Juvenal Zanchetta Junior

LITERATURA JUVENIL NA ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU- LIVROS E LEITURAS

SE

Marilía-SP
1995

unesp

CLASS.: 028.5
Z 27 L
TOMBO: 625

JUVENAL ZANCHETTA JUNIOR

LITERATURA JUVENIL NA ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU - LIVROS E LEITURAS

1410000625

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, UNESP, câmpus de Marília.

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARÍLIA

Marília-SP
1995

Acompanha anexo.

S U M Á R I O

1. Introdução..... 01

2. Pressupostos Teóricos..... 09

3. Análise dos livros 29

3.1. *Menino de Asas*..... 34
3.2. *A Ilha Perdida*..... 46
3.3. *Açucar Amargo*..... 62
3.4. *Zezinho, o dono da porquinha preta*.....73

4. Análise das entrevistas 83

4.1. *Menino de Asas* e os leitores.....90
4.1.1. Os leitores e *Menino de Asas*..... .109
4.2. *A Ilha Perdida* e os leitores.....114
4.2.1. Os leitores e *A Ilha Perdida*.....138
4.3. *Açucar Amargo* e os leitores.....145
4.3.1. Os leitores e *Açucar Amargo*.....158
4.4. *Zezinho, o dono da porquinha preta* e os leitores.....163
4.4.1. Os leitores e *Zezinho, o dono da porquinha preta*.....177

5. A Teoria e o Leitor Aluno.....185

5.1. Kügler.....185
5.2. Martins.....189
5.3. Escarpit e Vagné-Lebas.....192
5.4. Outras características..... 212
5.5. Sugestões..... 217

6. Considerações Finais.....231

7. Bibliografia.....232

1. INTRODUCÃO

O assunto deste trabalho é a leitura da literatura na escola de primeiro grau. Partindo de um conjunto de 22 de entrevistas individuais realizadas em 1989 com alunos de 7ª e 8ª séries, sobre a leitura (feita por eles) de narrativas de livre-escolha, o objetivo é fazer uma análise mais aprofundada de suas impressões.

Nossa preocupação com a prática não se deve apenas ao fato de serem raros os estudos que investigam de modo sistemático as relações entre o aluno e o livro, mas também por nos parecer haver uma questão até certo ponto paradoxal nas iniciativas para a difusão do livro de ficção na escola básica.

Nos últimos anos, vem se difundindo a idéia do incentivo à leitura fruitiva da literatura na escola. Sob essa perspectiva, a leitura de textos de ficção tende a tornar-se menos árida, pois o interesse do aluno é levado em conta. O livro deixa de ser visto apenas como arcabouço de elementos de cunho literário ou gramatical que devem ser assimilados pelos jovens. Observa-se da leitura não o volume de detalhes técnicos que o aluno apreendeu, mas sim o envolvimento dele com o livro.

Essa tendência, porém, pode estar desmobilizando o professor. A menor cobrança de resultados, percebida nos guias curriculares atuais, e também a falta de referencial de análise mais concreto para a avaliação da leitura sob esse ângulo estariam promovendo um esfriamento da leitura da literatura na escola.

Convém lembrar que nas proposições curriculares do início dos anos 70 havia não só a idéia de leitura mais técnica da literatura, como também a descrição dos pontos que deveriam ser cobrados pelo professor. Os guias mais recentes, publicados em meados dos anos 80, têm um respeito maior

unesp

pelo texto literário e incentivam a leitura fruitiva. Esta última proposta está voltada para as possibilidades de significação dos textos, mas trata o assunto de forma conceitual, sem fazer menção a caminhos que possam ser tomados.

Além da falta de referenciais para a análise da leitura fruitiva, não podemos esquecer de agravantes já conhecidas, porém decisivas no cotidiano escolar. O aluno tem dificuldade para chegar ao livro em razão de seu alto custo e de bibliotecas desatualizadas e desinteressantes. Falta tempo para o próprio professor ler as narrativas, o que abre - ou reabre - o caminho para o trabalho tradicional, baseado em expedientes como a busca de informações teóricas, factuais ou mesmo gramaticais nos textos literários. O professor pode ainda optar por um acompanhamento menos cercitivo da leitura do aluno, permanecendo a certa distância do processo. Essa alternativa, apesar de ter seu aspecto positivo, pois dá liberdade ao leitor, prioriza o lado quantitativo e não a qualidade da leitura. Há ainda problemas para encontrar livros para a classe toda e mesmo para estimular os alunos a irem procurá-los, tendo em vista a precariedade das bibliotecas, a falta de uma cultura voltada para o livro e também os demais concorrentes que disputam o terreno do imaginário da criança, como a televisão e outros meios de comunicação de massa.

Sírio Possenti[1] tem preocupação semelhante à nossa. O autor reflete sobre a tendência de se tomar o leitor como instância privilegiada no processo da leitura. Possenti procura mostrar que é possível ao aluno ler um livro de maneira equivocada. Um de seus argumentos é que a aceitação de todas as leituras propostas sobre um texto, dada a liberdade conferida ao

[1]POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. Leitura: Teoria e Prática, Porto Alegre, Mercado Aberto, n. 15, p.12-16, jun. 1990.

unesp

leitor, pode prejudicar não só a compreensão do próprio leitor, como afastá-lo da carga de significados potenciais da literatura. Acreditamos não ser raro hoje em dia ver situações como essa questionada por Possenti. E por que não podemos tomar essa liberdade concedida ao leitor como uma maneira de o professor, carente de instrumental para análise, esquivar-se do trabalho mais sistemático com a leitura? Mesmo tendendo a ser criativa, como recuperar tal experiência para transformá-la em conquista efetiva do leitor?

Parece-nos, então, claro o paradoxo: há uma tendência bastante forte de se valorizar a leitura fruitiva - o que está referendado mesmo pelas diretrizes oficiais recentes. Entretanto, a falta de sistemática mais consistente de atuação nesse sentido pode estar levando o trabalho com a literatura na escola, agora sob a égide da 'liberdade do leitor', a se tornar tão vazio quanto aquele já tradicional - protagonizado pelas fichas de leitura.

A falta de instrumentos para se lidar com a prática da leitura de textos ficcionais pode ser verificada a partir do perfil dos trabalhos sobre o tema produzidos no Brasil. Tomemos a publicação brasileira mais representativa na área de leitura: o periódico Leitura: Teoria e Prática (Porto Alegre, Mercado Aberto). Lançada em 1982, a revista reúne estudos e pesquisas dos mais significativos estudiosos brasileiros. Temos nessa publicação outro exemplo da carência de trabalhos na área em questão.

Este pesquisador resenhou os artigos e ensaios dos vinte primeiros números da revista, num total de 79 textos. Entre as características comuns aos estudos está a crítica à metodologia tradicional de trabalho com a leitura e com a literatura na escola, traduzida por leitura mecânica, apego aos manuais didáticos, questionários formais, etc. Em lugar dessa

unesp

orientação, propõe-se que a leitura deixe de ser mera decodificação de signos para ser entendida como um fenômeno relacionado à linguagem e, portanto, com implicações de ordem social. Há um acordo tácito entre os autores que sugere a literatura como instrumento privilegiado de leitura para levar o aluno à transformação de si mesmo e do seu contexto.

Mesmo não tendo os autores restrição maior quanto à literatura infantil e juvenil na escola, são poucos os artigos que tratam do assunto; ao todo três. Restringem-se à análise da obra de um autor específico, de uma característica da atual produção para jovens e crianças, e das ilustrações dessa literatura. Outro conjunto de textos volta-se para a análise do processo de leitura, para observar os componentes intrínsecos a esse ato. Estão entre os temas centrais desses estudos as diversas possibilidades de significação de um texto; a questão da ideologia no texto literário; a participação de fatores como o contexto e a experiência do leitor na compreensão do que se lê; os modelos psicolingüísticos que explicam a relação leitor/texto; e a discussão do conceito de prazer aplicado à leitura da literatura na escola. Apesar da evidente preocupação com a leitura, os trabalhos dividem-se entre aspectos de linguagem, análise do discurso e suas relações com o contexto de leitura, e, ainda, considerações sobre a literatura. Não constam estudos que abordem as impressões do aluno em relação ao livro. Também são poucos os registros de pesquisas de campo que dão conta, ainda que de maneira parcial, dessa questão.

A escassez de projetos que abordem o trabalho efetivo com a leitura da literatura na escola foi um dos fatores motivadores da pesquisa que ora apresentamos. Esta, por sua vez, faz parte de uma iniciativa de maior porte. Em 1988, o Departamento de Literatura da UNESP, Câmpus de Assis, deu início ao projeto "Narrativas juvenis na 7ª e 8ª séries do primeiro

unesp

grau: abordagens de leitura e bibliografia comentada", sob a coordenação geral da Professora Doutora Maria Alice de Oliveira Faria (Titular de Literatura Brasileira) e do Professor Carlos Erivany Fantinati (Assistente-Doutor de Literatura Brasileira), com auxílio do Professor João Luís Cardoso Tápias Ceccantini (então Auxiliar de Ensino de Literatura Brasileira). Com apoio do CNPq, em seus dois primeiros anos, a pesquisa contou com 10 bolsistas, sendo três de Aperfeiçoamento e sete de Iniciação Científica, todos alunos e ex-alunos do curso de Letras da UNESP, Assis.

A pesquisa desenvolveu-se em grande parte junto à EEPSG "Dr. Clybas Pinto Ferraz", também em Assis e na época dirigida pelo Professor José Maria do Amaral. Dessa escola, colaboraram ainda Marzia Grecco, Maria Anice Ganime Damásio e Fadia Buchala Garcia da Silveira, regentes de seis turmas de 7ª e 8ª séries do período diurno, ano de 1988, disciplina de Português. Um grupo de 178 alunos participou desse projeto.

Uma das frentes de trabalho consistiu em ouvir e registrar as impressões de leitura dos alunos sobre narrativas de livre-escolha ou propostas pelos pesquisadores. De posse desses dados, a intenção era e continua sendo analisá-los para então propor atividades alternativas que incentivem o contato entre os leitores e os livros.

Foram realizados em momentos diferentes três tipos de entrevistas com os alunos: 1) entrevistas individuais sobre narrativas de livre-escolha; 2) entrevistas em pequenos grupos sobre livros escolhidos dentro de uma lista de 15 títulos apresentados pelos pesquisadores; 3) e entrevistas com toda a classe sobre um único livro indicado pelos pesquisadores.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e tabuladas. Da primeira modalidade de leitura, constam 143 depoimentos. Quatro alunos não estiveram presentes na etapa de leitura livre e as entrevistas de outros 31

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

não foram consideradas por falhas técnicas durante a gravação ou mesmo em razão de os alunos não terem obedecido aos pré-requisitos estabelecidos para essa modalidade.

Para a elaboração desta dissertação, abordaremos apenas as entrevistas produzidas na primeira etapa de leitura, a de livre-escolha, que a partir de agora chamaremos de Modalidade I de leitura ou Modalidade 1. A entrevista individual, se por um lado era mais genérica, pois muitas vezes o entrevistador não conhecia o livro lido pelo aluno, por outro, continha as impressões mais pessoais dos leitores, algo que pode ter se diluído em entrevistas coletivas. Nessa etapa de leitura, eles puderam mostrar seus procedimentos habituais para selecionar livros e trouxeram em seus depoimentos seu instrumental disponível para a leitura. Foi também possível observar os livros mais atraentes aos alunos.

Tais entrevistas foram realizadas após uma seqüência de procedimentos. Inicialmente, os pesquisadores foram até as classes e propuseram às turmas uma leitura livre. Os pesquisadores alertaram para a não obrigatoriedade da tarefa e deram prazo de aproximadamente um mês para a leitura. Esclareceram ainda que seriam realizadas entrevistas individuais sobre os livros, procurando observar as suas impressões quanto às narrativas lidas. Um roteiro básico, cuja configuração e referenciais teóricos específicos serão explicitados em outro tópico deste trabalho, norteou as entrevistas das três modalidades de leitura.

As entrevistas realizadas forneceram material que, por sua vez, tem servido a outros projetos. O grupo de pesquisa também conta na atualidade com professores da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual de Maringá. Ampliado e redefinido em suas linhas de atuação, o projeto constitui hoje um Grupo Acadêmico. Entre as atividades coletivas

unesp

atualmente desenvolvidas estão a publicação de um periódico que trata da leitura e do ensino, intitulado Proleitura, e mais a realização bienal de seminários sobre leitura, literatura na escola e formação do professor.

Dentro da etapa de livre-escolha, limitaremos a análise a um conjunto de 22 entrevistas, feitas por leitores de livros da Série Vaga-Lume. Os livros que fazem parte do *corpus* em questão serão analisados sob o ponto de vista histórico-social e também em suas características propriamente estéticas. Em seguida, virá a análise dos depoimentos. Devido à coerência em relação às concepções que nortearam a elaboração das entrevistas e também por oferecer instrumental minucioso e abrangente sobre o ato de ler, a avaliação dos depoimentos será mediada principalmente pelos conceitos propostos por Denise Escarpit e M. Vagné-Lebas[2]. Segundo as autoras, o ato de ler envolve cinco atitudes maiores do leitor sobre o texto: *compreensão do sentido da narrativa*, *construção de imagens*, *memorização*, *identificação* e *encontro com o desconhecido*. Nosso trabalho será verificar em cada uma das entrevistas como se dá o contato do aluno com o texto, a partir desse referencial. Mais adiante, procuraremos sistematizar as impressões dos alunos, lançando então hipóteses sobre como os leitores se comportam diante dos textos ficcionais e quais as relações de interação entre os diversos níveis de leitura.

Este trabalho pretende ser uma pesquisa voltada para a sala de aula. Nos últimos anos, muito se fala sobre o potencial da literatura para promover a "ruptura" ou a "transformação" ou ainda a "emancipação" do indivíduo. Este projeto não tem o propósito de mostrar quais são os valores conformistas ou os de rompimento com a ordem estabelecida presentes nos

[2] ESCARPIT, Denise, VAGNÉ-LEBAS, M. La littérature d'enfance et de jeunesse. Paris: Hachette Jeunesse, 1988.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

livros e nas leituras. Também não há interesse primordial em mostrar qual é a literatura ideal ou quais as perguntas que devem ser feitas para que se tenha um processo de mudanças a partir da leitura de ficção. Nosso propósito, ressaltemos, é visualizar o processo de leitura para tentar percebê-la em níveis de complexidade. Tais resultados poderão ser úteis para que se possa, aí sim, verificar como o leitor chega ao "rompimento", à "transformação", à "emancipação" frente aos valores sociais dominantes.

Os depoimentos foram em grande parte mantidos tais como se deram no dia da entrevista. Sendo assim, em vários momentos, as falas se mostrarão truncadas ou distantes da linguagem mais culta, porém, procuramos preservar sua forma, sobretudo porque o professor encontra situações parecidas na sala de aula. Nos anexos a esta dissertação, tais depoimentos passaram por uma homogeinização de linguagem, nesse caso para tornar a leitura mais fluente e mesmo para facilitar o entendimento de elementos que, se preservados, necessitariam do auxílio das transcrições originais para a compreensão.

Em evento recente[3], fomos questionados em relação à maneira como conduzimos a análise das leituras. De acordo com os inquiridores, nossa pesquisa utilizava para a avaliação de leitura os mesmos critérios adotados pela escola nos últimos anos. Estes, por sua vez, já demonstraram esterilidade. Ao avaliarmos, por exemplo, questões como a *memorização* dos alunos, foi levantado o aspecto de que é justamente tal característica a observada pelos professores menos interessados no fomento do processo de leitura.

---

[3]" Seminário Nacional sobre Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores", realizado em São Paulo, pela Sociedade Brasileira de Artes e Letras; USP - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas: Área de Literatura Infantil; UNESP, Faculdades Teresa Martin; UFMG; Universidade Federal de Uberlândia; e Revista Tema. Durante este evento, apresentamos parte desta pesquisa, falando sobre as características gerais das leituras dos alunos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O questionário[1] formulado para as entrevistas do projeto "Narrativas infanto-juvenis na 7ª e 8ª séries: abordagens de leitura e bibliografia comentada" está amparado, no que diz respeito ao conceito de leitura, sobretudo em Maria Helena Martins[2], Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar[3], e Hans Kügler[4].

Martins toma a leitura como o ato de perceber e dar sentido às coisas. Essa atitude muitas vezes é espontânea: ao deparar-se com um determinado objeto ou situação, o indivíduo o entende de uma certa maneira. O modo como ele apreende o objeto relaciona-se com a sua experiência de vida, para a qual contribuem fatores pessoais e contextuais. Apesar de ser um caso em que está presente a palavra escrita, cuja leitura é mais complexa, eis um exemplo desse processo. Há alguns anos atrás, em uma turma de quinta série de colégio técnico agrícola, escrevi na lousa um pequeno poema de Manuel Bandeira:

Outra Trova[5]
Sombra da nuvem no monte,
Sombra do monte no mar.
Água do mar em teus olhos
Tão cansados de chorar!

---

[1]Anexo 25
[2]MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1982.
[3]BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodo lógicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
[4]KÜGLER, Hans. Lernen - Kommunizieren - Verstehen. Kritische Bemerkungen zum praktischen Gebrauch einiger Schlusselbegriff der Literaturdidaktik. In: PAYRHUBER, Franz-Josef, WEBER, Albrecht. Literaturunterricht heute warum un wie? Trad. Carlos Fantinati. Freiburg: Herder, 1978.
[5]BANDEIRA, Manuel. Estrela da Vida Inteira: poesias reunidas. São Paulo: José Olympio, 1987. p. 312-313.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Não me lembro com certeza quais foram as palavras de um dos alunos, ao final da aula, quando todos já saíam para o recreio, mas recordo-me de sua idéia. Comentando o poema, ele disse que o choro era de uma menina e estava acontecendo porque ela não queria que chovesse. Era a primeira vez que ela via o mar e justamente nesse dia o tempo estava ruim. Esse era um aluno pobre, de Cândido Mota, pequena cidade distante muitos quilômetros do oceano. Sua interpretação da quadrinha levou em conta o fato de que ele próprio nunca tinha visto o mar, ainda que tivesse vontade. Segundo ele, era uma menina que chorava porque 'homem não chora'. O aluno fixou apenas fragmentos do texto e os amarrou lembrando de uma situação pessoal. Apesar da distância de sua leitura em relação ao lirismo dos versos de Bandeira, trata-se de uma leitura pessoal do aluno, feita com os elementos conhecidos por ele.

Essa história é dispensável para explicar a importância do universo conhecido pelo leitor para o processo de leitura, mas é um episódio que carrego há muito e me parece ilustrativo para este momento.

De acordo com Martins, o aprendizado da leitura se inicia já nas primeiras experiências da vida. Esse aprendizado é solitário e o sentido que damos às coisas vai até onde nossa vivência permite e não até onde nos é imposto. A leitura é, então, um contato entre o eu e o mundo, onde o eu busca decifrar o que o cerca. A compreensão que temos das coisas é passível de mudança e depende da expansão da compreensão sobre nosso contexto pessoal.

O aprendizado da leitura da palavra escrita, por sua vez, ainda está preso a uma prática formalista e mecânica por parte da escola. Para os alunos, a leitura resume-se em decorar e decodificar signos lingüísticos.

unesp

Não lhes é dada a oportunidade de questionar por que, como e para que a leitura lhe está sendo proposta.

De acordo com a autora, a escola reproduz a ideologia da elite dominante e está revestida por uma educação de formação clássica, distante da realidade social e cultural de sua clientela. Somem-se a esse entrave a precariedade do sistema educacional, ocasionada pelo subdesenvolvimento do país, e as diversas manifestações da cultura de massa, que atuam como instrumentos de manipulação ideológica, provocando a alienação e reduzindo drasticamente a potencialidade das expectativas em torno da palavra.

Dado o quadro desanimador da situação da educação na escola, em especial no caso da leitura, surge a proposta da necessidade de constituição do hábito de ler, com a leitura atuando como meio fundamental para a formação integral do indivíduo. Essa prática seria vista em sua perspectiva cognitivo-sociológica: "como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos"[6].

A proposta de Martins considera a leitura na escola "como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem"[7]. Para o aluno, o contato com a leitura torna-se um diálogo com a palavra escrita, gestos, imagens, acontecimentos ou qualquer outro elemento simbólico. Com efeito, estamos diante da concepção de leitura irmanada com a de Paulo Freire: ler é descobrir e re-descobrir o mundo[8]. Por meio desse processo, ocorre uma expansão contínua dos limites de compreensão do indivíduo sobre

[6]MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 31.
[7]Idem. p. 30.
[8]FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1988.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

o seu contexto. Do ponto de vista social, ocorre a quebra do privilégio de elites em relação ao domínio da leitura. Esta prática torna-se instrumento liberador das classes mais pobres.

Martins propõe três níveis para a leitura da palavra escrita: sensorial, emocional e racional. A leitura sensorial é imediatista se analisada isoladamente. Ela permite que simpatizemos ou não com o objeto-livro a partir de fatores mais superficiais, como a embalagem, o papel, o tamanho das letras, entre outros. Tem sua importância porque a distância entre o indivíduo e o livro deve ser rompida, pois ela contribui para essa situação de reverência: os homens admiram o livro, admiram quem os tem, mas mantêm uma distância que se cristaliza a ponto de tornar-se intransponível.

A leitura emocional toma o livro como um acontecimento: "principalmente porque na leitura emocional não importa perguntarmos sobre seu aspecto, sobre o que trata o livro, mas sim o que ele faz, o que provoca em nós"[9]. A identificação ou rejeição a um texto tem determinantes:

> a) *sociais*:
> "nossa relação com os modelos de comportamento, com os mitos transmitidos a nós por uma ordem social, cultural, política. Para examinar a questão sob esse ponto de vista, digamos, precisamos verificar em que medida e por que nos deixamos influenciar por sistemas de idéias que mascaram a realidade"[10].
>
> b) *individuais*:
> "...é preciso saber como esses fatores externos se relacionam com o nosso inconsciente, com o nosso universo interior (...) Há, porém, um recurso mais imediato e viável para começar a investigação: o das rememorações da infância e adolescência, das lembranças de leituras realizadas e das predileções e aversões atuais"[11].
>
> c) *leitura como fuga*:

[9]MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 53.
[10]MARTINS, Maria Helena. O que é leitura.17.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 53.
[11]Idem, p.54.

unesp

Quando lemos algo, buscamos "extravasar nossas emoções, satisfazer nossa curiosidade e alimentar nossas fantasias"[12]. A leitura torna-se então uma válvula de escape. A evasão aqui é sinônimo de liberdade e tal estado contribui para a reordenação de nossos sentimentos.

d) *leitura e pregação ideológica*:
Tudo o que lemos é fruto de uma visão de mundo de alguém. Dessa forma, o objeto de leitura sempre estará impregnado de conteúdo ideológico, que é apresentado consciente ou inconscientemente pelo autor. Mas, mesmo que haja intencionalidade na criação, ela nem sempre determina o modo como a leitura é feita. Isto depende de inúmeros fatores ligados ao leitor, como experiência de leitura, história pessoal do leitor, momento em que o leitor realiza a leitura, fatores externos (como a interrupção do ato ler, por exemplo), etc.

A leitura racional implica relação íntima com o texto:

"Ao mesmo tempo em que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado".[13]

A leitura racional possibilita um trânsito maior entre o leitor e o texto, estando além daquele procedimento comum na escola, que é levar o aluno a buscar na obra literária características já consagradas. O texto vira pretexto para outras atividades. Essa terceira forma de leitura não se restringe à análise do arcabouço conteudístico do texto. Ela é uma ação que, indo além do contato sensorial e emocional, permite ao leitor conhecer o texto familiarmente, possibilitando o diálogo entre ambos.

Para desencadear e orientar a leitura racional, a autora propõe a busca dos *indícios textuais*, que são as pistas para se compreender o objeto lido em seu todo. A facilidade de encontrar tais indícios depende da quilometragem de leitura do leitor e do objeto de leitura apreciado. Essa quilometragem confere a ele mobilidade para buscar os *indícios*, mas isso não quer dizer que o texto se revelará por inteiro, pois na medida em que

[12]Ibidem, p. 58.
[13]Ibidem, p. 66.

se tornam mais criativos os autores apreciados, mais ambígua torna-se a palavra.

Apesar de interagirem, cada um dos tipos de leitura propostos apresenta distinções claras diante dos demais:

> "A leitura sensorial tem um tempo de duração e abrange um espaço mais limitado, em face do meio utilizado para realizá-la - os sentidos. Seu alcance é mais circunscrito pelo aqui e agora; tende ao imediato. A leitura emocional é mais mediatizada pelas experiências prévias, pela vivência anterior do leitor, tem um caráter retrospectivo implícito; se inclina pois à volta ao passado. Já a leitura racional tende a ser prospectiva, à medida que a reflexão determina um passo à frente no raciocínio, isto é, transforma o conhecimento prévio ou em novas questões ou num novo conhecimento..."[14]

Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar[15] trouxeram orientações metodológicas importantes no sentido de sistematizar o trabalho de campo junto aos alunos. Um conceito da Estética da Recepção foi incorporado à pesquisa: a idéia de 'horizonte de expectativas'. Para que ocorra a interação entre o leitor e o livro, este último deve conter ingredientes que de algum modo façam parte do horizonte de preocupações do leitor. Compõem esse universo fatores de ordem variada:

social: a posição do indivíduo na hierarquia da sociedade;

intelectual: sua educação formal;

ideológica: os valores nos quais acredita ou que, mesmo involuntariamente reproduz;

linguística: o registro de língua usado por ele em situações diversas de comunicação;

literária: deve-se ao meio cultural onde vive, às leituras já feitas, aos meios de comunicação a que teve acesso, à própria escola - elementos

[14]Ibidem, p. 80-81.

[15]BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura: A formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

constitutintes do gosto e do cartel de experiências que o indivíduo não mais estranha por serem suas conhecidas;

afetiva: pela soma dos anteriores e mais os aspectos circunstanciais, determina o interesse ou não pela leitura.[16]

O conceito de horizonte de expectativas deu uma fisionomia bastante concreta para os fatores que convencionalmente chamamos de contextuais, participantes do resultado da leitura efetuada pelo indivíduo, e também tornou essa questão um tanto mais flexível. No texto de Maria Helena Martins, os elementos formadores desse contexto surgem da relação entre o leitor e o texto nos três níveis de leitura que a autora propõe. Tendendo mais ao plano abstrato, o modo de observar o universo do leitor a partir de Martins parece-nos menos operacional do que a idéia de horizonte de expectativas. E essa diferença é significativa sobretudo em se tratando de um trabalho prático.

O método recepcional (um dos métodos propostos pelas autoras) ofereceu ainda respaldo teórico para as diversas modalidades de leitura sugeridas dentro da pesquisa e para a estimativa prévia das características de cada uma dessas modalidades. As duas primeiras etapas do método recepcional são:

1) determinação do horizonte de expectativas da classe: "...valores prezados pelos alunos em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura".[17]

2) atendimento do horizonte de expectativas: trazer para a classe textos que satisfaçam o seu gosto e trabalhar com eles da maneira como os alunos estão acostumados.

As fases seguintes desse método supõem a introdução de textos que procurem romper o horizonte de expectativas dos alunos e, através do

[16]Idem, p.83.
[17]Ibidem, p. 88.

questionamento desse horizonte, estimulado pela apresentação de outras alternativas, provenientes dos novos livros, levar o aluno a ampliá-lo.

Aquilo que denominamos Modalidade I de leitura procurou posicionar-se até certo ponto em sintonia com as primeiras fases do método recepcional. A liberdade de escolha por parte dos alunos, característica dessa modalidade, pressupunha um universo amplo de informações, trazidas pelos alunos. Mais livres para ler os textos que quisessem e também livres da avaliação tradicional, ficava a perspectiva de que as impressões dos leitores, se não criativas, ao menos seriam marcadas por questões particulares a cada um. Mas, por outro lado, havia certa previsibilidade quanto ao que diriam em seus depoimentos. Os alunos apresentariam leituras circunscritas ao seu horizonte de expectativas. Este, por sua vez, era, em algum nível, identificável. Tratava-se de alunos de renda familiar raramente além do que podemos chamar de classe média-baixa, provenientes de uma escola pública cujos valores ideológicos, linguísticos e literários vêm sendo debatidos com rigor no Brasil desde o final dos anos 70[18].

As duas outras modalidades de leitura também tiveram como um dos referenciais as etapas do método recepcional. Além da escolha dos livros, feita pelos próprios pesquisadores, o fato de os entrevistadores terem lido e estudado os livros a serem discutidos com os alunos também ampliou os recursos para os questionamentos e para instigar os estudantes à lembrança e à articulação de mais elementos relacionados ao livro e ao seu processo de leitura.

---

[18]Ver texto de Ezequiel Teodoro da Silva a respeito de pesquisas sobre leitura realizadas no Brasil. Leitura & Realidade Brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. Capítulo: "A pesquisa na área da leitura da palavra impressa - problemas e perspectivas".

unesp

No tocante à Recepção, é importante destacar que o conceito de horizonte de expectativas e a sistemática de trabalho - auxiliar na construção de um painel prévio sobre atitudes possíveis dos alunos diante das diversas modalidades de leitura - foram significativos sob a ótica operacional. Entretanto, vale lembrar que a intenção das diversas modalidades de leitura foi principalmente a de verificar *como* os alunos estavam lendo e não a de modificar seu modo de entender os livros e o seu próprio mundo, ainda que a perspectiva transformadora da leitura fizesse parte do ideário que norteou o projeto "Narrativas...".

Aproxima-se também dos teóricos da Escola de Constança o principal subsídio teórico daquela pesquisa. As três modalidades de leitura estão fortemente vinculadas às idéias de Hans Kügler, sobretudo porque estas últimas dizem respeito à leitura da literatura no ambiente escolar. Segundo o teórico alemão, a leitura da literatura é um 'processo de comunicação' em que existe interação entre o leitor e o texto. Essa interação é observada em níveis que incluem, num primeiro momento, o contato afetivo com o texto e a elaboração do significado de uma narrativa a partir do resultado das intervenções de todo o grupo leitor. Kügler distingue inicialmente três níveis de recepção literária no ensino. Tais níveis, por sua vez, são os seguintes:

leitura primária:

1. É uma leitura particular ao aluno: ele reconstrói o texto para si, de acordo com as suas características pessoais e suas impressões acerca desse texto. Kügler diz haver nesse momento 'compreensão afetiva do texto'.

2. Na medida em que o aluno concretiza o texto para si, abre-se o caminho para que esse leitor possa transitar do seu mundo para o mundo imaginário e lá experimentar viver de acordo com os elementos (sejam personagens e/ou situações) próprios da sua representação sobre o texto.

3. O espaço ficcional surge, então, 'personalizado', modificado de acordo com o leitor, que chega a duas formas de personalização. No 'deslocamento', o espaço ficcional é ocupado de tal forma que o leitor enxerga não o universo textual mas o seu universo e põe-se ali quase que integralmente. Vendo no universo que observa o seu próprio mundo, não há espaço para explicações e contradições, pois o leitor traz consigo os seus juízos e expectativas anteriores à leitura. O texto torna-se previsível e dominado. Na 'condensação', que pode inclusive ocorrer imediatamente após o 'deslocamento', o cenário ficcional é exposto crescentemente à reflexão, "é reconhecido e condensado pelo leitor em significado articulado". Trata-se de um momento transitório, que antecede a exteriorização desse significado para o convívio social.

constituição coletiva do significado:

Tendo o aluno o significado subjetivo e agora articulado sobre o texto, por meio da 'condensação', o passo seguinte será defender essa sua idéia diante dos demais alunos e do professor. "A leitura de responsabilidade subjetiva entra assim no processo de significação coletivo, realizado pelo grupo de aprendizagem e ganha com isso uma opinião limitada".

modos secundários de ler:

Talvez o ponto mais complexo da leitura, é aquele em que, tendo dominado o texto de forma abrangente, o aluno pode, sozinho ou com a participação de outros, efetuar a leitura mais crítica, observando, por exemplo, aspectos ideológicos, a relação entre o texto e o contexto de produção e o de recepção da obra, ou ainda a observação de outras instâncias além da do leitor - a do autor e a do texto propriamente dito.

Note-se a proximidade existente entre os níveis de leitura levantados por Maria Helena Martins, sobretudo as leituras 'emocional' e 'racional', e a proposta de Hans Kügler. Há três aspectos significativos, que, por sua vez, determinaram a teoria de Kügler como base das diversas modalidades de leitura propostas pelo projeto "Narrativas...". Um deles é que enquanto Martins 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, Kügler vai mais além, focalizando as transformações sofridas no significado atribuído ao texto pelo aluno, a partir das reações deste último não só no âmbito individual, mas também social. Outro ponto de distinção é que enquanto Martins observa a

unesp

experiência individual do leitor, Kügler o faz dentro de um processo sistêmico de recepção de leitura, que abarca desde a experiência mais íntima até o convívio das impressões do aluno dentro do grupo social. Finalmente, a autora brasileira concentra-se na leitura a partir do leitor, enquanto Kügler abarca o leitor, o texto e o convívio particular e social entre ambos.

Optou-se, então, por modalidades de leitura em sintonia com a sistemática de Kügler em suma porque ele respondia mais prontamente à questão: como se dá o processo de leitura da literatura na escola? Com efeito, tanto as regras da Modalidade I como as questões propostas aos alunos sobre os livros escolhidos priorizaram a chamada 'leitura primária'. O questionário dessa modalidade apresenta perguntas permeadas da intenção de se verificar a relação pessoal havida entre o leitor e o texto.

A partir dos teóricos mencionados, foi possível não só consolidar um conceito de leitura, mas também abordar esse ato de maneira sistemática, delimitando, inclusive, os formatos das diversas modalidades de leitura. Os pesquisadores puderam efetuar as entrevistas tendo de antemão um plano geral do funcionamento de cada uma das atividades junto ao leitor.

O trabalho que ora apresentamos dá continuidade a essa pesquisa que busca o desvelamento do processo de leitura, principalmente quando ele ocorre no meio escolar.

O corpus do presente estudo são os depoimentos sobre os quatro livros da Série Vaga-Lume mais lidos dentro da Modalidade I de leitura. A análise dessas entrevistas, por sua vez, será efetuada tendo como parâmetro uma grade de leitura proposta por Escarpit e Vagné-Lebas[19]. Trata-se de um instrumental minucioso e abrangente sobre o ato de ler, e coerente em

[19]op. cit.

relação às concepções que nortearam a elaboração e aplicação das entrevistas. Segundo os autores, a leitura envolve cinco atitudes maiores do leitor em relação ao texto. São elas *compreensão do sentido da narrativa, construção de imagens, memorização, identificação e encontro com o desconhecido.*

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 apreendeu do 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." Serão tomados como indícios desse processo todas as informações dos leitores que nos ajudem a perceber como eles compõem para si o desenho da narrativa, para, inclusive, movimentar-se dentro desse campo formado pelo terreno comum entre o universo do texto ou aquele que o leitor constrói acerca do texto e o dele, leitor.

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. Quanto maior for a clareza das suas lembranças, mais à vontade se sentirá para estabelecer analogias, para trazer lembranças de si mesmo à superfície, estimulado pelo que foi lido.

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 nesse estágio, o "leitor vive por procuração".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

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".

A 'leitura emocional', de Martins, é similar ao que Escarpit e Vagné-Lebas abordam como *memorização, construção de imagens e identificação,* por envolverem aspectos subjetivos e retrospectivos por parte do aluno. Já a 'leitura racional' poderia ser observada mais distintamente nas categorias *compreensão* e *encontro com o desconhecido.* A primeira delas, por requerer do leitor um esforço ainda que mínimo de reflexão para amarração do texto e constituição de juízo sobre a obra, levando em conta a sua experiência pessoal. A categoria *encontro com o desconhecido* suscita o lado 'racional' do indivíduo na medida em que lhe expõe novas situações, que, se aceitas, podem provocar mudanças de comportamento.

Está claro que existe comunicação intensa entre os níveis de leitura, tanto sob a denominação de Martins quanto a dos autores franceses: englobam o mesmo processo de apropriação do mundo a partir da leitura. Nesse sentido, a proposta de Escarpit e Vagné-Lebas nos oferece perspectiva mais ampla. Além de circunscrever com concretude e distinção as atitudes mais significativas do leitor diante do texto, sua análise permitirá verificar, até certo ponto, a intensidade da ocorrência de cada uma delas. Abre-se ainda a possibilidade de se formular hipóteses sobre as relações existentes entre elas.

A grade dos autores franceses parece também não conflitar com as idéias de Hans Kügler quanto à leitura e ao ensino de literatura, sobretudo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

no que se refere à 'leitura primária'. Dentro do que o teórico alemão propõe como 'compreensão afetiva do texto' podemos notar todas as atitudes delineadas por Escarpit e Vagné-Lebas. Vejamos algumas características da 'leitura primária', verificadas no texto de Kügler, traduzido por Fantinati, e as categorias mais imediatamente correspondentes, a partir dos franceses:

. leitura não-crítica e afirmativa - *memorização, compreensão, identificação*

. informações do texto continuam a existir no leitor, ainda que dispersas - *memorização*

. a representação ficcional torna-se 'pseudo-realidade', familiar ao leitor que a co-produziu - *construção de imagens e memorização*

. experiência de identificação, por similaridade e mesmo por intenção, entre algumas situações do livro e do leitor - *identificação*

. deslocamento - *construção de imagens, compreensão, identificação*

. condensação - *compreensão*

. modos secundários de ler - *compreensão, encontro com o desconhecido*

As relações estabelecidas acima não são as únicas, mas já mostram um quadro suficientemente claro da familiaridade existente entre as propostas de análise de leitura. A dificuldade de equipará-las umas às outras deve-se principalmente ao fato de que Kügler está pensando nas reações subjetivas que, grosso modo, podemos chamar de as mais globais do indivíduo, enquanto que os franceses procuram individualizar as atitudes que determinarão essas reações maiores. Com efeito, é possível dizer que na medida em que a grade de Escarpit e Vagné-Lebas demonstrar funcionalidade, as proposições de Kügler também estarão sendo, em algum nível, legitimadas.

unesp

Observada a afinidade existente entre a grade que ora se pretende testar e os princípios norteadores da primeira modalidade de leitura do projeto "Narrativas...", é imperioso acrescentar que a análise dos diversos níveis de leitura não se dará unicamente a partir das respostas dos alunos aos entrevistadores. A intenção é compor um quadro cujos limites para a apreciação dessas respostas vão desde o contexto mais próximo do aluno (sua situação sócio-econômica, hábitos, obrigações e vontades) até a história e os recursos narrativos dos livros lidos.

Para tanto, um questionário sócio-econômico-cultural foi concebido para auxiliar na delimitação de características referentes ao 'horizonte de expectativas' dos alunos. Na presente pesquisa, esse levantamento poderá contribuir para averiguação de diferenças de leitura relacionadas à idade e ao nível econômico dos pais, além da perspectiva de oferecer elementos particulares à vida do aluno que, em determinadas circunstâncias, tendem a auxiliar na análise do depoimento.

Na outra extremidade do nosso terreno de análise estão os livros, avaliados em seus aspectos textuais e histórico-sociais. As obras serão observadas, ainda que superficialmente, no que diz respeito às três forças (*mathesis, mimesis, semiosis*) que Roland Barthes[20] diz ter a literatura enquanto fenômeno de linguagem.

Por *mathesis*, Barthes entende a capacidade que a literatura tem para ensinar sem 'fixar' e nem 'fetichizar' tais conhecimentos, pois o faz de forma dramatizada e portanto 'volátil'. Essa maneira fugidia, mas nem de longe fugaz, com que a literatura forma o indivíduo está brilhantemente definida por Antonio Candido:

---

[20]BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix,------.

"Longe de ser apêndice da instrução moral e cívica (...), ela [a literatura] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras (...) . Dado que a literatura como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e de boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos (...). Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver."[21]

O poder mimético (*mimesis*) da literatura trata da disposição da literatura para representar a realidade, mas não a realidade estratificada e sim a busca constante de mudança no entendimento do mundo. Nesse sentido, é pertinente parafrasear também Umberto Eco, quando este fala da comunicação estética e do efeito de estranhamento. A arte, segundo Eco, é capaz de provocar a sensação de estranhamento no leitor, levando-o a perceber de modo diferente uma situação que sempre lhe pareceu trivial. Mesmo utilizando palavras comuns, amplamente dominadas por nós, o artista combina-as de modo a oferecer um fato novo diante de um quadro que nos parecia compreensível, fazendo-nos tomar esse quadro como se "o víssemos pela primeira vez".[22] É por esse caminho que a arte, e mais particularmente a literatura, é capaz de provocar a ruptura de valores já convencionais, marcados por um contexto de dominação, propondo uma nova ordem às coisas. Esta nova ordem nos faz olhar para os valores convencionais de modo crítico, pois dá elementos para comparação.

Uma terceira força da palavra literária é a *semiosis*, isto é, potencialidade da literatura para tornar a palavra 'impura', afastá-la do seu sentido canônico, revestindo-a de ambiguidade. Haroldo de Campos faz

---

[21]CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Ciência e Cultura, São Paulo, n. 24 , p. 803-809, 1972.

[22]ECO, Umberto. A estrutura ausente. São Paulo: Perspectiva, 1971. p. 70-71. (O trecho entre aspas é do formalista russo Victor Chklovski)

unesp

distinção apropriada sobre a palavra com função poética e a palavra com função referencial. A linguagem literária distingue-se da linguagem comum pelo uso "inesperado, imprevisto e original" que faz da palavra. Enquanto a linguagem cotidiana permanece no âmbito da mensagem de cunho referencial, a literatura busca a ambiguidade, a fim de perpetuar-se, não se adequar e ficar presa a um determinado contexto histórico-social[23].

Mas quando caracterizamos desse modo a literatura, forçosamente temos que nos reportar a obras de vanguarda para exemplificá-la. Os livros da Série Vaga-Lume avaliados a seguir estão longe da originalidade quanto ao uso da palavra. Teremos, entretanto, que estar atentos a essa caracterização. Criativos ou não, o fato é que tais livros lançam mão de recursos narrativos cujas melhores soluções estão na literatura de vanguarda, mesmo empobrecendo-os a ponto de fazê-los perder sua intensidade original.

É a dimensão social da literatura ou a perspectiva social da linguagem literária que dá mais vida aos livros juvenis da editora Ática e também amplia nosso ângulo de visão sobre tais obras. Terry Eagleton, ao refletir sobre o que se considera literatura, afirma que não há uma 'essência' literária, que permita distinguir umas obras de outras. Segundo o autor, a definição de um texto como literário ou não depende de fatores sociais:

> "O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado"[24]

Essa abordagem vem de encontro à idéia de 'legitimação', de Escarpit e Vagnè-Lebas. Para os autores, a consolidação de uma obra como literária

[23]CAMPOS, Haroldo. A arte no horizonte do provável. São Paulo: Perspectiva, 1969. p. 145-146.
[24]EAGLETON, Terry. Teoria da Literatura: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 9.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

não depende apenas do ponto de vista formal ou conteudístico, mas também "dos usos que se faz dela ou que se deve fazer dela"[25]. Nesse sentido, a avaliação de um texto para crianças - que poderá conferir a ele o status de literário - é feita por um editor e seus assistentes, pela crítica, pelo professor, pelo bibliotecário, pelos pais de alunos e pelas próprias crianças. Se o texto preenche de algum modo as expectativas desse público, ele poderá ser tomado como literário. Com efeito, é sob essa perspectiva social que os livros da Série Vaga-Lume, atualmente entre os mais conhecidos e vendidos para jovens no Brasil, têm seu espaço.

É também sob esse prisma que se dará nossa análise. Além das componentes formais, procuraremos observar as marcas de cunho histórico-social presentes nessas obras, o que nos auxiliará a buscar não só fatores sócio-econômicos, mas também aqueles que estão intrínsecos à relação leitor/texto, e que corroboram a 'legitimação' de tais livros.

Bakhtin também nos mostra uma via que respalda a análise dos livros da Série Vaga-Lume:

> "...as formas de uma enunciação literária, de uma obra literária, só podem ser apreendidas na unicidade da vida literária, em conexão permanente com outras espécies de formas literárias. Se encerrarmos a obra literária na unicidade da língua como sistema, se a estudarmos como um monumento lingüístico, destruiremos o acesso a suas formas como formas da literatura como um todo."[26]

Sendo assim, ao estudarmos esses textos sob o prisma sócio-histórico e sob as regras com as quais convencionalmente se define literariedade, estaremos propondo não só o confronto entre tal forma literária e seu tempo, para vermos de que modo ela dialoga com a história, mas também estaremos corroborando com uma outra literatura, aquela que recusa a se

[25]ESCARPIT, Denise, VAGNÉ-LEBAS, M. op. cit.
[26]BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.p. 105.

unesp

ajustar a uma determinada época, transcendendo-a. Por outro lado, ao analisarmos os livros Vaga-Lume e os comentários dos leitores acerca deles, dentro de um contexto particular de leitura, estaremos ainda visualizando um pouco do processo de 'legitimação' que envolve tais obras.

Algumas considerações prévias ainda se fazem necessárias: um questionamento possível diante do trabalho que ora efetivamos é a não coincidência entre o modo como foram feitas as entrevistas e o modo como serão avaliadas. Como saberemos o 'quantum' de informações que o leitor detém do texto, para averiguarmos o nível de *memorização*, se a primeira modalidade de leitura, e mesmo as outras, não tinham a intenção de verificar o volume de detalhes que o aluno tinha apreendido da obra? Esta é uma pergunta, entre outras, que podem surgir em relação ao nosso trabalho.

Perroni[27], em artigo recente, aponta alguns fatorés que podem estar presentes no processo de aquisição do discurso dissertativo, durante o primeiro grau. Segundo a autora, uma das principais características dessa fase é a utilização de recursos próprios do discurso narrativo. Apesar de estar se referindo mais particularmente à escrita, tal procedimento pode também ser verificado na fala. As entrevistas da primeira modalidade são ilustrativas disso. Reproduzir a história do livro ou parte dela é uma estratégia bastante utilizada pelos leitores e isso acontece mesmo quando as perguntas exigem do aluno um pouco mais de reflexão ou juízo de valor. Vale lembrar que esse fator é também decorrente da prática tradicional de se cobrar dos alunos a leitura de livros, tendo como exemplo mais expressivo as fichas de avaliação de leitura. Sendo assim, ao

[27]PERRONI, Maria Cecília. Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo. Leitura:Teoria e Prática, Porto Alegre, n. 16, p.56-61, dez. 1990.

unesp

buscarmos indícios reveladores da *memorização* dos alunos, estaremos diante de perguntas que procuraram observar a interação entre o aluno e o texto, mas cujas respostas, por razões inerentes ao processo de aprendizado do aluno e por hábito originário de uma prática de cobrança de leitura, frequentemente se põem no caminho da descrição textual.

unesp

3. ANÁLISE DOS LIVROS

Os participantes do projeto "Narrativas Infanto-Juvenis na 7ª e 8ª Séries do Primeiro Grau: Abordagens de Leitura e Bibliografia Comentada" definiram um primeiro contato com os alunos da EEPSG Clybas Pinto Ferraz através de uma atividade que foi chamada Modalidade I de Leitura. O aluno poderia escolher qualquer livro de ficção que quisesse, fosse ele de autor brasileiro ou estrangeiro, para ler e conversar a respeito com os pesquisadores. A única restrição estabelecida era a seguinte: o livro deveria ter no mímino 50 páginas, ocupando o texto pelo menos a metade desse espaço. Apesar de ser uma regra um tanto genérica, não houve problemas significativos em relação à opção dos alunos.

Com essa tarefa, a coordenação do projeto pretendia

> "observar o tipo de livro que o aluno escolheria, quando pudesse ler algo que não lhe viesse da imposição do professor, como tarefa ou matéria de prova."[1]

As opções dos alunos confirmaram algumas hipóteses do projeto "Narrativas...". Inicialmente, viu-se que os clássicos da literatura brasileira, tão freqüentes até os anos 70, foram quase que completamente esquecidos. Em seu lugar, os alunos colocaram as coleções mais recentes de literatura para jovens, com temas mais voltados à suposta realidade juvenil, tratados de maneira mais simples no plano da temática e mesmo da linguagem. Eis a lista de autores mais lidos dentro dessa Modalidade:

Lannoy Dorin	24 títulos
Marcos Rey	15 títulos
Maria José Dupré	14 títulos
Ganymedes José	9 títulos
Luís Puntel	8 títulos

[1] FARIA, Maria Alice (org). Narrativas juvenis na 7ª e 8ª séries do 1º grau: abordagens de leitura e bibliografia comentada: Relatório CNPq - Fevereiro-Julho 1989.

Todos os autores fazem parte de coleções lançadas mais recentemente. Lannoy Dorin e Ganymedes José ocupam espaço em coleções da Editora do Brasil, enquanto que os demais publicam seus livros dentro da coleção Vaga-Lume, da Editora Ática. Há que se lembrar ainda que tais coleções foram e ainda são correntes dentro das escolas, mesmo nos anos 90, quando se nota o aumento da resistência em relação a elas. Observando as opções dos alunos e também outras experiências com literatura juvenil na escola[2], percebe-se que mesmo entre os professores, o critério para a seleção de livros a serem lidos na escola deixou de ser propriamente literário e passou a ser o nível de complexidade das obras, com marcada vantagem para textos mais simples e acessíveis.

