inclusive como autor, além de ator), a Mira Sorvino, o Marcelo Mastroiani, a Juliette Binoche... todo o elenco do Auto da Compadecida, a Regina Casé... e outros que não lembro agora.

**19. O que você pensa da comunicação de massa veiculada hoje em dia? É prejudicial aos jovens?**

“Comunicação de massa” é um termo muito amplo, que engloba do pior ao melhor, do detestável ao sublime, tanto na tevê como em outras mídias. A maioria, sabemos, é ruim, claro, mas vê quem quer. Cabe às pessoas se tornarem responsáveis pelo que assistem. A superexposição aos meios de comunicação é que pode ser prejudicial, e não

só aos jovens, mas pra todo mundo, devido ao aspecto de “lazer passivo” que proporcionam.

**20. Vamos falar especificamente do livro *O boy da Via Láctea*. Como foi essa idéia de apanhar um personagem do Gogol, que era um funcionário público e transformá-lo num office-boy? Intertexto?**

**21. O Boy da Via Láctea foi um projeto ou fruto mesmo dos retratos urbanos que uma grande cidade como São Paulo proporciona?**

20 e 21 - ‘Desde que li “O Capote”, um conto que me impressionou muito, a idéia de retomá-lo talvez tenha se insinuado para mim. Nesse momento é possível que o projeto tenha nascido. Bastante tempo depois, o rapaz de jaqueta furada lendo gibi que vi no metrô me trouxe o projeto de volta.

**22. Quanto tempo você levou para escrevê-lo?**

Este livro me tomou de oito a nove meses de trabalho.

**23. Quando você escreveu este livro, tinha em mente um público específico que desejava alcançar?**

No caso desse livro, acho que pensei num leitor de uns 16 anos, mais ou menos a idade do rapaz que o inspirou.

**24. Alguns escritores poderiam achar que não houve um processo de criação, mas de recriação? O que você pensa disso?**

A relação com o texto do Gogol foi total, trata-se, é claro, de uma recriação, no sentido de retomar coisas que ele já havia feito. Mas neste trabalho criação e recriação alternam-se ao longo do livro.

Tomei o conto de Gogol como uma partitura que fui acompanhando e modificando, relendo, improvisando, reencenando, recompondo.

**25. O personagem Douglas tem todas as características de herói suburbano, ou seja, pobre, trabalhador, sem pais, batalhador, honesto e jovem. Na outra história A cigana cega, a personagem Maria tem alguns desses detalhes e é aparentemente independente e ainda cuida de um irmão. Você segue um modelo ou é simplesmente por acaso?**

Tanto no *O boy da Via Láctea* como no *A cigana cega* quis retratar uma adolescência diferente daquela mais veiculada pela mídia, que é a do jovem cercado de grifes famosas, sacolas de compras do shopping, “chiliques” existenciais típicos da “fase”, como se “adolescência” fosse sinônimo da marca certa do tênis ou do jeans, e de uma atitude que fosse igual pra todo mundo.

A maioria dos jovens das grandes cidades é “suburbana”, trabalha o dia inteiro, estuda à noite, chacoalha em trens, é fã de rap porque aquilo é a realidade deles. Quis falar um pouco disso nesses livros.

**26. A semelhança com o conto de Gogol é incontestável e confessada por você no final do livro. Salvo alguns detalhes, o que mais lhe chamou a atenção em *O capote*, especificadamente?**

A relação intertextual com o conto do Gogol, antes de ser confessada no final, é

plenamente assumida desde o título do livro que, na íntegra é *O boy da Via Láctea* ou *A jaqueta - variações sobre O capote de Gogol*, como aparece no frontispício á página 3 e também na ficha bibliográfica.

Gosto de tudo no conto do Gogol, tudo. Mas o personagem Akaki Akakievitch é para mim inesquecível.

**27. No livro *O boy da Via Láctea* você coloca muitos detalhes urbanos, produtos de consumo de massa e utiliza-se bastante de termos em língua estrangeira. Você pode falar um pouco disso?**

Exatamente porque neste livro retomei *O Capote*, um livro escrito há mais de 150 anos e que se passa num cenário “pré-capitalista” e local, quis mostrar as diferenças no clima do mundo através dos símbolos máximos do capitalismo atual, as marcas, griffes, e todos estes sinais de uma sociedade de consumo pós-moderna e globalizada, muito diferente da São Petersburgo por onde transitava o Akaki Akakievitch.

28. O que se pode notar na história de Maria e Douglas é um certo clima místico e espírita. Qual sua relação com esses fenômenos?