Quando questionados sobre o que os levou a escolher as obras para a leitura, os leitores entrevistados a seguir se dividiram em três grupos: 1) tinham o livro em casa; 2) compraram em livraria; 3) pegaram na biblioteca da escola. Todos eles revelaram que a escolha foi feita a partir de uma indicação direta ou indireta de colegas ou professores. Alguns já haviam feito prova sobre os livros na escola. Os colegas, por sua vez, um dia leram o livro também por indicação do professor, pois nossos leitores mostraram que a comunicação com os colegas se deu no âmbito escolar.

Note-se, portanto, a existência de um circuito fechado de informações sobre leitura de ficção tendo como principal articulador o próprio professor. Mesmo que, por motivos já conhecidos, ele não tenha condições de trazer outras opções para a sala de aula, há que se lembrar que não existe nem mesmo orientação mais ampla aos alunos, para incentivá-los a buscar novos títulos e mesmo novos meios para viabilização de leitura de

[2] Em pesquisa efetuada por Lilian Lopes da Silva (A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura, Mercado Aberto, 1986), os resultados obtidos em termos de opções dos alunos demonstraram perfil semelhante.

ficção (cotização entre os alunos e professores para compras de livros, busca de outros títulos junto a outros professores, pesquisa nas próprias livrarias e biblioteca municipal, entre outras hipóteses). Nesse sentido, diminui a força do argumento de que a situação de leitura na escola se deve em parte ao fato de que as bibliotecas estão desatualizadas, pois elas, de algum modo, estão em sintonia com o que o professor exige delas.

Dentro da etapa de livre escolha, optamos pela análise de um conjunto de 22 entrevistas, feitas por leitores de livros da Série Vaga-Lume. A escolha deu-se em função da representatividade desses textos. Cerca de 40% dos 143 alunos optaram por obras da coleção da editora Ática[3] e entre os 16 livros mais recorrentes dentro dessa modalidade a metade faz parte da referida série. As obras analisadas a seguir foram lidas por pelo menos quatro alunos. Não estendemos a análise aos demais títulos da Vaga-Lume presentes no conjunto dos 16 mais escolhidos (lidos por pelo menos três alunos) em razão do grande volume de texto que seria necessário para tanto e também porque acreditamos estar diante de uma amostra bastante representativa da coleção.

A Série Vaga-Lume é emblemática nas últimas duas décadas. Desde o início dos anos 70, quando o Estado passou a incentivar e a investir na publicação de livros infantis e juvenis destinados às escolas públicas, houve grande estímulo à produção ficcional para jovens. Surgiram então várias coleções de livros para a infância e juventude. Na disputa pelo mercado crescente, as editoras tornaram seus livros mais atraentes, melhorando o acabamento gráfico e buscando temas de maior apelo junto ao leitor mirim - e é nessa linha que, ao lado de textos de maior qualidade, proliferaram publicações com assuntos redundantes e empobrecidos, eivados de

---

Anexo 23

unesp

estereótipos e preconceitos. A coleção da editora Ática é um exemplo clássico do incremento da indústria de publicações para jovens. Lançada em 1974, seus livros foram largamente popularizados na escola básica. Até o final de 1993, a série contabilizou mais de 60 títulos, cinco deles lançados nesse mesmo ano. Com textos curtos, atraentes e com temas de maior empatia, a Vaga-Lume constitui hoje um dos maiores fenômenos de vendagem do gênero e já é sinônimo de "literatura na escola" para várias gerações de alunos.

Os livros destacados a seguir serão observados sob o ponto de vista histórico-social e também em suas características estéticas. Não se pretende, entretanto, dissecar as obras sob um ou outro aspecto. A intenção é levantar um rol de aspectos significativos presentes nos livros, para que possamos situá-los no tempo e no espaço da literatura juvenil brasileira e, ao mesmo tempo, para que possamos vê-los em suas incursões na área da criação literária.

Um critério importante para a seleção de tais aspectos é a sua relação com o leitor. Procuramos destacar elementos que julgamos de algum modo interferir no caminho desse leitor, seja para atrair a atenção, orientar a leitura, facilitar ou dificultar o entendimento. Está claro para nós o subjetivismo dessa sistemática. Todavia, de antemão é possível dizer que os livros da coleção Vaga-Lume não primam pela originalidade, de maneira a acreditarmos que as questões levantadas acabarão por dar mostra bem próxima desse relacionamento.

Coincidentemente, alguns dos textos escolhidos pelos alunos foram escritos em épocas diferentes e significativas da evolução da literatura para jovens no Brasil. Assim sendo, o conjunto das análises acabará também por

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

esboçar boa parte do percurso dessa literatura no país, sobretudo em sua história e temática.

3.1. *Menino de Asas*

Dois camponeses vêem nascer o seu único filho com asas em lugar de braços. Menino de Asas não conhece mais ninguém além dos pais até entrar para a escola. Ante o espanto e o temor provocado pela estranha criatura na pequena cidade próxima, onde está a escola, o menino é forçado a desistir de frequentá-la. Seus pais fazem acordo com o professor. Menino de Asas começa a estudar em sua própria casa, sendo o professor pago com os produtos que o pai colhesse em seu trabalho na terra. Depois de muito tempo e esforço para bancar os estudos do menino, o professor o declara "instruído".

Quando jovem, resolve mudar-se para o Rio de Janeiro, onde pretende trabalhar e enviar dinheiro aos pais. Ao chegar à cidade é surpreendido com a reação das pessoas, que o percebem como um monstro alado. Refugiado em um pequeno hotel, quase é capturado pela polícia, tendo sido o próprio dono do estabelecimento, que aparentemente se mostrara condescente com ele, o delator de sua presença ali. Suas asas viram notícia nos jornais, que passam a atribuir ao "monstro" todas as ações criminosas não solucionadas pela polícia.

Foge e encontra na periferia da cidade um grupo de jovens marginais, que o acolhem, por determinação do líder, Pilão. Convidado a participar do bando, Menino de Asas recusa-se e volta para a cidade. Novamente transforma-se em motivo de alarde, em razão de suas asas.

Um recorte de jornal leva a personagem alada até a clínica do cirurgião plástico Pacheco Fernandes. O Menino não quer mais as asas e pretende extirpá-las. Vendo no caso raro uma possibilidade de tornar-se ainda mais

unesp

renomado, Pacheco Fernandes instala Menino de Asas em sua própria casa e começa a estudar seu problema.

Ao saber da prisão de Pilão, o garoto alado elabora um plano para ajudá-lo a fugir, em retribuição à boa acolhida que tivera entre os marginais quando chegara ao Rio. Obtém êxito, mas é fotografado por um jornal, que, no dia seguinte, estampa foto sua durante o resgate do outro jovem.

Paralelamente, Menino de Asas apaixona-se pela filha de Pacheco Fernandes, a professora Rute, que também demonstra afeto pelo rapaz. Flagrados pelo pai da moça no momento em que o jovem esboça um vôo levando Rute para passear, é admoestado por Pacheco. Considerando impossível o namoro, o médico manda seu paciente embora de sua casa.

O garoto volta ao bando de Pilão e com ele participa de pequenos furtos até o dia em que ocorre um problema com o bondinho do Pão de Açúcar. Parado no meio do caminho, o bondinho impossibilita o resgate das pessoas que lá estavam. É grande o alvoroço na cidade. Procurando driblar a polícia, Menino de Asas leva auxílio aos ocupantes do bondinho. Rute está lá. Numa das viagens até o bondinho, acaba sendo preso.

Dias depois, quando finalmente Menino de Asas consegue mostrar que não é um monstro, torna-se funcionário público, responsável pela manutenção de equipamentos e pequenos serviços em locais de difícil acesso. Casa-se com Rute, que dá à luz gêmeos alados, iniciando uma geração de meninos com asas.

Escrita nos anos 60 e publicada em 1969, segundo Nelly Novaes Coelho[1], a narrativa de Homero Homem, assim como A Ilha Perdida, também sofreu marcada influência do momento histórico em que foi

[1]COELHO, Nelly Novaes. Dicionário Crítico da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira: 1882-1982. São Paulo: Quíron, 1983.

instala-se no ambiente urbano e irá tratar de questões do cotidiano. Também preocupada com a crítica social, parte dessa produção deixará de lado a temática pretensamente apropriada para as crianças e irá tatear assuntos outrora reservados à literatura para adultos.

Algumas dessas características serão encontradas em Homero Homem, que irá compor com traço realista cenas do dia-a-dia da cidade. Em sua narrativa, a idéia central é reproduzir a maneira como a sociedade se porta diante de situações não convencionais. Um menino anormal, portando asas, é uma personagem simbólica que irá catalizar o preconceito, a discriminação e a violência com que a sociedade trata os portadores de deficiência, a miséria, negros, etc. Seres mais próximos da realidade também percorrem a narrativa, como Pilão, um garoto negro, marginal e errante. A pretensão é mostrar toda a carga negativa e às vezes injustificável que a sociedade despeja sobre tais "eleitos".

A indignação diante desse quadro é expressa em várias oportunidades pelo próprio narrador, que não participa da trama mas conhece os pensamentos do menino alado:

> "O monstro - completava o jornal - está sendo procurado não só por causa do conflito da Central mas também como suspeito de um roubo ocorrido em Laranjeiras.
> Era o cúmulo. Ele transformado em "monstro"e "ladrão"!"[2]

É provável que na época da sua publicação, o autor tenha tido como objetivo retratar um ambiente ainda mais opressivo. Podemos alinhavar várias passagens sob tal ótica, como o sem-número de policiais e atividades policialescas presentes na história; o clima ostensivamente denunciatório que os jornais apresentam. Há ainda momentos mais

[2]HOMEM, Homero. O Menino de Asas. São Paulo: Ática, 1989. p. 33

unesp

explícitos, como a passagem em que um jovem arruaceiro, mas apadrinhado por um ministro, fala com o delegado, após ter sido preso:

> "- Dá licença para usar o telefone?
> O telefonema era o grito de socorro, a mobilização da padrinhagem prestigiosa. E uma sutil advertência à autoridade sobre a condição social dos implicados.
> Mas o comissário, rapaz de bigodinho ralo e anel de grau no dedo, novo no bairro, ignorando seus costumes e fórmulas, não atinou com a insinuação:
> - Deixe o telefone para depois. Primeiro vamos ao caso.
> Então o líder do grupo, magnífico exemplar de Copacabana, fortão e brunhido de sol, levantou a voz com todo o peso de sua importância:
> - Sabe com quem está falando, comissário? "[3]

Essa atmosfera marcada pela arbitrariedade inspira ainda mais desconfiança. Quando o bondinho está parado no ar, encrencado, Menino de Asas está foragido e tem participado de pequenas ações criminosas. Lê no jornal que entre os passageiros do bondinho está Rute, a filha de Pacheco Fernandes. O local próximo ao Pão de Açúcar está 'infiltrado' de policiais, como diz o narrador. Tem-se a impressão de que o enguiço do bondinho foi tramado, do mesmo modo que a presença de Rute ali. Pacheco Fernandes sabia que o menino gostava dela e não descartou denunciá-lo quando o mandou embora. Menino de Asas teria caído em uma armadilha.

Mas se o livro procura retratar, por meio de uma personagem simbólica e vários outros episódios correlatos, um problema social grave e também a situação específica de uma determinada época - a do regime militar - a solução proposta é discutível. Menino de Asas é aceito porque demonstra sua utilidade pública, sua capacidade produtiva e a sua disposição em ser igual a todo mundo. Sua insistência em adequar-se aos moldes da sociedade urbana é que rompe o tabu. Contudo, essa resposta é servil à

[3]Idem, p. 55-56.

unesp

situação que o próprio autor quer retratar. Após sua via crucis, Menino de Asas, antes um procurado pela polícia, repentinamente aparece como funcionário público. É o Estado - e, pior ainda, o Estado militar-, o mesmo que perpetua a cultura de opressão e de arbitrariedade, que acolhe o jovem, expondo assim sua face centralizadora e paternal.

O preconceito acaba sendo reforçado pelo próprio Homero Homem. Resolve-se o drama de Menino de Asas por uma concessão governamental. A personagem alada deu mostras de sua disposição em não ser diferente. Apesar do ineditismo do caso, a saída é bastante convencional. A solução feliz para o jovem alado é casar-se e ser funcionário público. E quanto a Pilão e seu bando, que também são marginalizados? Estes apenas vagueiam sem rumo pelo livro. Enquanto o menino alado permanece com o bando, ele procura convencer Pilão de seu erro ao roubar. Como o outro recusa o estatuto aceito por Menino de Asas, está condenado à escuridão. Enquanto um deles vira 'herói nacional', o outro simplesmente desaparece da história. O estatuto em jogo é o velho refrão da literatura para jovens no Brasil: o respeito à moral e aos bons costumes...à moda burguesa. Pilão não tem saída nesse estatuto.

Mas ainda que apresente essa grave incongruência, o livro chega a constituir uma estrutura narrativa tal como o que Muir chama de *romance dramático*[4].

> "Num romance dêste tipo, a correspondência entre a ação e os personagens é tão essencial que mal se pode encontrar têrmos para descrevê-la sem parecer exagerar; poder-se-ía dizer que uma mudança na situação sempre envolve uma mudança nos personagens, enquanto tôda a mudança, dramática ou psicológica, externa ou interna, ou é causada ou é configurada por alguma coisa existente em ambos".

[4]MUIR, Edwin. A Estrutura do Romance. Porto Alegre: Globo,_____.p. 24.

unesp

Está está claro no livro o conflito entre uma personagem e o cruel contexto onde ela se encontra. As ações de Menino de Asas, de modo direto ou indireto, giram em torno de sua batalha para ser aceito pela sociedade. Um aspecto que fragiliza essa estrutura são as constantes divagações e retratos sociais impressos na narrativa. São exemplos disso as incursões teóricas de Pacheco Fernandes; as cenas da vida carioca descritas pelo narrador; o episódio da primeira aula ministrada por Rute; o aparecimento de um 'compacto simples' alusivo à história do Menino de Asas; os recortes de jornal que sugerem - ou edulcoram - o fato de Menino de Asas ter praticado furtos; a descrição do uso político que se fez do menino alado; o quase pós-escrito do autor, no final do livro, explicando o destino da personagem. Apesar de guardarem uma relação indireta com o caso do menino alado, pois tais situações fazem o contorno da sociedade que não compreende a personagem central, esses momentos chegam a truncar a narrativa, porque são apresentados de maneira não linear, às vezes não tendo uma relação mais próxima com a história em si, e sim com o contexto que o autor quer retratar. E mesmo tendo sido descrito à exaustão esse contexto, algumas passagens fundamentais envolvendo o Menino de Asas não foram esclarecidas. Não sabemos, por exemplo, como foi que ele passou de fugitivo da polícia a funcionário público.

Outro ponto frágil está no fato de que as transformações, tanto da personagem, como do seu ambiente, no decorrer da história, são apenas superficiais. Menino de Asas não se modifica para ser aceito, apenas é reconhecido como alguém não prejudicial. A cidade, por sua vez, concede a ele permissão para viver nela, mas não o assimila, apenas tolera. Menino de Asas não deixou de ser um monstro. A diferença é que foi percebido como inofensivo e útil.

unesp

Um dos fatores que também esvaziam a estrutura dramática e, como já vimos, mostra o caráter preconceituoso e incongruente do livro são as personagens. Menino de Asas é um ser muito mal alinhavado tanto física como psicologicamente. Simbólico, ele é um ser que acabou inserido numa realidade distinta de sua configuração. Posto dessa maneira, é difícil compreender a sua existência numa cidade. Como pode ele realizar serviços em locais altos e de difícil acesso sem mãos? Com a boca? Como conseguiu retirar Pilão da cadeia? Como conseguiu carregar sua mala quando chegou à cidade ou quando fugiu da polícia? O que ele colocaria no lugar das asas quando fizesse a cirurgia para ser transformado em um ser humano comum? Se isso não bastasse, nele coabitam preocupações excludentes: o conflito pela marginalidade e o bom-mocismo. Torna-se difícil aceitar uma personagem que não percebe que é servil e defensora da mesma ordem social responsável pela situação que o angustia. Outro fator que marca a fragilidade do desenho do menino alado é a sua cronologia. Sua infância ocupa poucas linhas. Apesar de seu espírito ingênuo e ainda infantil, nós o conhecemos com a idade de 20 anos. Não o vimos crescer.

Rute, por sua vez, apesar de ser filha de um renomado cirurgião plástico, opta por ser uma professora primária, atitude que é referendada por Menino de Asas. A namorada do menino alado é o estereótipo da professorinha. Instrumento que reforça a tendência civilizatória da literatura infantil no Brasil, a personagem da professora, além de exemplo de correção moral, é a principal defensora da idéia de que o estudo é uma maneira eficiente de se mudar de classe social. Contraposta ao grupo de Pilão, fica clara a intenção educativa. Fora da escola, os meninos do bando são condenados ao esquecimento. E por quê o menino alado, também

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

marginalizado, não teve o mesmo destino? Porque mesmo numa situação atípica, ele estudou.

Pilão, além de ser o anti-exemplo de jovem, é também um elemento que ajuda na compreensão da contradição temática da narrativa. Exceto em casos onde a intenção do autor é retratar cenas urbanas, e mais especificamente do Rio de Janeiro, as únicas personagens que falam sem a preocupação da correção linguística são Pilão e os meninos do seu bando. Sua voz é carregada de gíria:

> "- Calma, manfrém, sou teu chapinha. É que a coisa lá embaixo hoje tá fácil, tudo o que é tira ocupado na Zona Sul, viração na Zona Norte ficou fácil de dar na canela." [5]

Se individualmente a personagem parece caracterizada de acordo com o que pode ser um tipo de linguagem do subúrbio do Rio de Janeiro na década de 60, por outro lado, revela uma contradição. A linguagem transforma-se em elemento que reforça o estigma do garoto. Colocado ao lado dos demais, Pilão é o único que não domina a língua culta. Apesar de falar do preconceito, o autor trata uma de suas únicas personagens 'reais' de maneira preconceituosa, rotulando-a pela linguagem e, em seguida, abandonando-a, pois não se sabe qual é o seu destino.

A exemplo de A Ilha Perdida, é na voz do narrador que está concentrada a maior carga pedagogizante. E ele o faz não com neutralidade, mas sim interferindo, como já dissemos, nas situações criadas para expor de maneira artificial a indignação de Menino de Asas em relação às injustiças sociais. Em certas ocasiões, o didatismo ultrapassa o campo da moralidade e invade até mesmo o que deveria ser fruto do esforço de compreensão do leitor, chegando a subestimá-lo. Eis a

[5]HOMEM, Homero. op. cit. p. 73

unesp

passagem em que Menino de Asas demonstra vontade de ir até o bondinho. Temendo que o leitor não consiga associar a intenção do menino com o fato de Rute estar presa lá, o próprio narrador se incumbe de estimular o leitor a isso:

> "Entre os passageiros aprisionados lá em cima - lera no jornal - estava uma jovem chamada Rute, filha do conhecido cirurgião Pacheco Fernandes. Manjou o motivo, meu chapa?"[6]

O procedimento de falar diretamente ao leitor poderia ser até criativo, mas não é um expediente utilizado com freqüência por Homero Homem. Aquele é um dos raros momentos em que o autor lançou mão de tal instrumento, o que ajuda a reforçar nosso argumento do didatismo exagerado.

O coloquialismo desse recorte, por outro lado, não é recorrente, exceto no caso de Pilão e seu bando. Existem várias linguagens na narrativa de Homero Homem. Uma delas nos indica apenas o desenrolar das ações propriamente ditas. É nesse nível que percebemos o português culto mesmo nos diálogos, o que é sintoma da contradição temática e do pedagogismo da obra, como no caso de Pilão.

Um segundo modo de expressão abarca explicações técnicas acerca de medicina e mitologia, buscando elementos científicos para dar conta da aparição de um menino alado. Eis um momento em que Pacheco Fernandes estuda o problema de Menino de Asas:

> "Aquela torrente de bichos aflitos que esguicham por entre os automóveis paralisados, aqueles pés devastados pela luz encardida que salta dos faróis, são apenas uma peça secundária e mal tolerada na mecânica do tráfego". [7]

---

[6]Idem, p.74
[7]Ibidem, p. 31

unesp

"Doutor Pacheco Fernandes organizara um fichário completo para aquele caso. Eram centenas de fichas com anotações curiosas. nas horas de cansaço, elas lhes serviam de distração.

Acendia um cigarro, abria o arquivo, começava a repassar:

Minotauro - Monstro com cabeça de touro e corpo de homem.

Polifeno - Gigante de um olho só no meio da testa.

Quimera - Monstro com três cabeças, corpo meio cabra meio leão, cauda de dragão, que vomitava chamas. Foi morto por Belerofonte, cavalgando Pégaso, o cavalo de asas.

Seguia em frente, o cigarro, evolando-se no cinzeiro, as fichas sucedendo-se entre as mãos, recordando quantos seres fabulosos fingira a fantasia dos séculos ou impregnara a memória dos povos: esfinges, sátiros, faunos, unicórnios, hidras, pássaros metálicos de Estinfália, grifos, hipogrifos, centauros...Seres humanos raros como os ***blemeyes***, com cabeça na barriga; os cinocéfalos, com cabeça de cachorro; os unípodos, de um pé, apenas, mas gigantesco. Seguiam-se as teogonias de deuses híbridos, legião inumerável; o abundante marulho alado - anjos, arcanjos, querubins, serafins; e animais simbólicos de que nos falam patriarcas, profetas e evangelistas."[8]

Finalmente, um outro foco reúne as investidas líricas do narrador que entrecortam toda a narrativa descrevendo ora o campo, ora a cidade e sobretudo o Rio de Janeiro. A descrição desses espaços, por sua vez, é um fator importante para colocar Menino de Asas no trilho da história da literatura infantil no Brasil. Novamente, surge reproduzido o quadro simbólico entre o campo e a cidade: espaço de liberdade x espaço de opressão. Não é por acaso que o Menino de Asas é uma criação surgida no campo. Sua pureza é fruto desse seu convívio. Ao sair dali, ele irá se defrontar com o tumulto e a violência da cidade. Nesse sentido, é interessante notar que boa parte dos 'podres' do Rio de Janeiro, são mostrados por meio dos olhos castos da personagem alada. Eis a distinção entre o campo e a cidade, presente na narrativa:

"Daí, pensa Menino de Asas, o vinco doloroso que marca seu rosto, a saudade que o devasta às seis horas da tarde e faz dele um ser escuro de poeira, um noturno morcego saltivoando desengonçado e infeliz no pretume do asfalto.

[8]Ibidem, p. 42-43

unesp

Contudo, esse homem ainda carrega nas narinas entupidas de fumaça o perfume daquelas tardes lentas arrumadas de propósito para seu refrigério; ainda lhe varam as ouças os amáveis rumores que presidiram à sua infância; ainda coaxam em seus ouvidos o silvo dos ventos, o mugir das águas de sua terra; ainda dorme nele uma faixa de solidão não contaminada, uma zona sensível à simplicidade dos elementos, aos sons de outrora, à vida de outrora."[9]

A descrição do espaço tem também seus obstáculos. Um deles é o beletrismo, proveniente de uma tradição retórica bacharelesca e anti-modernista da linguagem - em plena década de 60! -, verificado na passagem acima. O texto não mede esforços para compor cenas arrastadas e entulhadas de 'achados verbais' do narrador.

"Aqueles pés são centenas. Lembram ratos molhados disputando uma nesga de terra enxuta, pensa Menino de Asas. Atravessando a rua ululante de buzinas, sentem-se humilhados, degradados na sua condição de pés humanos. Lutam. E conseguem manter certo ritmo interior que preserva neles essa condição. Contudo, sofrem, acuados no val daquele rio seco onde estacaram, frenéticos, os sáurios de cento e vinte cavalos, os répteis de roda dupla."[10]

Em outras manifestações desse virtuosismo, o texto mostra-se revestido de moralismo e ironia:

"Sob a pressão da tempestade, que já anavalhava o céu com os primeiros rasgões fulgurantes, o mar revolvendo-se na fimbria da praia, um grande calor madurecendo tudo, Copacabana despia-se de seus pudores e freios. e pecava, assaltava, feria, embriagava-se num desabafo de taras e compensações.

Aquela noite de verão desequilibrava os nervos sensíveis do bairro, libertava o baixo instinto das ruas, que vinha desaguar, como um rio de mau gosto, entre protestos de inocência e bossa malandra, à porta da delegacia.

- Nós estávamos só no pega-pega, seu guarda; namoro legal, no escurinho...

Nem todos se acomodovam à passividade envergonhada do flagrante. Havia estrebuchos, esboçar de reações. Valentia inútil que ia sendo tocada a sopapos pelo "Cosme" e pelo "Damião". (...)

O grupo rolava em direção à porta [da delegacia]. O caso resolvia-se. Mas um troço de repórteres invadiu a delegacia, fotógrafos à frente, batendo chapas. Edu enfureceu-se:

- Quebro a cara do primeiro que fotografar a senhora!

---

[9]Ibidem, p. 32
[10]Ibidem, p. 30

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A senhora, esplêndido exemplar moreno, cobria o rosto com as mãos. Estourou um *flash*, sua tez mate fez-se verde à luz enérgica da lâmpada."[11]

Enfim, o livro de Homero Homem é contraditório em sua temática, linguagem e personagens, repetindo os mesmos clichês de grande parte da literatura para jovens no Brasil. Apesar de conter uma célula dramática, é marcado por soluções também superficiais e 'obscuras', e por um andamento truncado pelo virtuosismo narrativo. Trata-se de uma obra que se escuda unicamente em um 'desvio': colocar um ser com asas numa cidade grande.

[11]Ibidem, p. 54-57

unesp

3.2. *A Ilha Perdida*

A primeira vez que li A Ilha Perdida foi por volta de 1975, logo na 5ª ou 6ª série do primeiro grau. Provavelmente, acabei lendo uma das primeiras edições do livro pela editora Ática, dentro da Série Vaga-Lume. Em seguida, eu li vários outros títulos dessa série, mas a história de Maria José Dupré foi uma das únicas leituras que me deixaram alguma lembrança, entre as sugeridas pelos professores de Português naquela época. Devo ter apreciado o livro pelo seu sabor de aventura, uma das razões que, aliás, devem ter levado tantos jovens, de gerações anteriores e posteriores à minha, a torná-lo um livro bastante lembrado entre os leitores mirins, ao menos no Estado de São Paulo. Além de ter sido, por exemplo, o terceiro título mais escolhido dentro da pesquisa a que ora damos continuidade, A Ilha Perdida aparece destacadamente também em outras pesquisas, como no levantamento efetuado por Magnani[1]. O livro de Dupré está hoje em sua 28ª edição pela Ática.

A história tem vez em uma fazenda às margens do rio Paraíba, próxima à cidade de Taubaté. Nessa região, o rio apresenta uma ilha um tanto esquecida pelos moradores, mas que desperta a curiosidade de Eduardo e Henrique, irmãos recém chegados de São Paulo. Meninos entre 12 e 14 anos, eles passam as férias na fazenda de Padrinho, fazendo companhia aos filhos deste, Oscar e Quico, também garotos. Mais tarde chegam, também a passeio, as irmãs Vera e Lúcia, primas dos garotos que ali se encontravam.

Conversas sobre os mistérios da ilha fascinam os meninos visitantes, que, descobrindo uma pequena canoa às margens do rio, planejam em

[1]MAGNANI, Maria do Rosário M. Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ocupar todo o seu terreno com a cana. Desalojada, a família muda-se para Bebedouro, onde Pedro e Altair irão trabalhar na colheita de laranja. Marta deixa a escola em Catanduva e vai estudar em Bebedouro.

O estado de saúde de Zefa é precário. Marta precisa acordar muito cedo para fazer comida para o pai e o irmão. Numa manhã, Pedro e Altair saem atrasados e são obrigados a ir para o serviço na carroceria de um caminhão. Caso tivessem saído mais cedo teriam ido mais confortavelmente numa perua. O atraso aconteceu porque Marta não acordou em tempo hábil para preparar a comida para os dois. Um grave acidente com o caminhão mata Altair e deixa Pedro ferido.

Ainda mais pobre e desnorteada, a família muda-se para uma cidade menor, Guariba, onde Pedro irá trabalhar no corte de cana. Marta insiste em estudar. Retorna à escola, só que agora no período noturno. Agrava-se o conflito entre ela e seu pai. Pedro a considera vagabunda e, ainda que não o diga, a responsabiliza pela morte de Altair e pelos problemas de saúde de Zefa, supostamente oriundos da gravidez que a gerou. A menina sente-se incompreendida. Zefa pouco interfere nas discussões, acatando de forma resignada as decisões do marido.

Para provar ao pai que ele estava errado, Marta, disfarçada de homem, vira cortadora de cana e em pouco tempo ganha fama pela rapidez e quantidade de trabalho que executa. A jovem apaixona-se por Agenor, outro cortador de cana. Durante briga com uma mulher que acusava Marta (ainda disfarçada de homem e com o apelido de Mudinho) de espiã dos agenciadores de bóias-frias, a filha de Pedro é descoberta em seu disfarce tanto pelos companheiros trabalhadores, como pelo pai, que está no mesmo grupo. Diminui a implicância de Pedro.

unesp

Cresce o descontentamento dos bóias-frias, que reclamam do excesso de serviço, dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho. Marta é uma das pessoas que incentivam os trabalhadores a reagir contra esse estado de coisas, por meio do sindicato local da categoria. Os cortadores de cana paralisam suas atividades. Em meio a tumultos, pancadarias, destruição e saque a supermercado, os bóias-frias passam a conviver com uma tropa de choque da polícia, enquanto são feitas as negociações entre eles e os patrões.

Num dos confrontos entre a polícia e os bóias-frias, Pedro leva um tiro no braço e um homem morre baleado. Pedro precisa receber transfusão de sangue para sobreviver e Marta é quem acaba sendo a doadora. Paralelamente à recuperação de Pedro, os cortadores de cana saem vitoriosos, conseguindo suas reivindicações.

Açúcar Amargo, apesar do caráter didático comum em grande parte dos livros Vaga-Lume, é uma obra menos pretensiosa. Limita-se a narrar os acontecimentos que envolvem uma família e o grupo social que a cerca, com certa distância, deixando ao desenrolar da narrativa a tarefa de cativar o leitor. Sem a afetação da narração de Dupré, Homero Homem ou Jair Vitória, o livro nos deixa mais tranquilos para optar sobre o que devemos prestar atenção, gostar ou desgostar, sentir ou não.

O que dá essa sensação de liberdade são as características novelísticas que o livro apresenta. A mais evidente é a sua pluralidade dramática[1]. O tema principal de Açúcar Amargo é a difícil vida dos trabalhadores rurais, que, empurrados para fora do cultivo da terra, mas espremidos na periferia das cidades, são forçados a retornar ao campo na condição de bóias-frias. A esse tema social, que perpassa toda a narrativa, são

[1]MOISÉS, Massaud. Dicionário de Termos Literários. São Paulo: Cultrix, 1985. p. 363-364.

unesp

segredo conhecê-la. Temem represálias de Padrinho. Obtendo êxito em seu projeto, Eduardo e Henrique chegam à ilha e acabam perdidos dentro da mata. Quando conseguem encontrar a canoa, uma enchente impossibilita o regresso. Mais tarde, a canoa é arrastada pela força das águas. Dois dias se passam.

Uma vez separado de Eduardo, que saíra em busca de comida, Henrique é levado para o interior da ilha por Simão, um homem solitário e incógnito que vive ali. Em princípio prisioneiro e mais tarde companheiro do ermitão, Henrique convive com ele e seus animais durante oito dias, sem ter notícias do irmão. Após esse período, o menino convence o outro a deixá-lo partir. Enviado ao encontro do irmão, Henrique acompanha os últimos preparativos da jangada que Eduardo construiu na sua ausência.

No meio da travessia, são resgatados pela embarcação que o Padrinho vinha utilizando em sua procura. De novo na fazenda, Henrique conta sua experiência a Oscar e Quico e às primas que acabaram de chegar, Vera e Lúcia. Um tanto descrentes, porém curiosos sobre as proezas de Henrique, afinal, nem o próprio Eduardo sabia o que tinha se passado com o irmão, partem todos para uma excursão ao local misterioso. Sob a guarda de Padrinho, as crianças fazem acampamento na ilha, mas nem mesmo Henrique reencontra Simão e os animais, que permanecem escondidos na mata.

Há uma divergência quanto ao ano da primeira publicação dessa obra de Dupré. Segundo Zilberman e Lajolo[2], o livro teria sido lançado em 1945. Nelly Novaes Coelho[3] aponta o ano de 1944. Para o nosso trabalho, a definição precisa da data de publicação da obra não é um detalhe

[2]ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Um Brasil para Crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira; história, autores e textos. São Paulo: Global, 1986. p. 167.
[3]COELHO, Nelly Novaes. Op. cit.

unesp

a definição precisa da data de publicação da obra não é um detalhe expressivo, importando mais o período histórico envolvido. As relações entre a narrativa e as características da literatura para jovens, nesse caso são determinantes para a compreensão de A Ilha Perdida. Regina Zilberman e Marisa Lajolo[4] apresentam uma análise importante nesse sentido. Segundo as autoras, o livro foi escrito em um período em que a sociedade brasileira vive um contexto de transição econômica e de valores, encetados pelas camadas dominantes, que levam o país a uma configuração urbana, procurando novos parâmetros sócio-econômicos, para substituir os antecedentes ligados à aristocracia rural. A literatura para crianças e jovens, naquele momento ainda instrumento para fixação de valores da cultura dominante, irá passar gradativamente a focalizar a vida urbana e a tomar formato de produto indutrial. A recorrência ao campo, então cenário privilegiado para essa literatura, permanece, mas não gratuitamente:

> "A nova conotação do espaço [o campo] sugere seu relacionamento com a cultura da época. Não pode mais representar o Brasil, que é agora urbano e se deseja progressista. Mas não deixa de estabelecer vínculos com a tradição, sobretudo quando esta é encarnada pelos grupos que, formados durante o apogeu da economia rural, mantinham alguma hegemonia política e constituíam os antepassados da classe que dominava a vida cultural. As crianças que vêm da cidade para o campo voltam para suas raízes, ao mesmo tempo regenerando-as e insuflando-lhes a vitalidade de que vinham carecendo."[5]

O livro de Maria José Dupré é emblemático por esse prisma. O assunto tratado na obra são as aventuras de uma dupla de meninos urbanos no campo. Alçado à condição temática, o pano de fundo dessas aventuras pode ser visto em dois planos. Num deles, menos por mérito da autora e mais por ser um lugar-comum entre os livros da época, está exposta a

---

[4] ZILBERMAN, Regina, LAJOLO, Marisa. op. cit. p. 123-132.
[5] Idem, p. 127

unesp

maneira como o quadro rural apresentava-se para a classe dominante naquele momento; no outro, a autora revela os seus vínculos com a tradição rural, apesar de haver até mesmo certa polêmica em torno dessa questão.

A fazenda de Padrinho, provavelmente cafeeira[6], situada no Vale do Paraíba - outra constante entre os autores daquele período - mostra-se como cenário imóvel. A construção das personagens Padrinho, Madrinha, Eufrosina (a cozinheira), Quico e Oscar revelam a nova orientação da sociedade brasileira: sendo figuras do meio rural, no texto apresentam-se meramente decorativas e surgem reduzidas a apenas uma característica: a imponência de Padrinho, a dedicação de Madrinha, a servilidade de Eufrosina e a passividade dos irmãos Quico e Oscar. Próximas do que Forster[7] define como personagens planas, esse grupo têm em sua palidez e fixidez - como se formassem uma moldura para as ações efetivas da narrativa, evidências do seu anacronismo. São as crianças urbanas que podem se aventurar, o que não significa serem estas mais bem caracterizadas do que as anteriores.

Henrique e Eduardo vão para o campo em busca de diversão e fantasia. Sendo, entretanto, um espaço social historicamente "ultrapassado", não é propriamente a fazenda que propiciará o entretenimento. Eles passam pouco tempo lá. Logo após sua chegada, já arquitetam viagem à ilha, aparentemente inacessível aos próprios moradores da região. No local almejado, os dois deparam-se com um cenário envolto por uma aura mística. Por ser determinado e corajoso (Coelho[8] chegou a dar-lhe conotação bíblica), a Henrique foi dado o

[6]Ibidem, p. 127
[7]FORSTER, E.M. Aspectos do Romance. Porto Alegre: Globo, 1969.
[8]COELHO,Nelly Novaes. op. cit.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

privilégio de vislumbrar um paraíso. A ilha sustenta uma convivência plena entre o homem e a terra. Existe ali fartura, beleza e "coisas extraordinárias" ainda por serem descobertas, de acordo com as palavras do próprio Simão.

É sintomático o fato de ninguém mais ter acesso à "ilha". Nem os moradores da fazenda, nem Eduardo conseguem descobrir as "maravilhas" ali guardadas. Quico e Oscar, mesmo sendo moradores do lugar, não têm vida própria para pleitear enquanto personagens tal empreitada. A Eduardo, falta coragem para penetrar nesse universo. Note-se que ele permanece todo o tempo às margens da ilha. Por outro lado, é também interessante observar que apesar de Henrique voltar da ilha conhecedor de vários ensinamentos, ninguém lhe dá crédito, afinal, o quadro apresentado por ele é incompatível com o contexto da fazenda e da cidade.

Eis um aspecto temático interessante e até polêmico da narrativa. Até então, personagens e o cenário rural constituem apenas um desenho revelador de valores históricos, segundo a perspectiva que nos é dada por Zilberman e Lajolo. Sob essa ótica, qual o sentido da ilha e seus elementos? A autora insere Simão em um microcosmo que reproduz o contexto de exploração agrária, decadente à época da publicação do livro, mas ainda um marco de referência sócio-econômica. Num momento anterior, foi Lobato quem sustentou a idéia do investimento no campo como sinal de progresso. Mais tarde, Dupré, numa atitude do mesmo modo nacionalista, mas saudosista - dada a sua origem aristocrática - e muito menos elaborada, irá retomar a idéia da terra, sobretudo a brasileira, como fonte inesgotável de recursos. Tem-se então um retrato romantizado do meio rural, que procura perpetuar o vínculo com a tradição econômica do país, mesmo em tempos de transição, rumo à urbanidade. Daí o nome da

obra. A ilha não está perdida. Todos na fazenda sabem onde ela se encontra. O que está perdido, mas tem 'lições' a oferecer à modernidade, é o quadro de relações guardado no interior da ilha.

Magnani[9], por sua vez, confronta o livro de Maria José Dupré ao Robinson Crusoé, de Daniel Defoe. Robinson teria fugido de seu mundo e, em função do naufrágio, teria sido obrigado a reconstruir um outro mundo, que, mesmo primitivo, foi moldado a partir do ideário cristão e burguês. A autora afirma que Henrique, por sua vez, também teria fugido, mas não para se refazer e sim para observar um universo adâmico já pronto, construído por um adulto, bastando a ele imitá-lo quando retornasse à sociedade de onde veio. A submissão do homem a Deus, no livro de Defoe, seria substituída, em Dupré, pela submissão da criança ao adulto. Henrique é uma personagem passiva, apenas inserida num ambiente de aprendizagem sobre as condições de uma sociedade ideal. Magnani critica a Ilha Perdida pela superficialidade, incongruência e pedagogismo com que foi tratado um tema tão complexo, utilizando-se, como instrumento de comparação, o clássico de Defoe - chamando-o de "obra-mãe".

É indiscutível que o texto brasileiro toca no tema da "aventura-em-ilha-deserta", cujo modelo está no livro de Defoe[10], mas as pretensões de Dupré são bem mais pedagógicas do que filosóficas, ao contrário do que sugere Magnani. O mundo construído pela escritora brasileira é uma mitificação de um determinado contexto histórico, isto é, aquele baseado na exploração da terra e que tinha no meio rural sua principal fonte de produção econômica e de fomento da cultura. Henrique foi até a ilha não para renascer, como sugere Magnani, mas para beber na fonte do

[9]MAGNANI, Maria do Rosário M. op. cit., p. 79-82.
[10]COELHO, Nelly Novaes. op. cit.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

nacionalismo e da tradição agrícola do país. A referência ao universo primitivo parece ter razões distintas nos dois livros. Enquanto Defoe revê a própria civilização sob a ótica do pensamento burguês, Dupré presta culto a um período sócio-econômico brasileiro recente. A pincelada de primitivismo constante da narrativa brasileira também tem caráter simbólico, identificando-se com a idéia de estado bruto, de riqueza ainda a ser explorada, de potencialidade, e não com a idéia de retorno, como suscita o livro do autor inglês.

Está posta a grande limitação temática da narrativa de Maria José Dupré. O mundo idealizado pela autora não é para ser vivido, apenas cultuado. Simão e sua ilha são o passado, a tradição, que deve ser perpetuada sobretudo em sua componente nacionalista - e mais especificamente a idéia de Brasil como fonte inesgotável de recursos. Entretanto, nem mesmo os atuais representantes do meio rural têm vez no presente, pois ele é urbano. O livro mostra claramente seu propósito pedagógico. Henrique, apesar de protagonista, não está no livro para interferir no caminho da narrativa. Sua função é primordialmente contemplativa de um universo que não pode ser esquecido. Como esse universo é mal desenhado na narrativa, tal questão está diluída e o que acaba sobressaindo são ensinamentos morais de ordem variada.

O espaço em A Ilha Perdida, além de ser uma chave importante para a compreensão do livro sob a perspectiva temática e mesmo histórica, é também um dos fatores decisivos para o sucesso da obra junto ao público mirim. Parece incrível, por exemplo, o caso dos macacos, que julgam micos ladrões sob a forma de um tribunal humano, ou mesmo o episódio da morte da veadinha, em que os animais se comportam também como humanos, para lamentar a crueldade dos caçadores. Note-se ainda como as

unesp

dimensões da ilha são ampliadas durante a estada de Henrique e Eduardo naquele local. Entretanto, o apelo à fantasia, motivado pelo espaço misterioso e surpreendente, abarca a animização da natureza de modo tal que o leitor se depara com um mundo compreensível. Nada na ilha é sobrenatural, pois ainda que os animais mantenham comunicação estreita com Simão, tais relações são elaboradas de maneira tão superficial que, paradoxalmente, tornam-se compreensíveis. Por deficiência textual, cabe ao leitor imaginar como os bichos podem se relacionar de modo tão semelhante ao dos homens. Sendo assim, um lugar como aquele pode estar não só ao lado de Taubaté, mas também próximo do leitor, e não necessariamente em forma de ilha, mas de qualquer local que desperte nele alguma reação ante ao desconhecido.

A Ilha Perdida tem uma estrutura narrativa parecida com os romances de ação, segundo a caracterização proposta por Edwin Muir[11]:

> "No seu decorrer, o romance de ação em geral infligirá morte a certos personagens subsidiários; os malvados serão massacrados e mesmo alguns dos bons poderão ser sacrificados sem dano, desde que o herói volte à paz e à prosperidade depois de suas férias tumultuosas. O enrêdo, em suma, está de acordo com nossos desejos, não com nosso conhecimento. Exterioriza, com um poder maior do que nós mesmos possuímos, nossa vontade natural de viver perigosamente e contudo estar a salvo; de virar as coisas de pernas para o ar, de transgredir tantas leis quanto possível e não obstante escapar às consequências. É antes uma fantasia do desejo do que um quadro de vida."

Outro autor que oferece subsídio para que possamos compreender um pouco mais sobre a grande aceitação do livro de Dupré entre os leitores mirins é Forster[12], sobretudo quando distingue *enredo* e *estória* no tocante à maneira como ambas atraem o público. O *enredo* prende a atenção do leitor por estimular sua inteligência e memória, numa ação contínua de

[11]MUIR, Edwin. A Estrutura do Romance. Porto Alegre: Globo,_____. p. 10.
[12]FORSTER, Edward M. Aspectos do Romance. Porto Alegre: Globo, 1969. p. 69.

questionar o porquê dos desdobramentos, utilizando-se para isso informações já observadas na narrativa. Já a *estória* desperta apenas a curiosidade do leitor, levando-o a perguntar, no decorrer da leitura: "e depois - e depois". Nesse segundo caso, o escritor, segundo Forster, normalmente se utiliza de "pontas soltas" para dar continuidade às ações. O livro de Dupré parece adequar-se perfeitamente a essa fórmula. Atraído pelo desconhecido, o leitor vai acompanhando a aventura de Henrique, levado pelas surpresas da ilha. O texto não exige do leitor nenhum esforço que não seja o de caminhar pela história, não para saber o que Henrique vai fazer - pois a personagem também é um mero espectador , mas sim para saber o que o autor reserva para Henrique na próxima cena.

O mesmo Forster afirma que a *estória* tem na disposição cronológica o elemento que amarra as ações narrativas. Entretanto, a rápida sucessão de episódios, somada à ausência de interrrupções do narrador em descrições pormenorizadas e divagações, e ainda o uso frequente de diálogos[13], dinamizam a narrativa a ponto de sugeri-la atemporal. Isso garante não só agilidade à leitura, mas também estimula a curiosidade. Existem alguns detalhes que poderiam ser utilizados para definir o lugar da narrativa no tempo, como algumas referências típicas da aristocracia rural, a própria noção de fazenda - tal como a imaginamos no livro. A idade da história pode ser inferida ainda pelo fato de os meninos se aventurarem pela ilha de paletó. Mas como o todo não marca explicitamente uma determinada época, tais detalhes parecem menores a ponto de passarem despercebidos. Assim, tem-se uma história ágil e ao mesmo tempo desancorada de lugar ou época, podendo ela aportar-se sem problemas no contexto do leitor.

[13]MENDILOW, A.A. O Tempo e o Romance. Porto Alegre: Globo, 1972.

unesp

Por outro lado, a ausência dos pais de Henrique e Eduardo também desobstrui ainda mais o caminho entre o livro e o leitor, como deixa sugerir Chombart de Lauwe[14].

Tanto a não referência a pais e mães, como a atemporalidade da narrativa são procedimentos comuns em Monteiro Lobato. Dupré inspirou-se no mestre não só nessas características, mas também no modo de lidar com as personagens em seus diversos livros. Assim como o expediente utilizado nas aventuras do Sítio do Pica-Pau Amarelo, as personagens, Henrique e Eduardo, Quico e Oscar, Vera e Lúcia aparecem em várias narrativas da autora, apesar de que, ao contrário das personagens de Lobato, Dupré reduz suas personagens a um desenho bastante superficial. Em alguns casos, a personagem tem sua presença limitada apenas ao nome. Quando Henrique e Eduardo voltam para a fazenda, a narrativa poderia terminar, pois o mistério já estava desvendado e os meninos já haviam se livrado dos apuros que motivam a sequência narrativa. Contudo, Dupré ainda deu continuidade ao livro, enxertando o episódio da ida de todo o grupo para visitar a ilha. Essa passagem tem dois objetivos. Por um lado, procura reiterar a idéia de que o mistério do lugar só foi revelado a Henrique - e ao leitor, não adiantando a insistência dos demais. Por outro, este foi um momento onde Dupré pôde recuperar personagens de outros livros seus, Vera e Lúcia, que até então não haviam aparecido na narrativa.

[14]Marie-José Chombart de Lauwe, ao analisar as personagens familiares quando relacionadas com personagens infantis, afirma que esse é um fator que contribui para a evasão das pequenas personagens em relação ao cotidiano e às normas sociais categorizantes. A análise de várias obras literárias francesas, escritas ou não para a infância, mas que sempre fazem referência à infância, permite à autora definir as personagens familiares, na maioria dos casos apreciados, como figuras "saturadas de ser", pois "revelam modelos de comportamentos esquemáticos subjacentes, ou ainda propõem modelos para interpretar as relações existentes". (CHOMBART DE LAUWE, Marie-José. Um outro mundo: a infância. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 191-192)

unesp

Vale lembrar ainda que a atemporalidade e ausência de pais são características também das histórias em quadrinhos. É provável que tenha sido copiando o mestre Lobato, mas também diluindo suas características nas cores da cultura de massa, que Dupré tenha conseguido realizar uma obra superficial temática e artisticamente, mas eficiente para atrair o público nestes últimos 50 anos. Nesse sentido, é importante destacar o texto de Zilberman e Lajolo, no momento em que as autoras se põem a observar a maneira como os produtos da cultura de massa eram encarados no Brasil da época da primeira publicação de A Ilha Perdida:

> "Um setor mais amplo de leitores (...) vê-se acossado pela cultura de massa, mas não a percebe como trivial ou vulgar, e sim como indício da equivalência do Brasil às nações mais avançadas, já que, aparentemente, tanto o consumidor brasileiro como o norte-americano usufruíram os mesmos produtos. (...) Como a cultura de massa preserva a imagem elevada, interessante à alta burguesia que a consome, ela não se confunde com o popular. A televisão, por exemplo, ao ser implementada em 1950, dirige-se antes à elite, que também é frequentadora dos filmes norte-americanos, enquanto o rádio e a chanchada, produções locais e atreladas aos padrões das décadas anteriores, permanecem populares, em companhia da fotonovela que, importada da Itália, prefere contar com a adesão do público pequeno-burguês, dando vazão a seus valores."[15]

Simão é a personagem mais significativa dessa proximidade da autora com a cultura de massa. Seu referente está na figura de Tarzan. Dupré recorta algumas características dessa personagem da cultura de massa, como a vida íntima e harmônica com a natureza, e sua ubiqüidade. Simão parece estar não só atento a Henrique, mas como a tudo o que acontece na ilha, chegando a ajudar Eduardo sem ser percebido, quando este se encontra sozinho às margens do rio. Utilizando-se de um símbolo já com certa evidência, a autora vê favorecida a aceitação desse ser exótico, e não só para o público de meados deste século, quando proliferaram super-

[15]ZILBERMAN, Regina, LAJOLO, Marisa. op. cit. p. 125-126.

unesp

heróis, sobretudo nas revistas em quadrinhos, mas também para o público mirim dos dias atuais. Tarzan, bem como outros heróis, ainda são recorrentes. E está aí mais uma mostra de que Simão não deve ser comparado com um homem primitivo, mas como alguém que, conhecedor de dois mundos, o da cidade e o do campo, fez sua opção pelo segundo. Todavia, ele não deixa de emitir uma série de sugestões a Henrique sobre como viver na cidade.

Já nos referimos em mais de uma oportunidade às personagens dessa obra. Elas foram relevantes para a compreensão de componentes históricas e também de elaboração presentes no livro. Voltemos mais uma vez a elas, desta vez não para exemplificar conceitos exteriores que de algum modo foram incorporados à obra, mas sim para observá-las em sua amplitude dentro da obra. Veremos que elas refletem os propósitos imediatos que nortearam a publicação de A Ilha Perdida. Simão é um conselheiro que ensina regras universais de caráter e bom-mocismo. Henrique e Eduardo, as únicas crianças que se movimentam na narrativa, na verdade agem muito pouco. Os momentos em que tais crianças atuam de fato é quando descobrem a canoa e a preparam para ir até a ilha. Henrique, o único a permanecer em cena durante toda a narrativa, também age muito pouco, colocando-se como um dócil observador diante do mundo de Simão. Apesar da ousadia de ir até a ilha, os dois irmãos não deixam de ser figuras domésticas, dependentes e corretas diante dos adultos. Se eles, os aventureiros, não abandonam tais características nem durante a viagem à ilha, é fácil imaginar como se comportam os filhos do Padrinho, que nunca foram à ilha devido às recomendações do pai.

Em razão dessa correção de comportamento em relação ao adulto, as poucas ações - ou transgressões - são suficientes para motivar um

unesp

constante sentimento de culpa entre as próprias personagens. Durante o período em que planejam a viagem à ilha, enquanto Henrique procura agilizar o empreendimento, Eduardo oscila mais de uma vez, temeroso dos perigos e da reação de Padrinho. Quando chegam à ilha, ficam perdidos e são castigados pela mata, chegando a sofrer ferimentos físicos. É bastante ilustrativa, por exemplo, a cena da enchente, vista pelos meninos às margens da ilha. Pelo rio cheio e escuro, passam detritos e animais mortos, arrancados da terra firme. Até a canoa lhes é tirada. Durante os dias em que Henrique vive com Simão, o garoto divide-se entre o deslumbramento com o mundo com qual se depara e a culpa pelo irmão que não vê e pelas pessoas que deixou na fazenda. O sentimento de culpa é constantemente lembrado pelo narrador:

> " Não sentiram alegria, nem tristeza por terem chegado à margem do rio; estavam tão cansados que resolveram ficar ali mesmo. Tiraram os paletós, estenderam-nos sobre as moitas e sentaram-se. Não falavam; cada um pensava com tristeza no erro que haviam cometido. Nunca deviam ter feito isso às escondidas do padrinho. Nunca. Que estariam pensando ele, madrinha e os primos naquele instante? Quem sabe estariam aflitos, desesperados mesmo, ao ver que os meninos não voltavam e já era noite fechada? Que arrependimento! Ouviam o coaxar de um sapo enorme; devia estar pertinho deles, tão pertinho que, se estendessem a mão, o tocariam. Viram vaga-lumes passar e tornar a passar diante deles; mais longe um pouco divisavam a massa escura do rio com suas águas profundas e misteriosas."[16]

As dificuldades vividas pelos irmãos na ilha são colocadas de modo a desestimular as próprias personagens a repetir sua atitude. Mesmo na ilha, distante de sua família e de seus parentes, Henrique continua dócil aos adultos, observando e admirando as ações de Simão. Ainda ali ele é um aprendiz. O livro deixa clara a sua intenção pedagogizante. Mas, apesar das frequentes lições morais e do bom comportamento diante do adulto, é

[16]DUPRÉ, Maria José. A Ilha Perdida. São Paulo: Ática, 1992. p. 28-29.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

curioso observar o modo dúbio como a autora trata a transgressão de Henrique e Eduardo. E isto nada tem a ver com a complexidade das personagens. Ambas são traçadas superficialmente, a ponto de não haver uma razão mais forte para ter feito com que Henrique e não Eduardo fosse o "escolhido" para vislumbrar o mundo paradisíaco de Simão. Mesmo estando explícita a idéia de que "aventuras não devem se repetir", tal como sugere Nelly Novaes Coelho ao falar do propósito moralizante da narrativa, o universo descoberto por Henrique é guardado com carinho e não descoberto por mais ninguém, nem mesmo pelo imponente Padrinho, quando guia as crianças em direção à ilha.

Já o narrador deixa transparecer no discurso o mesmo paternalismo que faz das personagens infantis meros observadores das ações dos adultos. Numa imitação mal feita de outro expediente de Lobato, isto é, o de narrar uma história a partir das palavras de Dona Benta, a autora não expõe o narrador enquanto personagem, mas mostra claramente seu caráter manipulatório:

> " Por ocasião de umas férias, justamente em fins de novembro, chegaram à fazenda Henrique e Eduardo, os dois primos mais velhos de Oscar e Quico. Eram dois meninos de doze e quatorze anos, fortes e valentes. Montavam muito bem e sabiam nadar. Logo nos primeiros dias, percorreram sozinhos grande parte da fazenda ; subiram e desceram morros, andaram por toda parte e ao verem o riozinho, onde Vera e Lúcia tinham ido pescar uma vez com padrinho, apelidaram-no de "filhote do Paraíba".
>
> Madrinha avisava:
>
> - Vocês não devem andar tão longe de casa; de repente não sabem mais voltar e perdem-se por aí.
>
> Eles riam-se e diziam que não havia perigo; continuavam a dar grandes passeios, e quando ouviam o sino dar badaladas, tratavam de voltar depressa. No terraço da casa havia um grande sino que padrinho constumava tocar todas as manhãs; dizia que era para acordar os dorminhocos, mas quando Henrique e Eduardo demoravam um pouco mais nas caminhadas, padrinho tocava três badaladas, conforme haviam combinado, e eles já sabiam que deviam regressar. "(p. 6)

unesp

Note-se aí também o jeito afetado de narrar, que em várias ocasiões irá ditar comportamentos a serem observados pelos infantes. O narrador não se esquecerá de alimentar ao máximo as crianças, mesmo os aventureiros quando perdidos, e de estabelecer o que os meninos e o que as meninas devem fazer, reservando aos meninos - preferencialmente os da cidade - as atitudes mais corajosas e às meninas um perfil mais contemplativo. O narrador conduz com pulso firme todas as ações da narrativa, não dando a ninguém mais o privilégio de transmitir ao leitor o mundo observado. Esse ponto de vista empobrece a obra sensivelmente, pois torna artificial até mesmo os momentos mais dramáticos, quando Eduardo e Henrique se põem a avaliar sua atitude de ter ido à ilha (é o caso novamente do trecho em que se fez presente o sentimento de culpa dos aventureiros). Outro exemplo da precariedade do livro sob o prisma da narração é a própria maneira como o narrador acompanhou suas personagens. Todo o grupo da fazenda é esquecido no momento da partida dos irmãos para a ilha. Quando Simão leva Henrique para o interior da ilha, Eduardo desaparece de cena. O leitor, se por um lado acompanha o passeio do menino pelo interior do lugar, por outro é obrigado a isso pois o narrador só tem olhos para acompanhar Henrique.

A própria linguagem utilizada no texto revela esse modo artificial de narrar. A autora lança mão de uma linguagem culta, até mesmo nas falas de personagens com pouco mais de 12 anos de idade. A narrativa flui, no entanto, graças à opção por frases curtas, com poucas orações subordinadas. Algumas palavras marcam um pouco mais a idade da história, como 'reinação' , 'quitutes' e 'matula', mas elas não constituem obstáculo à compreensão do leitor.

unesp

Enfim, A Ilha Perdida é representativo de um período de transição histórica, em que os autores para crianças e jovens passam a ver o campo de maneira saudosista, conferindo-lhe virtudes fantásticas, porém incompatíveis com a realidade urbana. O espaço na narrativa de Dupré revela aspectos nacionalistas, buscando os vínculos com a tradição rural brasileira. Tal cenário inspira-se em uma idéia de riqueza econômica e de valores nobres, cujo referencial mais próximo está no passado agrário recente do país. Permeiam esse quadro traços de um mundo primitivo, marcado pela pureza dos instintos e equilíbrio total entre o homem e a natureza. Esses traços, por sua vez, parecem inspirar-se, como outros, em situações difundidas pela cultura de massa. O objetivo central da autora não é temático, dada a incongruência de sua proposta de civilização, que não é mostra fiel do passado e muito menos tem vez na sociedade urbana que ora se configura. Resta à personagem mirim, e ao leitor, preceitos moralizantes, o que leva a crer que esse cenário não tem um valor em si, mas foi construído apenas como suporte para a difusão de valores ideológicos, dando assim continuidade à missão patrioteira da literatura infantil e juvenil no Brasil. O livro, entretanto, tem grande aceitação junto ao público mirim, provavelmente em função da sua estrutura simples, que apenas motiva a curiosidade do leitor, sem cobrar-lhe nada além disso, e da sua falta de amarras - enquanto narrativa em si - com uma determinada época ou local, o que parece facilitar a aproximação do leitor.

3.3. *Açúcar Amargo*

A narrativa de Luiz Puntel está no grupo de livros mais recentes da Série Vaga-Lume, os que focalizam temas já popularizados por acontecimentos atuais bastante divulgados sobretudo pela imprensa. Na Rota do Perigo e Bem-vindos ao Rio, de Marcos Rey, Na Barreira do Inferno e Desafio no Pantanal, de Silvia Cintra Franco, e ainda Tráfico de Anjos, do mesmo Puntel, são exemplos de obras lançadas logo depois que seus temas já haviam ganho ampla divulgação nos meios de comunicação. Dos livros citados, trata-se respectivamente de roubo de caminhões, seqüestro, da estação espacial brasileira no Maranhão, das maravilhas e os desafios do Pantanal matogrossense e, finalmente, do tráfico de menores. Todos eles foram assunto principalmente na televisão, nos anos 80 e início dos anos 90.

Açúcar Amargo lança mão do mesmo expediente. Conta a história de uma família de agricultores que, em razão da grande expansão canavieira dos últimos 20 anos, foi obrigada a abandonar o cultivo agrícola e a tornarem-se bóias-frias. Além de ter sido um tema fartamente explorado sobretudo pela imprensa na década de 80, Puntel afirma basear-se em um fato verídico, o caso de Guariba, procurando conquistar o leitor também pela carga de 'verdade' da história, pela remissão direta a um fato real.

Pedro e Zefa são agricultores. Tomam conta de uma fazenda próxima a Catanduva, interior de São Paulo. Altair, o único filho, deixou cedo a escola e trabalha junto com o pai. Marta, a filha ainda pré-adolescente, mora com os pais e cursa o primeiro grau em Catanduva.

Atraído pelos subsídios governamentais para a produção de álcool combustível, o proprietário da terra onde moram Pedro e a família resolve

unesp

agregados vários outros. Entre eles estão uma história de amor, os conflitos entre pai e filha, a emancipação da mulher, a determinação de uma jovem por manter-se na escola e superar sua condição social. Sobre essa multiplicidade temática, é interessante recortar uma citação de Moisés:

> "Do prisma da estrutura, a novela apresenta um quadro típico, a começar da ação: essencialmente multívoca, polivalente, isto é, ostenta pluralidade dramática. Constitui-se de uma série de unidades ou células dramáticas encadeadas e portadoras de começo, meio e fim. De onde semelhar uma fieira de contos enlaçados. Todavia, cada unidade não é autônoma: a sua fisionomia própria resulta de participar de um conjunto, de tal forma que, separada dela, não tem razão de ser. Por outro lado, a retirada de uma das parcelas acabaria comprometendo a progressão em que se inscreve."(p. 363)[2]

Amarrados pela situação que o autor procura retratar, os diversos assuntos tratados no livro não recebem tratamento complexo, apenas estão ali, latentes, vindo à superfície geralmente quando é interessante ao autor criar um fato novo para surpreender e assim dar fôlego à narrativa. Quando a família de Pedro é desalojada da fazenda e vai para a cidade, a narrativa fica morna e parece não ter para onde ir até o acidente que mata Altair. Passado o drama, já em Guariba, essa passagem novamente vem à tona, desta vez para marcar o ódio de Pedro, que culpa Marta pela morte do irmão. Mais uma vez a trama começa a se arrastar. Logo adiante descobrimos Marta disfarçada de homem, trabalhando no corte de cana. E assim funciona o livro. Na medida em que a narração acompanha a trajetória da família de agricultores vão brotando episódios que nos mantêm atentos.

Nesse sentido, Açúcar Amargo constitui um tipo de estrutura narrativa que Muir denomina *romance de personagem*[3], cujas

[2]Idem, p.363.
[3]MUIR, Edwin. op. cit. p.10-19.

unesp

características seriam, entre outras: a) as personagens são estáticas, precisando de uma sequência de ações para mostrar seus atributos; b) o enredo é de certo modo frouxo, sendo constituído apenas para elucidar as personagens; c) o romancista de personagem parece um 'coreógrafo' [termo utilizado por Muir], que precisa manter em movimento suas figuras; d) além de trazer ao leitor um personagem já pronto, o romance de personagem pode em sua 'coreografia' estar mais preocupado em sugerir um quadro da sociedade em geral.

O livro de Puntel avizinha-se bastante dessa estrutura. Suas personagens não são constituídas de modo a transformar-se interiormente, mas apenas a modificar seu modo de relacionar com os demais, de acordo com as circunstâncias que lhes vão sendo apresentadas. Apesar da profusão e diversificação de ações, o autor está menos preocupado com as personagens do que com um quadro social que desde o início ele avisou que ía expor.

O drama dos cortadores de cana recebe um tratamento em princípio emancipatório. Evitando carregar nas tintas do panfletarismo - algo que nem sempre consegue -, o autor procura reproduzir a dura realidade vivida pelos trabalhadores rurais. As condições miseráveis e a pesada carga de trabalho imposta a eles vão contribuindo para um esforço de reação que chega a uma situação caótica, com saque a supermercado, destruição de prédios públicos e confrontos entre tropas de choque e bóias-frias em greve. Dessa explosão surge a vitória dos oprimidos, que passam a ter respeitados os seus direitos. A solução encontrada pelo autor, mesmo mostrada de maneira bastante simplificada, impedindo que o leitor observe outros instrumentos de pressão e negociação além da destruição e confronto.

unesp

Um dos aspectos em que o livro se mostra didático está relacionado ao tema maior. Transparece em toda a narrativa a idéia da organização das classes oprimidas contra a exploração capitalista. Esse caráter panfletário é responsável, em determinados momentos, por uma certa artificialidade dos acontecimentos. Note-se, por exemplo, que o papel do sindicato no texto é meramente decorativo e não tem participação nas ações desencadeadas em Guariba.

A luta dos trabalhadores rurais tem algumas personagens basilares. A principal delas é a própria Marta. O nome da personagem antecipa algumas de suas características. Do latim *Martius*, aquele que pertence a *Marte*, o deus da guerra, Marta surge como uma guerreira que, por sua capacidade intelectual - garantida pelo seu gosto por estudos - e por sua determinação física - tornando-se a melhor entre todos os cortadores de cana da região - leva toda uma comunidade a voltar-se contra a opressão e a miséria.

Em sua batalha, a menina enfrenta o próprio pai, representante de uma geração anterior à sua. Pedro personifica um estágio cultural anterior: alijado do processo de instrução, ele fica a mercê dos desmandos e da exploração alheia. É sintomático que, só após convencer Pedro sobre a necessidade de reação, Marta tenha conseguido deflagrar o movimento grevista e os protestos.

Nesse confronto digamos político entre Pedro e Marta, em que um marca a ignorância e o outro o saber propagado pela escola, fica explícito o caráter pedagógico do livro, não só combatendo a injustiça social, mas também tomando a educação como instrumento para essa transformação. Além de Marta, o movimento tem outro personagem-chave, Agenor, o namorado de Marta. Ele também é um dos únicos bóias-frias que estão na escola.

unesp

A defesa ferrenha que o autor faz da escola não deixa de ser contraditória. A escola convencional, a mesma a que ele se refere, tem entre seus valores básicos a nítida influência do ideário capitalista. Se, como diz Zilberman[4], nas origens do pensamento burguês estava a idéia da instrução como instrumento para a emancipação do indivíduo, mais tarde, quando se consolida o capitalismo, a escola assume o papel de mantenedora das diferenças sociais provocadas pela ascensão da burguesia. A escola brasileira, sobretudo no século 20, tem o mesmo propósito. Ela não questiona a ordem social constituída, mas, ao contrário, procura adequar os jovens a um determinado sistema de relações sócio-econômicas. A contradição de Puntel está no fato de ele se mostrar sensível às reivindicações do operariado e, por outro lado, tomar como instrumento para essa emancipação justamente uma das instituições que mais preserva tal sistema.

O conflito entre Marta e Pedro avança para o lado afetivo. E é esse plano que dá o tempero para mais um dos dramas da história. O relacionamento entre os dois é truncado por incidentes graves, como a morte do irmão e a saúde de Zefa. O leitor e a própria Marta vão descobrindo aos poucos o porquê da implicância do pai. Para vencê-lo em sua ignorância e conquistá-lo, a menina precisa fazer-se mais forte do que ele, como homem e como ser transformador. Ao modo de Zezinho, o Dono da Porquinha Preta, o livro também guarda uma história de conquista paternal ou ainda de vitória do filho sobre o pai, a partir da qual este último se rende. No livro de Luiz Puntel, a união entre pai e filha é selada simbolicamente por uma transfusão de sangue. Nesse momento, o

[4]ZILBERMAN, Regina. A Leitura e o Ensino da Literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

unesp

livro de Puntel chega a subverter os valores tradicionais, dando à menina o papel de decidir, inclusive sobre o futuro do pai.

Mas é interessante lembrar que a superação do jovem sobre o adulto parece não repetir a tendência da literatura infantil e juvenil das últimas décadas - de mostrar a criança como ser lúcido e determinado, enquanto os adultos se põem indecisos, atrapalhados, etc. No caso de Açúcar Amargo, a superação é histórico-política, é a vitória da instrução sobre o analfabetismo. As raízes deste último confronto são sociais e não, digamos, literárias.

O dinamismo da personagem central acaba servindo de espelho até mesmo para as mulheres. Inspirada na filha, Zefa consegue romper com a resignação costumeira ante as determinações do marido. É também a menina que inflluencia as mulheres que trabalham no corte de cana a protestar por ganhar menos que os homens, fazendo o mesmo trabalho.

Esses dois temas mais evidentes, tanto o problema social quanto o conflito familiar, são entrecortados por uma série de episódios, deixando sequelas que irão provocar novas situações. Tais sequelas, um tanto ocultas, surgirão repentinamente mais à frente, cativando o leitor pela sucessão de surpresas com as quais ele se depara. Tempos depois é que Marta descobrirá que seu pai a culpa pela morte do irmão, por tê-los obrigado a viajar com o caminhão que iria sofrer o acidente. A mesma personagem durante muito tempo não desconfia que é responsabilizada pela saúde débil da mãe.

Talvez a surpresa maior esteja no período em que aparece o estranho Mudinho. Ninguém sabe de onde ele vem. É extremamente aplicado, mas não se aproxima das pessoas. Tem como amigo apenas o jovem Agenor. Ao mesmo tempo, Marta surge cansada e displicente na escola, e está

unesp

apaixonada por Agenor, alguém com quem ela não mantém contato até aquele momento. Com a perda do disfarce, o leitor é levado a compreender toda a situação.

Outro aspecto que também contribui para tornar o livro atraente ao público mirim é a sua linguagem. Com períodos curtos e o coloquialismo das falas das personagens, a leitura é fluente. As participações do narrador também são moderadas. Seu excesso está apenas no didatismo, desta vez para explicar termos e situações que dizem respeito ao quadro que está sendo reportado. É o caso das passagens a seguir:

> "- Eu sei, filho. O *gato* bem que tá sendo camarada. Mas atrasado do jeito que estamos...
>
> Gato ou turmeiro, é preciso que se explique, é o nome dado ao empreiteiro que contrata os bóias-frias."[5]

> "Deixemos Marta trocando segredos com a mãe para falarmos um pouco sobre a população de Guariba, e aproveitar também para apresentar alguns habitantes da cidade, personagens desta história.
>
> Guariba, além dos moradores da cidade, abriga, no tempo da safra, muita gente de fora. São desempregados da região e de outros Estados que vêm tentar a sorte no corte de cana.
>
> Por isso, a cidade incha com essa população flutuante, virando terra de ninguém, onde todos são forasteiros, perdendo a característica de cidade pequena para se tornar um amontoado de desconhecidos e um poço de problemas."[6]

Uma questão aparentemente paradoxal deste livro em relação aos outros refere-se ao espaço da narrativa. O campo, antes um universo idílico, aventuresco, original, passa agora a ser um espaço de opressão, papel antes exercido apenas pelo universo urbano. As personagens vão de um lugar para outro, sempre sofrendo as agruras agora recorrentes nesse espaço. Pedro é alguém que veio do campo e ele precisa vencer sua ignorância para adequar-se aos novos tempos. Ele tem que se despojar não só dessa ignorância, mas também do machismo e da truculência para

---

[5]PUNTEL, Luiz. Açúcar Amargo. São Paulo, Ática: 1991. p.20.
[6]Idem, p. 51-52.

unesp

encontrar a felicidade. Suas origens de homem do campo têm que ser esquecidas, pois são justamente elas que formam seus obstáculos. O meio rural, da maneira idílica como fora pintado em outras narrativas, não perde seu sentido, mas vai perdendo terreno, que passa a ser ocupado por conflitos sociais tipicamente urbanos. Empurrado cada vez mais para a imaginação, o meio rural materializa-se, nesta narrativa, na figura anacrônica de Pedro, que perdeu seu espaço e fica perambulando errante até que uma mão salvadora, a da filha - e da escola - lhe restitui um pouco da ordem de seu mundo. A cidade, que avança pelo meio rural, continua a ser sinônimo de conflito; o campo, à moda tradicional, está cada vez mais distante; e a escola, curiosamente, aparece num plano que está além de um espaço e outro. Longe do sonho e também não cooptando com a violência urbana, surge à margem disso, guardada por seu suposto poder redentor.

Açúcar Amargo dá ares novelescos a uma narrativa que reproduz uma dramática situação social, firmando a idéia da necessidade de combate, mesmo físico para a mudança desse quadro. Didático e beirando o panfletarismo, o retrato composto por Luiz Puntel, ainda que superficialmente consegue reproduzir com fidelidade um determinado quadro histórico. Todavia, a força da narrativa parece não estar na crueza da situação narrada e sim na trajetória surpreendente de sua personagem principal. Concentrando todas as atenções do narrador, Marta é uma menina fora-de-série, pois alia determinação, sapiência, amor fraterno e disponibilidade para gostar de outra pessoa. Mesmo vestida como uma adolescente comum em seus conflitos interiores e com os pais, Marta não deixa de ser uma personagem modelar, uma heroína cujo desempenho está acima do verossímil. Um detalhe que denuncia essa não concretude da personagem são as ilustrações do livro. Apesar de Marta ser uma menina

unesp

pobre, moradora do bairro miserável de Guariba e de seu trabalho como cortadora de cana, nos desenhos ela não perde o traço de uma colegial.

3.4. *Zezinho, o dono da porquinha preta*

Odilo e Leonor são os pais de Orlando, Zezinho, Chiquinho, Ondina, Olívia e Sara. Orlando, ainda adolescente, é o mais velho. Zezinho, com cerca de 12 anos, vem logo atrás. A família vive agregada em fazenda à beira do rio Paranaíba, em Minas Gerais, na divisa com Goiás.

Zezinho entra em conflito com o pai quando este resolve vender uma porca chamada Maninha. O menino considera seu o animal e gosta dele, não querendo a venda. São várias as tentativas de Odilo para desfazer-se da porca, o que não acontece em função do acaso e também da constante intervenção do filho. O menino, sem que o pai saiba, consegue desanimar os possíveis compradores.

Fracassadas as tentativas de venda da porca, outro episódio assusta Zezinho: uma doença mata grande número de porcos na região, inclusive os filhotes recém-nascidos de Maninha. Ela, porém, sobrevive.

Passada a peste, Odilo volta a falar em dar fim à porca. Ele quer agora matá-la para comer. A nova idéia do pai provoca uma reação mais ousada do filho. Zezinho foge de casa com Maninha e vai para o outro lado do grande rio.

Odilo só consegue encontrar o menino no dia seguinte. Ao vê-lo, se convence do valor da porca para o filho.

Num rápido balanço sobre o que tratam as diversas sequências da narrativa, notamos que ela poderia ser ainda menor. No decorrer do texto há uma série de cenas que se repetem à exaustão. É o caso das passagens em que os irmãos e os colegas incomodam Zezinho falando sobre Maninha. Eles aparecem quase sempre para provocar o menino, lembrando-o de que a porca deverá ser vendida. Isso acontece em pelo

unesp

menos 10 capítulos. Bastante repetitivas também são as sequências em que se fala da figura geniosa do pai e dos seus planos em relação à Maninha.

De que modo se dá o conflito entre Odilo e Zezinho, que é o tema central da obra? Durante toda a narrativa, a personagem infantil é oprimida, ora pelo pai, ora pelos irmãos e colegas, mas persiste em sua silenciosa batalha. A história, por si só, leva o leitor a aderir à campanha do menino, vistos os percalços que enfrenta e também o fato de que se vê sozinho frente à suposta injustiça que o pai quer cometer contra ele.

Mas, se não bastasse a força da própria trama para levar o leitor à comoção pelo sofrimento da personagem injustiçada, o livro lança mão de outros expedientes para esse fim. No plano textual, além das constantes investidas do pai - e desesperadas reações do filho, há também um episódio alheio ao assunto principal, mas que aumenta a agonia de Zezinho: a passagem da peste que mata quase todos os porcos da região. Esse trecho não tem outra intenção senão a de reforçar a ameaça da perda da porca, agora tornando o perigo ainda maior, pois ele é invisível e avassalador.

No plano das ilustrações, os recursos utilizados chegam a ser piegas e de mau gosto. No episódio da peste, por exemplo, há o desenho de um porco chorando. No todo, as ilustrações feitas com lápis carvão têm um contorno acinzentado, reforçando a idéia de humilhação, tristeza e dor.

Mas, com certeza, é o narrador o elemento mais empenhado em levar o leitor à comoção pelo sofrimento da personagem Zezinho. Durante toda a trama, ele mostra-se tocado pela situação do menino, dando à narrativa um tom de piedade em determinados momentos. Um indício dessa opção por Zezinho é o uso constante de diminutivos:

unesp

"O *coraçãozinho* dele se afligia mais e mais à medida que ele se aproximava de onde tinha feito o *chiqueirinho*. Chegou. Parou de estalo. A respiração *carregadinha* de emoção.[1] [grifos nossos]

Em outras passagens, o narrador parece sofrer junto com o menino:

"Pôs-se a chorar mais desatinadamente. O pai estava mesmo com uma vara de goiabeira. Zezinho ficou com dó do seu corpinho. Estava tremendo. O pai viu a figurinha do menino aparecer arrastando aqueles chinelões toscos, uma calça de rasgados...Meio magro."[2]

Sendo levada dessa maneira, a narrativa, em seu final, com o reencontro entre o pai e o filho, propõe ao leitor uma sensação de alívio e uma mensagem edificante: a persistência sempre resultará em vitória.

Embora encobertos pelas cores mais fortes da superfície do texto, há outros aspectos a serem abordados, que revelam não só as características mais instigantes do livro de Jair Vitória, como também alguns de seus defeitos mais graves. Tais características emanam de uma forte componente idealizadora, cujos resultados vão desde imagens estereotipadas até alguns traços de uma infância bem próxima da realidade.

Um primeiro sinal dessa visão idealizada, sinal este que produziu um solução pouco feliz para o texto, é o bucolismo que percorre a narrativa. São frequentes as divagações do narrador, quando se põe a construir imagens romanceadas da natureza, como em:

"A noite debulhou seus grãos de estrelas e tagarelando o córrego não parou de correr. Os pássaros dormiram. Os porcos roncaram dormindo. Zezinho só acordou com o pai chamando."[3]

Ou então:

"O vento já vinha bafejando com suas asas ocultas. Os matos dançavam e as estrelas pareciam se esconder nas cavernas da imensidão. Zezinho sentiu-se diminuído, pequenininho. O sentimento todo se encolhendo."[4]

---

[1]VITÓRIA, Jair. Zezinho, o dono da porquinha preta. São Paulo: Ática, 1981. p. 67.
[2]Idem, p. 84.
[3]Ibidem, p.40.

unesp

Menos artificial, mas bastante desigual é a linguagem da narrativa. Buscando adequar o texto ao meio rural onde estão dispostas as personagens, optou-se pelo coloquialismo, tanto no plano do narrador como nos diálogos. A linguagem ganhou dinamismo, graças a frases e falas curtas, e ao emprego de construções tipicamente orais. Falam o pai de Zezinho e um possível comprador de Maninha:

> "- Eu não sabia que o Martinho era tratante assim não. Tratou certeza de me comprar uma porquinha preta chegadinha a dar cria e nada. A gente já tinha praticamente fechado o negócio (...) E hoje ele foi vender peixe na cidade e não tinha voltado até agora de tarde. Passei lá pra ver se a gente terminava o negócio e nada do homem. Não quer me comprar a porquinha não, Daniel?
> - Acho que não. Agora não. Sei não. Vou ver."[5]

Em alguns momentos, a fluência do discurso chega a ser lúdica, como na sequência em que Orlando está prestes a brigar com Valtério, por causa de Zezinho:

> " - Tá pensando que eu tenho medo de estilingue? Tá pensando?
> - Tou pensando que você tá pensando?!
> - Tou pensando...que você tá pensando, molequinho?!
> - Tou pensando que eu tou pensando. Macarrão?!
> - Macarrão você, mamão."[6]

Há, entretanto, desequilíbrios no trabalho com a linguagem. Por vezes, narrador e personagens misturam os registros escrito e oral. É também comum a inserção do narrador, com seus registros bucólicos e paternalistas, em trechos longos, o que às vezes enfada. Eis algumas perífrases injustificadas:

---

[4]Ibidem, p.54.
[5]Ibidem, p. 39.
[6]Ibidem, p. 76.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

"Mas Zezinho nem esperou tais provocações. Entrou no mato, pois era no mato que faziam as *necessidades fisiológicas*, e foi escapulindo às ocultas."[7]

"A vara não cantou canções dolorosas contra a *carne infantil* dele. O pai encostou a vara na parede e prometeu."[8]

"Valtério cuspiu primeiro, no exato momento que o Cabinho abaixou a mão depressa. A *estilingada líquida* acertou o rosto do Zezinho, que deu um passo para trás e soltou uma pedrada nas costelas do inimigo."[9] [grifos nossos]

As personagens são os elementos que apresentam as características mais intrincadas. Para atingir seu objetivo, Zezinho apanha, mete-se em confusões, humilha-se, evidenciando assim a imagem de um herói sofredor, que luta até conseguir seu ideal. Sob esse prisma, Zezinho é uma personagem modelar, é o exemplo de um futuro adulto bem sucedido. Mas o menino não se restringe ao bom mocismo. O conflito com o pai o angustia durante toda a narrativa. Em determinados momentos, a revolta é tamanha que ele mesmo pensa em matar a porca.

Devido ao problema com Odilo, o cotidiano do garoto em sua casa torna-se opressor. Ali prevalecem as normas, as negativas, as penas. A mãe apresenta-se totalmente influenciável pelo marido e incapaz de uma atitude mais concreta: perde sua identidade junto ao filho. No convívio com os irmãos ocorre algo semelhante.

O conflito no interior da casa do menino determina sua visão sobre os outros ambientes. A escola é o principal exemplo disso. Zezinho não tem olhos para ela; mostra-se apático nesse lugar. A imagem da professora também está comprometida: ela em nada pode ajudar o garoto - Zezinho a vê com indiferença. Sozinho para resolver seu problema, o valor que o menino atribui às diferentes personagens equaliza-se: a professora

[7]Ibidem, p. 63.
[8]Ibidem, p. 86.
[9]Ibidem, p. 76.

unesp

assemelha-se à sua mãe; os colegas não diferem dos irmãos. O menino demonstra estar pouco interessado neles: ele retribui do mesmo modo a pouca atenção que recebe.

Numa situação como essa, Zezinho busca o isolamento no campo. A natureza aparece como espaço de liberdade, o oposto da casa e da escola. No campo é permitido a ele brincar, guardar sua porca para protegê-la do pai, ficar livre dos adultos. Sendo assim, não é estranho o fato de todas as cenas de maior descontração acontecerem no mato e sem a presença de gente grande.

Sobre a porquinha é possível dizer o mesmo. Além de ser objeto do atrito com o pai e com os demais, o apego até exagerado pela porca surge como compensação ao pouco interesse dispensado a ele pelas pessoas que o rodeiam.

Estão também no âmbito da natureza as cenas em que Zezinho busca se afirmar perante os demais garotos e adultos. Na primeira delas, ele persegue um inhambu. Um capítulo inteiro é dedicado à caça do pássaro, que representa uma espécie de troféu para os meninos. O animal vai sendo ferido aos poucos. Sua fuga termina quando, encurralado e bastante machucado, recebe uma pedrada no pescoço, estando a menos de um metro de distância de Zezinho. Em busca de auto-afirmação, sobretudo em meio aos problemas com o pai e os meninos, o garoto descarrega toda a sua ira sobre o pássaro.

Outra passagem expressiva é aquela em que o herói se propõe a resolver em definitivo a questão sobre a porquinha. Para isso, entre outras atitudes possíveis, ele prefere atravessar o grande rio Paranaíba, onde os pais temem perder seus filhos. Atravessando o rio com dificuldade, decide ficar do outro lado, já em Goiás, com pessoas estranhas, em um casebre

unesp

dentro do mato. A personagem infantil chega ao ponto mais distante em relação ao seu cotidiano. Nessa cena, aparece extremada a solidão do garoto. Ele coloca em xeque até mesmo a necessidade de uma família para a sua sobrevivência.

Observado o envolvimento existente entre Zezinho e o campo, e ainda a maneira como o narrador se refere à natureza, percebemos, como em outras obras, o simbolismo que reveste a questão espacial. Mesmo distante da época em que o campo assumia na narrativa um papel histórico, como no caso de A Ilha Perdida, a natureza ainda é vista de maneira idealizada, conservando um poder regenerador e quase mágico:

> "A natureza com a qual a criança se encontra constantemente relacionada caracteriza-se, ora por seu aspecto familiar (...), ora por sua selvageria ou seu primitivismo. Ela faz corpo com a criança ou lhe assegura um refúgio contra suas angústias pessoais e contra as feridas que a sociedade lhe inflige."[10]

O pai de Zezinho, por sua vez, é delineado exteriormente como uma pessoa insensível, em particular no que se refere à porquinha. Contudo, observando a personagem paterna fora da questão sobre Maninha, vê-se que Odilo não foi concebido para ser um homem mau. Em vários momentos da história, transparece o contorno de um pai trabalhador, responsável, austero, indispensável para o dia-a-dia da família. Outro aspecto intrigante é a distância que ele mantém da mulher e dos filhos. É essa sua ausência, somada aos seus modos rudes, que fomenta a idéia de um homem ruim.

Revistas as duas personagens, é possível destacar uma outra face do relacionamento entre pai e filho. No momento do reencontro, após a fuga do menino, quando poderia haver o esboço da rivalidade alimentada

[10]CHOMBART DE LAUWE, Marie-José. Um outro mundo: a infância. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 267-268.

unesp

durante toda a trama ou, ao menos, a ameaça de uma atitude punitiva por parte do pai, devido ao gosto do filho, acontece o contrário: o pai toma o filho nos braços e põe-se redimido. O caso da porquinha escondia também a busca do filho pelo reconhecimento e pelo afeto de Odilo. Este, por sua vez, consegue comunicar-se com o garoto.

Sob esse prisma, é interessante notar uma diferença entre o livro de Jair Vitória e o de Luiz Puntel. Nesta última obra, a personagem juvenil supera o pai desde antes do final da história, chegando ao ponto de fazer a figura paterna depender da outra para a sua própria existência. Repete-se uma característica bastante comum entre os livros para jovens mais atuais: a criança se sobrepõe ao adulto. Não vimos isso no texto de Dupré pois ele está inserido em outro momento histórico da literatura para crianças e jovens produzida no Brasil. No caso de Zezinho, porém, se, em princípio, acreditamos que houve o mesmo processo, mais tarde veremos que não. No final da história, percebemos que o menino não venceu o pai, apenas conseguiu aproximar-se dele.

A narrativa aos poucos vai desvelando detalhes sobre as personagens Odilo e Zezinho, conferindo-lhes complexidade suficiente para tirar deles o rótulo do maniqueísmo. A natureza tem papel importante nessa evolução, que se faz pela repetição até exaustiva de cenas em que se reitera o sofrimento do garoto. Em função dessas componentes, podemos dizer que o livro de Vitória tem uma estrutura semelhante à que Muir chama de *romance dramático.*

De acordo com o teórico escocês, algumas características são básicas para distinguir um romance desse tipo. Uma delas é a intensidade do enredo. Jair Vitória, como já dissemos, consegue esse efeito justapondo cenas que vão apenas marcar o confronto entre Odilo e Zezinho. Segundo

unesp

Muir, a ação começa com duas ou mais personagens, que são mostradas por meio de um complexo de relacionamentos. Este, por sua vez, caminha em direção a uma ação na qual as ações subsidiárias são agrupadas e resolvidas. Temos na fuga de Zezinho essa ação reveladora, que não só trará a solução para o confronto, como irá explicar melhor o desenho das personagens. O *romance dramático* não muda o cenário - tal como acontece na presente narrativa, mas procura mostrar em âmbito mais completo a experiência humana nos próprios autores. No livro de Jair Vitória, a cena parece ser imutável - é a sensação que temos ao ver repetida tantas vezes a imagem de Zezinho sendo ameaçado de perder a porca - e as personagens se modificam em sua interação com os outros. No caso de Zezinho, a personagem Odilo se modifica no final da narrativa, mas a componente mais forte nesse sentido é que no desfecho do livro tanto o menino quanto o pai são descobertos em seu verdadeiro drama.

A angústia, agora compreendida pelo desespero do garoto em razão da solidão; a predisposição mesmo impensada ao desconhecido; as contradições e a ira de Zezinho; todas essas componentes conferem originalidade à personagem principal. No entanto, embora pareça agora mais real e menos pedagogizante, o livro ainda tem outros aspectos idealizados. O traço idealizante também perpassa a constituição da personagem Zezinho. Há no livro uma seleção de episódios em que o garoto se sobressai perante os outros: no caso do inhambu; nas brigas com Valtério, um menino maior e mais velho do que ele; e na passagem pelo grande rio. O conjunto da características de Zezinho tornam-no um menino incomum. O pai de Zezinho não deixa de ser um adulto íntegro, também exemplar, apesar de não lapidado em seus modos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Em síntese, num primeiro momento caminhamos pela obra com a intenção de apreender seu enredo e aspectos mais evidentes. Demos com uma história aparentemente simples e com mensagem edificante bastante clara. Destacou-se o caráter apelativo no sentido de levar o leitor à comoção pelo drama da personagem infantil. Sob essa perspectiva, o livro mostrou-se em sintonia com a tendência de infantilização do leitor presente em grande parte da atual produção literária para crianças e jovens no Brasil.

Mais tarde, procuramos reler o livro, observando de modo vertical algumas das suas componentes de cunho artístico. Notamos que o livro apresenta uma imagem idealizada da infância que mesmo com desníveis beirando a pieguice e o estereótipo não deixa de ser original em alguns momentos. Essa visão de mundo ajudou a dar complexidade às personagens centrais, fazendo-as superar o desenho maniqueísta esboçado na superfície do livro.

unesp

4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Antes de partirmos para o detalhamento dos referenciais teóricos que nortearam as entrevistas sobre as quais iremos falar neste tópico, é interessante retomar o projeto "Narrativas Juvenis nas 7ª e 8ª séries do primeiro grau: abordagens de leitura e bibliografia comentada", para situar tais entrevistas dentro do contexto que as produziu. Na verdade, elas faziam parte de um processo cujo objetivo era o de chegar a propostas de trabalho que contribuíssem para a dinamização do relacionamento entre os alunos do primeiro grau e os livros.

Para tanto, a base teórica do projeto estava em obra de Bordini e Aguiar[1] e em Hans Kügler[2]. As autoras brasileiras foram importantes para o estabelecimento de uma metodologia de trabalho com a leitura de livros juvenis. Em seu livro, elas recuperaram um conceito-chave para o desenvolvimento da pesquisa original: o de *horizonte de expectativas*, proveniente dos teóricos da Escola de Constanza. Na mesma obra, são explicitados diversos métodos de abordagem da literatura na escola. Entre eles, dois foram bastante úteis: *o método recepcional* e o *método semiológico*. De acordo com o *método recepcional*, o aluno deve ter seu caminho de leituras pautado, primeiramente, por livros cujo universo esteja em sintonia com as suas expectativas, sem oferecer surpresas. Gradativamente, o aluno seria colocado em contato com obras mais provocativas, com o objetivo de romper e, por conseqüência, de expandir o seu *horizonte de expectativas*.

E como se daria a rotina do trabalho com a leitura da literatura? Hans Kügler foi providencial quanto a essa questão, na medida em que observou as reações do leitor em relação a uma determinada obra, descrevendo desde os procedimentos mais íntimos e conservadores até os mais socializados e potenciais provocadores de mudanças individuais.

---

[1] BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura: a formação do leitor- Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

[2] Op. cit.

unesp

Apesar de previsto por Kügler, o momento da socialização da leitura, também foi visto sob a ótica de Bakhtin. Bordini e Aguiar, sintetizando o pensamento deste último sobre o assunto, mostraram a necessidade do confronto entre diferentes leituras sobre um mesmo objeto:

> Essa etapa de leitura dessacraliza o texto, retirando-o do pedestal em que as elites culturais costumam entronizá-lo. Diante dos produtos analisados, incentiva-se o aluno a comentar as intenções do produtor e a justificar suas opiniões, de modo a que se dê conta de que ele também faz parte de visões de mundo socialmente interessadas. Dessa forma, é encorajado a discutir com o texto, deixando de aceitá-lo passivamente. Tanto pode destacar os achados do produtor como pode questionar fundamentos, argumentos, coerência, estrutura e valores da obra, que se transforma em objeto a ser construído e não em dado pronto[3].

Esses referenciais contribuíram para a definição do formato da pesquisa feita junto aos alunos. Em um primeiro momento (Modalidade 1), eles foram convidados a ler quaisquer obras literárias, de acordo com os seus interesses. Posteriormente (Modalidades 2 e 3), os estudantes teriam contato com obras mais provocantes, cujo objetivo era sondar e mesmo, se possível, expandir o *horizonte de expectativas* desses alunos. Nessas duas últimas etapas de leitura, os leitores foram convidados para discussões coletivas sobre suas impressões a respeito dos livros lidos.

A Modalidade 1 de leitura ou leitura de livre-escolha teve, portanto, entre seus conceitos-chave, o de *horizonte de expectativas*. E veremos que tal conceito não foi aplicado apenas na composição do questionário específico sobre os livros lidos pelos alunos. O rol de perguntas que compõem os trabalhos da Modalidade 1 dividem-se basicamente em dois grupos: um conjunto de questões que diz respeito às atividades dos alunos fora da escola[4] e outro referente ao envolvimento do aluno com o livro. A partir das respostas sobre a vida de cada um, foi possível um traçado de características[5] mais gerais do alunado, trabalho feito pela professora Maria Alice Faria.

---

[3] Op. cit. p.141-142.
[4] Anexo 24
[5] Projeto "Narrativas Juvenis na 7ª e 8ª séries do 1º Grau: Abordagens de Leitura e Bibliografia Comentada".

unesp

A renda familiar de 65% dos alunos pesquisados chega ao teto de 10 salários mínimos. As profissões mais recorrentes nas famílias são funcionários públicos, trabalhadores autônomos da indústria e do comércio, e professores do ensino básico. Não se registraram grandes proprietários e nem trabalhadores rurais, como os chamados 'bóias frias'. Entre as mães, metade delas não trabalhava fora na época das entrevistas e as demais exerciam atividades tradicionalmente ocupadas por mulheres, como o magistério de primeiro grau, faxineira, balconista de loja etc.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais dos alunos, percebeu-se semelhança bastante grande entre os homens e as mulheres. Cerca de 36% concluiram o curso primário, enquanto que 20% finalizaram o curso colegial e 16% foram até o curso superior. 38% dos pais não chegaram a concluir o curso básico.

Os alunos estão na faixa entre 12 e 17 anos, com predominância entre os 12 a 14 anos. Questionados sobre outras atividades além da escola, 84,83% responderam não trabalhar fora de casa. O restante ocupa-se em trabalhos externos, mas geralmente atrelados à própria família ou a parentes. Na divisão das tarefas entre meninos e meninas, prevalece a convenção: as meninas cuidam da limpeza da casa (60,57%), de cozinhar (20%), e da arrumação de cozinha; aos meninos restam tarefas externas (16,21%).

As atividades dos alunos fora da escola se mostram pouco criativas: 41,57% assistem televisão; 32,35% das meninas ficam em casa fazendo tarefas escolares; 31,42% das meninas lêem algo em casa (romances, gibis, revistas). Enquanto as meninas realizam atividades em geral sedentárias, os garotos se destacam pela prática de esportes, fora de casa.

Entre as atividades que gostariam de fazer, mas que, por algum motivo, não podem, estão aquelas que não exigem comprometimento. Tanto os garotos como as meninas destacam a vontade viajar. A diferença

---

Relatório CNPq, Fevereiro 1989 a Julho 1989, volume I.

entre ambos é que os alunos demonstraram vontade de ir a um lugar definido, enquanto as garotas manifestaram apenas o gosto por viajar.

Em síntese, os jovens mostraram falta de criatividade e de arrojo, reproduzindo características de uma sociedade conservadora, que reserva, frisamos mais uma vez, as questões domésticas para as meninas e a rua para os meninos.

Como dissemos em outro momento deste trabalho, um questionário geral norteou as perguntas mais relacionadas aos livros lidos. Para a composição de tais questões[6], alguns autores foram tomados como referência. O principal apoio teórico utilizado foi o livro de Bordini e Aguiar[7]. Calcado nos pressupostos de que a literatura pode ser instrumento de transformação social e de que a escola é o lugar preferencial para se difundir a leitura da literatura, o texto foi determinante para respaldar o trabalho dos pesquisadores. As autoras também contribuíram para a definição do tipo de abordagem da relação entre os alunos e os livros. Para a Modalidade I de leitura, optou-se por verificar como se dava o envolvimento entre o leitor e o livro, para a observação do nível de interação entre ambos. Nesse sentido, os textos de Maria Helena Martins e Hans Kügler, já abordados no tópico 2, também foram relevantes.

Outros autores foram estudados para a análise de outros aspectos mais específicos das obras literárias. Tendo em vista a história da literatura infantil e juvenil no Brasil, em geral marcada pela conservação das estruturas sociais vigentes, sobretudo a da família, Zilberman[8] mostrou-se esclarecedora. Os modelos de família presentes nas histórias para crianças e jovens, caracterizados pela autora, levaram-nos a um critério geral para avaliação dos livros quanto aos diferentes tipos de socialização propostos à criança.

Hoje, talvez os modos de relacionamento entre a criança e os demais, dentro da literatura infantil e juvenil, não mais se ajustem nas

---

[6] Anexo 25
[7] BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira de. op. cit.
[8] ZILBERMAN, Regina. Leitura em Crise na Escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, ------

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

definições de *eufórico, crítico e emancipatório*, afinal, essa literatura amadureceu e, em sua parcela mais criativa, evita categorizações estritas. Entretanto, tais definições foram importantes à época da realização das entrevistas, tendo em vista a necessidade de se obter um quadro geral e mesmo sistêmico da produção para crianças no Brasil. Grosso modo, os modelos de relacionamento familiar presentes nos livros brasileiros para a infância são até boa parte da história dessa literatura *eufóricos*, passando, mais tarde, a ser *críticos* e, mais recentemente, *emancipatórios*. Monteiro Lobato é uma feliz exceção a essa regra. Suas obras mostraram relações *emancipatórias* entre as personagens numa época em que reinavam absolutos os livros com modelo *eufórico* de família.

Ainda sob o ponto de vista sociológico, a contribuição de Fúlvia Rosemberg[9] foi também esclarecedora ao falar dos diferentes tipos de estrutura narrativa e suas intenções. A distinção proposta pela autora é a seguinte: 1) estorietas moralizantes; 2) estorietas onde não há lugar para moral ou tese; 3) estorietas realistas; 4) estorietas em que o narrador tenta ver e atuar como se fosse criança. Para chegar a essa tipificação, Rosemberg pesquisou boa parte da produção de livros para crianças no Brasil desde os seus primórdios. Se, por um lado, tais informações ajudaram a complementar as noções de Zilberman sobre as relações entre a criança e a sociedade, sobretudo a família, nas obras infantis, por outro, contribuíram ainda para que se entendesse um pouco mais sobre o caráter moral dessas obras, característica marcante em todo o percurso da literatura para crianças e jovens no Brasil.