O meu trabalho como um todo transita pelos reinos do fantástico e do maravilhoso, e esta atmosfera fantasmagórica, “um certo clima místico e espírita” que você menciona não lhe é estranho. Para mim, entretanto, sem querer desmerecer todo o mistério da vida, estes fenômenos nos meus livros são de ordem metafórica, simbólica e literária.

**29. Com relação ao Delegado no *O Boy da Via Láctea*, você descreve uma situação**

**na hora que Dodô vai fazer a queixa, que é quando foi mal atendido, o que é quase uma constante no cenário brasileiro. Isso tem o sentido de uma denúncia?**

Eu tinha uma cena onde o Dodô ia fazer a queixa na delegacia, e a cena saiu naturalmente assim porque, como você diz, aquilo é comum no cenário brasileiro. A denúncia sai naturalmente.

**30. Às vezes, quando lê gibi o personagem Dodô viaja para bem distante da realidade. Isso lembra um pouco o personagem Calvin de Bill Watterson, nos quadrinhos de O Estado de São Paulo. Tem alguma coisa a ver?**

Conheço e gosto do *Calvin* do Bill Waterson, mas tanto o Dodô como outros dos meus personagens que entram com tudo na fantasia (e viajam na maionese, como você diz) são mesmo a cara da mãe.

**31. Você usa alguns palavrões durante o texto e existe uma preocupação logo em seguida de escrever o palavrado correto. Isso foi proposital?**

Preciso saber a qual trecho você se refere para poder responder melhor a esta pergunta mas, no *O boy da Via Láctea*, de modo geral, palavrões foram ditos pelos personagens em alguns momentos de forte tensão dramática. O palavrado “correto”, suponho, coloquei na boca do narrador, o que me parece adequado neste livro, e não por qualquer outro motivo.

**32. No texto de Gogol, ele trata a morte como uma fatalidade, no seu texto a morte é apenas um detalhe sem traumas. É isso que pensa?**

Não acho que a morte seja um detalhe sem traumas. O que quis foi retratar um ambiente mais ou menos indiferente à morte de um garoto pobre. Morreu o office-boy? Então manda chamar outro na agência de empregos.

### **33. Como foi a idéia de acabar com o personagem principal no meio do livro?**

Você leu *O capote* e sabe que o Akaki morre quase lá pelo final do conto e, a partir da morte dele, o desenlace é rápido.

Comecei a imaginar que, no meu livro, essa morte pudesse ser posta em questão. Morreu ou não morreu? Até hoje não sei. E, se não morreu, o que foi que morreu?

E se o Dodô fosse tipo o alter-ego de outro adolescente que, este sim, fosse o verdadeiro herói da história que vínhamos lendo e até o seu autor? Que realiza o que Dodô não realiza, que consegue sobreviver porque aquela parte dele morreu? Gostei da hipótese e continuei depois da morte do Dodô até o Cacá entrar na história. Tem uma hora que alguém pergunta: — Cacá, o que é? Então ele revela que é “O boy da Via Láctea”, uma graphic novel que ele está escrevendo, e mostra pra eles a capa.

Para mim o Cacá é o Akaki, o duplo adolescente do personagem do Gogol, no Brasil de hoje, só que criativo e com esperança. Porque o Dodô, como o Akáki do Gogol, só copia, tem medo de criar. Mas o Cacá não é assim, ele segue em frente mesmo de jaqueta velha, porque o Cacá também é gago, tímido, usa uma jaqueta velha e malhada, mas está com a pasta cheia de desenhos e idéias.

Ainda que sem jaqueta nova e transada, porque ele é órfão, vai esperar essa jaqueta sentado se não tomar contato com essa orfandade. Isso tem tudo a ver com o Brasil de hoje.

**34. Desde que publicou *O boy da Via Láctea*, você tem tido algum tipo de retorno de seus leitores jovens?**

Recebi alguns comentários a respeito da emoção que alguns leitores sentiram com a morte do Dodô e a surpresa quanto ao final do livro.

**35. A literatura infanto-juvenil é apontada como uma grande fonte de renda para as editoras pelas altas tiragens que são vendidas não apenas para livrarias, mas sobretudo programas de governo, empresas privadas etc. Uma escritora profissional como você, chega a sentir uma diferença significativa em relação à outros tipos de livros, ou mesmo a literatura adulta, em termos de retorno financeiro?**

Não posso falar de retorno financeiro fora da área da literatura infanto-juvenil porque todos os meus trabalhos publicados o foram nesse segmento. Mas pelo que sei os livros didáticos e livros de auto-ajuda respondem por volume mais expressivo de vendas e têm grandes tiragens.

Fala-se muito da “mina de ouro” que seriam os livros da literatura infanto-juvenil, mas muitos autores encontram dificuldades para viver de seus direitos autorais.

\*