Nesse sentido, Edmir Perroti[10] foi mais conclusivo. Ao falar nos discursos *utilitário, utilitário às avessas* e *estético*, o autor 'desvestiu' essa literatura sob o ângulo sociológico, deixando claras as intenções pedagogizantes que esses textos em geral apresentam e mostrando como alguns livros conseguiram escapar da pregação.

[9] ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura Infantil e Ideologia. São Paulo: Global, 1984.
[10] PERROTTI, Edmir. O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Ícone, 1986.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Regina Zilberman[11] deu-nos outro instrumental importante para avaliação dos livros em relação aos seus propósitos junto ao leitor. O conceito de *assimetria* mostrou-nos, na época, a dificuldade da redação de textos para a criança. Além de implicar na propagação de um certo modelo de comportamento, baseado na história e na experiência do próprio autor, a redação para crianças, partindo do adulto, também corre o sério risco de idealização, revestindo a infância com outros fatores que não os dela própria. A *assimetria* nos permite ainda compreender a dificuldade de o autor conseguir elaborar um universo *autêntico* ou *mais próximo do real*, no sentido proposto por Chombart de Lauwe[12]. Essa realidade chamaria a atenção da criança pela similaridade com o seu próprio universo.

Bárbara Freitag[13], ao falar do conceito de *moralidade autônoma*, forneceu subsídios para o entendimento da questão da psicologia da infância e juventude e suas relações com as regras sociais.

No que diz respeito à forma dos textos para jovens e crianças, outros aspectos observados foram a linguagem e a parte gráfica. Quanto à linguagem, o parâmetro utilizado foi estabelecido por Maria Alice Faria, a partir de estudo de Dino Pretti[14]. Este último, em análise linguística de autores importantes da literatura brasileira, observou a existência de diversos níveis de linguagem nos textos literários. Maria Alice Faria, aproveitando esse referencial, verificou a existência de três níveis de linguagem nos livros infantis: 1) períodos simples, com apenas um complemento circunstancial; 2) períodos simples, com mais de um complemento; 3) períodos compostos por coordenação ou subordinação com muitas orações.

Maria Alice Faria também ofereceu subsídios para que os pesquisadores pudessem falar com os leitores sobre as ilustrações dos livros para jovens. Além de observar a diversidade de meios utilizados para se

---

[11] ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Esola. São Paulo: Global, ___.
[12] LAUWE, Marie-José Chombart de. Um outro mundo: a infância. São Paulo: Perspectiva, 1991.
[13] FREITAG, Bárbara. Sociedade e Consciência. São Paulo: Cortez, 1986.
[14] PRETTI, Dino. Sociolingüística: os níveis da fala - um estudo sociolingüístico do diálogo literário. São Paulo, Nacional, 1974.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

promover a ilustração dos livros, Faria propôs ainda uma diferenciação de conteúdo entre as ilustrações: 1) desenhos que apenas reproduzem parte do texto; 2) desenhos que vão além do texto; 3) desenhos que ficam aquém do texto. Embora simplificada, essa distinção facilitou sobremaneira o trabalho dos pesquisadores quanto aos comentários sobre as ilustrações junto aos alunos-leitores.

É também preciso lembrar que a intenção de se verificar o envolvimento entre os leitores e os livros extrapolou o âmbito da interpretação da obra literária pelo aluno. Um conjunto de elementos que os pesquisadores julgaram importante salientar nas entrevistas com os alunos diz respeito ao relacionamento material entre leitor e livro. Sob tal perspectiva, os alunos foram questionados sobre a parte gráfica, aparência física dos livros e mesmo suas utilidades outras que não a leitura.

A continuidade deste tópico se dará então por meio da análise de 22 entrevistas de alunos que leram livros da SérieVaga-Lume dentro da Modalidade 1 de leitura. Após um breve relato sobre características do aluno e sobre como ele chegou à obra escolhida, passaremos a uma análise de sua leitura a partir do referencial de Escarpit e Vagné-Lebas. Mais tarde, todas as leituras sobre um mesmo livro serão colocadas lado a lado, para se ter uma idéia do conjunto das impressões. Lembramos mais uma vez que os entrevistadores não tinham lido o livro sobre os quais estavam falando. Suas perguntas se baseavam no questionário que abordamos há pouco.

4.1. *Menino de Asas* e os leitores

Jurandir

Jurandir está na oitava série. Não trabalha fora e nem dentro de casa. Seu pai é sócio proprietário de uma fazenda e sua mãe, dona de casa. Aos 15 anos, o aluno afirma gostar de atividades mais práticas e imediatas, como conversar com amigos, visitar parentes e jogar futebol.

Ele diz não ter sentido dificuldade para ler, destacando o Menino de Asas em seus comentários. Ao justificar seu interesse pelo menino alado, eis a resposta de Jurandir:

> "Ah, porque ele...né? Se juntou com os ladrões tudo, mas não quis ficar junto com eles, pegou e foi embora, salvou o moleque liso, tudo e depois começou a trabalhar, começou a ajudar as crianças quando ficava com dor lá (...) e divertia as pessoas."[1]

A expressão 'moleque liso' refere-se a Pilão, que tem 'cabelo liso'. O aluno pode ter sido levado à confusão devido à linguagem que cerca a personagem Pilão. A tentativa de descrever o linguajar do subúrbio do Rio é discrepante do conjunto da narrativa e pode constituir obstáculo ao leitor, dada a quantidade de neologismos e outras expressões incomuns hoje em dia. Em outro momento da entrevista, o leitor irá chamar o próprio Menino de Asas de 'corpo liso'.

Jurandir destacou algumas características positivas do Menino de Asas dispersas na narrativa. A ordem de exposição tem a seqüência das cenas no livro. A opção da personagem central por não ficar com os marginais - como ele afirma na citação acima - acontece logo no início da narrativa. Mais adiante, ocorre o salvamento de Pilão e, no final, a personagem alada começa a trabalhar.

---

[1] Anexo 1

Algumas informações, entretanto, são confusas. Quanto a divertir e ajudar as pessoas 'com dor', por exemplo, é possível que haja interpretação um tanto vaga de duas situações presentes no livro. Uma delas acontece quando o Menino de Asas vai ajudar os passageiros que estão presos no bondinho: é provável que os ocupantes do bondinho sentissem 'dor' - Jurandir nos convida a pensar que o menino alado teria ido lá ajudá-los. Outra passagem é aquela em que, dado o emprego de funcionário público, a personagem pode ajudar quando existe alguma situação de perigo em local de difícil acesso. De fato, um dos serviços da personagem alada como funcionário público é divertir as crianças nos finais de semana, com suas acrobacias.

Essa imprecisão de informações pode estar relacionada ao fato de que a partir da cena em que o Menino de Asas deixa o bando de Pilão e começa a vaguear pelo Rio de Janeiro, a narração torna-se mais complexa. Se, até esse episódio, o texto mantém linearidade, isto é, o narrador se limita a nos contar o que vai acontecendo com Menino de Asas, havendo poucas divagações, mais tarde a narrativa modifica-se. Surgem descrições do Rio de Janeiro, passagens técnicas e mudanças no jeito de narrar.

Outro sinal de que o modo como é conduzida a narrativa incomodou o leitor está na sua leitura das passagens que envolvem o menino alado e o bando de Pilão. Jurandir faz referência a dois momentos em que Pilão e o Menino de Asas se encontram. Essas passagens são lineares. O terceiro encontro entre ambos, porém, não é mencionado pelo leitor. No livro, esta é uma passagem em que não se tem uma narração convencional: são apresentados recortes de jornal que mostram notícias sobre furtos praticados por Pilão e seu companheiro alado. O aluno não só deixa de mencionar tal passagem, como, em sua descrição sobre o Menino de Asas, não aponta características negativas na personagem alada. Eis o que ele *memorizou*. A ação do leitor ficou restrita basicamente a duas personagens, sendo que o Menino de Asas foi lembrado apenas por não ter delatado o bando e por ter retribuído a Pilão o esforço por tê-lo ajudado. Jurandir diz pouco a respeito de Pilão.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A *compreensão* do leitor diante do texto ficou restrita à personagem alada. Por um lado, existe para Jurandir uma personagem com características que ele descreve como lealdade, sinceridade e amizade. Elas formam um conjunto possível, realizável. Da história, o leitor recuperou para si uma personagem que não é dedo-duro, imagem esta bastante conhecida no cotidiano e mesmo na escola. Ao escolher Menino de Asas para ser seu amigo, o argumento foi justamente esse:

> "Ah, porque eu gostei bastante dele, ele é bom amigo, porque lá eles falaram, se ele dedasse eles, eles ia matar o moleque corpo liso".

Mas, se, por um lado, a verificação de características comuns entre o mundo de Jurandir e o de Menino de Asas pode supor a existência de *identificação* entre ambos, o absurdo da constituição física da personagem impede essa aproximação. Menino de Asas foi definido como um 'sinal de Deus', um 'fenômeno', um 'acontecido', e que não tem qualquer possibilidade de existir.

Sobre a *construção de imagens* por parte do aluno, à exceção dos momentos em que ele conseguiu perceber no texto ações comuns ao seu universo, no restante da obra, Jurandir amparou-se nas ilustrações apresentadas pelo livro. Todas as cenas lembradas por ele estão próximas dos desenhos que o livro apresenta. Isso não significa que ele não tenha lido a história, mas reforça a hipótese de que precisou se amparar nos desenhos para reavivar a narrativa.

Carla

Carla está na sétima série e tem 12 anos. Seu pai é funcionário público e sua mãe, dona de casa. A leitora faz alguns serviços

domésticos e passa o tempo vendo televisão, fazendo tarefas, estudando e brincando. Uma colega levou vários livros para que escolhesse. A opção por Menino de Asas foi devido ao interesse despertado pela ilustração de capa e título do livro: "Eu achei interessante o menino com asa".

Como Jurandir, a leitora foi motivada a ler em razão da curiosidade provocada pela personagem. Ela não teve dificuldades. Em sua fala, descreveu com detalhes várias passagens do livro. Carla deu mais importância à ação propriamente dita: o nascimento do Menino de Asas; a ida à escola; a mudança para o Rio de Janeiro e os apuros com os perseguidores; os contatos feitos com Pilão; o namoro com Rita e a tentativa de extrair as asas; e, finalmente, o emprego conseguido pelo menino alado. A leitora tem domínio sobre a ordem dos fatos na história.

Apesar de *memorizar* praticamente todo o desenvolvimento linear da narrativa, a proximidade havida entre ela e o texto está circunscrita à tolerância dos pais e de Rute em relação ao garoto. Carla tem no amparo dos pais e no namoro do rapaz dois pontos de intersecção com o seu mundo:

> "[quem chamou mais atenção] Ah! Foi os pais do menino de asas. (...) Porque eles deram bastante apoio pra ele né! No princípio quando ele foi pra escola as crianças admiraram muito ele né! Daí no outro dia os pais começaram a reclamar, os pais dos alunos, porque eles subiam...em cima do telhado e tentavam pular igual ele também né, daí o professor dele deu uma idéia de tirar a asa dele, fazer uma cirurgia plástica e tirar a asa dele e a mãe dele falou que não porque talvez foi Deus quem mandou pra ele né! Um anjo né !Eles deram muito apoio pro filho deles!"[2]

Sobre Rute:

---

[2]Anexo 2

> "[sobre uma personagem para ser amiga] Eu pegaria o menino de asas e a Rute. Porque todas as pessoas abandonavam ele só porque ele tinha asa e eu não acho isso certo! Porque só porque ele nasceu com asa eles iam abandonar ele né! E também a Rute, os dois, a Rute começou a gostar dele né!"

Enquanto Jurandir tomaria Menino de Asas como amigo por ele ser um amigo leal, Carla sente-se comovida por seu abandono e dele se aproximaria por essa razão. Essa *identificação* está amparada sobretudo em questões que lhe parecem mais próximas, como o relacionamento carinhoso entre os pais e o menino alado, e o namoro deste com Rute. A leitora redimensiona a participação da família de Menino de Asas na vida dessa personagem. Os pais do menino desaparecerão da história logo no início do livro, quando ele decide ir para o Rio de Janeiro. Entretanto, na fala de Carla, a presença deles é colocada como fundamental para a experiência do menino. O desenho de Rute como companheira e namorada do Menino de Asas também provoca adesão da leitora. Mas é significativo lembrar que Carla, ao falar desse relacionamento e também do destino do menino alado, não os vê em um plano extraordinário, mas os transforma em seres comuns: a aproximação de Rute e do Menino de Asas é apenas um namoro; o destino da personagem alada é feliz porque conseguiu um emprego.

Nessa direção, o juízo que a leitora faz acerca do livro, isto é, a *compreensão* que ela tem da obra, está voltado à noção de abandono.

unesp

Jurandir captou do Menino de Asas características que o tornam ao menos verossímil. Carla, por sua vez, mesmo considerando-o interessante, pouco se referiu às suas características físicas. Isso nos permite aventar que a leitora parece não se preocupar em *construir imagens* particulares, sobretudo no que diz respeito ao Menino de Asas. Ela diz ter gostado das ilustrações do livro e descreveu minuciosamente o desenho da capa:

> "[como é que são as ilustrações] Na capa né, tá ele voando com a maleta aqui assim, entre as perna, com um monte de gente olhando para ele, admirando ele. Eu achei legal!"

Talvez por ter considerado a personagem central como um 'anjo', Carla não esteve atenta à falta de verossimilhança de Menino de Asas, optando por aceitar a personagem tal como foi desenhada. Essa aceitação, no entanto, não se dá no plano da *identificação*. Sua aproximação em relação à história, a exemplo de Jurandir, se deu a partir de elementos que lhe pareceram mais reais, como o carinho dos pais, o namoro e o emprego conquistado.

Ronei

Ronei tem 14 anos e está na oitava série. Seu pai é proprietário de um pequeno restaurante e sua mãe é dona de casa. O aluno diz não exercer nenhuma atividade regular além dos estudos, nem dentro, nem fora de casa. Seus passatempos são futebol, passeios e

unesp

namorar. Escolheu o livro por sugestão dos irmãos, que já conheciam a história.

O leitor disse que o assunto do livro não o interessou. Mas, como seus irmãos, Ronei acabou simpatizando-se com a história. Sua justificativa para isso está relacionada ao inusitado de se criar uma personagem fora do comum e colocá-la no cotidiano de uma cidade:

> "[E por que que você achou que ele (o menino alado) interessante?] Ah, pelo aspecto de mostrar que por exemplo é impossível fazer uma criança com asas né! E no livro mostrou uma criança com asas e assim, foi pro Rio de Janeiro, tudo, começou a trabalhar! Eu achei interessante esse ponto!"[3]

O leitor tem lembranças fragmentadas sobre a narrativa, mas consegue perceber e mesmo agir sobre os pontos que guardou. Ele reteve a passagem de Menino de Asas na escola; a ameaça do bando, que o teria feito roubar; o namoro com Rute; e o nascimento do filho dele com asas. Suas lembranças guardam equívocos, mas não o desviam do que mais uma vez chamaremos de sequência linear da história. Ronei é o único aluno a afirmar que o Menino de Asas teve que roubar. Essa afirmação, entretanto, não indica entendimento do aluno sobre os recortes de jornal dispostos no livro, mas sim uma conclusão sua a partir da observação dos contatos entre Menino de Asas e o bando de Pilão.

O leitor tem domínio sobre o espaço e chega inclusive a questionar não só a narrativa, mas também a sua cronologia. Ele está atento à noção de tempo utilizada por Homero Homem. Há um

[3]Anexo 3

unesp

momento em que a história avança bruscamente. Menino de Asas é visto em seu nascimento e logo em seguida aparece com sete anos, prestes a entrar para a escola. Ronei destacou esse detalhe. Ao comentar sobre o final do livro, o leitor é mais taxativo:

> "Ah, eu mudaria! Eu dava mais continuidade. Então que simplesmente mostrou que ia nascer um filho dele. Eu acho que deveria continuar mostrando que ele ia criar esse filho, tudo, e ia crescer os filhos dele tudo. Daria um final bem feliz!"

Trata-se de um leitor atento, que gosta de detalhes. O final feliz proposto pela narrativa não o contenta - ele quer mais. Essa opção pelo detalhamento, se é que assim podemos chamar a atitude de Ronei, aparece inclusive quando ele descreve a cena da escola:

> "Ah, aconteceu que ele tinha nascido....com sete anos, já mostrou ele no livro com sete anos já, e ele foi para uma escola pública do interior, e ele contava piada, contava estória em que ele estava voando com os pássaros e assim foi indo até chega um dia o diretor da escola teve que falar pro professor que ele não poderia mais frequentar as aulas que tinham crianças que pulavam de prédio, pensando que iam voar. Essas coisas, e acabava se machucando, quebrando perna, costela, essas coisas né"

A fala mostra que o leitor e sua imaginação mexeram nesse episódio. A passagem original é bem menos intensa do que o modo como Ronei a narrou. O leitor acrescentou à descrição outros elementos. Não há, no texto, a figura do diretor da escola e, em momento algum, fica explícito que a escola é uma escola pública do interior.

Concentrando-se na cena da escola, Ronei observou que a turma não aceitou o menino alado. Esse parece ter sido o limite de sua *compreensão* sobre a temática da narrativa. No momento em que o

unesp

leitor, que deseja a reversão da situação do menino, percebe que Menino de Asas ajusta-se socialmente, sente-se feliz a ponto de pedir a continuidade da história.

A participação de Ronei contribuiu decisivamente para a *memorização* de alguns elementos e, a partir deles, Ronei não só percebeu a intolerância das pessoas, como também opinou sobre isso. Essa interferência é mais passiva no caso de Carla, que admira Rute e os pais do menino porque eles o ajudam. O mesmo acontece com Jurandir, que gosta do Menino de Asas pelo que este apresenta de lealdade.

O nosso presente leitor também gostaria de ter Menino de Asas como seu amigo. Tal como Jurandir, teria confiança nele, pelo "jeito de ele não ser mau assim, ter o coração bom". Mas a maior interação com a história leva Ronei a se aproximar do menino alado não só pelo que ele tem - ou teria - de real, como o fazem os dois leitores observados anteriormente. Ronei aproxima-se também do lado extraordinário da personagem alada, ainda que essa sua incursão pelo imaginário seja bastante tênue:

"[se pudesse tirar uma personagem pra ser seu amigo ou sua amiga, qual que você tiraria?] O menino de asas.(...) Porque eu achei interessante assim, eu achei ele superlegal assim![e como que é assim ser legal?] Ah, contar a aventura que ele tinha no céu com os pássaros todos!"

Essa sensação se repete quanto ao final do livro, pois o leitor lamenta o final brusco da história. Temos então uma certa *identificação* entre o leitor e a personagem tal qual ela se mostra. E agora podemos dizer que a reconstrução, por parte do aluno, da passagem de Menino de Asas na escola, colocando ali vários

elementos não constantes do texto original, também é reflexo de sua aproximação com a história.

Ele considera impossível um menino com asas, não imagina situações correlatas, menos ou tão impossíveis quanto aquela do livro, em que ele se sentisse mais próximo da personagem ou do contexto narrado com um todo. Entretanto, não deixa de sugerir algo sobre o assunto:

"[E você acha que é possível acontecer ou não?] Eu acho que não. (...) Ah, porque nascer uma pessoa com asas, acho impossível isso! Só se fizer asas por exemplo."

O fato de Ronei aceitar a personagem alada tal como ela se apresenta não significa necessariamente que o aluno *construiu* para si o desenho da história. Suas respostas quanto às ilustrações são bastantes claras nesse sentido:

"[E o que que você achou das ilustrações?] Ah, foram boas né, mas eu acho que devia ser por exemplo, quando acontece alguma coisa, eu acho que devia mostrar os desenhos em seguida já pra ter idéia, porque mostrava nas outras páginas assim. [E você acha que o desenho ajuda a entender?] Ajuda. [E você acha que devia ter mais desenhos ou menos?] Não, o tanto que tinha dava pra entender normal. "

Percebemos em Ronei a mesma dificuldade de assimilar a personagem alada verificada em outros depoimentos. E isso acontece mesmo no caso de um leitor que se mostrou disponível para aceitar o Menino de Asas tal como ele se apresenta no livro.

Ednilson

Ednilson tem 14 anos e está na oitava série. Seus pais são técnicos em radiologia. As atividades do aluno fora da escola são esportes e trabalhos escolares. Já tinha lido o livro de Homero Homem dois anos antes resolveu voltar à história porque gostou dela. Pegou o livro na biblioteca da escola.

Como Ronei, Ednilson percebeu a questão central da narrativa:

"Ah, as pessoas rejeitavam ele né, não entendiam o que é que estava acontecendo, então ficavam com medo. Eu gostei mais do livro assim porque ninguém conseguia entender ele."[4]

Esse plano de *compreensão* foi alcançado também a partir da recordação da trajetória do menino alado, mas com a particularidade de que Ednilson focaliza menos as cenas do que o que ele chama de personalidade da personagem:

"[o que levou o aluno a achar o Menino de Asas interessante] Ah, a personalidade dele.(...) Ah, ele queria fazer o bem né! Ele era simples, ele veio do campo, ele queria vim pra trabalhar na cidade, só que na hora que ele chegou aqui na cidade todo mundo pensou que ele era comunista, era ladrão, era bastante coisa!

O que chamamos de focalização mais particularizada se repete quanto ao final do livro. O leitor está menos preocupado com o aspecto social da aceitação do Menino de Asas do que com as conquistas pessoais dele:

"[você gostou do final do livro? Por que?] Ah, porque ele ficou com a Rute, com quem ele gostava né e também conseguiu trabalho!"

[4]Anexo 4

unesp

Nosso leitor fez uma leitura próxima à de Jurandir. A diferença entre ambos é que este último destacou apenas elementos localizados do garoto, a fim de fazer seu juízo. Ednilson observa a personagem de modo mais abrangente. Ao contrário de outros leitores, que buscaram em uma ou duas cenas a explicação para a rejeição da personagem no livro, Ednilson tem uma idéia mais ampla do drama:

"As pessoas rejeitavam ele, né, as pessoas não entendiam o que estava acontecendo, chamando um sujeito simples como ele de fato era, de comunista e ladrão".

O leitor julgou difícil a relação da história com a vida real. Mas alguns indícios nos revelam que existe um movimento de aproximação entre o livro e a vida do aluno para expressar suas opiniões. Ele deixa também entrever que traz a história para o seu universo:

"Ah, ele queria fazer o bem né! Ele era simples, ele *veio* do campo, ele queria *vim* pra trabalhar na cidade, só que na hora que ele chegou *aqui* na cidade todo mundo pensou que ele..."[grifos nossos]

Outro dado que mostra a busca de vínculo com o real está na passagem em que o entrevistador pergunta se existe no livro personagens ou situações parecidas com a vida de Ednilson:

"Ah, eu achei o pai da Rute, o médico lá! [parecido com quem?] Ah, com um amigo do meu pai. [por que que você achou isso?] Ah, ele é doutor também, ele é bem legal!

A afirmação acima também mostra claramente o exercício do leitor para aproximar a história de elementos mais próximos a ele. Pacheco Fernandes deixa de ser o médico oportunista e o pai ruim,

que expulsou o menino de sua casa, para se transformar, no entender de Ednilson, num médico "bem legal", parecido com alguém que ele conhece.

Mas, se existe tentativa de relacionar o livro com a vida de Ednilson, é importante frisar que isso acontece menos por ter havido *identificação* entre ambos do que por necessidade de elaborar minimamente o universo tratado durante a entrevista. O leitor teve dificuldade para *construir imagens* sobre o livro. Percebemos isso quando o aluno fala sobre as ilustrações:

"[E o que você achou das ilustrações?] Ah, bem detalhadas, bem legal! [E o que que é legal assim?] Ah, o desenho dele, a forma dele. [Você achou que deveria ter menos ou mais ilustrações?] Eu achei que devia ter mais. [Por que?] Ah, porque tem parte que ele não mostra e a gente não entende direito".

Valdir

Valdir está na sétima série, tem 12 anos, e ganhou o livro Menino de Asas como presente de aniversário. Seu pai é funcionário público e sua mãe, dona de casa. Não tinha lido antes a narrativa. Disse também ter escolhido o livro em função do título, que o agradou. Valdir não trabalha fora e em casa às vezes faz serviços domésticos como lavar louça, passar roupa, arrumar a cama e cuidar de um sobrinho. Em seu tempo livre, vê televisão, ouve rádio, faz o dever de escola e "bagunça com o sobrinho". À exceção de namorar, todos os demais desejos de Valdir são coisas simples, ligadas à sua casa.

Esta entrevista é marcada pela prontidão que o leitor tem em suas respostas. A maneira dinâmica de falar sobre o livro demonstra que ele, segundo seu juízo, dominou o conteúdo da narrativa:

> "[por que você escolheu esse livro...?] Ah, por causa que eu achei interessante só pelo nome. [Aqui (na ficha) você diz que gostou...por que?] Ah, por causa que é uma estória que emociona a gente por causa que é um menino que não teve a capacidade de nascer com braço, nasceu com asas! Eu achei emocionante a estória![E por que que você achou que o autor desperta o interesse?] É por causa que cada vez que eu lia...eu não queria mais parar de ler."[5]

Ele disse ter se sentido 'emocionado' porque a história o lembrou de um parente seu. Provavelmente, trata-se do mesmo sobrinho que ele ajuda a cuidar em casa:

> "[E por que que você achou interessante (o assunto)? Por causa que é um menino que não nasceu perfeito e eu tenho um sobrinho que não é perfeito.[Então você achou que te tocou?] Bastante![Você acha que já viu isso acontecer na vida real?] Um sobrinho que está operado!"

Percebe-se ter havido *identificação* entre o leitor e a situação narrada, de modo que Valdir supera até mesmo o extraordinário da personagem para aproximá-la de um parente seu. Tal sentimento foi responsável por todos os outros movimentos de Valdir em relação ao livro, dos quais dois são importantes para que conheçamos melhor a sua leitura. O exercício de *memorização*, motivado pela analogia entre a personagem e o sobrinho do leitor, levou-o a seguir atentamente boa parte da narrativa:

> "...Eles moravam num sítio, os pais dele eram camponeses, os pais dos colegas dele não aceitavam ele lá na escola da vila e eles tiveram que pagar um professor, eles eram pobre mas fizeram o máximo para pagar o professor para vim dar aula para ele. Depois que ele se formou, foi para o Rio de Janeiro, lá foi a mesma coisa, não conseguia arrumar

[5] Anexo 5

unesp

> emprego, o cara lá da pensão que ele conseguiu entrar, fora da pensão estava cheio de repórter querendo cercar ele, gente curioso, essas coisas assim. E na pensão que ele ficou até o cara que ele pensou que fosse amigo, deu cama de graça, deu banho pra ele, deu um quarto pra ele, era mentira porque depois ele ligou para a polícia falando que se era verdade que ele escutou no rádio se ele ia receber recompensa. E quando ele viu a polícia lá, daí ele saiu voando pela janela. na capa do livro tem ele voando pela janela, não, voando no meio da rua com uma maleta, que era a mala dele que tinha os papéis."

Valdir recupera todo o percurso feito pelo Menino de Asas desde a escola até a fuga do hotel, no Rio de Janeiro. A partir daí, suas lembranças sobre a narrativa são bastante vagas. Há pelo menos duas hipóteses para explicar essa obstrução na leitura. Em primeiro lugar, a força da analogia fez com que Valdir se desviasse da narrativa exatamente no momento em que o menino alado vai até a clínica de Pacheco Fernandes para tirar as asas e implantar braços. Quando questionado se o livro tinha jeito antiquado ou avançado (a pergunta referia-se ao aspecto gráfico do livro), sua resposta é significativa:

> "...eu acho que ele é assim mais avançado. [E por que...] Ah, por causa que no fim do livro, ele faz uma operação e conseguiu tirar as asas, pra replantar o braço biônico e não precisa saber, é lógico que deve estar bem avançado."

Sabemos que o Menino de Asas passou pelas mãos de um cirurgião plástico, mas não chegou a ser operado. Sabemos inclusive que a personagem chegou a dar início a uma nova geração de meninos alados. Entretanto, o leitor não percebeu assim. A partir daí, não sabemos se o drama de seu parente o contagiou de modo a levá-lo a interferir no caminho da história e terminá-la de acordo com o destino que ele quer dar ao seu sobrinho, ou se ele simplesmente não dá continuidade à leitura e coloca o final que ele desejaria para a história.

unesp

De todo modo, é também significativo notar que Valdir deixa a narrativa no momento em que ela passa a ser visitada pelas divagações técnicas e descritivas do narrador. Em seguida a isso, virão as passagens menos lineares, que complicam o entendimento do texto.

Sob outro ângulo, a proximidade entre o percurso da personagem e o de seu parente também interferem na sua *compreensão* sobre a temática da narrativa. Para Valdir:

> "[por que que você gostou?] Ah, por causa que é uma história que emociona a gente por causa que é um menino que não teve a capacidade de nascer com braço, nasceu com asas! Eu achei emocionante a estória!"

Mais tarde, ele dirá que o livro é interessante porque trata de um "menino que não nasceu perfeito". O 'final' da narrativa agradou porque Menino de Asas "conseguiu fazer a operação". A exemplo de Ednilson, Valdir também abordou a personagem alada sob o prisma pessoal. Contudo, aquele leitor identifica as conquistas pessoais do Menino de Asas, enquanto que Valdir percebe-o em seu defeito. O problema da personagem, segundo nosso presente leitor, é aceitar a si mesmo com o seu problema.

Ele não fica apenas na percepção restrita do defeito. Para Valdir, sobretudo nos momentos em que acompanhou a narrativa mais atentamente, ficou clara a idéia da dificuldade de Menino de Asas se integrar socialmente. Estimulado pelo entrevistador, ele não só concorda como acredita na existência real da idéia de preconceito:

> "[E você acha assim que esse tipo de preconceito, essas coisas que aparece no livro, realmente acontece na vida real?] Bom, no caso de asas eu acho que não, mas que existe assim existe! Tem um parente meu, um sobrinho que é desse jeito. [E você acha que as pessoas são

preconceituosas?] Muitas são. [...E se tivesse no livro alguma personagem que você pudesse tirar como seu amigo ou como sua amiga, qual que você tiraria?] No livro não fala o nome mas uma coleguinha dele que falou pra ele assim...fala que um coleguinha falou que ele não devia ter preconceito dele mesmo. Deu bastante força pra ele!"

Está clara a idéia de se evitar a rejeição, não só por parte do próprio sujeito problemático como também por parte dos que o cercam.

Quando observamos os indícios de *construção de imagens* por parte de Valdir temos, entretanto, uma noção mais clara do envolvimento afetivo havido entre ele e o livro. O leitor elaborou o universo narrativo com componentes seus. Essa elaboração tem mais elementos da própria vida de Valdir do que da narrativa em si. Ele não vê a possibilidade de existência para um Menino de Asas, mas sim de uma situação similar. Ele tem a mesma dificuldade que os demais leitores para forjar a imagem do Menino de Asas e de seu contexto. Temos isso claro em sua fala sobre as ilustrações, que, mais uma vez, servem de apoio ao leitor:

"[E tem ilustração esse livro ou não?] ...Tem Bastante...[E o que que você achou desses desenhos?] Ah, é legal porque conta cada período assim que acontece alguma coisa com ele, mostra no desenho."

Regina

Regina tem 14 anos e está na oitava série. Seus pais são funcionários públicos. Fora da escola, a aluna faz apenas serviços domésticos, como lavar o carro, arrumar a cama e limpar a casa. Entre suas diversões estão conversar com amigos e escutar música. Preferiu ler o livro de Homero Homem porque tinha a obra em sua

casa: seu irmão a havia comprado para ler. O título e a ilustração da capa, mostrando o menino com asas, também chamaram sua atenção.

Este é o depoimento mais crítico entre os relativos à obra em questão. Regina foi quem melhor definiu o tema central de Menino de Asas. Ela destaca o problema da diferença e da rejeição:

> "[se você tivesse um menino de asas na sua classe qual seria a sua atitude?] Ah, eu tentaria ter bastante amizade com ele, porque eu acho ruim assim, né, chega uma pessoa diferente, todo mundo é...sai assim, se afasta, eu acho que fica chato pra pessoa, eu tentaria ser amiga dele. (...) Tem muita gente assim que não é humano, eu acho que, sei lá, só porque é uma pessoa, não tem perna, não quer ter amizade com ela, eu acho que, sei lá...eu acho isso."[6]

Incentivada pelo entrevistador, Regina concorda com a comparação entre o drama da personagem e a história vivida por um aluno de sua escola, costumeiramente rejeitado pelos demais colegas. Ao ser questionada sobre a razão que a levou a escolher o Menino de Asas como amigo, ela diz:

> "[O menino...é e aí, como, por quê?] Porque ele sendo assim né, que é o mesmo caso do menino que tem aqui na escola, então no começo que ele foi pra escola, ninguém aceitava ele, então eu procuraria ser mais amiga dele, do que dos outros, porque dai os outros iam ver que eu, eu estava procurando ele como amigo, todo mundo ia procurar".

A leitora acredita que o problema do seu colega de escola não está apenas em ser rejeitado. Segundo ela, o próprio menino, dada a dificuldade de se aproximar dos demais, também desenvolveu resistência e dificulta a vinda dos outros alunos para falar com ele. Regina acha que a aproximação é um processo lento e precisa haver

[6]Anexo 6

espontaneidade entre os envolvidos. Com esse argumento, ela questiona o livro de Homero Homem porque ali as coisas se resolvem facilmente:

> "[Você acha que as pessoas aceitam normalmente?] No livro aceitam...mas na vida real não, porque é mais difícil".

Todavia, ela considera bom o livro, como exemplo aos seus próprios colegas:

> "...é bom o livro, é bom essas pessoas que não aceitam esse menino da escola, eu acho bom ler esse livro pra ver como as outras pessoas aceitam normalmente, porque é a mesma coisa..."

Com auxílio do entrevistador, tem-se uma leitora que conseguiu enxergar o livro de forma mais distanciada. As idéias de rejeição, resistência, amizade, espontaneidade, entre outras, estão claras na fala de Regina. Seu exercício de *compreensão* chegou a ir além do próprio livro. À exceção do momento em que Menino de Asas tem o ímpeto de extrair as asas, não há conflito interior nele. Seu conflito não está em aceitar a si próprio, mas sim no preconceito que afasta dele as pessoas. Valdir também caminhou nessa mesma direção, com a diferença de que considerou seu parente e a personagem defeituosos, enquanto que Regina concentra-se na questão da rejeição dos demais e da própria pessoa em função do problema.

A leitora também sintetizou a história de Homero Homem de maneira distinta dos demais alunos. Ela guardou a passagem da escola, quando se instalou o drama do Menino de Asas, e depois menciona que ele "se formou", foi embora e "se deu bem", deixando os pais para ir trabalhar. Há problemas em sua síntese. A leitora diz

que logo depois dos incidentes na escola, o menino alado é aceito pelos demais. Novamente aparece a figura do 'diretor' da escola, que inexiste no texto mas que, na descrição de Regina, foi o responsável pela aceitação do Menino de Asas no meio escolar. A leitora omite todo o restante da narrativa, coincidentemente a parte mais difícil de ler, limitando-se a dizer que o menino se dá bem.

É provável que Regina não tenha lido o livro por inteiro. Sua *compreensão* privilegiada sobre o texto não está ligada a uma *memorização* mais ampla da história. Pelo contrário, a aluna gravou apenas a parte inicial da narrativa. Também não houve *identificação* entre ela e a situação narrada. O relacionamento entre a história do Menino de Asas e a do seu colega de escola se dá por estímulo do entrevistador. Durante grande parte da entrevista a conversa girou em torno de questões sociais e morais, e não sobre o livro em si. Isso torna difícil encontrar indícios relativos à maneira como a leitora visualizou a história, inclusive o Menino de Asas. Uma fala breve sobre as ilustrações do texto diz, no entanto, que Regina tem, como os outros, dificuldades nesse sentido:

> "Ah, eu achei bom, porque eu acho que a gente só lê assim, eu acho que tem que ter uma ilustração, porque a gente fica meio curioso assim prá saber, então eu acho bom a ilustração".

4.1.1. Os leitores e *Menino de Asas*

Todos os alunos gostaram de ter lido o livro de Homero Homem. Essa afirmação está na ficha que responderam antes de serem entrevistados. Carla chegou a dizer que 'adorou'. Suas falas, durante

a conversa com o entrevistador reforçam tal impressão. A leitura que cada um deles fez tem suas particularidades e em vários casos foi além da simples comoção pelo drama da personagem central. O que chamou a atenção dos alunos para o livro foi a curiosidade e a simpatia imediata provocada por um ser extraordinário, o menino com asas, antes mesmo do início da leitura. Comentários de outras pessoas que haviam lido a obra, o desenho da capa, as indicações que constam no início da narrativa e mesmo o título foram suficientes para a escolha.

A curiosidade dos leitores aumenta logo no início da narrativa pois o conflito instalado é o de uma personagem simbólica, que é inserida no mundo cotidiano e passa por apuros para ser aceita pela sociedade. Essa foi uma idéia audaciosa do autor - e por causa dela o livro já vendeu mais de um milhão de exemplares.

As ações da personagem são inverossímeis e o destino dela mais absurdo ainda: um indivíduo único no mundo pelas suas asas, em lugar de uma vida marcada pela fama e olhares curiosos dos simples mortais portadores de braços, vira funcionário público. O modo de narrar também é complicador para a leitura. Digressões, descrições romantizadas ou irônicas, elementos que saem do nada e entram no livro (como o compacto simples), avanços não explicados da narração (como o período em que Menino de Asas ficou preso), entre outros aspectos, dificultam sobremaneira o entendimento do jovem leitor.

Durante a entrevista, os leitores recordaram apenas as passagens em que a narrativa é mais linear e principalmente as cenas que estão próximas das ilustrações. A leitura é mais fiel ao livro nos primeiros

unesp

passos do Menino de Asas. Quando ele chega à cidade grande a fragmentação das impressões dos leitores é gritante. Apesar de terem dito em seus depoimentos que a linguagem da obra não é complicada, sua própria avaliação do livro mostrou o contrário. A linguagem mais simples está justamente no começo da narrativa, num espaço sobre o qual o narrador passa 'voando' para logo inserir sua personagem no cenário urbano. Ronei - e ele foi o único - atentou para o rápido crescimento do menino alado.

Frente aos obstáculos, o que fizeram os leitores, tanto os que se esforçaram para ler toda a narrativa como aqueles que não chegaram a ler o livro por inteiro? Amparados em elementos mínimos da narrativa e também mais conhecidos deles, como a escola, a figura dos pais, o bando de marginais (menos), a imagem da namorada Rute e o emprego de Menino de Asas, cada um desenhou a seu modo a narrativa. Em vários casos, o texto foi refeito pelos leitores - o que parece menos um exercício de criação do que o de amarração mínima dos elementos apreendidos no texto. Para um, o Menino de Asas 'se deu bem', para outro, ele tirou as asas e 'replantou braços biônicos'. Há também equívocos cometidos na descrição de cenas do decorrer da história.

Trazendo à força uma personagem com asas para o dia-a-dia de uma cidade grande e colocando-a no exercício de atividades triviais, o narrador obriga o leitor a malabarismos mentais para entender como o menino conseguia, por exemplo, fugir levando uma mala entre as pernas ou tirar as telhas de uma cadeia para salvar Pilão. Essa dificuldade está clara na leitura dos alunos. Eles se aproximam e *memorizam* apenas elementos que lhes são familiares. Mesmo o

unesp

menino alado torna-se próximo dos alunos, não observado em suas características originais, mas pelo tanto de humano - e de um ser humano moralmente irrepreensível - que ele apresenta.

A *construção de imagens* por parte dos leitores é também prejudicada. Apenas Ronei mostra, de maneira bastante vaga, ter aceito a personagem como ela era, e esteve propenso a conhecer suas histórias sobre o céu. Esse pareceu ainda ser o único caso em que houve *identificação* entre a personagem, tal como ela se mostra, e o leitor. Houve outro caso em que se verificou uma adesão mais intensa, como aconteceu com Valdir. Contudo, este último leitor teve como referente não o Menino de Asas mas sim um parente seu que vivia um drama semelhante. Nesse caso, o menino alado foi percebido não em suas características fantásticas, mas em sua 'deficiência' - justamente por ter asas. Os leitores foram unânimes em dizer que os desenhos os ajudaram a acompanhar a história.

Talvez seja mais prudente dizer que nos momentos em que se puseram a recontar a história de Homero Homem, os leitores transferiram da narrativa para o seu mundo, ou vice-versa, as imagens que eles já têm prontas para si. Na reconstituição da escola, por exemplo, dois alunos mencionaram a figura do diretor, que não existe no texto. Rute, que no livro não é mostrada em convívio amoroso com o Menino de Asas, transforma-se na figura da namorada. Os meninos do bando de Pilão, que são marginalizados pela cor, condição social e econômica, viram simplesmente bandidos ou ladrões. Curiosamente, ninguém se recordou deles no final da história - apesar de que nem mesmo o autor fez isso. O oportunista Pacheco Fernandes é visto apenas como um médico.

unesp

Em sua difícil missão de tornar inteligível para eles mesmos o Menino de Asas e defrontando-se com um narrador que só tem olhos para o drama da personagem alada, os alunos têm *compreensão* restrita sobre o texto. Eles percebem, de forma genérica, as idéias de rejeição e de incompreensão. Uma única leitora, Regina, extrapolou o texto e comparou o Menino de Asas a um aluno de sua escola. Tal reação não foi, entretanto, espontânea, mas deveu-se à ação do entrevistador. Além do mais, é possível que a aluna nem mesmo tenha terminado de ler o livro.

À primeira vista, os leitores parecem gostar do livro pela curiosidade em relação ao caso insólito. Mais tarde, percebemos que a essa curiosidade se soma o incômodo do leitor em conseguir dar à personagem um contorno mais real, o que é ainda dificultado pelo virtuosismo e pelos enxertos narrativos menos ortodoxos utilizados pelo autor. Tais obstáculos fazem com que o final da narrativa se torne uma solução tranqüila para o leitor, pois está resolvido o caso do Menino de Asas - e por meio de uma saída inteligível. O embate pelo entendimento do texto deixa passarem despercebidas contradições e inverossimilhanças (mesmo em seu absurdo). A narrativa surge então mais simplificada e açucarada na visão dos leitores. É essa narrativa, a que tem pais carinhosos, escola e professores com poder de decisão, namorada e trabalho, de que eles gostam e acham fácil e não o texto tal como ele é.

unesp

4.2. *A Ilha Perdida* e os leitores

Célia

Célia tem 15 anos e está na oitava série. Seus pais são donos de um bar. Pegou o livro de Maria José Dupré na biblioteca de uma outra escola pública onde estudava anteriormente. Ela disse que lê essa história "todo ano", pois "adora esse livro". Célia costuma ajudar os pais no bar e fazer serviços em casa quando a "empregada falta". Suas atividades no tempo livre são brincar, ler livros, assistir televisão e praticar esportes. Gostaria de namorar.

A leitora conhece A Ilha Perdida com detalhes: mesmo sem que o entrevistador pedisse, ela sintetizou separadamente, a aventura dos irmãos Eduardo e Henrique; a vida de Simão na ilha e seu relacionamento com os bichos; a aventura particular de Henrique na ilha; o alerta e a represália do 'tio' (Padrinho) aos garotos pela ordem desobedecida; o retorno de Henrique à ilha, levando os parentes.

À exceção do equívoco quanto ao nome de Eduardo, que ela chama de Ricardo, Célia tem para si todo o caminho feito pelo narrador, não esquecendo nenhuma passagem relevante para o encadeamento da história. Por ter feito o mesmo trajeto desse narrador, a leitora também não notou outras questões importantes que passaram despercebidas mesmo para a narração, como a vida de Eduardo durante o tempo em que ficou sozinho nas margens da ilha. A opção do narrador por Henrique teve outros reflexos na leitura de Célia. Além de ter confundido o nome da personagem, quando a leitora fala da aventura na ilha, observa a existência de apenas um garoto - que é Henrique:

"O que me chamou mais atenção na parte que o tio dele disse assim que não era pra ele ir, que lá na fazenda do tio dele tinha um ilha que ninguém conhecia. Então eles não sabia se era perigoso, não sabia quem habitava naquela ilha, e ele pegou e foi teimoso e passou um perigo lá. Depois voltou. O tio dele explicou que não era pra ele ir! E se ele tivesse morrido lá?" [1]

Em determinados momentos a leitora menciona a dupla, mas se refere prioritariamente a Henrique. Mesmo presa à narração, Célia inclui alguns elementos na história:

"...e ele foi pra casa dos tios dele e depois, naquele dia que eles encontraram [provavelmente os primos e as primas recém chegadas, Vera e Lúcia], ele já tinha de ir embora pra cidade pra estudar. Então deu certinho!"

A narrativa não diz que no final da aventura, os meninos voltaram para a cidade para estudar.

Os comentários da leitora mostram uma noção clara do ambiente onde se desenrola a história. Eles corroboram a idéia de que as personagens da fazenda atuam apenas como moldura na narrativa. Ela não lembra de nenhum deles, exceto Padrinho, que chama de 'tio' - e cremos que a lembrança se dá por outra razão. Célia também observa a existência de vários espaços: a 'fazenda', que não é cenário das ações; a 'ilha', onde de fato as coisas acontecem; e uma suposta 'cidade', para onde retornarão as personagens aventureiras.

A clareza sobre os passos da narrativa deve-se talvez às várias leituras, mas, além disso, deve-se ao fato de que a leitora demonstrou certa *identificação* com o texto. Ela revela simpatia por Henrique e Simão. Quanto a Henrique, apesar de não afirmar em sua entrevista, Célia o aprecia por ter sido o 'desobediente', aquele que se dispôs à aventura e que conheceu o universo misterioso da ilha:

[1] Anexo 7

"Peguei o livro e gostei muito porque, sabe quando a gente adora um livro...pela desobediência que depois, o tio da gente vem falar com a gente não entende! Que eles alerta a gente vem falar com a gente não está sabendo e cai no perigo e depois que a gente vai ver o que a gente passou...Então eu adorei muito!"

Ela admira o menino pelos apuros que ele passou, mas principalmente porque agora está salvo e por ter passado pelo perigo. Não é a alegria porque ele está bem, mas a alegria de ter vivenciado o perigo e ter se saído bem, inclusive desobedecendo a uma ordem dos mais velhos. Célia vê em Henrique uma personagem que não é dócil, mas que transgride. Ela não se lembra, por exemplo, de Eduardo, que titubeou para ir até a ilha e permaneceu nas margens daquele lugar. O mesmo aconteceu quanto às demais personagens da fazenda.

Mas isso não significa que a leitora está tentada à ruptura com o poder dos adultos. Henrique é a personagem mais lembrada por ela em sua fala, mas Simão é seu nome preferido:

"[por que você achou ele - Simão - interessante?] Ah, porque o menino ficou perdido lá vários dias, depois eles se encontram e esse homem, ele tem comunicação com os animais, com todas as aves, e ele faz lá um jeito, você apareceu na ilha ele já está sabendo. Apareceu aqui ele já tá sabendo onde que ele está! Está sabendo de tudo. Que os animais próprios comunicam ele! Os meios de comunicação são os animais, as aves!"

Simão é admirado pelo seu lado exótico, mas principalmente pela sensação de segurança que ele transmite, dado o domínio que tem sobre tudo que o cerca. Do período em que Henrique permanece com Simão, Célia destaca o ermitão.

Padrinho transmite sensação parecida, sendo receptivo e condescendente com os meninos. Tanto na ilha como na fazenda, os meninos, e sobretudo Henrique, estão protegidos, de acordo com as

palavras de Célia. Desse modo, qualquer um dos terrenos é seguro para Henrique. Simão é sinônimo de proteção total. Os padrinhos, além de tolerantes, são também cúmplices pois nem mesmo avisaram os pais dos garotos sobre o sumiço dos dois.

É interessante que mesmo seguindo os passos de Henrique, Célia também solidariza-se com aqueles que esperam ansiosamente pelo retorno dos meninos.

Fecha-se então um círculo de proteção para a personagem Henrique, que apenas durante alguns momentos sente sua segurança ameaçada. Célia lembra-se de Simão e do Padrinho por essa razão: eles garantem uma aventura segura, onde há entretanto espaço para a fusão de surpresa, medo, apreensão e culpa (ver a citação de Muir constante da análise do livro de Dupré, página 47). Note-se a relação entre Padrinho e os meninos, modificada na voz de Célia: Padrinho passa a ser chamado de 'tio'. Outro exemplo dessa idéia de segurança está na defesa do livro de Dupré pela leitora:

> "Porque no livro tem começo, meio e fim, né! Tem uns que não têm pé nem cabeça, esse teve porque depois na hora que ele foi embora o Simão acenou pra ele e ele foi embora pra casa dos tios dele e depois, naquele dia que eles encontraram, eles já tinha de ir embora pra cidade pra estudar. Então deu certinho!"

Uma chave para o entendimento dessa afirmação pode ser exatamente a necessidade da leitora em sentir-se segura quanto aos seus caminhos.

A *identificação* com o livro, em muito incentivada por essa sensação de proteção, permite à leitora vivenciar mais intensamente a aventura proposta e ainda partilhar com a personagem Henrique do segredo sobre Simão:

unesp

"Ah, lá quando ele encontrou o menino, ele dava todo o apoio pro menino, ele contou tudo da ilha pro menino. Mas depois ele não queria deixar o menino ir embora porque o menino já sabia que ele morava lá, os meios de comunicação dele e do que ele vivia, o que ele comia, ele sozinho. Ele não queria que contasse pra ninguém porque ele era sozinho lá! Inclusive na hora que os tios dele foram buscar eles lá, os meninos viram uma mão acenando pra eles da ilha. E era o Simão!"

No livro, existe a hipótese do aceno de Simão e teria sido visto apenas por Henrique. De qualquer modo, há cumplicidade entre a leitora e a personagem. Célia dá vida a essa cena que parece um mero apêndice no livro, como dissemos anteriormente.

Mesmo não destacando tais idéias em sua fala, a leitora *compreendeu* o espírito da narrativa, não em sua dimensão histórica, mas em seu conteúdo moralizante. Surge explícita a imagem do adulto senhor do espaço e da criança aprendiz. A leitora percebe isso, como vimos na passagem em que ela fala de 'desobediência'. Dupré expõe suas personagens às mais diversas aventuras para depois mostrar a gravidade e o risco dessas transgressões. Mas a represália, no caso de Henrique, é branda, tal como mostra a atitude de Padrinho. Talvez seja essa fresta que faz com que Célia se sinta sensibilizada e chegue até a apoiar a desobediência, que é artificial, mas existe na narrativa.

No que se refere à *construção de imagens* por parte da leitora, ela parece conhecer o universo do livro a partir das ilustrações:

"[E assim, de um modo geral o que que você achou do...do livro assim, de uma maneira geral, a capa, se é bonita a capa, se é...se tem letra muito pequena, se é chato de ler...] Não. É super-legal, a capa é superbonita, as ilustrações também combinam certinho, bate certinho com que eles dizem".

Mas, apesar de ter domínio sobre o mundo que está sendo narrado, ela não se dispõe a entrar nele, mas apenas a senti-lo. A leitora não se insere nesse universo, mas imagina uma situação correlata em seu próprio mundo:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

"[você já viu acontecer na vida real alguma vez ou não?] Não. [Mas você acha que é possível?] É possível porque e se eu também fosse na fazenda da minha tia e tivesse uma ilha, eu também queria acontecer, porque ninguém nunca viu o que tinha lá, eu queria ver! Eu teria vontade de conhecer!"

Note-se, finalmente, a força da imagem simbólica do campo, que, para Célia, ainda pode guardar, como ela demonstra na fala acima, mistérios e coisas fascinantes, como na ilha perdida.

Giancarlo

Giancarlo tem 14 anos e está na oitava série. Seu pai trabalha em uma firma de limpeza e sua mãe está empregada em uma grande empresa, provavelmente exercendo também funções que não exigem especialização. O menino ajuda seu tio em um sítio, "mexendo com gado". Em seu tempo livre, ele brinca, estuda, joga futebol e descansa. Leu A Ilha Perdida na 4ª série e disse ter lido de novo para a entrevista.

Alguns aspectos mostram que Giancarlo não deve ter retomado a narrativa ou, se o fez, apenas folheou o livro para reavivar alguma lembrança. Ele recorda que meninos vão em segredo até a ilha, contra a vontade dos 'pais' - e não padrinhos - e passam por muitos perigos. Sabe também que os meninos são auxiliados por um velho a sair da ilha. Entretanto, Simão é confundido com um dos jovens. Para ele, os aventureiros são três. Giancarlo não menciona nenhum outro detalhe particular à história.

Apesar de ter lembranças fragmentadas e fugazes, o pouco domínio que tem é suficiente para que ele descreva as linhas mais gerais da aventura

dos meninos e destaque a idéia da desobediência como elemento marcante da narrativa. Isso mostra não só a facilidade para se acompanhar a trama como também deixa claro a força dessa componente no livro.

Isso não quer dizer, porém, que o leitor tenha sido motivado a gostar do livro unicamente pela trangressão. Em certa altura da entrevista, o pesquisador perguntou a opinião do aluno caso os meninos, quando voltassem da ilha, 'apanhassem' dos adultos:

" Achar justo né, se eles desobedeceram as ordens dos pais deles." [2]

Nessas condições de leitura, quando questionado sobre uma personagem de quem ele mais tinha gostado, restou a Giancarlo amparar-se em características do tradicional mocinho para definir o seu 'Simão': "era o mais velho e era o mais inteligente da turma; tem mais espírito de aventura e era amigo de todos". O vazio da personagem lembrada pelo aluno o impossibilitou de aproximar-se dela. É curioso, aliás, notar que a lembrança do leitor sobre a história mostra a existência de três garotos. O terceiro seria o próprio Simão. Esse talvez seja um indício de que, no fundo, as personagens Eduardo, Henrique e Simão são bastante parecidas em sua constituição, apesar das idades e aparência discrepantes.

Enfim, a re-leitura de Giancarlo por um lado é pobre em detalhes e isso dificulta a verificação de níveis de contato com o texto, mas por outro, é elucidativa sob vários aspectos. Em primeiro lugar, revela a simplicidade da trama e a facilidade com que é absorvida, desde que o leitor tenha uma idéia mínima do conjunto. Em seguida, mostra que, vistas de uma certa distância, as personagens surgem mais superficiais, a ponto de se

[2]Anexo 8

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

confundirem. O aluno também revela que o seu interesse não foi apenas pelo espírito de aventura, como supomos de antemão, mas também pela relação até contraditória entre 'desobedecer' às ordens dos adultos e ao mesmo tempo sentir a necessidade de 'punição' para isso. E, finalmente, percebemos mais uma vez o expediente de fixar não o que a personagem oferece, mas sim modelos de indivíduos e situações já pré-elaboradas pelo aluno. Quanto a isso, lembremos também da confusão que o leitor faz ao mencionar os chefes da fazenda: os padrinhos, figuras menos recorrentes, são de imediato substituídas pelas figuras dos 'pais'.

Sérgio

Sérgio tem 16 anos e está na oitava série. Seu pai é motorista em uma instituição pública e sua mãe é dona de casa. Ele não trabalha fora e nem dentro de sua casa. Em seu tempo livre, diz preferir dormir, ir à casa da avó, ir à piscina e assistir televisão. Sérgio tinha o livro em casa, pois já o havia comprado por indicação de um colega que gostou da história. É possível que tenha lido o livro pela segunda vez, para conversar com o entrevistador.

Estamos diante de um depoimento curto e repetitivo sobre o livro. O aluno não foi abordado mais verticalmente pelo entrevistador e, em algumas oportunidades, quando este último tentou saber um pouco mais dos argumentos de Sérgio sobre o livro, deparou-se com respostas não expressivas.

O leitor cunhou de maneira genérica as personagens. Dos dois meninos aventureiros, ele lembrou-se do nome de apenas um, a quem chamou de 'Ricardo'. Neste caso, parece que ele se refere a Henrique e não a Eduardo,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

como na entrevista de Célia. A fala do aluno, porém, deixa dúvida quanto a isso:

> "[se pudesse tomar uma personagem como tua amiga, quem que você tomaria?] Ah, o Ricardo. [Quem é o Ricardo, na história?] Ah, ele é... ele é um dos garotos que foi para a ilha pra passar essa aventura. E eu gostei do jeito dele assim, se fosse pra mim ter como amigo. [...o que te chamou mais a atenção] Ah, assim...simples né? O jeito dele. Tocou mais o jeito dele."[3]

Se concordarmos que o aluno está falando de Henrique, teremos em mais um depoimento o destaque da dupla Simão e Henrique. Quando questionado sobre a personagem mais interessante do livro, Sérgio destaca o ermitão:

> "Ah, o jeito dele, sei lá ( ) mais o jeito, o jeito dele viver na ilha, eu achei legal. [Como ele vivia na ilha?] Ah, fazia muito tempo já que ele morava lá. E, ele tinha amizade com os animais. ( ) comia só coisa assada, eu achei legal."

O leitor admira Henrique por sua aventura e Simão pelo seu lado exótico. Observamos, assim como no depoimento de Giancarlo, que a vaga lembrança que o leitor tem acerca das personagens as nivelam por baixo, fazendo sumir as diferenças entre os adultos e as crianças. Simão é o tipo esquisito e Henrique é o tipo aventureiro. Sérgio não menciona características específicas sobre cada uma das personagens, o que nos remete à idéia de que além do nivelamento, o próprio leitor se vê diante personagens semelhantes: Henrique é também um adulto, só que adulto em miniatura - usando uma expressão já convencional. Mesmo sem se dar conta disso, o leitor revela tal concepção. E aí surge um questionamento mais intrigante: sabemos que ao se mostrar claramente pedagogizante, o livro toma as personagens como modelos de crianças ideais para entrar no universo adulto. Esse universo adulto também está presente na narrativa: os

[3]Anexo 9

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

homens são educados, ponderados, dominadores, oniscientes, justos, etc. Nossa pergunta: será que o leitor percebe isso no livro ou ele traz em sua própria bagagem cultural a valorização do universo adulto? Vale lembrar que Giancarlo, quando falou sobre a história, afirmou serem três os aventureiros. Um deles, a quem ele equivocadamente chamou de 'Simão'...

> "É o principal do texto que ele era o mais velho e era o mais inteligente da turma....porque ele tem mais espírito de aventura, ele que ajudou ele e o velho que ajudou eles sairem da ilha."

Existe uma personagem que orienta os meninos na operação de saída da ilha, que o leitor anteriormente disse ser um dos aventureiros, e a figura de um velho, que aparece também. Sabemos que o velho e o 'terceiro' menino aventureiro são a mesma personagem. Vale lembrar que nessa 'divisão' de uma mesma personagem, a figura do velho se reduz a servir de apoio e nortear os garotos - atitudes estas que se mostram afinadas com o estereótipo da velhice, vista como fonte de experiência, orientação, etc.

Os poucos indícios de envolvimento de Sérgio nos dão essa impressão sobre a sua *memorização* quanto ao assunto: ele fixou algumas características do livro, tais como as idéias de aventura e a de um sujeito interessante. As poucas afirmações que fez sobre os elementos intrínsecos à narrativa nos sugerem a idéia de que houve interação entre o leitor e a história mas aquele primeiro trouxe elementos seus para definir esta última. Tal procedimento pode ter sido utilizado dado o esquecimento do leitor, ou pelo não questionamento mais agudo por parte do entrevistador, ou mesmo porque o livro trouxe menos ao leitor do que este para o livro. Contudo, isso parece menos importante do que a idéia ora reforçada de que, ao contrário do que somos normalmente levados a supor, não é o livro - ou ao menos não só ele - que prega o modelo do adulto ideal, mas sim os

unesp

próprios jovens, que têm essa concepção já inculcada em razão de outros fatores.

E qual foi a sua *compreensão* acerca da narrativa? Limitou-se a tomá-la simplesmente como uma 'aventura'. Ele não demonstra ter notado as noções de 'desobediência', 'medo' e 'culpa', como outros o fizeram. A distância que o leitor demonstra ter em relação à história também nos leva a perceber que não há, ao menos no momento da entrevista, *identificação* com o texto.

No que diz respeito à *construção de imagens*, por um lado, o leitor disse que não precisaria das ilustrações para entender a história, mas, por outro, também revelou que, se houve elaboração pessoal, talvez em razão da concepção fragmentada da história, tais imagens também têm mais elementos de seus modelos particulares de pessoas do que elementos provenientes do livro em si.

Marcelo

Marcelo tem 14 anos e está na oitava série. Diz trabalhar com o pai em um pequeno sítio e também ajudar em casa lavando o carro, seus tênis e tratando dos coelhos. Sua mãe é professora na rede pré-escolar. Em seu tempo livre, o aluno joga futebol, anda de bicicleta e vai ao sítio do pai. Conseguiu o livro de Dupré na biblioteca da escola onde estuda e o escolheu supondo que a obra tratasse de rio, pesca, bichos e coisas do gênero. Afirmou não ter gostado de A Ilha Perdida.

Marcelo *memorizou* principalmente a parte referente à aventura propriamente dita:

unesp

"No livro, era um barco né que andava, aí eles foram andando assim e se perderam numa ilha né. Os dois meninos, era dois meninos né, se perderam na ilha, e lá tinha jacaré, onça, bastante bicho né."[4]

Ao contrário de outros leitores, Marcelo não fala do retorno e das sensações que já mencionamos em outras análises sobre o mesmo livro. O presente leitor está atento à aventura, mas vai além de Sérgio. Ele aborda os perigos da ilha, para mostrar seu descontentamento em relação a uma personagem que lhe pareceu frágil, que ele chama de 'Eduardo'. Marcelo é pouco explicativo quanto a essa personagem, de modo que pode ser tanto Henrique, como o próprio Eduardo. É possível que seja Henrique porque era ele quem 'comandava' as ações, para usar um termo empregado por Marcelo, e "porque ele era o único que não tinha medo do bicho", ou o menos preocupado com isso. Por outro lado, é também possível ser o próprio Eduardo do texto, pois foi ele quem demonstrou medo desde o princípio da aventura. De qualquer maneira, estamos diante de uma *memorização* fragmentada, que dificulta a localização dos elementos na narrativa e a sua análise.

Entretanto, está claro que o aluno não concordou com a atitude de uma personagem que, para ele, pareceu ser 'frágil', 'medrosa' e imprudente a ponto de se perder na ilha. Marcelo, se tivesse que trazer uma personagem para a sua vida, ele escolheria "o único que não tinha medo do bicho, essas coisas". Além de tomar o livro como uma aventura, o leitor observou, ainda que de modo não conclusivo, que as personagens infantis da obra são marcadas pela fragilidade. Tal juízo da obra fez com que Marcelo chegasse a dizer que não gosta da personagem incompentente e também que não gostou do livro.

[4]Anexo 10

unesp

Há no depoimento o esboço de *identificação* entre o leitor e a obra. Marcelo tinha expectativas definidas em relação à história: queria ver bichos, aves, perigos e determinação das personagens. Ele chega a incluir onças e jacarés no livro, que não existem ali de fato. Frustrado em sua expectativa, talvez porque a narrativa lhe pareça "morna", o leitor diz que não gostou do texto de Dupré e prefere tomar como parceiro em uma aventura semelhante à do livro o próprio irmão, em vez de uma das personagens de A Ilha Perdida.

Enfim, Marcelo tinha um conjunto pronto de elementos que ele queria ver no livro: uma aventura no campo. O livro não agradou a ele tanto por não ter mostrado tais coisas como também porque havia lá uma personagem que não se mostrou corajosa e determinada. Ele *memoriza* sobretudo o fator que é decisivo para a sua decepção. Diluída nessa concepção que ele tem do livro está a *compreensão* de que existe na narrativa a noção de fragilidade, de que o leitor discorda, mas observa.

A expectativa, que provavelmente o levaria a *identificar-se* com a história, foi frustrada. O aluno compara experiências próprias com a aventura proposta no livro. Prefere as suas. Nesse movimento, parece estar implícita a existência de *imagens*. Estas, porém, tendem a ser mais recordações dele próprio do que elaboração diante da narrativa em questão.

Patrícia

Patrícia tem 12 anos e está na sétima série. Seu pai tem função de chefia em uma empresa de porte médio e sua mãe é professora na rede estadual. Em casa, ela diz apenas arrumar sua cama, ouvir música e assistir televisão. Dá aulas de violão. Disse ter lido mais de uma vez o livro de

Maria José Dupré. Para a entrevista, conseguiu a obra na biblioteca municipal de Assis.

Ela tem uma lembrança bastante distorcida das personagens:

> "[Qual o personagem mais interessante na sua opinião?] O Oscar. (...) Ah, ele era assim...não tinha medo de nada, sabe? Alguém falava assim pra ele ir lá na ilha e ele topava, não tinha medo de nada."[5]

Sabemos que Oscar é uma personagem secundária na narrativa, que pouco age e definitivamente não é marcada pela coragem. A leitora também fala de Quico, como sendo alguém "divertido, pra frente, nada para ele era ruim, nada ele não gostava, tudo era bom". O irmão de Oscar é outro que pouco aparece na narrativa e, quando isso acontece, nada nos indica que tenha tais características.

Patrícia não faz distinção espacial da história e acaba colocando várias personagens na ilha:

> "[Como é o final?] O padrinho dele, ele se perde na ilha, perde todos. E não estavam mais juntos. Daí o padrinho encontra eles na ilha. Ele encontra um amigo na ilha também que fala sobre a natureza, tudo. Daí é assim. Depois ele encontra, depois o dono da ilha. Esqueci o nome agora. Ele convida o padrinho e o afilhado dele para passarem um fim de semana na ilha com ele, né?"

A leitora reconstitui a narrativa com elementos dispersos. Talvez a falta de nexo entre tais informações tenha levado a aluna a achar a história 'pouco' interessante. O limitado domínio sobre o texto também interferiu em sua *compreensão*. Num romance em que predominam as ações ocorridas em locais estreitamente ligados a elas, a leitora apreendeu apenas

[5]Anexo 11

características das personagens. E parte dessas características sequer têm a ver com os elementos fornecidos pela história.

A falta de entendimento sobre o encadeamento da narrativa pode ser ser explicado a partir das palavras da própria leitora ao falar sobre as ilustrações:

> "[O que você achou da ilustração?] Achei pouca ilustração. Muito pouca. Cada quinze páginas era uma ilustração. [Achou que deveria ter mais?] Deveria."

O livro tem mesmo poucas ilustrações. Há capítulos inteiros sem desenho algum e, em alguns momentos, há intervalos de até 15 páginas entre uma ilustração e outra.

Provalmente não tendo lido a narrativa por inteiro e tomando a falta de ilustrações como obstáculo ao entendimento do texto, qual o recurso a que a leitora recorreu no momento de falar sobre o livro? A introdução de elementos próprios dela mesma ao texto. Nenhum dos meninos tem, por exemplo, o traço que ela imagina para Quico:

> "Ele era divertido, pra frente, nada para ele era ruim, nada ele não gostava, tudo era bom."

Patrícia nomeia de acordo com o seu conhecimento pessoal o universo da ilha, fazendo-a parecer uma propriedade particular, como demonstra a opinião da leitora em relação ao final da narrativa. A esquisita figura de Simão é transformada em "um amigo na ilha também que fala sobre a natureza". A ilha também tem um "dono", que não é Simão (este é um "amigo"). O "padrinho e o afilhado dele" se perdem na propriedade particular. Em seguida, estes últimos são convidados a "passarem um fim de semana na ilha com ele"(o dono).

E o que levou Patrícia a gostar do livro, a ponto de dizer que leu "várias vezes", se ela demonstra pouco conhecimento efetivo sobre a narrativa? No caso de Patrícia, a história foi alinhavada tendo como norte a ordem, a hierarquia, a pedagogia: a ilha virou propriedade, há padrinhos e afilhados (palavra que não aparece no texto), há ensinamentos por parte de um homem, que fala sobre a natureza. Mesmo estando diante de um assunto que lhe parece pouco instigante, a ponto de ela mesma dizer que não achou a história interessante, o livro - ou o que ela apreendeu do livro - permite à leitora organizar a história a seu modo, dispondo os diversos elementos da maneira como ela gostaria que se comportassem. Talvez resida nessa liberdade em relação à narrativa, com a qual a leitora faz o que bem entende, o apego ao livro de Dupré.

Marcelo I I

Marcelo tem 13 anos e está na sétima série. Seu pai é pastor e sua mãe, dona de casa. Ele não trabalha fora e nem dentro de casa. Em seu tempo livre, pratica esportes, brinca e vai à igreja, provavelmente àquela em que seu pai é pastor. Gostaria de viajar para outro país. Leu A Ilha Perdida porque aprecia livros de aventura. Pegou a obra na biblioteca da escola onde estuda.

Nosso presente leitor, ao falar sobre o assunto do livro, mostra uma leitura não fiel ao texto original, mas próxima:

> "Ah, é...de dois meninos né, então é...eles moravam numa fazenda, eles sempre gostavam de aventuras, fazer caçadas...e... um dia eles avistaram uma ilha né, lá longe perdida né, e os outros falavam que era uma lenda, porque aquela ilha lá era muito...era desabitada, assombrada né, não existia nada

unesp

também, ( ) eles ficaram interessados por aquilo né, e tinha um velho, um velho assim que morava numa cabana perto da praia...e eles ( ) e tinha um barquinho né então eles, eles levantaram bem cedinho, fizeram todo o esquema lá, levantaram bem cedinho os dois, e os dois eram irmãos, então os dois pegaram o barco e foram lá pra ilha né."[6]

Há equívocos - que comentaremos mais adiante - em relação ao texto original, porém, está claro para o aluno a intenção das personagens e o trajeto espacial feito por elas: os meninos vão da fazenda para uma ilha 'desabitada', 'assombrada', 'perdida'. O velho a quem ele se refere deve ser Nhô Quim, um velho que trabalha na fazenda de Padrinho, e que dá aos meninos uma corda velha. Os garotos irão utilizá-la para amarrar a canoa nas margens da ilha. Nhô Quim não mora numa cabana perto da praia. Ele surge na história quando os meninos vão até o estábulo procurar uma corda.

Marcelo também se recorda que os meninos se perderam na ilha e que uma tempestade levou seu 'barco'. É durante a passagem pela ilha que o leitor distingue as características dos dois irmãos, apesar de não os nomear. O mais velho era responsável e atencioso com o irmão menor, e também o mais inteligente, tendo sido ele quem "bolou todo o plano" para levá-los à ilha. O outro tinha, segundo Marcelo, cerca de 14 anos e, por comparação, tinha um perfil mais frágil. No texto de Dupré existem diferenças entre Henrique e Eduardo, e elas estão nesse mesmo sentido dado pelo aluno, ainda que mais atenuadas. Entretanto, ao explicar quais eram as atitudes de um e de outro, o leitor se confunde e passa inclusive a atribuir funções aos meninos que na verdade são exercidas pelo ermitão Simão:

"[Ele - um dos irmãos - era um cara que fazia o que?] Ele assim que inventava as coisas na ilha, fazia, ajudava fazer a cabana."

[6]Anexo 12

Marcelo também atribui ao irmão mais 'corajoso' a atitude de construir a jangada, quando, na verdade, é Eduardo, o irmão mais frágil quem o faz.

Simão é visto pelo leitor de maneira também particular:

> "[O que que aconteceu no final da história? Conta pra mim?] (...) Tinha um homem né, um barbudo que morava na ilha e ele...(...) Então o menino levou uma picada de cobra e ele ajudou, levou pra cabana dele e ele era amigo de todos os animais da...ilha, então ele ficou amigo deles tudo, também...foi ele que ajudou fazer tudo lá. Eles, quando eles construíram a jangada e foram, então teve uma luta, uma tempestade muito forte e sorte que veio um navio né. Tipo de iate, um barco salva-vida né, para ver se achava eles.[E o que aconteceu com eles?] Eles estavam saindo assim...aquele homem era muito bondoso para eles, quando ele olhava ali pra ilha assim...eles choravam com saudades do homem.

Simão é percebido como um homem velho - algo que mesmo as ilustrações podem indicar - e um sujeito 'bondoso', que fica 'amigo' dos meninos e os ajuda. Sabemos que isso não ocorre no texto original. É a partir da entrada de Simão na história que o leitor começa a se perder em definitivo. Além de confundir-se em relação a essa personagem, Marcelo irá, a partir daí, mudar todo o final do texto, como verificamos na fala acima. Veja-se que há uma ilustração que mostra Simão matando uma cobra, mas isso não indica que um dos meninos tenha sido picado por ela. Podemos até supor que o aluno não tenha continuado a leitura, mas a atitude de Marcelo é um tanto mais complexa.

A *memorização* não fragmentada - ainda que deturpada por parte de Marcelo - garantiu ao aluno elementos suficientes para falar sobre a narrativa, nos revelando inclusive indícios de que o leitor se *identificou* com a obra ou com parte dela, ou simplesmente com a idéia da aventura. Para melhor entendermos tal processo, observemos a maneira como o leitor *construiu* para si o cenário e as personagens narrativas.

unesp

O leitor transformou a fazenda de Padrinho na casa dos meninos aventureiros, e a ilha virou uma espécie de santuário, cheio de mistérios, mas que vão além da aventura e assumem uma conotação lendária, como diz o próprio Marcelo. Os meninos não vão à ilha por simples curiosidade: o leitor chega a dizer que eles "fogem" para lá. Mais tarde, quando o leitor fala do retorno dos meninos, descobrimos porque eles teriam 'fugido':

> "[E ele voltou para casa? Foi isso? Você...acha que ele deveria voltar para casa ou deveria ficar com o velho?] Acho que ele deveria ficar com o velho. [Ficar com o velho?] Porque os pais dele eram muito ruins para ele. [Então ele acabou voltando para casa mesmo com os pais ruins?] É, ele volta para casa porque os pais dele se arrependeram de...assim de...é que os pais deles não deixavam eles muito livres."

Os pais de Henrique e Eduardo - que não aparecem na história original - não apareceram antes no depoimento do leitor, mas agora confirmam a idéia de que a fazenda virou uma casa. Isso também nos leva a conhecer os motivos da 'fuga' de Henrique e Eduardo. Sobre a idéia de que "os pais deles não deixavam eles muito livres", é curioso notar que, na história de Dupré, o Padrinho sempre toca um sino para chamar a atenção das crianças sobre a hora de voltar para casa, a hora de comer e assim por diante. Apesar de, no texto, essa atividade se revela prazerosa para os garotos, Marcelo pode ter notado aí um instrumento de jugo. Nesse caso, aliás, é possível dizer que o leitor viu naquilo que chamamos de imponência de Padrinho algo muito mais opressor do que na verdade o é.

A confusão do leitor entre Padrinho, Madrinha e os 'pais' dos aventureiros ainda tem outro exemplo:

> "[...você confia que os pais dele, que os pais dele vão melhorar?] Confiava né, que ele... porque na hora os pais dele chegaram, se abraçaram os dois né, o pai pediu desculpa por tudo né."

unesp

A cena mais próxima disso é a que Padrinho recebe Henrique e Eduardo, quando estes voltam da ilha. Mas não há nenhum sinal de 'arrependimento' no gesto de Padrinho e sim de uma tranquilidade até inexplicável.

Retomemos as personagens, principalmente na ilha. Na história, Henrique é o mais destemido e domina as situações em que está com o irmão, ao passo que Eduardo é relutante e parece mais frágil. Utilizando-se dessas características, Marcelo constrói duas novas personagens: uma reúne inteligência, coragem e responsabilidade; e outra, fragilidade. Talvez para justificar a discrepância, ele as coloca com idades diferentes: Henrique, por suas características, tem que ser o mais velho, com 'três anos a mais do que o outro'. Já Simão é visto como um homem mais do que fraterno:

> "[E o que aconteceu com eles?] Eles estavam saindo assim...aquele homem era muito bondoso para eles, quando ele - um dos garotos - olhava ali pra ilha assim...eles choravam com saudades do homem."

Tendo lido ou não a narrativa toda, o leitor ao menos construiu um universo coerente com as informações que ele reteve do livro. No início do livro, ele percebe a personagem Padrinho. Mais tarde, quando parece que não se lembra ou que não leu o restante do texto, o leitor substitui essa personagem por supostos 'pais' dos meninos aventureiros. A aventura transformou-se em 'fuga' de um lar cujos pais são opressores.

A idéia de 'culpa' presente em depoimentos de outros leitores e mesmo na narrativa é vista de maneira bastante particular por Marcelo. Para ele, os meninos 'fugiram' de casa. No final do seu 'texto', as personagens deveriam permanecer com o velho da ilha. Quem deve sentir 'arrependimento' são os 'pais' e não eles. Mas ainda que possa parecer

unesp

ousado - apesar de ter se desviado em grande parte do texto original -, o caminho trilhado pelo leitor não deixa também de revelar sua face conservadora. Os meninos teriam fugido dos pais, mas a 'proteção' ainda permanece, inspirada por personagens que não são os do livro, mas sim criados pelo leitor, baseados em seres ideais, como já vimos antes, que reúnem bondade, coragem, determinação, inteligência, entre outras marcas de um estereótipo que parece antes estar com o leitor do que no livro.

Em síntese, houve *memorização,* ainda que dispersa, de vários componentes da narrativa, mesmo que às vezes pareça que o leitor utilizou apenas informações que ele obteve nas ilustrações (como a suposta picada cobra ou, no final, o aceno de Henrique para a ilha). Com tais detalhes, Marcelo refez a narrativa para o entrevistador, tomando-a como uma história dramática de reconquista, com coerência tamanha que nos faz pensar ter havido *identificação* com ela ou com a idéia de 'fuga' que o aluno enxergou ali. Assim, a *compreensão* do leitor foi além da simples idéia de aventura, entrando no campo do conflito, pois ele transforma um ato de desobediência (como o livro suscita) em um ato de rebeldia, de transgressão e de protesto à norma familiar. Essa interação com o texto também é desvelada pela maneira como o leitor percebe o contexto narrativo, fazendo de uma fazenda e uma ilha, um espaço familiar, onde se verifica a existência de duas casas: a casa da fazenda, dos pais e da opressão; e a casa da ilha, da bondade, da coragem, da liberdade, etc.

Simone

Simone está na oitava série. Seus pais têm uma lanchonete e uma pequena unidade volante para a venda de lanches. Aos 15 anos, ela auxilia

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

os pais dentro e fora de casa, nas firmas da família. Diz fazer toda a limpeza da casa e tomar conta do estoque de suprimentos para o comércio dos pais. Em seu tempo livre, gosta de passear, ouvir música e assistir televisão. Gostaria de ir à piscina, ir a clubes, conhecer pessoas em lugares diferentes e "passear, passear, passear".

Esta foi uma das únicas leitoras que vieram para a entrevista com um juízo pronto sobre a narrativa, totalmente amparado na história e até certo ponto desprovido de envolvimento emocional. Ao ser questionada sobre o porquê de ter lido a obra, a aluna disse que uma amiga tinha levado dois livros para ela escolher e, como um deles ela já conhecia, restou-lhe A Ilha Perdida. Simone procura deixar claro ao entrevistador que sua opção pouco tem a ver com a sua impressão primeira:

> "[E o que te chamou a atenção, foi só o fato de você não ter lido ainda?] Foi...foi porque ele é...é um livro que...a maioria das pessoas tavam lendo, assim...na mesma coleção, entende? E daí eu peguei...li ele também, mas pelo fato dela ter me trazido, não pelo fato de eu ter escolhido e ter gostado. Eu gostei da história, mas...por isso, não porque eu escolhi...pelo nome, por nada."[7]

A leitora mostra até mesmo um certo desdém pela história que leu, e isso nós entenderemos melhor no decorrer da análise.

Simone conhece a narrativa por inteiro, tanto que chegou a dizer que dispensaria as ilustrações. Ela identifica os dois cenários existentes no livro e os principais movimentos ocorridos em cada um deles, inclusive os acontecimentos na ilha e os do final. Provavelmente por ser uma história de ação, a leitora fixou com maior precisão de detalhes as cenas da aventura na ilha, sendo que as personagens infantis são identificadas também com clareza, mas com menor ênfase em suas diferenças.

---

[7]Anexo 13

unesp

Esse modo de ver as personagens tem uma explicação. *Memorizando* integralmente a narrativa, a leitora percebe que está diante de uma aventura e de uma história que apresenta uma lição de moral bem definida. Ao falar sobre a narrativa, Simone deixa isso claro:

> "Ah, foi uma lição que eu né, que eu já sabia, que foi aquilo assim...ele quis mostrar que...não era pra eles saírem dali da fazenda onde eles tavam, sem avisar, eles ficaram preocupados e não sei o quê, ficaram uma semana né, lá na ilha, então eles ficaram preocupados né, então quer dizer que não é pra gente...deixar de falar onde a gente vai, pra não ficar preocupado, avisar, tal...Então isso eu já sabia...me mostrou mas não me ensinou."

Segundo a aluna, A Ilha Perdida é um livro para crianças:

> "[E a linguagem do livro, como é que foi pra você? Fácil? Você teve dificuldade?] Foi...esse livro não é um livro assim, sabe...a gente lê mais assim...antes da oitava série, então a gente já tá com...eu já ultrapassei...então foi fácil de entender."

A leitora não despreza o livro pela sua história simples e sim porque ela se sentia mais madura do que a obra na época da leitura. Ela não descarta a idéia de que um livro tenha lições de moral: Simone acredita que a maneira infantilizada como a lição foi apresentada a ela não convenceu. Por outro lado, o fato de ela rechaçar a pedagogia como foi apresentada não significa que ela não conheça a lição e que não a tenha em seu ideário. A própria Simone indica o livro para alunos mais novos.

A sensação de estar adiante do livro dá à aluna uma condição privilegiada para observá-lo e, tendo perdido o encanto com a aventura infantil que lhe foi apresentada, ela percebe também as personagens contagiadas pela pedagogia. Ao descrever a passagem pela ilha, a leitora mostra que os meninos Henrique e Eduardo, os que protagonizam a lição de moral, como duas incautas e frágeis crianças. Os dois não têm

características individuais, segundo Simone. Simão é o único indivíduo que, talvez por parecer estranho, é destacado pela leitora:

> "[O que é que tinha o Simão de tão especial?] Ah, sei lá...Ele sabia lidar com os animais...ele foi pra lá...fazia mais de vinte anos que ele morava lá né, mas...desde o início ele sabia como viver ali sozinho, entendeu? Então, é uma pessoa que sabe...não se aperta em nenhum lugar."

Eis aí mais um indício de que a leitora tolera lições de moral, desde que à altura do seu estágio de desenvolvimento intelectual. Simão não é percebido em suas características pedagógicas, certamente por sua componente de exotismo.

O domínio sobre a narrativa, somado ao desdém pelas personagens mirins fazem com que a leitora as manipule a seu modo, pensando unicamente no bem estar da personagem que ela admira. Ao comentar o final do livro, Simone mostra que está preocupada apenas com Simão:

> "[E...o final do livro, o que é que você achou do final?] Ah...eu mudaria né, mas, foi...foi certo também. [O que é que você faria, então, pra mudar?] Eu faria que...que o Simão...fizesse que o Eduardo conhecesse ele também e ficasse o Henrique e o Eduardo na ilha junto com ele.[...Por que?] Ah, porque quando o Simão encontrou o Henrique né, ele disse que pensou que teria um companheiro pra ficar com ele...Mas...que já que o Henrique queria ir embora pra ver...queria ver o irmão e...o resto da família, que ele pudesse ir né, mas que ele queria um companheiro, então que ele, já que o Eduardo estava sozinho na ilha, eu queria que eles se encontrassem todos e ficassem lá junto com o Simão".

Por um lado, a leitora aceita o final proposto pela narrativa porque ele é capaz de restabelecer a ordem: Henrique e Eduardo voltam para a fazenda e depois para a casa, junto aos pais, etc. Por outro, dada a distância que ela mantém da história e, ao mesmo tempo, o apego à personagem Simão - porque, como ela, o ermitão também gosta de animais - ela quer modificar o final para contentá-lo, trazendo para perto dele os seus 'amigos'. Essa questão é importante porque mostra que não existe propriamente *identificação* entre Simone e a obra. Ela não mergulha na história, apenas quer mudar, a seu modo, a narrativa. Não foi Simão

unesp

enquanto elemento de um contexto maior que conseguiu cativá-la. Uma característica dessa personagem chamou a sua atenção e, pela distância segura que ela mantém da história, sente-se à vontade para propor uma outra solução.

E resta a pergunta: de que modo a leitora elaborou para si o quadro narrativo, chegando até mesmo a dispensar as ilustrações? Em princípio, a narrativa, como vimos, foi facilmente apreendida por Simone. Tendo uma visão privilegiada, a leitora tem o conjunto da história bem amarrado, não precisando levar elementos do seu universo pessoal para entender as personagens e cenas.

4.2.1. Os leitores e *A ilha perdida*

Os alunos têm boa impressão do livro de Maria José Dupré. Célia adora a narrativa e a lê todos os anos. Giancarlo, Sérgio, Patrícia, Marcelo II e Simone também gostaram. Giancarlo e Patrícia afirmaram ter relido a obra para a entrevista. Marcelo foi o único a dizer que não gostou do livro, mas sua fala revela que o aluno teve uma certa vivência com ele. À exceção de Célia e Simone, os outros leram (ou releram) parcialmente a narrativa ou mesmo confiaram na memória da leitura de tempos atrás. Todos, porém, apesar das disparidades, trouxeram elementos significativos para o entendimento de características do livro e dos leitores.

As diferenças começam desde a maneira como os alunos *memorizaram* a narrativa. Célia e Simone fizeram a leitura mais abrangente sob esse aspecto. Elas distinguem o espaço da fazenda, as ações ocorridas na ilha, o retorno dos meninos à fazenda e a excursão de todo o grupo à terra de Simão. As leitoras foram fiéis ao narrador e priorizam a aventura dos meninos. As leitoras também guardam características das personagens, mas com menor intensidade, salvo no que se refere a Simão. Por ser uma personagem díspar - devido à sua própria descrição, as alunas o vêem com maior atenção. Simone o aprecia porque gosta de animais. Célia admira seu poder de comunicação com os animais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Os demais alunos oscilam entre o domínio quase total da história até a redução do livro às suas personagens. Giancarlo, Sérgio e Marcelo II destacam os diferentes espaços da narrativa, o modo como os meninos chegam e permanecem na ilha, mas investem as personagens do livro de outras características nem sempre constantes do estatuto de cada uma. Para Giancarlo e Marcelo II, a narrativa termina quando os meninos retornam da ilha. Sérgio não menciona o final. Marcelo e Patrícia só identificam a ilha e as personagens. Estas últimas recebem ênfase até maior do que a ação, a ponto de Patrícia ter prestado atenção quase que unicamente nelas. Marcelo não faz referência ao final da história e Patrícia inventa um outro.

Quanto maior é a atenção para com as personagens, mais o aluno se distancia da história original, mesmo porque ele não observa unicamente as suas características: o leitor incorpora outras à narrativa. Vale lembrar que o livro é bastante vago na definição de suas personagens, lançando mão inclusive de personagens meramente decorativas, como Quico e Oscar, Eufrosina, Madrinha, Vera e Lúcia, Bento e Nhô Quim. Simão, Henrique, Eduardo e Padrinho, as mais recorrentes, são planas a ponto de serem manipuladas com facilidade. Os leitores confundem ou inventam outras personagens, chegando anivelar todos, sejam adultos ou crianças. O exemplo mais claro disso está na entrevista de Giancarlo. Ele chega a considerar a personagem Simão como mais um dos aventureiros. Simão é a única personagem que preserva mais traços de seu contorno original junto ao leitor, mas isso acontece menos pela verticalidade de sua constituição do que pela componente de exotismo que a envolve.

Em função da percepção quanto às personagens, a *compreensão* sobre o livro mostrou-se também diferenciada, tendo em comum unicamente o aspecto aventuresco. Há uma possível exceção: Patrícia concentra-se mais na configuração das personagens e não menciona com clareza que está diante de um texto de aventura. Para Célia, a aventura distinguiu-se por conter a tríade desobediência-perigo-culpa. Simone, por sua vez, observou a mesma tríade mas foi além, destacando com nitidez a

unesp

lição de moral implícita na narrativa. Os demais têm seus juízos sobre o livro contagiados pela maneira como viram as personagens. Giancarlo vê a experiência na ilha como algo passível de punição pelos pais das crianças. Marcelo, apesar de não ter dito isso, notou fragilidade nas personagens mirins (que ele não distingue de acordo com o livro). Segundo o aluno, os meninos pecam pela falta de coragem e incompetência - por terem se perdido na ilha. Marcelo II transforma a aventura dos garotos em uma fuga para escapar de pais opressores. No final que ele constrói para a narrativa, são os pais que sentem culpa e se arrependem por terem sido ruins com os filhos. Além do destaque à aventura, Sérgio só tem olhos para algumas características de Simão, desprezando as personagens infantis. Finalmente, Patrícia tem entendimento fugidio sobre a narrativa, sendo difícil discernir qualquer aspecto além de detalhes superficiais sobre as personagens.

O depoimento de Simone dá-nos mais um exemplo de que a ação de alterar o código das personagens, sobretudo as mirins, não está diretamente vinculada à *compreensão e memorização* que o aluno tem do livro e sim ligada à superficialidade das mesmas. Ela, que tem domínio total sobre a narrativa, manipula como quer as figuras mirins, mostrando-as como títeres de um livro que apresenta uma lição de moral explícita. Simone está mais próxima de Simão, que, como ela, gosta de animais. Para satisfazer o desejo de companhia do ermitão, a leitora não se incomodaria em deixar os dois meninos, Henrique e Eduardo, morando na ilha com Simão.

A questão da *identificação* entre os leitores e o livro é complexa. A análise individual permite ver os casos de Célia, apaixonada pelo livro em razão das sensações contraditórias (o temor e a culpa provocados pela desobediência), e o de Marcelo, que por uma via transversa reagiu diante do livro, frustrando-se pela postura das personagens e criticando-as. Os demais leitores disseram estar pouco interessados no universo da narrativa.

Contudo, o exame mais amplo do conjunto das entrevistas nos permite ver um fator de aproximação expressivo na relação entre o livro e o leitor, que se manifesta mesmo quando a leitura do aluno já está distante no

unesp

tempo. Em sua superficialidade, as personagens de Dupré guardam apenas algumas características individuais e mesmo assim estereotipadas. A coragem, os bons modos, o bom-mocismo a disponibilidade para aprender, a submissão ao adulto, a ausência de conflito interior e mesmo exterior são marcas das personagens mirins. Simão é o estereótipo do adulto sábio e onipotente. As personagens da fazenda, como vimos, não têm vida própria.

Mas um aspecto significativo presente nas entrevistas é que, por um lado, os leitores em geral não observam com clareza essas poucas características, e muito menos vêem que estão diante de estereótipos. Por outro, como já dissemos, a superficialidade das personagens convida a que se dê a elas um novo desenho. E, curiosamente, a proposta dos alunos também revela modelos de pessoas e situações bastante conservadoras.

Patrícia confunde os nomes das personagens e cria dois outros meninos protagonistas: Oscar, "que não tinha medo de nada", e Quico, porque "era divertido, pra frente, nada para ele era ruim, nada ele não gostava, tudo era bom". No texto de Dupré, Oscar e Quico pouco aparecem. Henrique tem algo de corajoso, mas é um menino que como o irmão mostra medo e fragilidade. Eduardo não tem nada de divertido. Para a leitora, Simão é apenas um velho. Giancarlo minimiza a participação de Henrique e Oscar na narrativa, e põe em evidência um terceiro jovem, que ele não nomeia mas o considera "o mais velho e o mais inteligente da turma...porque tem mais espírito de aventura". Estão aí reunidas - porém modificadas numa só personagem - características de Simão e de Henrique. O Simão personagem é reduzido à figura de um velho. Sérgio chama de 'Ricardo' o protagonista da história e o admira pelo "jeito dele...com o irmão". Marcelo II vê nos aventureiros um irmão mais velho e um irmão mais novo. Henrique, segundo ele, é corajoso, inteligente, responsável, atencioso com o irmão. O outro é frágil, mas esperto. Célia e Simone, por terem melhor domínio sobre a narrativa, modificam menos as personagens.

Os leitores levam para a narrativa modelos de pessoas que eles têm para si próprios. E esse procedimento não se restringe às personagens

unesp

mirins. Simão será visto como um velho que gosta de animais e também como uma duplicata de Padrinho - um adulto protetor - travestida de ermitão. Padrinho e Madrinha são transformados em pais dos meninos aventureiros e chegam até a virar uma família opressora. A fazenda e a ilha transformam-se em lares, de modo que reduzimos a narração ao seguinte: de acordo com Marcelo II e Giancarlo, filhos fogem de casa e vão para outro lugar, que é acolhedor, mas precisam retornar para a família.

Sintetizando essa questão, os alunos partem de elementos narrativos existentes no livro e os transformam de acordo com desejos e modelos pessoais, sobretudo quando é menor o entendimento que têm sobre o texto. Não parece haver *identificação* nesse caso. Os alunos apenas procuram simplificar para eles mesmos as personagens, a fim de dar-lhes um aspecto mais inteligível, utilizando-se, para isso, de características que lhe são mais próximas. E tal procedimento é comum ao aluno que pouco leu da narrativa e também àquele que a percorreu quase que por inteiro.

Esse tipo particular de exercício de entendimento por parte dos alunos nos remete a outra questão: se os leitores ampliam, diminuem, incluem, enfim, transformam as componentes do livro a seu modo, estamos diante de um sinal de que esses leitores estão *construindo imagens*, sejam elas quais forem, relativas à narrativa? Muito provavelmente não. Os alunos, na verdade, adaptaram a narrativa lançando mão do que eles conheciam, para poderem de algum modo amarrá-la diante do entrevistador. Apenas Simone dispensaria as ilustrações, dizendo que acompanharia a história da mesma forma. Entretanto, é um caso único, e de uma leitora que está além do texto, pois o domina a ponto de desdenhá-lo. Os outros, não. Eles mostram claramente que necessitam dos desenhos para entender melhor o texto, tanto que boa parte das situações e detalhes levantados por eles estão reproduzidos nas ilustrações do livro.

Os alunos não perceberam nada relativamente à idade da história de Maria José Dupré, o que mostra que o texto ao menos não envelheceu. Eles ressaltam unicamente a aventura e o lado pedagogizante da narrativa,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

evidenciada pela noção de culpa. Esta, por sua vez, é percebida de maneira diversa entre os alunos. Alguns notam a desobediência e a aprovam ou não, outros atentam para a fragilidade das personagens. Há também quem perceba desejo de fugir e, finalmente, quem não consiga nem mesmo notar que as personagens só desencadeiam os acontecimentos a partir de uma transgressão da ordem.

Se, por um lado, o livro não tem vida para o aluno enquanto documento histórico, por outro, ele serve a vários propósitos, no que toca à questão moral. Vale lembrar mais uma vez que não é apenas a obra que reforça a moralidade. Os próprios alunos, vendo ali um terreno propício a juízos dessa natureza, por se sentirem motivados a opinar sobre a atitude dos garotos aventureiros, lançam mão de elementos pessoais para encorpar o quadro pedagogizante que circunda Henrique e Eduardo, estendendo-o às demais personagens. Revelam, assim, uma contradição interessante: apesar de gostarem de uma aventura que parte de transgressão à determinação de um adulto, os leitores se mostram conservadores, trazendo para a entrevista conceitos de indivíduos inspirados num modelo ideal, que chega a fundir crianças e adultos, marcado pela coragem, determinação, inteligência, bondade, amor ao próximo, aos animais, etc.

Os valores dos leitores também se estendem ao entendimento do contexto onde se desenvolve a história. A omissão de personagens paternas e maternas na narrativa não é percebida pelos leitores e, em alguns casos, chega a ser atropelada. Os alunos constróem laços familiares entre as personagens, indo além do que o livro suscita. Giancarlo e Marcelo II, por exemplo, transformam os padrinhos em pais dos garotos aventureiros. A relação fraternal entre os irmãos Henrique e Eduardo também se intensifica na visão de Giancarlo e Patrícia. Simone acha que a narrativa se destina a alunos mais jovens, porém, ela aprecia a personagem Simão justamente por seu traço pedagógico mais evidente: a pregação do respeito aos animais.

Não é percebe os detalhes mais fantasiosos da ilha, como a animização da natureza e o aumento contínuo das dimensões desse espaço. Em geral, a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ilha é admirada mais pela audácia dos garotos de chegar até lá do que por seus atributos próprios. Na história original, os propósitos morais são edulcorados por um cenário exótico. Henrique e o leitor foram eleitos para conhecê-la e nela descobrem o quê? Um sábio a dar receitas sobre a vida civilizada. O livro mostra também o perigo que Henrique e Eduardo viveram em razão de sua desobediência. Os leitores percebem menos aquela primeira lição do que a curiosidade pelo desenrolar desta última. Simão é tomado como mais uma personagem, ao passo que a viagem à ilha e o retorno são os fatos que subsidiam os comentários dos alunos.

Estamos diante de um livro de fácil entendimento. A linguagem e a estrutura geral da obra não foi problema para os alunos. A narração fluente e sem divagações também ajudaram. Alguns leitores chegam a dizer que dispensam as ilustrações. Outros precisam delas para ter melhor noção do conjunto. Mesmo os alunos que não leram o livro na época da entrevista, se sentiram confiantes com as informações que detinham. Ainda assim, existem diferenças gritantes entre o texto original e a maneira como foi percebido pela maioria dos alunos. E isto se deve a mais de uma razão. Além da individualidade de cada leitor, está também o fato de que vários alunos parecem não ter lido por inteiro ou guardaram apenas informações esparsas de leitura já distante. Convidados a justificar, amarrar, compor um quadro mínimo a respeito do que leram, suas respostas denunciaram esse não conhecimento ao menos atual sobre a narrativa. Levados a compor um conjunto mínimo de suas impressões, vários alunos tiveram que recorrer a valores próprios para explicar personagens, atitudes e situações levantadas durante a entrevista. E principalmente daí surgiram as disparidades. Esse exercício, fundamental para a compreensão do processo de leitura, muitas vezes não observou os elementos da história original - ou partiu de fragmentos dela - para compor um desenho distinto do livro de Dupré. E nos parece mais preocupante não as diferenças entre a narrativa e as leituras dos alunos, mas sim o conservadorismo que marca o contexto elaborado pelos próprios alunos.

unesp

4.3. *Açucar Amargo* e os leitores

Rodrigo

Rodrigo tem 14 anos e está na oitava série. Seu pai é gerente de empresa de porte médio e sua mãe, dona de casa. Diz não fazer nenhum serviço dentro e nem fora de casa. Entre seus passatempos estão brincar, jogar futebol, estudar e descansar. Comprou o livro para ler após indicação de um primo e de uma tia. Gostou de ter lido o texto de Puntel.

O aluno lembra muitas informações sobre a obra. Ele ressalta o episódio da morte do irmão (Altair), o plano de Marta de disfarçar-se de homem para trabalhar no corte de cana e receber mais dinheiro, o envolvimento entre ela e Agenor (que o aluno chama de 'Antenor'), a greve dos cortadores de cana, e ainda o desfecho da história. Rodrigo domina não só o andamento das ações como também detalhes sobre as personagens:

> "[O que que tratava o livro? E daí?] Se tratava de uma moça que queria...na idade assim...de dezessete, dezoito anos, gostava de namorar à noite só que o pai dela era muito duro...duro assim...então ela...não se entendia muito com o pai, brigava muito às vezes. E seu irmão morreu, por causa de um acidente de caminhão, então o pai ( ) teve discussão com ela, então ela foi a causa, ele achava então que ela era a causa da morte do filho e...eu ( ) também...ela...foi cortar cana para ( ) pra conseguir mais aumento..."[1]

Apesar de deter informações sobre todo o percurso da obra, o aluno não chegou a definir o tema mais abrangente, isto é, a questão social. Entretanto, ele destacou vários temas ali presentes e inclusive um que não estava entre os que haviamos descrito na análise do livro. Todos os assuntos que o aluno aborda em seu depoimento estão diretamente relacionados com características ou atitudes de Marta. Rodrigo fala de uma menina que "entendia muito as coisas, sabia o que ela queria"; mostra

[1]Anexo 14

unesp

que seu objetivo "era começar a namorar" e também queria igualdade entre homens e mulheres no que diz respeito ao preço pago pela cana cortada (no livro, os homens recebiam mais pela mesma quantidade de trabalho feito pelas mulheres). Mais vagamente, o leitor aponta a existência de um conflito entre Marta e o pai, que ele conclui resolvido no final do livro.

Todos os temas levantados de forma explícita ou implícita por Rodrigo estão relacionados aos episódios que ele lembrou. Ele não amarra as questões para dar-lhes mais conjunto. Segundo as observações do leitor, o dinamismo de Marta (que é evidente na narrativa) para resolver uma ou outra questão ofuscou o quadro social e mesmo o drama familiar mais profundo (o fato de Pedro rejeitar Marta) presentes no livro.

Essa aproximação em relação a Marta indica que o leitor pode ter se *identificado* com a personagem, com destaque para a idéia do namoro. Apesar de ser apenas uma questão dentro da esfera de discussões entre Pedro e Marta, Rodrigo a releva a ponto de torná-la a mais evidente em sua leitura. Ao responder sobre o que achou do final do livro, o leitor afirma que gostou e argumenta que Marta conseguiu o seu 'objetivo', que "era começar a namorar".

Ao falar das características da personagem central, Rodrigo tem também a tendência de colocá-la numa condição mais próxima da sua. O aluno destaca que assim como ele a menina "tava na oitava série". O comportamento de Marta, entretanto, o incomodou. Dada a determinação e coragem da garota para enfrentar as mais diversas situações, inicialmente o aluno deu a ela uma idade entre 17 e 18 anos. Mais tarde, ao responder ao entrevistador sobre quantos anos a menina tinha, Rodrigo irá dizer que não sabe "explicar muito bem quantos anos ela tinha". Ao mesmo tempo em que admira Marta e a quer como amiga para " aprender muita

unesp

Nesse sentido, assim como numa entrevista como a da presente leitora, quando temos poucos elementos para abordar, muito em função do modo como o entrevistador conversou com a aluna, podemos ter casos em que o pesquisador obteve muitas respostas do aluno, mas muitas delas influenciadas por ele próprio. Veja-se o caso de Fernando, que, por sugestão do entrevistador, concorda que o pai de Marta é um fazendeiro na história. A intromissão do entrevistador, nesse caso, não só desencadeia um desvio na trajetória da narrativa como, se levada a sério, simplesmente faz com que a história perca todo o seu sentido.

Em suma, ainda que paradoxalmente, é numa entrevista como a de Márcia que percebemos com mais clareza a importância do entrevistador para estimular o aluno a falar sobre o livro. Veja-se que mesmo numa situação distensa, com questões que solicitavam apenas as impressões pessoais do aluno, Márcia teve problemas. Por outro lado, verificamos o quanto eles podem ser influenciados pelo entrevistador - ou, em outra situação, pelo professor. Daí uma questão importante: os comentários registrados nesta pesquisa podem ter partido de alunos que, em certos casos, procuraram dizer apenas o que o entrevistador poderia considerar bom. Márcia não fez assim, mas Regina pode tê-lo feito.

Casos como esses nos fazem pensar que podemos às vezes estar diante de um processo inócuo. O aluno e o professor podem estar tão distanciados do texto em si que poderiam estar falando sobre qualquer outro livro parecido. O aluno pode falar muito ou pouco, mostrar ser crítico ou não diante do entrevistador - ou mesmo do professor. O problema está que essas reações não são, como no caso de Regina, decorrentes de um contato efetivo com o livro e sim fruto de sugestões do próprio entrevistador. Este,

unesp

por sua vez, poderá conduzir os comentários do aluno para onde quiser, o que resultará em prejuízo para o livro e para o próprio leitor.

4.3.1. Os leitores e *Açúcar Amargo*

Os quatro alunos gostaram de Açúcar Amargo. Fernando disse ter adorado. Mas a exemplo de leitores de outros livros, nossos presentes leitores têm visão fragmentada da narrativa. Esta característica apresenta-se de forma menos acentuada do que no caso de Menino de Asas e de A Ilha Perdida. No caso daquele primeiro livro, a dificuldade de entendimento da situação em que uma personagem com asas se põe a querer uma vida normal numa cidade grande e também a utilização de procedimentos narrativos menos recorrentes na literatura juvenil são obstáculos quase que intransponíveis para o leitor. Em A Ilha Perdida, o espaço um tanto hermético da ilha e o nivelamento por igual de várias personagens são também fatores determinantes para os juízos que muitas vezes fogem da narrativa.

Quanto ao livro de Luiz Puntel, a expectativa era de que o leitor enfrentasse menos 'obstáculos'. Trata-se de uma narrativa que se constitui de maneira mais didática, fala de vários assuntos comuns ao cotidiano do aluno, trazendo, inclusive, personagens mais próximos dos jovens, como as figuras da mãe, do pai, do namorado, do irmão - tão lembrados pelos leitores que vários deles, como vimos, 'descobriram' personagens familiares até em narrativas onde elas originariamente não existiam. Mesmo a questão espacial, que se tornou problema em outros livros, parecia ser menos incômoda no livro de Puntel, pois tanto Catanduva, como Bebedouro, nada

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

interferem enquanto espaços definidos no destino das personagens. O contorno maior da obra, tanto em relação ao tema social quanto ao conflito familiar, se dá em apenas um local: Guariba.

Todavia, apesar de os leitores terem identificado de forma mais límpida os principais assuntos tratados na história, nenhum deles fez referência ao conjunto da obra ou, ao menos, aos principais problemas ali apresentados. Andrea apreendeu a lição de que mulher tem que trabalhar e estudar. Rodrigo observou a determinação de Marta, a luta pela igualdade entre mulheres e homens no pagamento pelo corte da cana, e desejo da filha de Pedro de começar a namorar. Márcia falou apenas da evidência dada à personagem Marta. Fernando foi o único a mostrar que o livro trata da vida difícil dos cortadores de cana. Mesmo assim, este leitor, ao falar sobre o final do livro, irá se lembrar apenas do sucesso de Marta e não da vitória dos trabalhadores. Não se quer dizer, a partir disso, que os demais leitores não notaram o drama social evidente na narrativa, pois eles podem simplesmente não ter sido levados a falar sobre tal assunto (ver a análise do depoimento de Márcia). Mas é importante observar que todos os alunos, alguns mais outros menos, realizaram o exercício de identificar questões tratadas no livro: e só um deles fez menção ao assunto mais recorrente no texto. Rodrigo chega a lembrar que houve uma greve dos cortadores de cana.

Todos os leitores concentram-se na personagem Marta e, partindo do que vêem nela, falam sobre o livro. Mas a menina não é lembrada em toda a sua configuração. Os alunos só percebem o namoro, a dedicação aos estudos, a força de vontade, o trabalho, a cumplicidade com a mãe, características estas que, se não presentes no cotidiano do aluno ao menos estão situadas em um horizonte de valores cultivados no dia a dia da escola,

unesp

da família e dos grupos de jovens. A personagem não é percebida em seus conflitos com o pai. Nem mesmo Pedro ganha individualidade nas impressões dos leitores.

Outra mostra de que os alunos não têm a noção do conjunto da narrativa pode ser vista quando se destaca as passagens da narrativa que foram lembradas durante as entrevistas. Os trechos mencionados são o da morte de Altair, o de Marta disfarçada de cortador de cana (ver as diferenças de opinião sobre esse episódio na análise da entrevista de Fernando) e o do namoro. O final da história, quando questionado pelo entrevistador, é desenhado de forma genérica pelos alunos, mas as falas estão direcionadas ao sucesso de Marta em conquistar a condição de estudante e trabalhadora, e ao namoro concretizado. As referências ao trabalho de Marta e à morte de Altair são sintomáticas: mostram que a estratégia narrativa empregada (ver análise do livro) funciona junto ao leitor.

A *identificação* entre o livro e os leitores mostra-se bastante vaga. Quando existe o esboço dessa aproximação, ela se dá em relação a Marta ou a sua mãe. Marta, como já observamos, é destacada por seu lado bom. Fernando, que é o leitor que mais parece envolvido com a personagem, vê na menina sinceridade, amizade e coragem. Os demais alunos também seguem por esse caminho. Dessa forma, Marta, que é uma personagem idealizada, surge, entre os leitores, reduzida às suas características edificantes, cristalizando ainda mais o estereótipo. Do mesmo modo, Zefa, outra personagem recorrente, é lembrada também por sua virtude: a de guardar os segredos da filha. Toda a sua carga de problemas inexiste nas falas dos alunos.

unesp

Essa 'pasteurização' a que são submetidas as personagens acaba se revelando como condição para que os leitores se aproximem de Marta e Zefa - o que contribui inclusive para que eles identifiquem as questões tratadas na história. Essa admiração, entretanto, não é suficiente para levar os alunos para dentro da narrativa.

Um exemplo significativo nesse sentido é o de Andrea, quando afirmou que gostaria de mudar o final do livro. Ela não queria que Pedro morresse junto com o filho no acidente com o caminhão. De acordo com o texto original Pedro não morreu. Mas na suposição de que isso tivesse acontecido, a afirmação da leitora é interessante por evidenciar a necessidade que os alunos têm de que as coisas permaneçam sempre bem. A leitora gostaria que Pedro não morresse porque queria um final feliz por inteiro. E percebemos aí a distância que o leitor tem do texto. Pedro é uma personagem recorrente e pai de Marta. É preciso que ele permaneça vivo. Mas se a leitora tivesse mergulhado no texto, certamente gostaria que Altair também não morresse no acidente, já que ela tinha a oportunidade de mudar o final da história. Ela não o faz. Provavelmente, isso acontece porque o irmão de Marta tem passagem meteórica pela narrativa e pouco interfere no caminho do texto, apesar de a leitora lembrar-se do menino. Temos claro que Andrea quer mudar o livro, pois deseja um final feliz, mas ela não vive o texto, pois se não quer o pai, também não quereria Altair morto.

No tocante à *construção de imagens*, estamos de novo com dificuldades. Andrea, Fernando e Rodrigo afirmaram precisar das ilustrações para acompanhar o texto. Márcia disse ter gostado das ilustrações, mas pouco adiantou sobre a sua opinião quanto ao valor dos desenhos. À exceção de Andrea, que comete um engano quanto ao destino

unesp

de Pedro, nenhum dos alunos criou ou modificou personagens ou situações a seu modo, como aconteceu em relação a outros livros. Também não houve 'acréscimos' de elementos no texto. O que percebemos mais uma vez são leitores que simplificam a narrativa, colocando-a numa perspectiva a eles familiar, estando aí incluídos pai, mãe, namoros e trabalho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

4.4. *Zezinho, o dono da porquinha preta* e os leitores

Sandra

Sandra tem 14 anos e está na sétima série. Seu pai é caminhoneiro e sua mãe não trabalha fora. Em casa, a menina ajuda na limpeza, ouve músicas e dorme. Em seu tempo livre, diz que costuma nadar e passear. Gostaria de namorar. Disse ter o livro em casa e, para a entrevista, releu a obra, por gostar da história.

Durante a entrevista, a leitora parecia estar bastante incomodada, em função das questões que lhe eram feitas pedindo sua opinião ou explicação sobre um ou outro detalhe. Ela chega a fazer a seguinte pergunta, depois de um comentário do pesquisador:

> "- Por que? Ai meu Deus, esse porquê que me mata."[1]

Porém, Sandra mencionou aspectos da narrativa que mostram uma certa noção sobre o enredo da obra. A leitora descreve a luta de Zezinho para que Odilo não venda a porca e fala da fuga do menino, até o reencontro com o pai. Seu equívoco está em dizer que Zezinho foge porque o pai irá vender a porca para Valtério. De fato, em momento anterior da narrativa, Valtério é um dos meninos que o importunam, dizendo que seu pai iria comprar a porca de Odilo para lhe dar de presente. Entretanto, a fuga pelo rio acontece quando Odilo afirma que irá matar a porca. Essa confusão deve acontecer porque o livro insiste em mostrar situações similares, todas marcadas pela iminência de Zezinho ficar sem a

[1]Anexo 22

sua porca. Mas a leitora reduz toda a trama a uma única situação: o pai não quer que o filho fique com a porca e pretende vendê-la, até que Zezinho consegue convencê-lo do contrário.

A *memorização* desse quadro é suficiente não só para dar à leitora uma idéia mais ampla do que acontece na narrativa mas também a incentiva a formular um juízo que demonstra a sua *compreensão* sobre o que foi lido:

"...Zezinho lutou para conseguir a porquinha dele, e ele conseguiu."

Sandra guardou para si a idéia de que houve esforço do menino para conseguir convencer o pai a lhe dar a porca. A leitora percebe o esforço feito por Zezinho, mas não demonstra ver no pai a figura de um homem ruim. Quando ela fala sobre o final da narrativa, há apenas a lembrança de que Odilo consente a presença da porca junto ao filho. Sandra também não menciona nenhuma outra personagem do livro, o que nos mostra que sua atenção privilegiou a personagem central, a ponto de esquecer até mesmo de caracterizar Odilo, o suposto algoz do garoto.

Mas se a atenção para com Zezinho tende a indicar ter havido *identificação* entre ambos, essa afirmação não se confirma nas respostas da aluna sobre a eventual proximidade entre a história e a sua vida cotidiana. Ela afirma que ninguém do livro se parece com as pessoas que conhece e que também não gostaria de ter nenhuma personagem da narrativa como amigo. A leitora põe-se resistente quando é convidada a imaginar situações correlatas às que acontecem no livro. Isso pode ter ocorrido em razão de que a lembrança que ela tem é de uma história por inteiro, incluindo um pai que quer vender a porca do filho, uma fuga, um rio, uma família que mora

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

coisa...porque ela era nova, mas ela entendia muito as coisas", Rodrigo parece perceber que a disposição para o enfrentamento, algo próprio da personagem, está longe dele, numa idade mais avançada.

Essa relação entre o aluno e a personagem é interessante sob vários aspectos. Entre eles está o fato de estarmos diante de mais um exemplo de de um indivíduo conformado, não interessado na superação de seus problemas. Apesar da admiração, Rodrigo tem dificuldade em se aproximar da personagem por ela se mostrar como alguém que está distante dele. O aluno, então, dá a Marta uma idade maior do que a dele, colocando no futuro a possibilidade de vir a ser como ela. Essa idéia de conformidade se estende também para outras personagens. Rodrigo diz que achou a mãe de Marta parecida com a sua, aliás, "bem parecida". Ele não explicita o porquê dessa semalhança, mas sabemos que, no livro, a mãe de Marta tem como características centrais a resignação diante do marido, a função de proteger a filha das investidas do pai e o exercício de atividades domésticas triviais. Zefa chega a indignar-se com a intransigência do marido e briga por maior participação nas decisões da casa e da família, mas é pouco provável que tenha sido esse o motivo da comparação com a sua mãe, dado o quadro de não afrontamento que ele nos mostra.

O processo de *construção de imagens* por parte do leitor está fortemente preso às ilustrações. Ao falar sobre as características das ilustrações, a pedido do entrevistador, espontaneamente o leitor passa a falar sobre as cenas que são retratadas:

> "[É tipo desenho?] ...é fazendo greve, na cidade, o caminhão que aconteceu o acidente com o irmão dela caindo no barranco, a morte do outro metalúrgico né? que foi baleado, e a...o pai dela no hospital".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Rodrigo afirma que todo livro deve ter ilustrações. Ele nos dá uma resposta significativa quando o entrevistador pergunta se os desenhos são dispensáveis:

> "Não. Porque quando se está se passando o livro, seria bom olhar né, assim vê o que aconteceu, daí só lendo a seco não...tem que ver assim a ilustração."

Como em outros depoimentos, estamos diante do mesmo problema: o aluno reconheceu no livro situações comuns à sua realidade, como no caso do namoro, da cumplicidade da mãe e da determinação de Marta - que impressiona o leitor. Entretanto, ao ser questionado sobre o mundo que construiu relativo à história, ele se diz preso à ilustração, pois, caso contrário, estaria "lendo a seco".

Enfim, estamos diante de um leitor que domina grande parte do conteúdo narrativo e que acompanhou principalmente a personagem central, estando menos atento ao quadro social. Ele mostra certa *identificação* com Marta e os temas e situações destacadas em geral estão associados à menina. Essa proximidade se dá em torno de questões que parecem semelhantes à sua realidade. Quando a personagem se expõe em situações mais ousadas, ela fica mais distante do leitor, que, por sua vez, tem dificuldade para defini-la. A *construção de imagens* por parte do leitor é uma questão difícil. Apesar de ter estabelecido certas relações com o seu mundo, Rodrigo vê a falta dos desenhos como um obstáculo real.

Andrea

Andrea tem 13 anos e está na sétima série. Seus pais são técnicos operadores de equipamento radiológico. Ela faz pequenos serviços

domésticos e tem como passatempos ir à piscina, andar de bicicleta, passear e ir para o sítio. Entre seus desejos ainda não realizados estão andar de avião e de barco, e também esquiar. Escolheu o livro de Puntel porque tinha o livro em casa. Esta foi a segunda vez que Andréa leu a obra de Puntel. Ela gosta da história.

A leitora faz menção a várias passagens da narrativa, o que lhe dá visão do todo. Ela lembra de Marta como a personagem central; descreve o episódio em que a menina começa a trabalhar disfarçada de homem e as consequências dessa iniciativa; destaca a participação da mãe da menina durante o conflito com o pai; e, finalmente, recorda-se também da morte de Altair. Há, entretanto, um grave equívoco na *memorização* dos episódios por parte de Andrea. Ao falar da morte trágica de Altair, a leitora diz que o pai teria morrido no mesmo acidente. Sabemos que Pedro estava no caminhão quando este caiu na ribanceira, mas o pai de Marta sobreviveu ao desastre. Andrea mostra-nos então uma visão um tanto confusa da narrativa. O acidente aconteceu logo no início do texto. Ela se recorda com clareza de passagens posteriores, inclusive com a participação de Pedro. A leitora pode ter pensado que o fato de Pedro ter sido hospitalizado (em razão da bala perdida que recebeu), tinha algo a ver com o episódio da morte de Altair.

De todo modo, estamos diante de um caso que não desautoriza a hipótese de que a aluna não leu o livro para a entrevista, trazendo apenas as informações que ainda se recorda de sua primeira leitura, reorganizadas à sua moda. E é interessante notar que o desejo dos alunos de que as coisas não fujam de um horizonte mais ou menos previsível se repete também no caso de Andrea. Ao falar sobre o final da história, a aluna afirma que gostaria de mudá-lo:

unesp

"[Como é que seria o final, então?] Que o pai da Marta não morresse. [O pai da Marta não morreria no final, então?] É. Mas o pai dela morreu num acidente e os irmãos dela, também. O irmão dela morreu também."[2]

A *memorização* da situação em que Marta se veste de homem para trabalhar no corte de cana parece ter sido determinante para a *compreensão* que a leitora teve da narrativa. Andrea disse ter se interessado pela narrativa por essa razão:

"[O assunto deste livro lhe interessa?] Interessa porque ele explica as coisas sobre a vida, né.[Um fato da vida? Por exemplo, uma coisa, um fato que você gostou?] É que a mulher não ( ) ficar em casa, tem que trabalhar."

Sob essa perspectiva, entendemos porque Andrea disse ter sido Marta a personagem mais interessante da narrativa e também a de que ela mais gostou:

"Por causa que o pai dela não queria que ela estudava, né, mas ela não gostava disso e por isso ela começou a trabalhar escondido, né, no canavial de açucar como um homem. Aí o pai dela descobriu. O pai dela bateu nela, mas depois o pai dela começou a perdoar ela por causa que ela estava certa, que ela não queria ficar só dentro de casa, ela tinha que estudar e trabalhar ao mesmo tempo."

Mas a lembrança da personagem não é marcante a ponto de notarmos ter havido *identificação* da leitora em relação à outra. Quando questionada sobre a possível similaridade entre a vida da leitora e as situações do livro, Andrea afirma que não existe. Sobre a personagem Marta, Andrea limita-se a compará-la a uma amiga sua, sem no entanto mostrar qualquer traço dessa semelhança.

Talvez seja a figura da mãe de Marta a que mais se aproxima de Andrea. A leitora diz que gostaria de tê-la como amiga:

[2]Anexo 15

"Por causa que a mãe dela deu o maior apoio para ela. Escondia tudo dela para o pai não descobrir. Ah, eu achei que a mãe dela foi uma amiga para ela, não só como mãe mas como amiga também."

Assim como Rodrigo, Andrea vê com carinho a cumplicidade de Zefa em relação à filha. Mas essa aproximação também não chega a nos convencer da existência de *identificação* do leitor frente à narrativa. Andréia destaca apenas um traço de Zefa. Nem a presente leitora, nem Rodrigo lembraram que Zefa é uma personagem frágil, sempre doentia, resignada e que também é responsável, em razão da sua inércia, pelas idéias que Pedro tem a respeito da filha (de que ela foi a responsável pela morte de Altair e de que também é culpada pela fragilidade de Zefa). Os dois leitores também não atentam para o fato de que em certa altura da história a mãe de Marta finalmente resolve emitir opiniões próprias e ganhar identidade junto ao marido. Dentro desse conjunto maior a cumplicidade da mãe chega até a ser uma atitude ambigua. Contudo, a aluna não percebe isso e isola uma característica que poderia ser verificada não na mãe, constituída como personagem, mas em qualquer figura que tivesse esse traço.

Com efeito, essa atitude do aluna, de pinçar um detalhe e transformá-lo em característica definidora da personagem, revela mais uma vez um aspecto que já verificamos em outras leituras: a leitora não se aproxima da personagem aceitando-a em sua configuração, ela seleciona ou percebe traços que lhe parecem mais interessantes - e próximos - para qualificar essa personagem.

No que tange à *construção de imagens* por parte da leitora, seu depoimento diz que o livro deve ter mais ilustrações:

"...eu achei as ilustrações interessantes porque mostra você ter uma idéia de como está sendo a base do texto (...) Gostei, mas gostaria que tivesse mais."

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Em síntese, Andrea parece ter se utilizado de informações de uma leitura anterior para falar sobre o livro. Esse distanciamento mostrou um encadeamento claro da história, entrecortado, porém, com um acontecimento inexistente (a morte do pai de Marta). Tal consideração é esclarecedora não só das condições em que a aluna se encontrava para a entrevista, mas também para realçar uma idéia que vem se delineando nos depoimentos dos alunos: eles não só admiram nos livros exatamente o que lhes é previsível como também querem que os livros evitem situações irremediáveis, como a morte, por exemplo. Os momentos da narrativa *memorizados* pela leitura delimitaram o que Andrea delimitou como sendo o principal assunto da obra. Como em outros depoimentos, a leitora revela-se dependente das ilustrações. Fora disso, quando estimulada pelo entrevistador, ela aproxima situações do seu cotidiano - ou ao menos compreensíveis dentro dele - com passagens da narrativa. Esse movimento, entretanto, é menos de imersão na narrativa do que de comparação um tanto distante entre um quadro e outro.

Fernando

Fernando tem 14 anos e está na oitava série. O pai tem uma tapeçaria e a mãe é dona de casa. O aluno não trabalha fora, auxiliando apenas em serviços domésticos. Em seu tempo fora da escola, faz curso técnico em mecânica, estuda e anda de bicicleta e de skate. Tinha lido o livro na quinta série e resolveu pegá-lo outra vez na biblioteca da escola. Disse ter adorado a história.

Como Rodrigo, Fernando fixou principalmente a personagem Marta e suas características. Ele destaca o espírito aventureiro, a coragem e a

unesp

facilidade de aproximar-se das pessoas, própria de Marta. O leitor destaca ainda o episódio em que ela se veste de homem para trabalhar no corte de cana e também faz menção à passagem em que Altair morreu. Ao falar sobre o pai de Marta, Fernando, respondendo a uma questão do entrevistador, confirma que Pedro era um fazendeiro. Não sabemos se fez essa afirmação por imaginar, no início da narrativa, que o pai de Marta era de fato um fazendeiro, ou se não achou termo mais apropriado para definir a profissão da personagem.

O trecho da história em que Marta se veste de homem foi lembrado por todos os leitores. Mais tarde procuraremos explicitar essa recorrência. Contudo, é possível destacar desde já pequenas diferenças em relação ao modo como os alunos apreendem essa passagem. Rodrigo a entende como uma atitude tomada para buscar a igualdade de tratamento para os homens e mulheres no que diz respeito ao dinheiro recebido pela quantidade de trabalho. Andrea percebe na ação de Marta um gesto para mostrar ao pai a necessidade que ela tinha de trabalhar e estudar. Fernando, por sua vez, destaca que Marta quis mostrar ao pai que trabalhava tão bem quanto o irmão morto. A passagem do livro dá margem a todas essas observações, mas os alunos não a percebem de maneira mais globalizante, frisando apenas nuanças. O mesmo pode ser dito quanto ao comportamento de Marta. Rodrigo a percebeu como uma menina que queria namorar e o pai não deixava. Andrea notou a determinação da menina. Fernando enfatiza a facilidade com que Marta faz amigos. Tanto que o final da história lhe parece feliz também porque "ela conseguiu amizade de muitos...mais pessoas..."

Dentro dessa diversidade de opiniões, Fernando é o único dos leitores que consegue definir com clareza o tema social mais amplo da história:

unesp

"[E o assunto te interessou?] Interessou...porque ele fala bastante sobre o assunto das pessoas que trabalham no canavial, nos canaviais e que sofrem bastante no trabalho...de cortador de cana."[3]

A força da personagem central, todavia, é tão grande que o leitor, ao falar sobre o final da obra, não faz menção à mudança na situação dos trabalhadores, conferindo os méritos da conquista (que ele não especifica) a Marta:

"[E do final da estória, você gostou? O que você achou?] Achei que ela conseguiu tudo o que ela queria e bastante interessante, o fim dela, por causa que, tudo o que ela queria, ela conseguiu e mais coisa ainda."

Ao sublinhar essa personagem, o leitor revela ter-se aproximado dela. Ao ser questionado sobre uma personagem que ele poderia tomar como amigo, Fernando também opta por Marta, devido ao fato de que ela "tinha bastante amigos...não era falsa, com as pessoas". Sobre o porquê de Marta ser também a personagem mais interessante do livro, o leitor a considera "bastante aventureira".

A exemplo de Andrea, entretanto, Fernando não se aproxima de Marta pelo conjunto de traços próprios da personagem e sim pelo desenho que ele, Fernando, acha que ela tem. Mesmo longe de ser uma pessoa introvertida, a personagem não tem como traço distintivo a busca de novas amizades. À exceção dos momentos iniciais da narrativa, quando os problemas com moradia e trabalho ainda não existem para a família de Marta, a menina tem amigos na escola. Mas a partir do momento em que a família se muda da fazenda, pouco se fala das amizades da garota. Sinceridade também parece ser outra questão menor no âmbito da personagem. E é curioso como as atitudes de Marta que contrariam o pai,

[3]Anexo 16

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

atitudes estas que formam a maioria do conjunto das ações do livro, dão a Fernando a impressão de que a menina, ao buscar afirmar-se diante do pai, está desafiando o perigo. O aluno não sente afinidade com a atitude de Marta, percebendo ali uma situação desvinculada da sua realidade. O leitor, numa mostra clara dessa falta de compromisso com a questão de identidade, afirma que Marta é uma "aventureira".

No tocante à construção do cenário da narrativa, Fernando foi outro leitor a concentrar-se nas ilustrações do livro para acompanhar a história:

> "[E o que você achou delas - das ilustrações?] Eu achei legal, porque explica bastante, o como aconteceu."

No mais, parece haver um vazio de imagens por parte do leitor. Apesar de mostrar proximidade com Marta e dizer-se sensibilizado com a vida difícil dos cortadores de cana, Fernando não percebeu similaridade entre as personagens e situações do livro, e as coisas do seu próprio contexto. Ao descrever Marta, o aluno reportou-se menos às características da menina do que à sua própria imaginação. Seu desenho particular, entretanto, deu à personagem uma configuração ainda mais edificante do que de fato ela se mostra no livro.

Márcia

Márcia tem 14 anos e está na oitava série. Seu pai ocupa um cargo de gerência em uma grande empresa e sua mãe é dona de casa. A leitora diz ajudar em casa, fazendo pequenos serviços. Entre as suas atividades fora da escola estão assistir televisão, andar de bicicleta, ouvir música e

paquerar. Gostaria de namorar. Márcia tinha o livro em casa e resolveu pegá-lo para ler por indicação de um irmão que conhecia a obra. Afirmou ter gostado da leitura.

Apesar de não termos nenhuma referência concreta sobre isso, Márcia demonstrou estar bastante tensa durante a entrevista. Suas respostas são lacônicas, dando a entender que ou não quis ou não conseguiu falar sobre o livro. Mas das poucas informações sobre a leitura, uma das respostas da aluna nos permite colocá-la ao lado dos demais leitores da mesma obra. Ao ser questionada sobre o livro, a aluna afirma ter considerado Marta uma pessoa interessante. Márcia não se aprofunda em explicações, porém, diz que Marta "era a que mais acontecia no livro, a que mais fazia acontecer"[4]. Podemos inferir uma característica dessa leitura: a leitora, como outros, coloca em evidência a personagem Marta. Todo o contexto sócio-econômico que envolve a garota e seus relacionamentos passam ou despercebidos ou mal compreendidos pela leitora.

Fora disso, a entrevista é difícil de ser avaliada em seus níveis de leitura. Todavia, o depoimento é expressivo sob outro ângulo. A fala de Márcia revela que a reação dos alunos ao responder às perguntas propostas está também vinculada à atuação do entrevistador. A reação de Márcia aos estímulos do pesquisador foi a menor - se pudermos falar assim - não só entre os leitores do livro de Puntel, mas entre todas as entrevistas abordadas nesta pesquisa. No extremo oposto estaria, por exemplo, a entrevista com Regina sobre Menino de Asas. Aquela leitora parece não ter lido a obra de Homero Homem, entretanto, com as intervenções do entrevistador, fez um extenso comentário sobre a situação de um aluno da escola, cujo problema é semelhante ao do Menino de Asas.

[4]Anexo 17

num casebre no meio do mato, etc. Ela tem dificuldade para fazer a dissociação entre o assunto e a história. Isso levou-a a perceber apenas que existia ali uma luta de uma personagem para conseguir ficar com um animalzinho.

As respostas da aluna sobre as ilustrações estão truncadas devido a problemas de gravação, dificultando o entendimento do observador. Todavia, ao falar dos desenhos, chega a enumerá-los, o que sugere apego em relação a eles. Dadas também as suas negativas quanto a aproximar o livro de sua realidade, é possível dizer que, apesar de não ter considerado o livro de difícil leitura, ela elaborou para si um quadro muito restrito da obra - preservando apenas o traçado mais genérico da história, o que lhe dá pouca mobilidade para falar sobre ela e também dificulta nossa observação sobre como construiu imagens relacionadas à narrativa.

A leitora conhece a narrativa, lembrando de detalhes indicadores de que leu a obra, apesar de ter cometido equívoco ao descrevê-la. Não houve *identificação* entre o leitor e a obra. Reforçam essa afirmação não só as negativas quando em perguntas que sugeriam esse envolvimento, mas também o fato de a aluna restringir a sua *compreensão* aos limites do texto, sem trazer a história para o seu contexto pessoal.

Gisele

Gisele tem 14 anos e está na sétima série. Seu pai é comerciante e sua mãe, dona de casa. A leitora ajuda a fazer pequenos serviços em casa e, em seu tempo livre, ouve música, vai à piscina, dança e passeia nos finais de semana. Entre as coisas que ela gostaria de fazer estão namorar, sair sem ter horário determinado para voltar para casa e "não ter ninguém para

mandar" nela. Gisele tinha lido o livro anteriormente e, por ter gostado, releu a obra, que ela possui.

Ao falar sobre o livro, a aluna destaca a implicância do pai, por causa de um animalzinho de estimação que o filho quer ter. Ela diz que o pai era contra a idéia de o filho ter esse animal. Isso fez o menino apanhar bastante até conseguir em definitivo a porquinha que Odilo queria vender. Convencer o pai a deixar o menino ficar com a porca é o principal acontecimento do final da obra. A leitora lembra ainda que a porquinha teria também conseguido criar seus cinco leitõezinhos. No texto original, os porquinhos morrem durante a peste que assola a região, pouco tempo antes da fuga do menino com o animal. A leitora não menciona a fuga: as coisas parecem ser resolvidas num único lugar, que nem mesmc é definido como o espaço rural.

A personagem que mais interessou à leitora foi o pai de Zezinho:

> "Ah...porque o pai dele é um chato, não deixava ele ter um animalzinho de estimação, vivia batendo nele..."[2]

Gisele afirma que ninguém no livro é parecido com ela ou com alguém que ela conhece. Também não quer ter nenhuma daquelas personagens como amigo. Apesar de tais respostas não sugerirem *identificação* entre o leitor e o texto, percebe-se que o interesse demonstrado pelo pai de Zezinho é um fator diferencial na impressão da aluna.

Sua bronca em relação a Odilo é determinante no modo como a aluna *compreendeu* a narrativa. Além de destacar o sofrimento do menino e a conquista da porca, ela observa a resistência do pai em permitir que o filho tivesse um animal de estimação. Segundo ela, essa relutância ocorre

[2]Anexo 19

porque o pai dele "nunca tinha tido um animalzinho de estimação". A menina está incomodada com a implicância do pai em relação ao gosto do filho. Veja-se que ela não se refere ao objeto do conflito como uma porquinha: a leitora diz que Zezinho quer ter um "animalzinho de estimação". Por não ter lido a história toda ou mesmo por ter dado mais atenção a esse aspecto, ocorre que a leitora não aborda a questão da necessidade que Odilo via em vender a porca - e só a porca, não outro animal. Gisele, entretanto, acha que o pai simplesmente não quer deixar o filho ficar com a porca.

Enquanto Sandra lembrou-se apenas do menino, pouco notando a figura paterna - apesar de ter claro que Odilo foi quem complicou as coisas para Zezinho, Gisele destaca a intransigência do pai. A conquista da porca soa como vitória do menino sobre a resistência de Odilo. No caso da primeira leitora, a afirmação é de que o pai concordou em deixar a porca com o garoto. No tocante a Gisele, podemos supor que existe uma atitude levemente mais aguerrida, como se o consentimento de Odilo poupasse a aluna de um desabafo relação a ele. Em sua fala, surge esboçado o maniqueísmo. Naquele primeiro depoimento, essa polaridade está mais atenuada.

Trata-se de uma leitora que apesar de ter lido o livro mais de uma vez - algo que nos deixa dúvidas - enfrenta dificuldades para entender a história, como ela mesma diz em seu depoimento. Gisele gostaria que houvesse ainda outras ilustrações no texto. Para a menina, os desenhos têm a função de 'resumir' a história:

> "É porque tinha assim...se você lia uma página, é ... tipo dum capítulo, depois resumia aquele capítulo em um desenho, então (...) explicava até mais ou menos."

A não referência à fuga e aos espaços onde se desenvolve a narrativa reforçam a idéia de que o universo construído pela leitora é bastante vago, a ponto de sugerirmos que ela faz com que a história se dê num espaço que não é parte efetiva da história original, mas sim elaborado a partir da experiência pessoal da aluna.

Apesar de uma *memorização* confusa, em que a leitora pouco menciona o conflito entre o pai e o filho, a sua afetação em relação a Odilo faz ressaltar a idéia do maniqueísmo. Este, por sua vez, não implica desprezo por parte da aluna, nem rancor diante do pai de Zezinho. A leitora chega a questionar Odilo:

> "...eu acho que o pai dele nunca tinha tido um animalzinho de estimação."

Entretanto, seu questionamento está relacionado apenas à atitude de Odilo: em momento algum, a aluna chega a questionar a autoridade paterna, mesmo depois de todo o drama vivido por Zezinho.

Alessandra

Alessandra tem 14 anos e está na sétima série. Seu pai é ferroviário e sua mãe, dona de casa. A aluna ajuda em atividades domésticas como varrer a casa e arrumar a cozinha. Em seu tempo livre, dança, luta kung fu, brinca de bola e faz bagunça. Gostaria de viajar. Alessandra comprou o livro de Jair Vitória. Disse ter sido incentivada pela história que a capa indicava e também porque simpatizou com a ilustração dessa capa.

A leitora recuperou na entrevista o traçado básico da narrativa:

"[E o assunto que trata o livro? Você achou interessante?] Achei. [Por que? Pode explicar?] Ah, porque...a estória, né, conta do Zezinho que tinha uma porquinha. Era uma porquinha de estimação dele e ele faz de tudo para ficar com essa porquinha. O pai dele tenta tirar a porquinha dele mas ele faz de tudo para conseguir ficar com a porquinha."[3]

A aluna também narra o final, falando que Zezinho fugiu para o outro lado do rio e fica na casa de "um casal". Ela lembra que a fuga se deve não ao fato de que o pai estaria querendo vender a porca, mas sim porque Odilo estava arrumando "outro meio" para tirar dele a porca. Ao contrário dos leitores antes observados, Alessandra destaca que a fuga não ocorreu porque o pai estava querendo vender a porca. Mas se estamos tentados a acreditar que esta leitora está sendo mais fidedigna ao texto, temos que lembrar também que ela, em momento algum, faz referência ao fato de que, durante grande parte da narrativa, Odilo quer vender a porca: no dizer de Alessandra, o pai apenas "tenta tirar a porquinha dele". A leitora não faz menção, pois, à venda da porca, e concentra sua atenção no esforço de Zezinho para que o pai não tire dele a sua "porquinha de estimação".

Esse destaque da personagem infantil parece ir até o nível de *identificação*. Alessandra gosta de Zezinho pela sua luta, diz que ele se parece com ela e que gostaria de tomá-lo como amigo. Seu caso é um tanto diferente do de Sandra. Esta última admira o esforço de Zezinho mas além de não acreditar ser possível uma situação como a do livro em sua vida, também diz não notar ninguém que se pareça com ela ou que possa ser seu amigo. Alessandra, por sua vez, se diz sensibilizada com a personagem. A leitora afirma que se *identificou* com a personagem infantil, considerando o menino parecido com ela própria.

[3]Anexo 20

Tendo essa proximidade com a história, em termos de *compreensão*, a leitora observa também algo relacionado a Zezinho. Sua impressão se distingue das demais por valorizar não apenas a conquista do menino, mas também o seu esforço:

> "[E qual a personagem mais interessante do livro na sua opinião?] O Zezinho. [...Por que?] Ah, porque eu acho bonito o jeito dele, né? Ele luta para conseguir aquilo que ele quer: a porquinha dele, né?"

Existe uma pequena distância entre a maneira que Alessandra e Sandra observaram a trajetória de Zezinho. Sandra prioriza o esforço do garoto para conseguir ficar com a porca. Alessandra *identificou-se* porque o garoto luta para conseguir o que quer. A *compreensão* desta última em torno do assunto do livro parece um pouco mais ampla. Sua afirmação diz respeito a um objetivo alcançado, enquanto que Sandra está concentrada no objeto da conquista.

O envolvimento maior com o livro não só deve ter interferido no juízo que Alessandra fez a respeito dele (ela 'adorou' ter lido a obra), como também contribuiu para que a aluna tivesse um pouco mais de familiaridade com o quadro exposto na história. Ao ser indagada sobre as ilustrações, ela demonstra não lhes ter dado papel determinante, parecendo amparar-se um pouco menos nos desenhos em seu processo de desvelamento da história.

Luís Rogério

Luís Rogério tem 13 anos e está na sétima série. Seu pai é fazendeiro e sua mãe não trabalha fora de casa. Antes, ela era professora. Luis trabalha junto com os pais, cuidando de horta e ajudando o pai na lavoura. Suas

unesp

atividades quando não está na escola e nem trabalhando incluem nadar e ir "escondido" à discoteca. Entre as coisas que gostaria de fazer estão viajar de navio, ter aulas de natação e ir mais vezes à sua discoteca preferida. Luís gostou da capa do livro de Jair Vitória quando esteve na biblioteca da escola. Também gostou de ter lido a narrativa.

O aluno mostrou uma visão diferenciada de todos os demais leitores da mesma história. Para ele, o livro "fala muito da vida de Zezinho":

> "...ah, ele que era o mais legal na estória né, ele não fazia as coisas erradas, nem nada ( ), ele cuidava da porquinha dele, ele sofria muito, então eu gostei muito dele."[4]

Odilo, segundo o leitor, "batia muito" em Zezinho. Luís aumenta ainda mais o drama do menino. Sabemos que a personagem infantil apanha apenas uma vez de seu pai, apesar da constante iminência de Odilo voltar a bater não só nele, mas em qualquer um dos filhos. O leitor também fragiliza ainda mais o garoto, pois só se recorda de que ele não fazia coisas erradas e ainda assim sofria muito. O flagelo é tamanho que o centro do conflito entre o pai e o filho parece ser reduzido pelo aluno a um detalhe do desfecho da história.

Ao falar sobre o livro, Luís vai se distanciando da história original e compondo um quadro de relações particular. Além do drama de Zezinho pela incompreensão do pai, algo que, como vimos, é acirrado na versão do leitor, este também incorpora novas características à narrativa. A mãe de Zezinho é esboçada na narrativa de modo bastante superficial. Ela se limita a concordar com o marido e não tem participação na resolução do conflito entre o pai e o filho. Contudo, surge agora elevada a uma outra

[4] Anexo 21

condição. Quando questionado sobre personagens que o leitor gostaria de tomar como amigos:

> "Ah, eu pegava assim, a mãe do Zezinho, ou senão o Zezinho. [Por que?] Por causa que... ah por causa que a mãe do Zezinho ajuda muito ele (...) e ele era assim muito(...)A mãe dele ajudava muito ele assim, nas coisas de...da porquinha, e também ajudava na escola, nos estudos, ajudava bastante ele."

O leitor põe-se a construir um quadro de relações familiares que não ocorrem no livro. A componente moral trazida pelo próprio aluno está ainda mais clara quando ele diz porque gostou do livro. Ali também aparece a maneira como ele *compreendeu* a narrativa:

> "Ah porque (...) ele leva assim a gente a pensar o jeito das coisas que...que levam bem né, por causa que muito assim...ah tem muita...ah muita ( ) não lembro assim, por causa que é muito...ah, ele leva a gente ah...saber que tem que ter educação e temos também que ter...e saber o que queremos da nossa vida."

Enquanto os demais destacaram diferentes facetas da relação entre Zezinho e Odilo, Luís Rogério avança um pouco mais e observa ali a existência de uma lição edificante, que alia sofrimento, determinação e educação para se conseguir um objetivo. A conquista do menino também não se resume à porquinha:

> "[Você gostou do final do livro? Gostei. [Por que que você gostou?] Por causa que ele voltou a amizade com o pai dele, e o pai dele falou que nunca mais ia fazer aquilo que ele fez com ele."

Além de ter sido o único leitor a falar sobre o livro num plano que está um pouco mais distanciado da história em si, Luís Rogério consegue perceber a dimensão temática que propusemos como a mais complexa do livro, isto é a conquista do carinho entre Zezinho e Odilo. Várias

unesp

componentes podem ter interferido para que o aluno chegasse a esse juízo. Acreditamos que uma delas foi menos a imersão no texto do que a utilização de elementos pessoais para a formação da sua opinião. Luís Rogério extrema o sofrimento do garoto, a intolerância do pai, e dá contorno pessoal à personagem da mãe, mostrando-a como uma espécie de porto seguro para o menino. Essa proximidade estabelecida entre o universo do livro e o do leitor mostra ainda ter existido por outra razão. Ao ser questionado sobre a possibilidade de um caso como o do livro vir a acontecer na "vida real", o leitor diz que sim.

Percebemos então que pode ter havido certa *identificação* do aluno em relação ao texto. A intensidade com que pinta a história tem ainda outros desdobramentos. Em sua opinião, a personagem mais interessante do livro é Zezinho. E, curiosamente, ao responder a razão que o levou a pensar assim, o aluno não se refere à conquista ou à vitória do menino e sim às suas características pessoais. Retomemos a fala do aluno sobre isso:

> "Por causa que ele...ah ele que era o mais legal na estória né, ele não fazia as coisas erradas nem nada ( ), ele cuidava da porquinha dele, ele sofria muito, então eu gostei muito dele. "

Apesar de querer tomar Zezinho ou a sua mãe como amigos, Luís Rogério não vê semelhança entre ele e as personagens do livro, nem mesmo Zezinho. O aluno deve ter formado uma idéia bastante amarga da vida do menino e repudia esse tipo de situação para si.

O leitor disse ainda ter gostado das ilustrações e descreveu um quadro de relações marcado pela idéia de culpa, que por sua vez não está na história original. Segundo Luís Rogério, Zezinho tem sua dor extremada; a mãe transforma-se em cúmplice e amiga condescendente com a dor do menino; Odilo não é questionado em suas atitudes - o aluno focaliza o

unesp

sofrimento do menino, tirando daí um exemplo de correção moral a ser seguido.

Apesar dessa relação mais intensa diante de determinados elementos da narrativa - ou de como o aluno percebeu tais elementos, não podemos descartar a hipótese de que ele não tenha lido o livro. Luís Rogério faz referência principalmente a aspectos que de alguma maneira estão expostos nos desenhos ao longo do texto. De posse das ilustrações, o aluno teria construído uma situação impregnada de elementos dele próprio. Contudo, importa menos o procedimento adotado pelo aluno do que a maneira como ele viu o livro. Esse modo sim é importante porque nos mostra mais uma vez a tendência de se modificar o estatuto de personagens e observar no texto questões morais, que muitas vezes estão lá, mas que ele recorta e amplia, tomando para isso os seus próprios valores. E estes, por sua vez, são tão ou mais conservadores do que aqueles de algum modo presentes nos livros.

Sandra Maria

Sandra Maria tem 15 anos e está na sétima série. Seu pai é escriturário e sua mãe, dona de casa. Sandra afirma não fazer nenhum serviço, nem dentro, nem fora de casa. Em seu tempo livre, prefere passear, brincar, fazer as tarefas de escola e pensar em seu "paquera". Gostaria de ir à piscina, andar de motocicleta e ficar com seu "paquera". Sandra conhecia o livro Zezinho, o dono da porquinha preta de uma outra oportunidade, quando, inclusive, fez prova sobre ele. Entretanto, mesmo assim a aluna leu apenas o começo da obra naquele momento. Na época do projeto em questão, decidiu terminar. Disse ter 'adorado' a história.

unesp

O depoimento de Sandra Maria é contraditório e, como vários outros, apresenta poucas informações sobre a relação entre o leitor e o livro. A leitora esquivou-se de pensar a respeito de várias questões propostas pelo entrevistador e, em certo momento, credita a sua resistência à 'preguiça' que teve quando leu a obra. Apesar de dizer que gostou muito, Sandra fala que "não estava com vontade de ler esse livro"[5].

Mas as poucas palavras da aluna são suficientes para que confrontemos o presente depoimento com os demais. Sandra destaca a existência de Zezinho, de sua porquinha e da dedicação do garoto em relação a ela. A aluna também descreve com certa precisão o final da história:

> "Ele tinha fugido com a porquinha, e o pai dele, é...( ) e o pai dele foi atrás, conseguiu encontrar ele, e o pai dele pegou ele, a porquinha estava grávida, a porquinha tinha dado os porquinhos, aí o pai dele pegou ele e os porquinhos, ele e a porquinha e falou para ele, que podia ficar agora com os porquinhos."

Sandra Maria é outra aluna a acreditar que os porquinhos estavam vivos no final do texto. O fato de a porquinha ter dado cria, na sua visão, parece também ter influenciado o pai a deixar o filho ficar com a porca. Como verificamos em depoimentos de leitores de outros livros, percebe-se a tendência de repudiar ou rearranjar acontecimentos, de maneira a dar outro encaminhamento àqueles que tenham conotação negativa. Os porquinhos morrem durante o período da peste, mas surgem no comentário de Sandra Maria sobre o final do livro, incluídos no desfecho feliz.

A luta de Zezinho para ficar com a porca, no entender da leitora, traz uma mensagem, destacada por ela:

> "[O assunto do livro te interessa?] Interessou.[Por que?] Ah, não sei. [Não sabe. O que que você achou de interessante, de agradável no assunto, que

[5]Anexo 18

mensagem trouxe para você?] Ah, eu achei que a gente tem que lutar pelo o que a gente quer, né.

Luís Rogério e a presente leitora foram os únicos que, além de mencionarem a existência do embate entre Odilo e Zezinho, verificaram nesse choque, questões que poderiam dizer respeito a eles mesmos, leitores. Enquanto Luís Rogério lembra que os jovens precisam ter educação e saber o que querem da vida, Sandra Maria afirma a necessidade de determinação para conseguir as coisas que se deseja.

Essa mobilidade da leitora em relação ao texto é ainda um indício de que pode ter havido *identificação* entre ela e aquilo que apreendeu da história. Outros aspectos denunciam isso. A aluna não descarta que uma situação como a vivida por Zezinho poderia acontecer na "vida real", apesar de não dizer como tal coisa se daria. Ela também mostra certa aproximação com a personagem central, por esta ser "legal" e ter sido "amorosa com a porquinha".

Também o comportamento da leitora tende para esse lado. Além de intervir no texto e alterar a seu modo o final da história, ela destaca as características positivas - mais especificamente, ternas - de Zezinho. Tem-se em evidência no depoimento da leitora um quadro de relações morais que está no livro, mas ela acrescenta ingredientes seus e mesmo não lendo a obra por inteiro, como parece acontecer. E é importante destacar que houve aproximação em relação àquilo que ela apreendeu e não ao livro propriamente dito. Note-se, mais uma vez, que no momento em que o entrevistador procura saber das dificuldades que Sandra Maria teve para ler, sua resposta é significativa:

"Ah, mais ou menos ( ) não estava com vontade de ler esse livro. "

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Não é possível falar algo mais concreto acerca do processo de *construção de imagens* por parte da leitora. Quanto às ilustrações, ela disse ter gostado, mas achou que deveriam existir em número maior. Como seus comentários abordam a relação com o livro mais sob o ponto de vista moral, ela nos deixa pouca abertura para averiguarmos a maneira como ela 'visualizou' a história de Jair Vitória.

4.4.1. Os leitores e *Zezinho, o dono da porquinha preta*

O livro é familiar aos alunos que o leram. Dois leitores disseram que tinham lido a obra em outra oportunidade e voltaram a ler durante o período do projeto. Um terceiro, Sandra Maria, chegou a fazer prova sobre ele, mesmo sem conhecer a história por inteiro. Disse que terminou a leitura na época da entrevista. É provável que os dois outros leitores também tivessem contato maior com a obra, por ela ter sido alvo de avaliação em momento anterior, e por ser, ao lado de A Ilha Perdida, um dos livros da coleção Vaga-Lume mais recorrentes nas livrarias e bibliotecas escolares. Quatro alunos tinham o livro em casa e o último foi buscar no acervo da escola.

Essa familiaridade transparece no modo como eles falam sobre a narrativa. Todos disseram ter gostado da história. Sandra Maria e Alessandra afirmaram 'adorar' o livro. Apesar de haver casos em que os alunos pareceram não ter lido ou relido a história, eles não se sentem preocupados quanto a falar sobre ela. À exceção de Gisele, que julgou a narrativa 'um pouco complicada', falando o mesmo sobre a linguagem empregada no texto, os demais consideraram de fácil entendimento a trama

e também sua linguagem. A própria Gisele, que disse ter tido problemas, simpatizou-se a ponto de ter lido mais de uma vez - e não por ter sentido necessidade e sim por interesse pessoal.

A segurança dos alunos no tocante à narrativa está relacionada ao fato de que a trama mais superficial é bastante clara. Utilizando a terminologia de Roland Barthes[6], os níveis das Funções, Ações e Narração convergem para um quadro apenas: o embate entre Zezinho e Odilo por causa de uma porquinha. Desde a primeira página do livro está evidenciado o problema, quando já se mostra o apego de Zezinho pelo animal, e Valtério avisa o dono da porca que seu pai irá vendê-la. As personagens, sejam as mais recorrentes ou as secundárias, todas participam de algum modo para a constituição do quadro dramático: os irmãos e colegas irritam Zezinho, alertando-o de que perderá a porca em breve. Note-se o caso de Olívia, uma de suas irmãs, em diálogo que ocorre numa das raras vezes em que ela aparece na narrativa:

> "- O papai vai matar a Maninha segunda-feira, Zezinho! Você não vai mesmo comer a carne dela?
> - Vou não. Vai amolar os porcos.
> - Eu também acho que não vou comer não, Zezinho.
> - Então não come, Olivinha."[7]

Essas referências aparecem de um modo ou de outro na participação de todas as personagens.

Outro elemento que, como vimos na análise do livro, contribui decisivamente para a convergência das atenções para a tríade Zezinho/Odilo/Maninha é o próprio narrador. Seu esforço em ressaltar o

[6]BARTHES, Roland. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: BARTHES, R. et. al. Análise Estrutural da Narrativa. Petrópolis: Vozes, 1971.

[7]Op. cit. p.117.

drama de Zezinho surte efeito junto aos leitores: os cinco alunos concentram suas atenções nessas personagens. Há apenas um caso significativo em que essa regra não se concretiza: um dos leitores destaca a figura da mãe de Zezinho. Mas esse é um caso em que a personagem tem seu estatuto modificado por inferências pessoais do aluno, que confere à personagens características que ela, no texto original, não apresenta.

Mesmo diante desse quadro marcado não pela expansão das ações, mas sim pela intensidade, como diz Muir[8], os leitores ainda efetuam leituras diferentes em torno desse drama tão recorrente. Gisele observa com mais atenção o pai, que considera um "chato" por não deixar o filho ter um "animalzinho de estimação". Sandra diz que o pai queria vender a porquinha dele. Sandra Maria frisa a luta para Zezinho preservar o animal. Luís Rogério focaliza o sofrimento de Zezinho e Alessandra sustenta a idéia de que o pai tenta tirar a porquinha do filho.

Apesar de serem pequenas, as diferentes maneiras como os alunos perceberam a questão da porquinha se confirmam ainda em razão de outras atitudes que eles revelam sobre o texto. Uma dessas atitudes é o modo como *compreenderam* a narrativa. Gisele limita-se à informação de que o pai não permite ao filho ter um animal de estimação. Sandra está mais voltada à idéia de que Odilo desiste da venda e deixa o filho ficar com o animal. Alessandra destaca a luta de Zezinho para conseguir o que queria.

Os três alunos mencionados acima não dissociaram o assunto tratado na narrativa, da narrativa em si. Dois outros o fizeram. Do sofrimento de Zezinho, Luís Rogério depreende que é preciso ter educação e saber o que se quer da vida. Sandra Maria, por sua vez, afirma que as pessoas têm que lutar por aquilo que querem.

---

[8]MUIR, Edwin. A estrutura do romance. Porto Alegre: Globo, _____

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A concentração da narrativa na tríade mencionada há pouco também tem reflexos no que diz respeito à aproximação entre os leitores e o texto, em alguns casos chegando ao nível de *identificação*. Gisele tem maior interesse por Odilo. Sandra Maria ressalta as características positivas de Zezinho. Alessandra, admira o menino por sua luta. Luís Rogério está voltado para Zezinho, dado o sofrimento e o exemplo de jovem mostrado pelo menino. Sandra não tem preferência por nenhuma das personagens.

Dois aspectos correlatos marcam as personagens destacadas pelos leitores. Em primeiro lugar, elas são simplificadas pelo olho do aluno. Odilo não é percebido como um homem mau. Tampouco seu comportamento é criticado ou repreendido pelos leitores. A única exceção, e ela reforça a idéia de que os alunos não estão incomodados com o comportamento de Odilo, é o caso de Gisele, que considera o pai de Zezinho "um chato". Os demais, mesmo cientes de que o chefe da família perturba a vida do filho, não se sentem impelidos a questioná-lo.

Uma hipótese, baseada na própria história, que pode explicar a aceitação do modo de ser de Odilo está relacionada ao fato de que ele se mostra um homem esforçado, trabalhador, disciplinador e preocupado com o bem-estar da família. Um pouco do conceito que os alunos têm de Odilo pode partir daí.

A personagem Zezinho, por sua vez, é entendida como um indivíduo sofredor, lutador, carinhoso. Apenas Luís Rogério notou que no final do livro, além buscar permanecer com seu animal de estimação, o menino queria a amizade do pai. Os alunos não perceberam o lado mais agressivo de Zezinho e nem mesmo a maneira como ele via as pessoas ao seu redor. O próprio Luís Rogério, que é o leitor que mais qualifica Zezinho, percebe o menino como um sujeito sofredor, educado e injustiçado.



A redução de Zezinho a algumas de suas características e o fato de os leitores manterem intocada a figura paterna estão também relacionados a um segundo aspecto presente nas entrevistas. Como em depoimentos sobre outros livros, os alunos modificam as personagens de acordo com os seus valores pessoais. Ocorre uma espécie de 'limpeza' no desenho dessas personagens, promovida pelo próprio aluno. O gesto de não criticar Odilo e o de observar apenas virtudes em Zezinho dizem respeito a essa tendência. Outro exemplo claro é o de Luís Rogério, quando se refere à mãe de Zezinho. Retomemos sua fala sobre uma personagem que ele poderia tomar como amiga:

> "Ah eu pegava assim, a mãe do Zezinho, ou senão o Zezinho.[Por quê?] Por causa que...ah por causa que a mãe do Zezinho ajuda muito ele, sabe, a mãe do Zezinho ajuda muito ele, e o Zezinho...ele era assim muito...(...) gosto muito dele. (...) A mãe dele ajudava muito ele assim, nas coisas de...da porquinha, e também ajudava na escola, nos estudos, ajudava bastante ele." [9]

Leonor tem participação marginal na história e em nada ajuda o menino. Quanto aos assuntos da escola, ela é marcante por obrigar o filho a ir para a escola mesmo nos momentos em que ele está mais perturbado. Ela se põe resignada em todas as decisões do marido. Nos momentos em que Zezinho está na iminência de apanhar do pai, não há sequer menção ao nome de Leonor, como possível interventora.

Essa 'higienização', que no caso acima também aparece somada a outras características inexistentes no original, preserva e acrescenta apenas características edificantes, e projeta um futuro também livre de percalços. Mais uma vez observamos a fusão de indivíduos num ser que não se mostra necessariamente como uma criança, mas sim em transição para uma vida adulta, mais definitiva.

[9] Anexo 21

Mesmo fora do âmbito das personagens, percebe-se a mão do aluno a moldar o quadro da história. Bastante expressiva é a maneira como eles se comportam diante do espaço onde se dá a história. Apenas um leitor, Sandra, menciona o fato de a família morar em um "sítio", e ela faz essa observação ao comentar uma ilustração presente no livro. Alessandra e Sandra Maria falam que o menino vai para o outro lado do rio, mas não mencionam nem onde as personagens estavam e nem para onde foram. No caso de Luís Rogério e Gisele, a não fixação desses elementos assume uma dimensão ainda mais complexa. Eles não só deixam de fazer qualquer referência ao espaço, como não percebem a fuga. As coisas parecem se resolver num local diferente do da narrativa. Para todos os leitores do livro de Vitória, o terreno onde ocorre a história parece ser bastante vago e com indícios de apresentar-se bem próximo de um ambiente familiar ao aluno, a sua casa, o seu contexto, etc. Ao abordarmos o modo como os leitores percebem outros elementos, essa idéia de familiarização da narrativa talvez fique mais clara.

Nem mesmo os alunos que notaram a existência da fuga tomaram-na como uma atitude drástica de Zezinho e reveladora da possibilidade de se pensar em viver sem família. Eles amenizam a situação, não se *identificam* com a idéia de transgressão e o que é mais curioso: esvaziam o que "o outro lado do rio" tem de desconhecido, de perigoso, de novo, conferindo, quando se recordam dele, uma fisionomia também familiar. Um exemplo dessa atitude é dado por Sandra, que, ao descrever o itinerário da fuga de Zezinho, diz apenas que o menino encontrou "uma família", com a qual ficou até ser encontrado pelo pai. Os demais alunos, quando se recordam da fuga, sequer mencionam a existência dessa família. Em outras palavras, o que no texto original é de fato uma família, mas estranha ao menino,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

estranha ao seu contexto, de negros paupérrimos, enfiada no meio do mato, vira uma "família" na fala de Sandra e simplesmente desaparece na voz dos demais leitores - apesar de terem sido questionados especificamente sobre o final do livro.

Percebendo o texto desse modo, não é coincidência terem gostado do final da história e ninguém ter proposto modificações ao desfecho. Eles se põem contentes pela solução do caso da porquinha. Sandra Maria, mesmo sem se dar conta, altera o final. Sintomaticamente, ela não só afirma que o pai permitiu que Zezinho ficasse com a porca como também mencionou que os porquinhos foram criados por Maninha.

Muito em função do narrador em extremar as dimensões do conflito e, por outro lado, do movimento que chamamos de 'higienização' da narrativa, os leitores não percebem detalhes que estão fora desse pequeno círculo dramático. Nenhum aluno faz menção ao fato de que Odilo queria ainda matar a porca. O lado infantil de Zezinho, seu espírito aventureiro, suas brigas com os irmãos e colegas, sua vida na escola, a cruel caça ao pássaro, nenhuma dessas situações é mencionada.

Em suma, os alunos *memorizam* apenas detalhes referentes ao embate entre Odilo e Zezinho. Promovendo a pasteurização dessas personagens, os leitores chegam a se *identificar* com algumas delas, sobretudo no que elas aparentam de mais edificantes. Existe aproximação não em relação a uma criança, mas em relação a indivíduos bem intencionados que virão a ser adultos. A *compreensão* sobre o livro, tanto dos alunos que conseguiram quanto os que não emitiram juízos que estão além do âmbito da narrativa, todos remetem a características positivas. Quanto à *construção de imagens* relativas à história, ocorre processo semelhante. Presos às ilustrações, que chegam a tomar como 'resumo' da

unesp

narrativa, quando se põem a falar de questões que necessariamente implicam referência ao espaço, eles fazem menções vagas a respeito, deixando entrever que fazem uso de traços de um lugar - não plenamente constituído - mas que tem elementos familiares a eles.

unesp

5. A TEORIA E O LEITOR ALUNO

Neste tópico da dissertação, procuraremos concluir acerca da eficiência dos referenciais de análise propostos por Martins, Kügler e, sobretudo, Escarpit e Vagné-Lebas. A intenção é retomar os níveis de leitura sugeridos, verificar sua pertinência e delinear indícios mais evidentes sobre a interação entre eles. Partindo da visibilidade obtida com a grade de leitura, faremos então outras considerações sobre a leitura da literatura na escola e lançaremos algumas hipóteses de trabalho com o livro de ficção na sala de aula.

5.1. Kügler

Antes de abordarmos mais especificamente a grade de leitura em questão, é interessante voltarmos às bases nas quais a amparamos: os referenciais de Hans Kügler e Maria Helena Martins. Nas entrevistas, percebe-se com nitidez as características que Kügler chamou de *leitura primária*. Os leitores procuraram reconstruir a seu modo o texto que leram e o expuseram ao entrevistador, mesmo quando não foram solicitados a fazer isso. Esse esforço é visível em leitores como Simone, que leu o texto por inteiro e o recorda com certa precisão; em leitores como Jurandir, que lembra apenas algumas passagens do livro; e ainda em alunos como Marcelo, um leitor que pouco se lembra do livro. Todos procuram recontar a história, introduzindo nela elementos pessoais. Estes, por sua vez, vão desde a ênfase a uma determinada ação considerada mais interessante ao leitor até o rearranjo total da seqüência narrativa, para adequar a história a uma situação particular. Enquanto Carla refaz a narrativa dando ênfase a uma passagem do início do livro Menino de Asas - conferindo inclusive papéis decisivos a personagens originariamente supérfluos ao texto, Valdir, leitor do mesmo livro, chega a dizer que o Menino de Asas foi operado e sofreu implante de braços. Este último aluno

procura adequar o destino da personagem ao futuro desejado a um jovem parente seu, que passa por problemas de saúde, aparentemente tão cercitivos (sob determinado ângulo) quanto as asas da personagem central da história de Homero Homem.

Em boa parte das leituras, nota-se que o leitor caminha sem muitos problemas entre o seu universo e o mundo que ele constitui para o livro. A partir desse trânsito, o espaço ficcional aparece modificado e personalizado nas entrevistas, motivando, sobretudo, o que Kügler chama de *deslocamento*[1]. Não é o livro que invade a vida do leitor com elementos da ficção e sim o leitor que invade o livro e o preenche a seu modo. A chamada *condensação*, por sua vez, ocorre menos porque o leitor se sente envolvido com o texto do que pela necessidade de se conferir à história um mínimo de significado articulado, obtido a partir dos próprios conhecimentos do aluno.

A reação de *deslocamento* revela a dificuldade do aluno em penetrar na história: ele procura identificar elementos já conhecidos em um livro geralmente percebido de maneira fragmentada. As lacunas de entendimento não são devidas aos livros, pois estes, como vimos em tópico anterior, apresentam-se na maior parte de forma linear e com tramas pouco complexas. Em quase todos os casos, percebe-se que o leitor domina os elementos mais gerais do texto, como a noção de aventura num livro como A ilha perdida, ou o confronto presente em Zezinho, o dono da porquinha preta. A exceção possível é Menino de Asas, cujas digressões e outras formas de ruptura da linearidade mostram-se como complicadores para o entendimento do leitor sobre o texto. Porém, mesmo assim os seus leitores conseguem perceber com certa facilidade a marginalização da personagem.

---

[1] É importante lembrar que os conceitos de ***deslocamento*** e de ***condensação*** são apresentados por Kügler de forma dialética. Em uma escala imaginária, grosso modo, podemos dizer que os extremos do envolvimento do leitor com o livro estão entre o deslocamento mínimo e condensação plena. Tomemos como exemplo daquela primeira reação um leitor que, ao falar sobre um livro, concentra-se apenas em algum detalhe marcadamente secundário, demonstrando com clareza a não apreensão da história lida. No extremo oposto, um leitor que revelasse conhecimento de todo o percurso da história e fizesse inclusive juízos mais elaborados acerca de suas características demonstraria um alto nível de ***condensação*** - ou o que propusemos como condensação plena.

unesp

A dificuldade de leitura ocorre em razão da falta de hábito quanto à palavra escrita e ao contato com histórias de ficção. Elementos próprios às narrativas, como o espaço e a diversificação das personagens e das ações são complicadores. Observamos anteriormente que nem todos os alunos conseguiram identificar o espaço onde transcorreu as ações do texto lido. Outros ficaram embaralhados com as personagens, muitas vezes confundindo-as e investindo nelas características distantes das originais.

À primeira vista, pode parecer que os alunos apresentam envolvimento com a história, na medida em que modificam o desenho do texto e de seus elementos. O percurso individual da leitura descrito por Kügler estaria, então, concluído: os leitores partiram da *leitura primária*; demonstraram simpatia por determinados elementos e os transformaram à sua maneira, reagindo tal como o proposto por *deslocamento*; e, finalmente, buscaram significado articulado para as histórias, revelando o que o estudioso alemão chama de *condensação*. Lembrando que estes dois últimos procedimentos estão, de acordo com o teórico alemão, de certo modo, no momento imediatamente anterior à passagem da leitura individual para a *constituição coletiva do significado*. Em verdade, os alunos não se mostram passivos nesse intercâmbio que promovem em relação aos livros lidos, pois eles dão vida a elementos de algum modo presentes na obra literária. Entretanto, os leitores demonstram perceber o livro não de forma íntegra para, então, modificá-lo a seu modo. O aluno retoma detalhes e com eles redesenha todo o percurso da história. É o livro que dá a ele elementos para reconstruir a obra? Parece que não. É o leitor que, fazendo uso de características familiares percebidas no texto, reconta situações por ele já conhecidas. Daí nossa conclusão de que os leitores permanecem no âmbito do *deslocamento*.

Um exemplo extremo pode nos ajudar a observar o quanto o aluno está fixo em seu mundo e resistente a permanecer no universo do livro que se lhe apresenta. Simone, ao falar dos destinos dos meninos aventureiros na ilha perdida, afirma que preferia vê-los para sempre ao lado de Simão.

unesp

Questionada sobre tal posição, a aluna respondeu que gostaria de dar companhia ao ermitão, personagem que mais a agradou. Simone é uma das melhores leitoras entre os alunos observados. Ela domina o livro por inteiro, inclusive em suas lições de moral. Ao preferir deixar Henrique e Eduardo na ilha com Simão, ela simplesmente esqueceu das vontades dos garotos e mesmo da situação dos padrinhos, isto é, ela não levou em conta o estatuto da obra. O mesmo acontece com Valdir, que recria um final original para o Menino de Asas: disse que o menino alado havia reimplantado braços biônicos. Neste caso, o depoimento do aluno mostra que ele sequer leu o final da história. Porém, Valdir não se sentiu intimidado para redesenhar a obra.

Não somos taxativos a ponto de dizer que não ocorra a *condensação*, pois o próprio trânsito que existe entre o mundo do leitor e o mundo do livro indica isso. Todavia, estamos diante de uma forma incipiente de *condensação*. Por um lado, o livro convida à fantasia, ao exercício de recriar, mas, por outro, o aluno não consegue vencer sozinho as barreiras da própria obra, em suas características particulares, contentando-se com os elementos que ele conseguiu apreender. Estes, por sua vez, não têm vida própria, necessitando que o próprio aluno os introduza em seu mundo, para dar-lhes um perfil inteligível.

Nem mesmo o fato de o aluno gostar de uma história garante trânsito aberto entre ele, leitor, e o livro. Os estudantes que leram a obra mais de uma vez, dizendo-se apaixonados por ela, não demonstraram ir além da observação distante das ações da narrativa. O aluno tende não a se incorporar à história e sim a recontá-la com elementos seus, em parte porque não a assimilou, em parte porque ele não se dispõe a distinguir sua experiência e determinadas situações da narrativa - quanto mais ter sua experiência de vida modificada! O aluno demonstra inflexibilidade: ele não passa a viver de acordo com o universo da narrativa, apenas ajusta esse universo ao que ele compreende.

unesp

5.2. Martins

No tangente às categorias de leitura propostas por Maria Helena Martins, por sua vez, algumas considerações precisam ser feitas. A observação dos depoimentos dos alunos sobre como se defrontaram com os livros que leram e quais foram as motivações que os levaram a isso mostram que o primeiro contato com os livros se dá antes por fatores sociais do que por questões sensoriais. A grande maioria dos alunos desprezou qualquer tipo de namoro com o livro e partiu de imediato para a leitura do texto. O incentivo para ler determinada história, salvo em casos mais raros, partiu de terceiros ou de outras contingências - o aluno já tinha lido ou iniciado a leitura do livro anteriormente, por exemplo. Os leitores não parecem ver o momento da leitura com especificidade ou de forma ritual. Nenhum dos depoimentos revela que o ato de ler, por si só, tenha provocado alguma reação positiva.

Isso não significa dizer, porém, que o contato chamado *sensorial* não ocorre na relação entre o leitor e o livro. Um ponto de contato comum são as ilustrações. Carla chega a recuperar por inteiro o desenho da capa de Menino de Asas. Apesar de não citado, está implícito nos depoimentos que o tamanho das histórias foi também fator determinante para a opção por elas. Os livros da Série Vaga-Lume apresentam em geral cerca de 100 páginas. Uma das únicas exceções a esta regra foi o relançamento de Éramos Seis, de Maria José Dupré. A atração por livros mais curtos se deve em parte ao fato de que estamos diante de alunos não habituados e não incentivados a ler, nem em casa, nem na escola. Apenas dois dos estudantes mencionou em seus depoimentos algo que lembrasse um contato dos pais ou familiares com livros.

unesp

Por outro lado, ao optar pelas obras em questão, os alunos obedeceram ao que podemos chamar de convenção a este respeito. Boa parte deles tinha o livro em casa. Este livro, por sua vez, surgiu em suas casas porque outrora eles ou seus irmãos haviam sido obrigados por professores a lê-los - para serem avaliados posteriormente. Houve estudantes que emprestaram de colegas, que muito provavelmente viveram aquelas mesmas situações. Outros ainda foram buscar na biblioteca da escola, onde a Série Vaga-Lume constitui parte significativa do acervo. Em suma, como já dissemos no tópico 3 deste trabalho, os alunos se mostraram dentro de um círculo fechado para a escolha das obras. Incentivados pelos organismos públicos de distribuição de livros, pelas livrarias e pelos próprios professores, os alunos acabaram por escolher livros em razão da comodidade: eram curtos, eram conhecidos e tinham passado pelo crivo de professores seus.

Ao observarmos a *leitura emocional*, também nos deparamos com essa falta de envolvimento. Apesar de haver, como dissemos, algum trânsito entre o universo do aluno e o do texto, esse movimento se dá de maneira mais fria: são raros os momentos em que o aluno se deixa levar pelo texto, mesmo que esse reporte questões comuns aos leitores. Ronei é o único dos leitores de Menino de Asas que se disporia a conhecer as histórias do garoto alado vividas no céu. Se pudéssemos modificar um pouco mais a categorização de Martins, os alunos atingem o que chamaríamos de leitura pré-emocional: apesar do entendimento sobre o livro mostrar-se de maneira retrospectiva, eles não compartilham sua experiência com a experiência apresentada no livro, apenas substituem uma pela outra. Apesar de "consumir o texto", como diz a autora, na *leitura emocional*, os alunos de fato não questionam como ele foi feito, entretanto, apresentam uma espécie de filtro que os permite assimilar apenas o que querem e da maneira como

unesp

o querem. Pacheco Fernandes, cirurgião oportunista de Menino de Asas, não é percebido em suas características. Ednilson o assemelha a um amigo da sua família, que também é médico e um sujeito "legal". Andrea, leitora de Açúcar Amargo, acha que Pedro morre ao ser hospitalizado, no final do livro, provavelmente considerando que ele fora vítima do acidente que também matou o irmão de Marta. O acidente, no entanto, acontece no início da narrativa.

De acordo com o que dissemos até agora sobre as reações dos alunos aos livros, temos que a chamada *leitura racional*, proposta por Martins, dificilmente se constitui de maneira prospectiva. A fixidez dos alunos não permite a eles o questionamento das ações e das relações entre elas ou das personagens. Nenhum dos leitores de Menino de Asas, por exemplo, fez menção à suposta dificuldade que o garoto alado tinha no dia-a-dia, dada a falta de braços. Quando o leitor aparenta dominar o texto por inteiro, ele abdica de qualquer reação mais investigativa, considerando o objeto apenas como um desafio vencido. Simone, leitora de A ilha perdida, não se propõe a questionar aspectos da história em si, limitando-se a dizer que a lição que o livro oferece - a punição para quem transgride as regras - ela já conhecia. Em lugar de questionar a pertinência ou não desse ensinamento, Simone afirma que gostaria de receber um outro, mais adequado à sua idade. Se, por um lado, ela percebe a infantilidade do conteúdo moral presente na história de Maria José Dupré, por outro, não quer estabelecer relações com os elementos daquele livro, mesmo para mostrar onde estava o que ela julgou infantil. Simone, entretanto, é um exemplo mais raro. Na maioria dos casos, ao formar um juízo acerca do livro, os leitores raramente conseguem extrapolar os limites da obra para enxergá-la a partir de um ponto de vista mais crítico.

unesp

5.3. Escarpit e Vagné-Lebas

Passemos agora à análise das leituras de acordo com as autoras francesas, lembrando que os diferentes níveis de leitura propostos por Escarpit e Vagné-Lebas, além de terem nos ajudado a permanecer um pouco mais sobre os depoimentos dos alunos - cujas falas anteriormente julgávamos bastante fragmentadas, frágeis, repetitivas e até frustrantes - também contribuíram para que pudéssemos compreender um pouco mais acerca das características percebidas a partir dos referenciais de Hans Kügler e Maria Helena Martins. Ao buscarmos a delimitação das diversas reações do aluno diante do texto, talvez tenhamos deixado mais claro por exemplo a razão pela qual os leitores não conseguem ir além da *leitura emocional* ou de um plano superficial de *deslocamento*.

Antes de iniciarmos a análise dos diversos níveis, sugerimos um gráfico, para a visualização genérica da situação de leitura de cada aluno[2]:

CÉLIA	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização				
Compreensão				
Identificação				
Construção de imagens				
Encontro com o desconhecido				

SÉRGIO	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização				
Compreensão				
Identificação				
Construção de imagens				
Encontro com o desconhecido				

[2] 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 fomentar 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.

JURANDIR	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização		—		
Compreensão	—			
Identificação	—			
Construção de imagens	—			
Encontro com o desconhecido				

CARLA	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização			—	
Compreensão			—	
Identificação		—		
Construção de imagens		—		
Encontro com o desconhecido				

RONEI	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização			—	
Compreensão			—	
Identificação			—	
Construção de imagens		—		
Encontro com o desconhecido				

SIMONE	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização				—
Compreensão				—
Identificação		—		
Construção de imagens			—	
Encontro com o desconhecido				

GISELE	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização		—		
Compreensão		—		
Identificação	—			
Construção de imagens	—			
Encontro com o desconhecido				

SANDRA	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização			—	
Compreensão			—	
Identificação		—		
Construção de imagens		—		
Encontro com o desconhecido				

ANDREA	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização			—	
Compreensão		—		
Identificação		—		
Construção de imagens	—			
Encontro com o desconhecido				

FERNANDO	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização			—	
Compreensão			—	
Identificação		—		
Construção de imagens	—			
Encontro com o desconhecido				

MARCELO	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização	—			
Compreensão	—			
Identificação	—			
Construção de imagens	—			
Encontro com o desconhecido				

PATRÍCIA	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização	—			
Compreensão	—			
Identificação				
Construção de imagens	—			
Encontro com o desconhecido				

GIANCARLO	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização				
Compreensão				
Identificação				
Construção de imagens				
Encontro com o desconhecido				

EDNILSON	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização				
Compreensão				
Identificação				
Construção de imagens				
Encontro com o desconhecido				

VALDIR	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização				
Compreensão				
Identificação				
Construção de imagens				
Encontro com o desconhecido				

REGINA	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização				
Compreensão				
Identificação				
Construção de imagens				
Encontro com o desconhecido				

SANDRA MARIA	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização				
Compreensão				
Identificação				
Construção de imagens				
Encontro com o desconhecido				

LUÍS ROGÉRIO	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização			=	
Compreensão			=	
Identificação		=		
Construção de imagens		=		
Encontro com o desconhecido				

GISELE II	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização			=	
Compreensão			=	
Identificação		=		
Construção de imagens		=		
Encontro com o desconhecido				

MÁRCIA	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização		=		
Compreensão		=		
Identificação	=			
Construção de imagens	=			
Encontro com o desconhecido				

RODRIGO	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização			=	
Compreensão			=	
Identificação	=			
Construção de imagens	=			
Encontro com o desconhecido				

MARCELO II	mínimo	razoável	bom	ótimo
Memorização		=		
Compreensão	=			
Identificação		=		
Construção de imagens	=			
Encontro com o desconhecido				

O nível de *memorização* mostrou ser o fator mais evidente nos depoimentos. Em todas as entrevistas conseguimos observar detalhes dos livros, ora confusos, ora parciais ou equivocados, ou, mais raramente, bem próximos da história linear das narrativas. Os alunos utilizam as lembranças que têm da obra literária para falar com os entrevistadores, lançando mão dessas lembranças não só quando solicitados a fazer isso mas em todas as ocasiões em que precisam falar algo sobre o livro. A *memorização* mostra-se ainda como a reação mais afirmativa do aluno diante do texto. Vários alunos disseram que tinham lido os livros anteriormente e que, para a entrevista, haviam relido. Boa parte deles parece não ter relido de fato a obra e, mesmo assim, foram para a entrevista mencionando passagens das narrativas. Em geral, suas recordações estão em desacordo com as situações originais, porém, os entrevistados demonstraram auto-confiança em relação aos livros. Em número menor, há estudantes que retornam ao livro em razão da *identificação*. Célia é o melhor exemplo nesse sentido. Mostrando-se apaixonada pela situação de risco em que se meteram as personagens de A Ilha Perdida, a leitora volta ao mesmo livro todos os anos.

Em seus comentários, os leitores não recortam uma ação ou passagem específica, optando sempre por uma seqüência narrativa mais ampla ou por um conjunto de referências sobre o texto. Daí, por exemplo, a dificuldade de os leitores de Menino de Asas para perceberem a inverossimilhança do menino alado: eles observam a personagem dentro de uma seqüência de ações e não particularizam uma atitude ou acontecimento. Isso demonstra a impossibilidade de o aluno efetuar uma leitura mais investigativa dos textos lidos, pois ele não consegue perceber detalhes, algo que seria fundamental para um comentário mais crítico.

Os alunos, mesmo os que demonstraram pouco domínio sobre o que leram, falam sobre o texto obedecendo à ordem narrativa. Apesar de comum, tal expediente não indica com precisão que o aluno não consiga dialogar com os diferentes momentos do texto, pois todos os livros apreciados nesta pesquisa apresentam seqüência linear de acontecimentos. O caminho mais usado, contudo, é o da cronologia. Os leitores de Menino de Asas não se familiarizaram com vários momentos da narrativa. Com divagações e avanços bruscos, além da dificuldade inerente de apreensão de uma personagem insólita como é o Menino de Asas, a obra foi reduzida pelos alunos a algumas passagens, sempre lineares. Os entrevistados não se deram conta disso, à exceção de um deles, que reclamou do fato de o Menino de Asas ser, num primeiro momento, criança, e, logo depois, aparecer como um jovem de cerca de 20 anos de idade.

As passagens recordadas em geral estão associadas à noção de movimento: os alunos observam menos a personagem do que a personagem fazendo alguma coisa. Marta é lembrada pelo seu namoro, pela dedicação aos estudos, pelo trabalho duro que desempenha junto aos homens, pela cumplicidade com a mãe e pela força de vontade. Os leitores não conseguem observar, por exemplo, uma questão que está implícita na narrativa: a silenciosa batalha de Marta para ser valorizada pelo pai.

O fato de gostar ou ler mais vezes a mesma narrativa não garante que os alunos consigam falar com mais propriedade sobre elas. Célia diz ler A ilha perdida todos os anos, mas nem por isso consegue distinguir os irmãos aventureiros Henrique e Eduardo, limitando-se a lembrar de apenas um deles. Gisele, leitora de Zezinho, afirmou que já tinha lido o livro antes, porém, mudou espontaneamente o final da história. Sandra Maria diz adorar a história do menino e sua porquinha, entretanto, também muda o

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

final do livro. Marcelo II mostra-se comovido pela história dos garotos Henrique e Eduardo, mas modifica por completo o final da narrativa de Maria José Dupré.

Outro aspecto que restringe ainda mais a percepção dos alunos sobre os textos é a opção pelo caminho do narrador. Praticamente inexistem comentários sobre aspectos presentes nos textos mas fora da trilha seguida por quem contou a história. Nesse sentido, o exemplo dos irmãos Henrique e Eduardo é significativo. Em determinado momento, o narrador passa a focalizar apenas Henrique, voltando-se ao irmão dele apenas quase no final do livro. Esse é um dos motivos pelos quais nenhum dos leitores consegue distinguir com precisão os dois irmãos, chegando alguns à idéia de que havia apenas um menino aventureiro e não dois.

Um fator que à primeira vista poderia ser visto como instrumento agregador das impressões dos alunos, mas que se revela obstáculo à assimilação do enredo dos livros é a questão espacial. Atrelado ao narrador, o aluno costuma não se situar dentro da narrativa, deixando de identificar os espaços em que ela se desenvolve. Pode também optar pelas personagens, esquecendo então a participação do espaço na narrativa. Com freqüência, as impressões remetem a personagens e ações "despregadas" de seu tempo e de seu espaço, o que dificulta ainda mais o entendimento sobre a história. Os leitores de Açúcar Amargo não conseguem distinguir os diferentes locais por onde passa a família de Marta. Também não associam o drama dos cortadores de cana ao local onde se desenrola o conflito.

As referências espaciais mais lembradas reportam oposições entre campo e cidade. Os leitores de Menino de Asas dizem que a personagem alada saiu do campo para ir morar na cidade. O Rio de Janeiro é visto de

unesp

forma generalizada como cidade. Matizes do espaço urbano e mesmo do espaço rural não são percebidos. Nenhum aluno consegue ver que a família de Marta foi "jogada" do campo para a cidade e acabou espremida na periferia. Isso acontece apesar de o livro enfatizar essa descaracterização por que passou Pedro e os seus.

As passagens mais lembradas e também aquelas mencionadas com mais intensidade pelos alunos estão no início dos livros. Tal ocorrência parece se dar por pelo menos duas razões. A principal delas é que o aluno, tendo ou não lido o livro, necessita de um quadro mínimo da história. Nas narrativas estudadas, esse quadro é apresentado desde o início, facilitando a vida do leitor. Regina é dona do depoimento mais extenso entre os estudados e a leitora fala com desenvoltura com o entrevistador, apesar de não ter lido o livro. Ela concentra-se apenas nas passagens iniciais do texto. Carla supervaloriza a participação dos pais do menino alado, personagens estes que, na verdade, têm breve participação no desenvolvimento da história. A questão espacial, quando definida no início das narrativas, também surge como obstáculo à constituição do quadro necessário ao leitor. No caso de Açúcar Amargo, em que as ações transcorrem em vários lugares até que a família se estabelece em Guariba, os alunos apegam-se mais à personagem Marta e suas ações. Marcelo e Patrícia não fazem a distinção entre a fazenda e a ilha em A Ilha Perdida. Suas leituras mostram-se bastante confusas. Outra razão pela qual os alunos se reportam às passagens iniciais das narrativas se deve ao fato de que vários deles provavelmente não leram ou não releram os textos. Ao retomar a obra para recordar detalhes, sendo através da leitura ou da observação das ilustrações, a atenção parece concentrar-se mais no início dos textos, talvez

em função da característica dos leitores que definimos como busca da linearidade ou da ordem cronológica para a exposição da narrativa.

A busca desse que chamamos quadro mínimo dos livros, somada à falta de hábito de leitura resultam ainda em outro aspecto interessante que, de forma genérica, chamaremos de a mudança na duração das ações. O aluno costuma ampliar ao máximo as passagens que ele recorda, muitas vezes dando-lhes uma dimensão não condizente com o original (*deslocamento*, de Kügler). O início do envolvimento entre Menino de Asas e Rute, por exemplo, ocorre com certa rapidez e existe uma distância entre as duas personagens. Carla, entretanto, aponta esse relacionamento como um namoro, destacando a intensidade do apoio dado por Marta ao garoto alado. A mesma aluna estende a participação da família de Menino de Asas, conferindo a ela um papel decisivo na narrativa.

A confiança que os alunos demonstram ao falar sobre as histórias que leram, mesmo quando as deturpam em demasia, está relacionada ao fato de que essa atitude prevista por Escarpit e Vagné-Lebas é a mais "paupável" entre todos os níveis de leitura. Trata-se de uma ação mais visível e imediata, que, dentro do caráter multifacetado da leitura, exige basicamente um exercício de memória. Este, por sua vez, é familiar ao aluno, que o pratica no seu dia-a-dia não só em relação à palavra escrita. Para a *memorização*, exige-se menos, por exemplo, de fatores como inferências ou deduções.

Todavia, mesmo sendo mais "paupável" ao aluno, a *memorização* ocorre de maneira em geral epidérmica: ilustrações de capa ou as primeiras páginas do livro, por exemplo, tornam-se elementos importantes - quando não os únicos - dentro do quadro que o leitor constrói sobre a obra. Isso parece acontecer em razão da dificuldade que o aluno tem para

unesp

acompanhar uma história escrita. Há pouco mostramos os obstáculos em que se transformam o narrador, o espaço e as próprias personagens, para o jovem leitor. Sobre tal situação, podemos dizer que além de decorrente da falta de hábito de leitura, é também fruto da falta de um modo de ler, isto é, o aluno não sabe bem o que faz com os elementos que apreende na história. Angela Klieman faz uma referência pertinente e conclusiva sobre o assunto:

> Muitos, hoje em dia, dizem acreditar na leitura como uma interação em que o leitor e autor constroem um texto. Entretanto, poucos professores ensinam a criança a ouvir o autor nessa interação. O texto é percebido como coleção de elementos descontínuos, discretos; assim como não é necessário buscar coerência ou uma intenção argumentativa na lista telefônica, também não é necessário ir além da ligação atribuída pela inserção contígua, num mesmo espaço material, nessa lista de elementos a que se reduz o texto trivializado em contexto escolar...[3]

Além de ser a atitude mais evidente, a *memorização* é também a porta de entrada para o entendimento das demais reações do aluno diante do texto. Um exemplo claro dessa relação diz respeito à *compreensão* do aluno sobre a narrativa. Quanto menor é o volume de informações que o leitor apresenta sobre o livro, menor é a sua *compreensão* sobre a história. Para formular um juízo sobre o que leu, ele acaba se escudando apenas nas passagens sobre as quais tem domínio. Jurandir recorda-se apenas de duas passagens que indicam a aproximação entre as personagens Menino de Asas e Pilão. Ao fazer um juízo mais abrangente sobre o livro, o estudante destaca a lealdade, sinceridade e amizade entre o menino alado e o pequeno marginal. Carla tem domínio sobre o desenvolvimento linear da história de Homero Homem, mas supervaloriza a participação da família na relação com o menino problemático. Sua *compreensão* envolve as noções

[3]KLIEMAN, Angela. Leitura - Ensino e Pesquisa. Apud Ler Jornal: Dê voz às crianças (suplemento especial do jornal O Estado de S. Paulo, 9 de setembro de 1995).

unesp

de abandono, pelo isolamento vivido pelo jovem alado, e de fraternidade, demonstrada pelos pais ao filho. Marcelo II, leitor do livro de Maria José Dupré, percebe os espaços da narrativa, mas não tem domínio sobre as personagens e parece ter esquecido ou não ter lido a história da metade em diante. O leitor transforma a aventura dos garotos Henrique e Eduardo em fuga de pais opressores.

Os alunos procuram dar um sentido ao que leram. Tais juízos nem sempre estão expressos nos depoimentos, mas, nesse caso, podem ser apreendidos a partir da uniformidade do discurso dos leitores. Além de atrelados ao exercício de *memorização*, os juízos geralmente não extrapolam os limites do texto, isto é, o aluno não consegue se distanciar e observar o texto de maneira mais crítica: ele alinhava um sentido com os elementos concretos dos quais dispõe. Quando ocorrem, as generalizações não estão diretamente associadas a um maior quantum de *memorização* do texto. Regina não leu Menino de Asas mas é capaz de falar da rejeição da sociedade à personagem central do livro. Os juízos mais abrangentes enveredam com freqüência para o campo da moral. Sandra Maria, leitora de Jair Vitória, acredita que as pessoas devam lutar por aquilo que querem. Luís Rogério, leitor do mesmo livro, afirma que as pessoas precisam ter educação e precisam saber o que querem da vida.

O aluno está treinado para apreender as lições que o texto propicia. Além dos exemplos citados acima, é importante destacar o caso de Simone. Como já dissemos, a leitora de A Ilha Perdida tem domínio completo sobre a narrativa a ponto de desdenhá-la. Todavia, ao explicar porque o livro não tinha agradado, a aluna diz que a história portava uma recomendação que ela já conhecia, daí o livro ter perdido o encanto. Ela afirma preferir livros que tragam novas experiências de cunho moral.

unesp

Mesmo quando convidados a comparar as situações dos livros com experiências pessoais, o que seria uma maneira de extrapolar os limites dos textos, levando-os à discussão, os alunos se esquivam, não buscando similaridades. Ronei, leitor de Menino de Asas, é um dos alunos que melhor conhecem a história. Sua *compreensão* sobre a obra leva-o à rejeição vivida pela personagem central. Seu questionamento quanto ao livro, no entanto, se dá nos limites da história. Ele reclama em relação ao fato de o livro terminar de forma abrupta, impedindo o leitor de conhecer a vida de Menino de Asas como um homem casado.

O expediente utilizado com mais freqüência para o exercício de síntese das narrativas é a recorrência a elementos pessoais. À medida em que diminui o domínio sobre as informações veiculadas pelo texto, o aluno recorre a experiências próprias. Daí, por exemplo, os casos de Valdir ou de Marcelo II (leitores de Menino de Asas), como já vimos. Mas não são apenas as ações maiores recebem contribuições pessoais dos leitores, para que eles possam dar um certo eixo em seus discursos. São também comuns os acréscimos de detalhes a situações localizadas das narrativas. Ronei, ao descrever a cena em que Menino de Asas é impedido de freqüentar as aulas, relembra todo o embaraço provocado pela situação ao menino alado e, além das personagens originais do livro, introduz no episódio a figura do diretor de escola.

Texto e vida pessoal, entretanto, se misturam mas de maneira não interativa e sim excludente. Se o aluno não entende, ele apenas coloca elementos seus na explicação da narrativa. Assim, mostrou-se muito frequente nos depoimentos a abordagem de figuras familiares, como pai, mãe, irmão, namorado etc, mesmo em se tratando de situações em que tais figuras não apareciam. Mais uma vez é significativo retomar o exemplo de Marcelo II, que troca as figuras de Padrinho e Madrinha por figuras de pais dos garotos Henrique e Eduardo. Estes, por sua vez, no entendimento de Marcelo II, não se aventuram pela ilha e sim fogem de casa. Os irmãos Henrique e Eduardo, por não se comportarem como quer Marcelo - isto é,

não fazendo exatamente como ele, leitor, faria - passam a ser desprezados. O aluno, a partir daí, mostra ter substituído as personagens do livro por seres frágeis, da sua imaginação.

Não apenas os livros estão revestidos de diferentes questões morais e ideológicas, como a análise no tópico 3 nos permitiu ver. Os alunos nivelam personagens e o espaço num plano pessoal, superficial e familiar. Eles modificam tais personagens, vestindo-os com modelos próprios de conduta, geralmente pautada por características positivas e conciliatórias. Com estatutos modificados, esses modelos exercem funções afinadas ao cotidiano dos alunos. Daí, por exemplo, a supervalorização da participação dos pais de Menino de Asas ou a percepção de Simão como um garoto mais velho do que os demais, ou ainda a redução da ilha perdida a um enorme quintal, entre outros relatos que não condizem com as histórias originais.

A *identificação* ocorre em função da *memorização* e da *compreensão* que o aluno tem do texto. Quanto maior for o nível dessas duas reações, maior a probabilidade de o aluno mostrar-se próximo de alguma característica da história. Em todos os depoimentos, porém, a *identificação* mostrou-se sempre igual ou menos intensa dos que as demais atitudes. O nível de *memorização* parece ser fundamental para que haja a *identificação.* Ao mencionar um ou outro aspecto do livro, o aluno tem constantemente à mão uma ou outra passagem que consubstancia a sua afirmação. Já o processo *de compreensão* parece ocorrer de maneira concomitante à *identificação.* Em quase todos os depoimentos, existe uma relação íntima entre ambas as reações [ver quadro de níveis de leitura].

A *identificação* entre os leitores e os textos com freqüência tem como elo as personagens, quase sempre as centrais. Isso acontece por causa do caminho do narrador, cuja atenção se volta para as personagens, com menor ênfase em outros elementos. É assim no caso de Marta, por exemplo, que atrai a atenção de todos os leitores em Açúcar Amargo; ou mesmo de Zezinho e de seu pai, personagens centrais do livro de Jair

unesp

Vitória; ou ainda de Henrique, entre a maioria dos leitores de A Ilha Perdida - lembrando que Eduardo, irmão de Henrique, pouco é lembrado, pois, apesar de presente em vários momentos, está ausente dos momentos mais cativantes, se assim podemos dizer, da narrativa. Atentos às personagens, que apresentam movimento constante graças ao narrador, os leitores não demonstram fazer o exercício de retomada de outros elementos, como o espaço ou mesmo o tempo das narrativas, para constituí-los em aspecto capaz de comover em certo sentido. Por outro lado, as personagens atraem por viverem situações cotidianas e dentro das expectativas dos alunos.

A aproximação maior entre leitor e personagens, por sua vez, não garante maior profundidade de leitura. A *identificação* é sempre menos temática do que pontual, isto é, os alunos quase não percebem as relações estabelecidas pelas personagens durante a narrativa, fixando-se em características particulares demonstradas por elas. Simone gosta de Simão porque este cuida dos animais. Andrea gosta da mãe de Marta pela sua tolerância e carinho em relação à filha. Fernando admira a coragem de Marta. Rodrigo manifesta alguma simpatia por Marta em razão do desejo da menina de querer namorar. Mesmo que todos os leitores tenham se sentido comovidos pela batalha surda de Zezinho com seu pai por causa de uma leitoa, nenhum deles conseguiu perceber a necessidade de o menino conquistar o pai.

Apesar de apresentar situações cotidianas e simplificadas, os livros não atraem facilmente os alunos no plano da *identificação*, ainda que todos os estudantes tenham dito que gostaram das histórias que leram. Rodrigo gostou de ter lido a narrativa, tem domínio completo da história, percebe vários aspectos centrais ligados à personagem Marta, mas se aproxima da menina por uma questão secundária. Giancarlo gosta da aventura de Maria José Dupré, disse ter relido o livro para a entrevista, modifica o texto e diz não sentir apreço maior por nenhuma personagem, exceto por Simão, por uma razão que nem o aluno sabe responder.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

E é prudente dizer mais uma vez que os livros se mostram simples, mas são ainda mais simplificados pelos alunos. Vimos isso quando falamos da necessidade de o leitor constituir um quadro mínimo sobre o texto lido. Jurandir sente uma certa dificuldade de se aproximar do Menino de Asas. Julga ser difícil se aproximar de uma personagem como aquela e improvável a sua existência. Ao ser questionado sobre o que poderia ser o Menino de Asas, o aluno responde que ele era um fenônemo de Deus.

Uma questão nos parece muito importante e está relacionada à interferência que os alunos exercem sobre os livros. O processo de *identificação* precisa ser diferenciado dessa simplificação a que nos referimos. Uma parte dos alunos comove-se e sente-se atraída pelos livros. Nesse caso, existe um certo respeito ao desenho da personagem ou de alguma de suas características e suas ações. São poucos os alunos que chegam a isso e com freqüência eles têm domínio maior sobre a narrativa. Por outro lado, existe um número maior de leitores que transpõem situações, comportamentos, figuras etc, da sua vida para dar um sentido ao livro. Não há interação e sim substituição. O que o aluno preserva não é o desenho do livro e sim o seu próprio modelo de entendimento do mundo. Valdir nos dá um exemplo claro desse processo. Ele vê semelhança entre o Menino de Asas e um parente seu. Ambos teriam defeitos físicos. A certa altura da narrativa, o leitor modifica o caminho da personagem e chega a afirmar que Menino de Asas foi operado e implantou braços. Marcelo afirma não ter gostado de ler A Ilha Perdida, por considerar medrosos os garotos aventureiros. O leitor investe em Henrique e Eduardo caracaterísticas diferentes das que o livro apresenta.

Essa modificação provocada pelos alunos acaba levando-os a se aproximarem das personagens - ou das personagens que eles criaram. Os alunos vêem exatamente aquilo que estão acostumados ou querem ver. E tais personagens surgem simplificadas. O leitor aborda uma ou outra característica, para tornar familiar a personagem. A mãe de Marta, de personagem resignada e sem voz dentro da família, tornando-se cúmplice

unesp

de seu marido na disputa com a filha, torna-se uma mãe compreensiva e incentivadora de Marta, de acordo com o entendimento da leitora Andrea.

A dificuldade ou a falta de hábito de *construir imagens* a partir da leitura da palavra escrita faz com que o jovem leitor se apóie em imagens "prontas" no contato com a narrativa. As ilustrações presentes nos livros atuam como tábua de salvação. Os alunos amparam-se nelas para visualizar o texto escrito. Alguns reclamam da falta de mais desenhos, outros tomam as ilustrações como resumo do texto escrito, outros ainda chegam a falar sobre o texto apenas com informações que obtiveram a partir das ilustrações. Todos vêm no desenho uma linguagem familiar.

Esse recurso presente nos livros, porém, não garante mobilidade: os alunos nem se aprofundam mais no texto e nem dão mostra de que conseguem criar novas imagens a partir dos desenhos. Os desenhos parecem não ter vida própria e sim estar atrelados à necessidade de o aluno penetrar um pouco mais no texto. Gisele, leitora de Zezinho, chega a dizer que as ilustrações servem para resumir cada um dos capítulos do livro. Os alunos não percebem nuanças nos desenhos e apesar de, em alguns casos, preferirem ilustrações coloridas, não se incomodam com o fato de todas elas serem em branco e preto. O gosto é menos devido à ilustração em si e do que em função do apoio que elas acabam dando ao leitor. Nesse sentido, quando se propõem desenhos com informações que vão além do texto, a tendência é que o aluno, espontaneamente, não perceba tais detalhes. Nenhum aluno percebeu, por exemplo, que os irmão Henrique e Eduardo vão até a ilha de paletó - um detalhe que denuncia a idade da história.

No contexto das entrevistas, o exercício *construção de imagens* talvez esteja bastante próximo do de *memorização*, sendo que quanto maior for esta última, maior a chance de que aquela primeira se configure de maneira ao menos visível ao professor [ver quadro dos níveis de leitura]. Essa interação deve acontecer porque, como vimos, uma das principais portas de entrada do aluno tanto para uma como para outra reação são os desenhos.

unesp

Apesar de não conseguirmos apreender as imagens constituídas pelo leitor a partir do texto, podemos também inferir que na medida em que ele se defronta com um desenho concreto de uma personagem, a tendência é a de que ele a assimile e a imagine praticando as ações narradas na história.

Mas o fato de tomar para si o desenho das personagens para reconstruir o universo do livro, não significa que o problema do aluno esteja resolvido. Esse processo parece ser bastante fugidio, de maneira que, em função da dificuldade de visualizar a história tal como ela é, o estudante incorpora imagens carregadas de significação pessoal ao texto. Retomemos o exemplo de Valdir ou mesmo de Marcelo, ou ainda de Sérgio, leitor de Maria José Dupré, que nivela todas as personagens por igual, tornando-as adultas. Como já dissemos, existe pouca interação entre os signos presentes no livro e aqueles trazidos pelo aluno. Parece não haver troca, o aluno não tem olhos para o estatuto das personagens e molda-as de acordo com a sua experiência própria.

É possível considerar que no momento da entrevista, diante da dificuldade de expressar uma relação mesmo tênue havida com o livro, o leitor faça uso incontinente das imagens que ele já conhece. Isso dificultaria a observação da interação havida entre ambos. Contudo, seja qual for o nível do leitor, esse risco sempre existirá.

Em parte devido a essas limitações observadas nas entrevistas e também em razão da simplificação e mesmo do conservadorismo demonstrado pelos alunos, que, como já mencionamos, preenchem o texto com questões geralmente ligadas ao seu cotidiano, parece não ter havido o que Escarpit e Vagné-Lebas propõem como *encontro com o desconhecido*. Os alunos não demonstraram ter vivenciado uma experiência diferente ou ter adquirido uma surpreendente informação ou ainda ter se encontrado com um tipo de texto o novo para eles, sob o ponto de vista formal. Tudo o que viram de algum modo já fazia parte das suas vidas. Menino de Asas, por mais insólito que tenha se mostrado, não trouxe nada de novo ao cotidiano dos alunos. Alguns o perceberam apenas em suas características

unesp

"humanas" e outros explicaram a personagem como algo divino, levando-a para o plano místico, onde qualquer fenômeno se torna possível. Marta (Açúcar Amargo) poderia ter trazido aos alunos uma experiência que nenhum deles vivenciou: a de um bóia-fria. Entretanto, em primeiro lugar, os leitores não se colocam no lugar da menina, limitando-se a observá-la passivamente. Também costumam aproximar-se da personagem ou do livro por questões mais particularizadas: o suposto apego entre a mãe e a filha; a determinação de Marta em querer arrumar um namorado. Há casos em que a narrativa de Luiz Puntel chega a extremos, como a morte de Altair: apenas Rodrigo lembrou desse episódio. Saliente-se mais uma vez que os alunos lançaram mão de obras que haviam lido uma ou mais vezes. Nelas, esses leitores foram buscar não algo de novo e sim consolidar aquilo que já sabiam de antemão. Como Célia, que todos os anos lê A ilha perdida porque gosta da sensação de segurança depois do perigo provocado pela transgressão às normas.

Por um lado, a responsabilidade pelo conservadorismo presente nas leituras se deve aos próprios livros. Calcados em clichês já gastos e em estruturas lineares e convencionais, as obras não provocam, apenas mostram didaticamente situações pouco complexas e ainda assim pasteurizadas, levando o leitor não à dúvida, à diversidade, e sim a quadros marcados por certa fixidez e limpeza de detalhes. Mesmo o absurdo é tratado de maneira convencional, como é o caso do Menino de Asas. Por outro lado, a própria experiência dos alunos fora da escola, verificada no tópico 4, indica a falta de terreno propício a mudanças. As atividades desempenhadas pelos jovens são bastante rígidas e restringem-se ao círculo doméstico. Suas aspirações são também pouco arrojadas. Mesmo raros, viajar e namorar estão entre os mais pretensiosos objetivos da maioria dos leitores, de modo que, pelo próprio contexto em que estão inseridos, os jovens não apresentam predisposição a buscar ou se defrontar com algo que fuja ao seu cotidiano.

unesp

Tomado como uma reação de estranhamento provocada a partir do contato com algo definitivamente novo porém agora assimilado pelo aluno, o *encontro com o desconhecido* inexiste entre os leitores observados. Isso pode ser confirmado a partir de um outro raciocínio. Fontes[4] promove uma reflexão sobre o conceito de prazer aplicado à leitura. Apoiando-se em Le plaisir du texte, de Roland Barthes, Fontes afirma que o prazer da leitura é algo complexo e não tão fácil de ser alcançado, como os incentivadores da leitura gratuita costumam apregoar. O autor argumenta que o "prazer da leitura" se bifurca em prazer e gozo. O prazer não implica em facilidade: é fruto de um trabalho de reconhecimento, de procura, onde o indivíduo busca no texto elementos a ele familiares, que fazem parte da sua cultura. O gozo, por sua vez, é a sensação que "faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, põe em crise sua relação com a linguagem" (Barthes). Nesse sentido, o gozo equivale à noção de *encontro com o desconhecido*. As duas sensações, uma de confirmação e outra de ruptura, mostram-se difíceis de ser alcançadas. O prazer, por demandar esforço do leitor, não tem nada de gratuito. A sensação do gozo, nas bases propostas, é rebelde à institucionalização.

Seguindo essa idéia, os alunos alcançam - e vimos que de maneira bastante fugidia - o que Fontes define como prazer de leitura, na medida em que se comovem e vibram com personagens agindo de maneira familiar - e lembrando que muitas vezes o próprio aluno molda a personagem de modo a torná-la familiar. Mas, em razão de fatores que vão do contexto em que vivem os alunos, passando por livros conservadores - inclusive sob o aspecto formal, até a própria natureza revolucionária do que Fontes qualifica como gozo, torna-se patente que os leitores apreciados não chegaram a manifestar tal sensação. Nenhum dos alunos, a partir da história como um todo ou de algum de seus elementos fez qualquer

[4] FONTES, Joaquim Brasil. O impossível prazer do texto. Leitura: Teoria e Prática, Porto Alegre, n. 9, p. 08-12, junho 1987.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

história como um todo ou de algum de seus elementos fez qualquer movimento outro que não a tentativa de adequação do livro às suas características pessoais.

A falta da reação de estranhamento entre os leitores quanto aos livros dificulta a associação entre esse nível de leitura e os demais. Entretanto, podemos fazer sugestões nesse sentido, talvez até um tanto previsíveis, sobre o assunto, baseadas na observação das relações mais evidentes entre os demais níveis de leitura. Na medida em que os alunos passarem a de fato *construir imagens* a partir dos textos, locomovendo-se então com maior facilidade por entre as ações propostas nos livros, deverá aumentar a probabilidade de ele se defrontar com novidades, talvez não surpreendentes, mas ao menos diferentes do seu cotidiano e passíveis de serem aplicadas no seu dia-a-dia. Para que o leitor chegue a essa intensidade de leitura forçosamente necessitará de uma *memorização* maior sobre o texto, de maneira a equacionar de forma menos excludente aquela reação próxima da *identificação*, porém pouco interativa entre as características do leitor e as do livro. O aluno terá aí a possibilidade de não só se aproximar ainda mais da história, mas também de ampliar sua *compreensão* sobre as ações e personagens, pois poderá, aí sim, vivenciar o universo do texto e compará-lo com o seu.

5.4. Outras características

No tocante aos níveis de leitura propostos por Escarpit e Vagné-Lebas, permaneceremos nas considerações feitas até o presente momento, no que diz respeito à delimitação de cada nível e à interação entre eles. Com o auxílio do referencial das autoras francesas, chegamos a uma amarração ainda que simples dos 22 depoimentos estudados. De início em aparente estado caótico, as entrevistas foram gradativamente levadas a uma certa planificação do caminho e da intensidade das leituras. Como resultado,

aspecto que observamos nos depoimentos. No entanto, procuramos nos concentrar nos aspectos mais evidentes porque à medida em que fizermos inferências a partir de questões menos recorrentes aumentará o risco de equívocos devido ao pequeno corpus utilizado.

Partiremos agora para considerações mais gerais, decorrentes da aplicação do método em questão, mas não implicadas exclusivamente no relacionamento entre os diversos níveis de leitura.

Mesmo diante de livros menos criativos e mesmo sendo conservadoras e simplificadoras as leituras dos alunos, elas mostraram-se diferentes. Em princípio igualadas pela superficialidade dos comentários, as entrevistas demonstram particularidades. A grade utilizada para análise permite observar claramente diferenças e variações de intensidade das leituras. Por mais trivial que pareça a história, os alunos apontam questões distintas e dotadas de individualidade. Os estudantes que leram Zezinho, o dono da porquinha preta destacaram aspectos diferentes sobre o embate entre o pai e o filho, por causa da porquinha. Como dissemos em outro tópico, Gisele afirma que o pai era contra o filho ter um animal de estimação. Sandra diz apenas que Odilo queria vender a porquinha do menino. Sandra Maria muda o enfoque: Zezinho é que luta para preservar seu animalzinho. Luís Rogério identifica o sofrimento da personagem infantil. Gisele II concentra-se na afirmação de que o pai tenta tirar a porquinha do menino. Mesmo tênues, todos os depoimentos apresentam variação de entendimento.

Parece-nos de fundamental importância essa constatação pois, apesar de essas pequenas variações de entendimento demonstrarem a dificuldade de o aluno apreender a história com um todo, os depoimentos permitem a percepção das nuanças que dão ao observador condições de se colocar diante de questões particulares ao aluno. Valdir vê um parente seu na figura de Menino de Asas. Ele modifica a personagem central, dando-lhe braços 'biônicos'. O aluno aproxima Menino de Asas de alguém de sua família, que tem um problema de saúde. Se Valdir preservasse estatuto da personagem, poderia chegar à talvez nova, mesmo que em princípio

unesp

incômoda, constatação de que o menino alado apenas aprendeu a conviver com as suas asas e foi aceito pela sociedade tal como ele era. Ao leitor estaria sendo dada então a sugestão de que uma maneira de se enfrentar o problema em sua casa seria a de que esse seu parente deveria assumir sua diferença em relação aos outros, e Valdir, bem como os demais, deveria aprender a conviver com essa pessoa da maneira como ela é.

Não é preciso fazer comparações tão arriscadas quanto à do caso de Valdir (arriscada porque não sabemos exatamente qual é a situação do aluno e também porque sabemos que o livro de Homero Homem não atenta para o conflito interno que poderia estar sendo vivido pelo Menino de Asas) para observarmos de maneira fecunda a individualidade dos alunos. Basta olhar os casos de Célia e de Simone, ou mesmo de outros alunos, em relação à percepção de Simão. Enquanto esta última gosta do ermitão por ele cuidar dos animais com carinho, aquela outra vê o homem como um dos desafios enfrentados pelos meninos aventureiros.

As informações que os alunos detêm espontaneamente sobre os livros se apresentam de tal forma caóticas que acreditamos ser difícil que elas venham a ter aproveitamento na vida particular do leitor. Tal afirmação acreditamos estar relacionada tanto à moda tradicional de leitura na escola, calcada na observação do texto como arcabouço de noções técnico-literárias, como a tática de ler por prazer, difundida mais recentemente. O instrumental de leitura que os alunos trouxeram para as entrevistas constitui-se, ainda que de forma diluída, a partir de uma experiência anterior baseada na sistemática comum à escola, onde o professor costuma cobrar do aluno um determinado volume de informações específicas, como prova de leitura de determinado livro. Por outro lado, a averiguação das leituras nas entrevistas em questão foi feita de maneira distensa, com a preocupação básica de observar a interação entre o leitor e o texto, obedecendo de certo modo à idéia da difusão da leitura prazerosa. Os depoimentos dos alunos resultam então num conjunto quase sempre disforme de detalhes sobre os livros, informações estas que, isoladas,

unesp

pouco têm a oferecer tanto à experiência pessoal do aluno como às suas futuras leituras. Por outro lado, verificamos que mesmo os estudantes que leram e mostraram certa aproximação ou prazer ao ler os livros, com a possível exceção de Simone (leitora de A Ilha Perdida), o fizeram menos por causa do livro em si, do texto escrito, do que por algum detalhe de uma determinada história em específico.

O fato de o aluno sentir prazer por determinado aspecto ou pela história como um todo não pareceu, em princípio, reforçar o gosto pelos livros de ficção. Célia manifestou satisfação pela leitura do livro de Maria José Dupré, entretanto, essa satisfação a fez voltar ao mesmo livro e não a procurar outras obras. Isso é uma constante entre os alunos. A grande maioria, ao escolher o livro para a entrevista, optou por livros já lidos. Alguns não leram novamente, mas boa parte retomou a obra para ler outra vez, dizendo gostar das histórias. Além de ser mais uma mostra do conservadorismo dos alunos, essa característica revela um pouco da dificuldade que o aluno sente quanto a partir para uma nova obra. É importante frisar, porém, que estamos diante de não leitores ou de semi-leitores, o que os faz pensar que os livros são uma obrigação e não algo a ser descoberto. Daí talvez a opção pela segurança de retornar ao mesmo livro.

O apego que o leitor demonstra em relação a uma determinada obra, além de não significar o gosto pela leitura, também não sugere atenção maior quanto ao livro. Os alunos não apontam dados que sugiram respeito aos fatores históricos que envolvem a obra literária. Nenhum deles mencionou o nome dos autores dos livros lidos. As obras são percebidas apenas como histórias de ficção, não se abordando espontaneamente qualquer referência à constituição formal do texto, algo que pode ser, por exemplo, uma das chaves para o entendimento da componente de fundo

unesp

moral presente na maioria da produção de livros para crianças e jovens. O livro de Homero Homem, o único que se desvia um pouco da trajetória linear de narração, em função de suas digressões e composições entre texto e ilustração (o episódio em que Menino de Asas comete pequenos delitos é mostrado não em forma de texto e sim por recortes de jornal), não é percebido em tais características. O aluno limita-se a "pular" essas passagens, enfocando apenas os momentos de maior linearidade.

Essa suposta desatenção em relação ao livro como objeto histórico e formal parece ser também uma característica própria da tendência comum nos últimos anos de se tomar o leitor como instância privilegiada no referente ao entendimento da literatura. Possenti, em artigo já comentado na introdução deste trabalho, aborda tal questão, além de outras provocadas pela liberdade conferida ao leitor, de acordo com as teorias baseadas na recepção. De acordo com Possenti, essa postura pode levar ao esquecimento de outras instâncias, sobretudo o escritor e a obra, fatores fundamentais para a compreensão do fenômeno literário.

Observando o quadro de leitura apresentado pelos alunos sob o prisma ideológico, concordamos com Perrotti[5] quando este autor afirma que as iniciativas para difusão da leitura no Brasil são movidas por um princípio utilitarista. O fundamento desse princípio não é proporcionar uma formação emancipadora ao indivíduo e sim elaborar métodos capazes de aumentar o número de pessoas capazes de conviver com a cultura letrada - um expediente típico do universo capitalista. Assim, o que se busca não é a interação efetiva entre leitor iniciante e livro, e sim a formação de consumidores passivos de obras literárias. Consumidores porque tanto o

[5] PERROTI, Edmir. A leitura como fetiche. Leitura: Teoria e Prática, Porto Alegre, n. 8, p. 3-13, dezembro 1986.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

conteúdo de grande parte dos textos como a importância dada aos meios de difusão em massa da leitura visam apenas a adaptação do sujeito ao sistema de produção que o cerca. Passivos em virtude de que, sem a preocupação de despertar e cultivar o embate livro/leitor - cujas sequelas contribuiriam para o desenvolvimento do espírito crítico do indivíduo - este último passa a encarar o livro como fetiche. Essa distância entre o leitor e o livro pode ser vista nos depoimentos em questão: a não percepção da obra como um objeto portador de uma história e de uma forma definidas é a maior prova disso.

5.5. Sugestões

As informações das quais dispomos nos levam a várias hipóteses. Uma idéia que nos parece bastante fecunda, sobretudo porque partimos de uma situação real de leitura e porque nosso trabalho volta-se à prática do dia-a-dia da sala de aula, é a de que embora tenha ocorrido nas últimas décadas a mudança do corpus de obras literárias utilizadas no ambiente escolar, substituindo-se os chamados clássicos por um conjunto de obras mais simples e com temáticas supostamente mais adequadas aos interesses dos alunos, nem mesmo em relação a esse novo corpus, com livros mais acessíveis, encontramos um quadro geral de leitura que revele uma competência que possamos considerar aceitável - dentro dos critérios estabelecidos por Kügler, Martins ou Escarpit e Vagné-Lebas. Isto se agrava se pensarmos que a tônica do ensino de literatura na escola nos últimos 20 anos foram livros similares aos da Série Vaga-Lume, contando

unesp

inclusive com uma sistemática de trabalho voltada a eles amparada por diretrizes governamentais.

Todavia, somos levados a crer que é equivocada a idéia de que são exclusivamente os livros simplificadores o elemento pernicioso na tarefa de desenvolvimento de leitores ativos, críticos e capazes da leitura fruitiva. Não seriam tais livros os grandes culpados mas sim a ausência de um projeto articulado para o fomento da leitura literária, projeto esse que, se bem conduzido, poderia reservar lugar até mesmo aos livros mais simples, dentro de uma determinada etapa da formação - mas que necessariamente extrapolaria esse corpus, para evitar uma realidade comum hoje em dia, quando o universo de leitura de alunos desde a 5ª série até o segundo grau, muitas vezes se restringe a livros da coleção Vaga-Lume e correlatos.

Torna-se urgente a revisão da metodologia para o trabalho com a leitura, pois se livros como os que analisamos não permitiram aos alunos uma fruição mais substantiva - algo que é afirmado por eles próprios, não será também a chamada liberdade do leitor e, por outro lado, nem a metodologia tradicional de trabalho com a leitura que irão romper esse ciclo não prospectivo mas sim fechado, onde ao aluno não resta apenas a inexperiência com a palavra escrita e com a literatura, mas também uma certa angústia por não saber bem o que deve fazer com aquilo que ele apreende nos livros, exceto exercícios um tanto mecanizados.

Dentro desse novo projeto de ensino da literatura, podemos sugerir alguns procedimentos, de acordo com o que observamos nos depoimentos e nos livros analisados. Em princípio, propomos ao professor a recuperação da integridade dos livros. A leitura do aluno, mesmo que tome rumo original em relação à história presente na narrativa, não deve prescindir da história do livro, sob pena de se comprometer qualquer compromisso entre leitor e livro. Feita essa substituição, construindo o leitor a sua história e não a história do livro, não haveria necessidade de o aluno ler um livro de ficção, bastando a ele elaborar histórias a partir de quaisquer outros estímulos. O universo constituído pelo aluno deve ter como ponto de

unesp

partida o livro e, para tanto, o aluno precisa conhecer o livro. Só assim poderá haver algum trânsito entre o universo criado pelo leitor e o presente na obra de ficção.

O trabalho de descobrimento do livro não deve, por sua vez, ocorrer de forma mecânica, como propunham os próprios manuais oficiais de investigação de leitura, com suas famigeradas fichas de leitura. De acordo com aquela sistemática, comum nos anos 70 e 80 e ainda presente nas escolas, o professor observava o volume de informações que o aluno havia guardado ou compilado do livro: quanto maior o número de detalhes recordados, maior a nota. As avaliações partiam de elementos julgados como constituintes da literariedade dos livros, como a descrição física e psicológica das personagens, descrição do espaço e ações principais, entre outros aspectos sempre tomados de modo a tornar a história um arranjo de componentes técnicos que o aluno precisa aprender a desmontar e montar. Cremos não ser necessário falar sobre a esterilidade resultante dessa sistemática nas mãos de professores não leitores, na maioria das vezes despreparados e diante de coleções de livros juvenis de qualidade duvidosa despejados no mercado sobretudo a partir dos anos 70.

Ao contrário disso, propomos que o professor acompanhe a leitura do aluno, de maneira a auxiliá-lo a situar-se frente aos diversos momentos da obra. Isso não significa guiar o aluno, orientar sua leitura para determinada finalidade, e sim retomar e alertar o leitor sobre certos aspectos da narrativa que podem ser importantes para o entendimento dos rumos da própria história. Propomos, em suma, nada mais do que a *constituição coletiva do significado* e, num momento mais amadurecido do processo, o que Kügler chamou de *modos secundários de ler*. Em livros como Zezinho, o dono da porquinha preta ou Açúcar amargo, por exemplo, levar o aluno a observar o espaço onde transcorrem as histórias poderá ajudá-lo, mais tarde, a compreender a importância dessa componente para a articulação das tramas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Enquanto no trabalho tradicional para verificação de leitura, as informações obtidas nos livros são, para o professor, a finalidade do contato do aluno com o livro, em nossa proposição, as informações apreendidas pelo aluno com o auxílio do professor tornam-se meio para que esse aluno possa melhor entender o universo com o qual está se deparando. E mais uma vez é importante salientar que a função do professor, nesse contexto, não seria a de ser um batedor ou daquele que abre a picada dentro da mata, mas sim de um observador atento, que pode ajudar o aluno a se voltar aos índices e outros aspectos da história cruciais para o seu entendimento, ou mesmo calar-se em momentos que a dúvida, por exemplo, possa servir de estímulo à continuidade da leitura. O professor poderia, por exemplo, sugerir a leitura de um livro extra-classe e, na medida em que os alunos fossem avançando na história, ele, professor, leria um capítulo junto com os alunos em classe, ou ainda comentaria determinada passagem da narrativa.

Perrotti nos apresenta um texto saboroso sobre como pode ser o procedimento do professor para conquistar o aluno em seu trabalho com a literatura. Destacamos uma passagem que podemos tomar como síntese para a nossa proposta:

> Professores sensíveis, inteligentes, bem preparados quase sempre conseguiram resultados interessantes, quando empenhados na busca de alternativas às condições dadas. E a regra continua valendo. Também hoje, qualquer professor medianamente experiente sabe que sua intervenção pode ampliar ou anular possibilidades, despertar ou adormecer sensibilidades, facilitar ou dificultar emoções. Como participante privilegiado dos processos escolares, o professor pode desempenhar papéis muito mais importantes que aqueles que atualmente lhe vêm sendo reservados. Perdida ente um tradicionalismo inoperante e um tecnicismo pseudo-moderno, a escola tem feito do professor mero repetidor de conteúdos, infelizmente sem a estatura do educador.[6]

Sob outro ângulo, Strôngoli[7] fala da necessidade de se buscar o que ela chama de "ponto ótimo" da relação entre os interesses do aluno e a

---

[6] _____. Literatura e escola: diálogo difícil. Difícil? Páginas Abertas: Revista de Seleção Bibliográfica de Edições Paulinas, n. 64, p. 16-17, 1990.

[7] STRÔNGOLI, Maria Thereza de Queiroz. Quem conta um conta aumenta um ponto...na motivação do aluno para a leitura. Leitura: Teoria e Prática, Porto Alegre, n. 15, p. 8-11, junho 1990.

unesp

literariedade dos textos. Tal expressão pode ser entendida como um ponto de entrada no livro para oportunizar o prazer da leitura e o amadurecimento pessoal dos leitores. A autora afirma que a escolha dos livros deve levar em conta a história de leituras do professor e do aluno. O universo da criança deve ser respeitado, para garantir a empatia entre o livro e o leitor. O professor, por sua vez, deve conhecer bem a história, tê-la vivido como leitor, para garantir certa segurança sobre aquelas questões que podem ser desencadeadas durante o processo de leitura.

Acreditamos que o "ponto ótimo" possa ser alcançado de acordo com o que propõe a autora, acrescentando que essa aproximação deve ser feita em sala de aula no contato dinâmico entre o professor, o aluno e o texto. O professor não só terá condições de auxiliar o leitor a desatar pequenos nós, como também verá momentos propícios para observar a multiplicidade de sentidos oferecidos pelos textos literários ou ainda despertar o leitor para questões de fundo ideológico presentes nesses textos. Nesse momento, estarão em jogo os vários níveis de leitura.

Na medida em que tal procedimento se tornar sistemático, o aluno irá por si só avançando sobre esse espaço de início compartilhado com o professor. Sabemos da dificuldade de se ler na escola: classes numerosas, falta de livros e mesmo a falta de tempo para a leitura, sobretudo nos cursos noturnos. De todo modo, esse procedimento, que exige nada mais do que os pré-requisitos básicos a qualquer professor de Língua Portuguesa, auxilia de maneira prática o aluno a um contato efetivo com o livro.

Em 1991, ministrei aulas de Português para uma turma de 5ª série do primeiro grau. Um livro sobre o qual fizemos algo semelhante ao que expomos neste trabalho foi Zezinho, o dono da porquinha preta. Um grupo de alunos leu o texto, outros não chegaram a concluir a leitura. Conversamos sobre o livro, reconstituindo a história e questionando-a, buscando também pontos de contato entre o livro e a experiência dos alunos. Em 1993, ao retornar às aulas para a mesma turma, efetuei um

unesp

questionário sobre os livros que os alunos tinham lido no ano anterior e quais os que mais gostaram. Quase todo aquele grupo leitor mencionou, espontaneamente, o livro de Jair Vitória como o preferido, apesar de o texto ter sido lido dois anos antes. É provável que os alunos tenham feito menção a esse livro porque era o único sobre o qual tinham domínio.

Em nossa pesquisa, procuramos demonstrar que a simplificação das histórias de ficção, frequente na atual produção para crianças e jovens, não garantiu aumento do domínio dos jovens sobre os livros. A sistemática que propomos não apenas oferece a perspectiva de favorecer o entendimento desses livros, como também pode atuar no sentido de recuperar os clássicos da literatura brasileira, trazendo-os de volta à escola de primeiro e segundo graus. Acompanhada de perto pelo professor, que teria a função de provocador e catalizador das informações obtidas pelos alunos, a leitura dos clássicos poderia retornar às salas de aula, livrando-os do ostracismo a que foram relegados nos últimos anos e fazendo-os servir até mesmo como parâmetro para a comparação com livros como os da Série Vaga-Lume, por exemplo.

Consideramos, porém, que o trabalho não deve trilhar unicamente o caminho dos clássicos, mas também deve centrar-se na produção típica da indústria cultural, sob pena de o estudante não ter acesso a um excelente parâmetro de ordem política, social e mesmo estética. O chamado 'boom' da literatura para crianças e jovens assemelha-se, guardando-se as proporções, ao incremento da fotografia e do folhetim, no século 19. Assim como a fotografia e o folhetim trivializaram a arte e significaram para muitos a superficialização da pintura e do romance, a literatura para crianças e jovens tem sido vista como subliteratura e como responsável pela banalização e simplificação estética. Ortiz, amparando-se em Bourdieu, procura distinguir a cultura erudita da cultura de mercado e seus respectivos públicos:

> "Para Bourdieu, o campo erudito tende a estabelecer suas normas de legitimidade, e se destina a um público de produtores de bens culturais que também produzem para seus pares. O campo da "indústria cultural" encontra-se no pólo oposto. Ele obedece à lei da concorrência, visando

unesp

maior mercado possível, e dirige seus produtos fundamentalmente aos não produtores de bens culturais". [8]

É importante que o aluno conheça as obras clássicas, pois ele estará em contato com o que de melhor surgiu em determinado momento histórico. Acreditamos ser difícil haver empatia entre o aluno e uma obra do século 19, por exemplo, mas concordamos que alguma interação seja possível e a leitura resulte em uma boa recordação para o aluno. Do mesmo modo, é significativo que esse aluno tenha contato permanente com a produção de cunho puramente consumista. Seria uma atitude historicamente incoerente se não o fizéssemos: o universo que o jovem encontra nos livros da indústria cultural é o mesmo que lhe é mostrado pela televisão, pelo rádio, pelo cinema, pela vida urbana, enfim. Além do mais, os depoimentos que observamos não justificam a idéia corrente de que grande parte da literatura para jovens não cativa seus leitores devido à sua precariedade. Tal produção é portadora de características que são compartilhadas e, por vezes, até radicalizadas pelos alunos: lembramos que mesmo em livros onde não apareciam personagens que invocavam a idéia de família, os alunos desenharam por si só tais indivíduos.

A comunicação entre o professor e o leitor sobre o livro que está sendo lido deverá acarretar o aprofundamento dos níveis de leitura. Vários exemplos nos levam a isso. Em princípio, podemos dizer até que, mesmo tendo sido um exercício posterior à leitura, as entrevistas com os pesquisadores serviram aos alunos como momento para síntese daquilo que leram, ainda que os entrevistadores não conhecessem os livros.

Célia, a aluna que lê A Ilha Perdida todos os anos, gosta da sensação provocada pelos apuros passados pelos meninos aventureiros na ilha de Simão. Ela sente prazer em falar sobre as dificuldades dos meninos, depois que eles já estão em segurança. A leitora poderia ser incentivada a observar que tais apuros são na verdade uma forma de punição pela transgressão das normas ditas pelo Padrinho. Desde que assimilada pela

[8] ORTIZ, Renato. Cultura e Modernidade. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 66.

aluna, essa informação provavelmente seria surpreendente e se constituíria em algo novo.

Regina, por sua vez, é outro exemplo claro de que o contato mais aprofundado entre o professor e o aluno pode trazer ganhos significativos à leitura do aluno. Com o auxílio do entrevistador, a aluna chegou a aceitar a comparação entre um colega de sua escola e o Menino de Asas. Ela chega a propor até mesmo uma sistemática de comportamento que possa integrar o colega, marginalizado pelos demais estudantes. Lembremos que Regina tinha apenas algumas informações sobre o livro de Homero Homem, pois não o tinha lido por inteiro. Ainda assim, ela demonstrou ter chegado a um nível de *compreensão* superior a todos os demais leitores do mesmo livro.

Sugerimos a leitura de qualidade desde o início da atividade do aluno como leitor de livros ficcionais, em vez da quantidade - fator que está mais próximo do trabalho que tradicionalmente vem sendo feito com a literatura e da tendência de se privilegiar a liberdade do leitor. Geraldi[9], que em texto dos anos 80 afirmava que a quantidade, sob certas condições, faria a qualidade das leituras, passa a repensar tal questão em texto mais recente[10].

Consideramos a importância de leituras mais aprofundadas desde as primeiras obras lidas, pois, como vimos anteriormente, a tendência à dispersão das informações, à fragmentação das imagens percebidas pelo leitor são aspectos contundentes e comprometedores das leituras. Tal procedimento permitirá ao professor inclusive o trabalho com o sem-número de livros de qualidade duvidosa despejados cotidianamente no promissor mercado do livro infantil e juvenil. O grupo leitor poderá ser convidado a observar as características negativas de tais obras, seus preconceitos, seus clichês, sua superficialidade, suas incongruências, entre outras. Simone, por exemplo, é uma leitora com quilometragem um pouco superior à dos colegas. Com certa facilidade ela descobriu sozinha a lição de moral embutida na narrativa de Maria José Dupré, qualificando o livro

---

[9] GERALDI, João Wanderley. A Prática de Leitura de Textos na Escola. In:_____. O texto na sala de aula: leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1987.

[10] ----------. Políticas de inclusão em estruturas de exclusão. Texto apresentado no Seminário Internacional sobre Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola, Brasília, agosto de 1994. Cópia

unesp

como infantil para a sua idade. Uma leitura como a de Simone levada a público em um grupo que estivesse estudando esse livro seria uma contribuição significativa para uma crítica ao primeiro lançamento da Série Vaga-Lume.

A interação de leituras e posicionamentos contribui decisivamente para a consolidação de opiniões sobre os livros. O ato de compartilhar informações não só ajuda a consolidar e até ampliar o domínio do jovem leitor sobre as obras, como também favorece uma apreciação mais dinâmica dos elementos dessas obras, na medida em que eles vêm a público. Observamos, por exemplo, que os cinco leitores de Zezinho atentam para questões ligeiramente diferentes entre si no caso do embate entre Odilo e Zezinho pela posse da porquinha. Compartilhados, tais significados enriqueceriam a observação do conflito. Dessa maneira, teríamos aí um espaço privilegiado para a expansão do chamado horizonte de expectativas do indivíduo, a partir da chamada *constituição coletiva do significado.*

É nesse intercâmbio entre o professor e o aluno, centrado no livro, que o mestre poderá também incentivar nos leitores a associação com outras leituras já feitas por eles, processo que o estudante, sozinho, sente dificuldade em fazer, dada a fragmentação das suas leituras e a falta do hábito de ler. Essa recuperação constante de outros livros poderia, por sua vez, não só consolidar o caminho efetivo de leituras feitas pelo leitor, como também contribuiria para a sedimentação da prática de ler livros de ficção como uma ação processual e não esporádica.

Sabemos que o atual quadro do magistério, sobretudo o do magistério público, não é favorável às novas experiências, em função dos problemas já conhecidos. Sabemos também que a experiência que propomos torna

explícita uma componente ideológica. O professor, querendo ou não, acabará como líder do grupo leitor: a leitura dele tende a ser considerada "correta", influenciando os jovens leitores com seus valores pessoais, morais e de classe social. Algumas considerações precisam ser feitas a esse respeito.

O aspecto fundamental desse trabalho deve ser o compromisso político do professor: por mais distantes os mundos representados nos livros, seus reflexos serão sentidos no mundo do aluno e este mundo surge hierarquizado a partir de fatores sociais e portanto políticos. Buscando as similaridades ou as diferenças entre um universo e outro, o professor estará sempre passando por estruturas de ordem social. Caso opte pelo conservadorismo, esse professor se deparará com o também provável conservadorismo de seus alunos - como vimos nos depoimentos que estudamos; se se propuser a um trabalho progressista, o mestre se arriscará a não se conseguir comunicar com os jovens leitores, pois estes parecem arredios a mudanças. Antes de conservador ou progressista, o trabalho do professor deve ser abrangente. Compete a ele auxiliar o aluno a ampliar sua compreensão do mundo:

> À política de expansão da leitura é preciso acoplar um trabalho de formação de professores para que estes, partindo de sua própria história, compreendam com categorias outras a realidade que vivem com seus alunos. Somente um comprometimento político outro poderia inspirar e alicerçar um trabalho escolar competente, transformando a prática social de leitura em espaço de construção de novas compreensões do mundo vivido pelos professores e seus alunos.[11]

Ainda que sejam precárias as condições para que o professor possa desenvolver seu trabalho, dado o contexto político-econômico em que está

[11] Idem.

inserida a escola básica no Brasil, esperar que o professor leia antes os livros que serão apresentados aos alunos é uma condição básica para o trabalho com a leitura da literatura. Mesmo que o quadro seja desanimador, tem-se que cobrar do mestre um mínimo de instrumental para o trabalho com textos de ficção na sala de aula, pois, caso contrário, como terá o mestre condições de avaliar o volume de dificuldades que terá pela frente, ao dar início ao trabalho com o livro? Por outro lado, o professor deve refletir sobre os limites do seu problema com a falta de materiais - no caso os livros - para a sua atividade. Recentemente, aumenta o número de vozes destoantes da idéia de que a qualidade de ensino é precária devido à falta de condições materiais[12].

Existem problemas concretos. Como a classe toda poderá ler um mesmo livro ao mesmo tempo, se faltam exemplares para todos? Nesse caso, o professor poderá mostrar quatro ou cinco títulos. Cada livro seria lido por 5 ou 6 alunos, num período determinado. Estaria resolvido o problema da falta de livros para todos. E como seriam feitas as leituras em classe? Se as condições para a leitura em classe não forem propícias (pela falta de livros para todos ou por outros problemas), por que não optar pela leitura de textos mais curtos, como contos?

O mestre deve ter coragem para enfrentar com seus alunos textos que nem sempre agradem a ele à primeira vista. Em caso de livros de coleções conhecidas, tais como a Série Vaga-Lume, o professor pode até mesmo prescindir da leitura da obra num primeiro momento, tendo em vista que os livros raramente oferecem surpresas ao leitor. Acredito que enfrentando desafios dessa natureza, tentando mostrar-se leitor e interessado na leitura,

[12] Citemos, por exemplo, reportagem publicada pelo jornal O Estado de S. Paulo (Caderno 'Geral', p. A-25, 30.07.1995). Pesquisa da ONU apresentada pelo jornal mostra que o ensino deficiente está menos vinculado à falta de recursos do que à sua gerência.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

o professor estará efetuando um exercício real de descoberta junto com sua clientela. Essa leitura, por seu turno, está sujeita ao êxito ou ao fracasso. O depoimento de Regina é exemplo positivo e negativo dessa aventura que deve ser o diálogo sobre o texto: com a participação do professor, por um lado ela foi a aluna que melhor observou o drama do menino alado; por outro, a leitora reforçou nela própria a resistência à leitura: Por que a aluna deveria ler o livro se com algumas informações apenas ela conseguiu conversar por um longo tempo com o entrevistador?

A leitura do texto, porém, deve existir por parte do professor e por parte do aluno. Como o aluno terá acesso voluntário a um universo de fantasia sendo que o professor que o convidou a fazer isso não o faz e sequer demonstra interesse para tanto? No momento de uma leitura efetiva, envolvendo professor e alunos leitores, o exercício de ler estará fugindo do procedimento habitual de estudantes e mesmo de mestres, que, frequentemente, optam por verificar leituras a partir de informações pontuais sobre os livros - informações estas que os mestres muitas vezes obtém do mesmo modo que os alunos: observando as fichas de leitura ou as ilustrações das obras.

No intercâmbio promovido entre professor e alunos estarão em jogo os *horizontes de expectativas* de ambos. Como vimos, ampliar os limites de entendimento do aluno não significa levar o aluno a se conscientizar sobre aspectos que são de domínio do professor - quando passaria a existir uma espécie de transferência de valores. Lembramos mais uma vez que exercícios dessa natureza podem e devem prescindir do livro de ficção. E não se pretende discutir aqui a pertinência ou não dessas "tranferências", mesmo porque estaríamos fugindo da proposta deste trabalho. Esse trânsito de informações deve estar sustentado pelo livro de ficção, favorecendo ao

unesp

texto o exercício daquele seu poder de sedução, para o bem e para o mal, tal como Cândido o define em palavras já citadas por nós[13].

Muitos dos livros da produção para jovens apresentam-se de maneira bastante moralizante, sobrepondo lições de vida à experiência estética. Sem olhar para trás, de Lannoy Dorin, por exemplo, é um dos livros com pelo menos três leitores dentro do projeto "Narrativas...". Nessa história, uma garota grávida, sem o apoio dos pais e muito menos do pai do bebê é levada a, sozinha, aceitar o seu destino e criar a criança, tendo em vista que o "erro" teria sido dela. Dorin é ainda o autor do livro mais lido na primeira etapa do referido projeto (No ano passado).

Como procederia então o professor? Já vimos o quanto se mostra difícil a chamada emancipação do aluno através da literatura. Antes de se promover algum tipo de ruptura ou de expansão dos *horizontes de expectativas* dos jovens leitores, é preciso que o mestre procure auxiliar o aluno a visualizar os elementos do seu próprio universo. Nesse sentido, auxiliar o aluno a vislumbrar o universo da narrativa poderá ser um momento propício para que ele, aluno, observe a pertinência de seus parâmetros de mundo e mesmo torne claros para si quais são esses parâmetros. As entrevistas nos permitiram verificar esse dado: a visão fragmentada que os alunos têm não só do livro, mas do livro em relação às suas vidas particulares. As dificuldades de adequação das histórias às experiências pessoais de cada um - e daí viria o interesse dos entrevistados por uma ação ou por uma característica específica de uma personagem - pode estar não só na dificuldade de entendimento do texto escrito, mas também na dificuldade de sistematizar os seus e os valores presentes no próprio livro. Desse modo, o ato de ler transforma-se de fato em exercício

[13] p. 24

para levar o aluno a conhecer a si próprio: o leitor será auxiliado então a conhecer quais os limites do seu *horizonte de expectativas*.

A prática de socialização das leituras, por sua vez, tal como a propomos, não anula ou restringe os componentes subjetivos do aluno, advindos de sua leitura particular. Bakhtin, ao propor uma concepção marxista da língua, afirma que a enunciação não é uma criação subjetiva, mas sim uma estrutura de ordem social:

> A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social.[14]

[14] BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 122.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de 22 depoimentos é insuficiente para estabelecermos outras relações mais concretas entre os diferentes níveis de leitura. Precisaríamos de um volume superior de entrevistas para podermos vislumbrar recorrências mais sutis. Neste trabalho, procuramos mostrar não apenas os aspectos mais evidentes dos diferentes níveis de leitura, mas também identificar o leitor e suas impressões, de modo a construir um perfil de cada leitura. Chegamos a leituras em geral frágeis e sempre marcadas por uma forte componente de origem social, isto é, os alunos lêem conforme sua experiência de vida. Entretanto, tais leituras apresentaram diferenças umas das outras e aberturas sobre as quais pudemos nos concentrar. Propusemos então, como alternativa para o enriquecimento do contato entre os livros e os leitores, que a interação seja maior entre o mestre e o estudante e entre os próprios estudantes. Assim, não só estaremos preservando o livro em seu traçado básico, como também estaremos estimulando o aluno a uma maior interação com o próprio livro. Nesse trabalho em que o leitor passa a tocar mais de perto obras de maior e menor qualidade, o que se pretende é otimizar as diferentes reações do aluno em relação ao livro. Finalmente, acreditamos que esse jogo de desvelamento dos livros, de seus trajetos e de suas intenções, tende a constituir-se como uma experiência enriquecedora dos diversos níveis de leitura e tende a potencializar uma reação que não vimos nos depoimentos observados e que raramente se percebe na escola, justamente pelo seu caráter pouco institucional: essa ação mútua de descobrimento dos livros acreditamos poder levar o aluno a um *encontro com o desconhecido.*

unesp

7. BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____ Marxismo e Filosofia da Linguagem.6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. História Concisa da Literatura Brasileira. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio. A personagem de ficção. Boletim: Teoria Literária e Literatura Comparada, São Paulo, USP, 1963.

DIMAS, Antonio. Espaço e Romance. São Paulo: Ática, 1985.

EAGLETON, Terry. Teoria da Literatura: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ECO, Umberto. Obra Aberta. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ESCARPIT, Denise. As exigências da imagem no livro da primeira infância. INSTITUTO DE LITERATURA E DE TÉCNICAS ARTÍSTICAS DE MASSA (ILTAM). Trad. Maria Alice Faria. Paris: Maynard, 1973. (cópia datilog.)

ESCARPIT, Denise, VAGNÉ-LEBAS, M. Livre de jeunesse: produit, lecture ou littérature?. In:_____. La littérature d'enfance et de jeunesse - Etat des lieux. Trad. Maria Alice Faria. Paris: Hachette Junior, 1988. (cópia datilog.)

FARIA, Maria Alice. "Projeto Narrativas Juvenis na 7ª e 8ª séries do 1° grau: abordagens de leitura e bibliografia comentada."(Relatório ao CNPq, agosto/88 a janeiro/89. Assis, 1989. (cópia datilografada)

_____Projeto Narrativas Juvenis na 7ª e 8ª séries do 1° grau: aborda-

gens de leitura e bibliografia comentada. Relatório ao CNPq, fevereiro/89 a julho/89. Assis, 1989. (cópia datilog.)

_____Tipologia da linguagem nos textos infanto-juvenis. Assis, 1986. (texto mimeog.)

_____As personagens de que eles gostam. (texto datilog.)

FORSTER, E. M. Aspectos do romance. Porto Alegre: Globo, 1969.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1983.

FREITAG, Bárbara. Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo: Cortez, 1984.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

KÜGLER, Hans. Literatur und Kommunikation. Trad. Carlos Fantinati. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1975. (cópia mimeog.)

_____Lernen - Kommunizieren - Verstehen. Kritische Bemerkungen zum praktischen Gebrauch einiger Schlusselbergriff der Literaturdidaktik. In: PAYRHUBER, Franz-Josef, WEBER, Albrecht. Literaturunterricht heute warum und wie? Trad. Carlos Fantinati. Freiburg: Herder, 1978.

LAUWE, Marie-José Chombart de. Um outro mundo: a infância. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. O Foco Narrativo. São Paulo: Ática, 1987.

LEITURA: Teoria e Prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982 - 1993.

MAGNANI, Maria do Rosário M. Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. O que é leitura. 17.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENDILOW. AdamA. O tempo e o romance. Porto Alegre: Globo, 1972.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São paulo: EPU, 1986.

MOISÉS, Massaud. Dicionário de termos literários. São Paulo: Cultrix, 1985.

MUIR, Edwin. A estrutura do romance. Porto Alegre: Globo, --------.

ORTIZ, Renato. Cultura e Modernidade. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PATTO, Maria Helena Souza Patto. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PERROTTI, Edmir. O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Ícone, 1986.

PRETTI, Dino. Sociolingüística: os níveis da fala: um estudo sociolingüístico do diálogo literário. São Paulo: Nacional, 1974.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROMIAN, Hélene et. al. Maitrise de la langue et cycles à l'école primaire. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992. (Coll. Didactiques des disciplines).

ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1984.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. Boletim: Teoria Literária e Literatura Comparada. São Paulo, USP, 1963.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Guias curriculares para o ensino de1° grau. São Paulo: CERHUPE, 1975.

_____. Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa - 1° grau. 1986.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Ezequiel T. Leitura e realidade brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Lilian Lopes da. A escolarização do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

STEINER, George. Linguagem e Silêncio. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola: as alternativas do

professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. Estética da Recepção e História da Literatura. São Paulo: Ática, 1989.

_____. A leitura e o ensino da Literatura São Paulo: Contexto, 1988.

_____, LAJOLO, Marisa. Um Brasil para crianças. São Paulo, Global, 1986.