ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

A LEITURA DIALÓGICA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Orientador: Dr. Benedito Antunes

Assis - SP

2004

ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

A LEITURA DIALÓGICA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras.
(Área de Concentração: Literaturas de Língua Portuguesa).

Orientador: Dr. Benedito Antunes

Assis - SP

2004

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

F383l

Ferreira, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro
A leitura dialógica e a formação do leitor / Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira. Assis, 2003.
536 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Livros e leitura para crianças. 3. Literatura brasileira – Estudo e ensino. 4. A mina de ouro – Crítica e interpretação. I. Título.

CDD 028.5
028.9
869.909

ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

A LEITURA DIALÓGICA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador: Dr. Benedito Antunes – UNESP/Assis

2º Examinador: Dr. José Batista de Sales – UFMS/Três Lagoas

3º Examinador: Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini – UNESP/Assis

Assis, 09 de janeiro de 2004.

DADOS CURRICULARES

ELIANE AP. GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

NASCIMENTO 20.02.1966 – ASSIS/SP

FILIAÇÃO Roberto Galvão Ribeiro
Maria Aparecida de Oliveira Ribeiro

1985/1988 Curso de Graduação em Letras, no Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis – Universidade Estadual Paulista – UNESP.

1989/1998 Professora na Rede Estadual.

1993/2002 Professora na Rede Privada.

1999/2002 Professora no Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – IMESA.

1999/2002 Curso de Pós-Graduação em Letras, área de Literaturas de Língua Portuguesa, em nível de Mestrado, na Faculdade de Ciências e letras de Assis – UNESP.

Às pessoas que tanto amo: Mauro, Camila e Augusto. E à memória dos grandes contadores de histórias que iluminaram a minha infância e adolescência: Irene, vó Nena, vó Maria, tio Zezito, tio João Luís e tia Terezinha.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Em primeiro lugar, agradeço aos alunos que motivaram a consecução de todo projeto de pesquisa, mesmo quando acreditavam não fazê-lo. E a Deus por permitir que tanto a pesquisa quanto a dissertação se realizassem.

Ao Orientador Dr. Benedito Antunes, pela compreensão e confiança constantes.

Aos Professores Dr. Carlos Erivany Fantinati e Dr. João Luís C. T. Ceccantini, pelo rigor no Exame de Qualificação.

À Aluizia, amiga, interlocutora e primeira leitora deste texto.

Aos interlocutores Raquel, Mariinha, Creobel, Márcia, Cláudia, Alice, César, Cavassini, Rodrigo e Sônia.

À minha família, pela compreensão e pelo apoio.

À direção, coordenação e a todos do Colégio "Santa Maria" Anglo/Xereta, Sociedade Pioneira de Ensino S/C LTDA, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

E, finalmente, agradeço a todos que direta ou indiretamente deram alguma contribuição para a realização desta dissertação.

Castigo

Podem me prender no quarto,
eu saio pela janela
Podem me trancar a janela,
eu fujo pelo telefone.
Podem me cortar o telefone,
eu pulo dentro do livro.

Leo Cunha

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **A leitura dialógica e a formação do leitor**. Assis, 2003. 420p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

RESUMO

A dissertação é resultado de uma pesquisa direcionada para o ensino de literatura e para a formação do leitor no âmbito escolar. A partir do desenvolvimento dessa pesquisa, pôde-se realizar um levantamento do repertório de obras lidas, no período de 1998 a 2000, por alunos de 5ª, 6ª e 7ª séries, bem como diagnosticar quais são as consideradas por eles como atraentes. Entre estas, analisou-se a obra *A mina de ouro*, de Maria José Dupré, eleita na modalidade opcional de leitura. A análise objetivou detectar a recepção desta obra pelos alunos em função do seu horizonte de expectativa. Concomitante às obras eleitas pelos alunos, desenvolveu-se um trabalho embasado nos princípios construtivo-interacionistas, voltado para a leitura de textos diversos de diferentes autores, com o objetivo de lhes possibilitar a ampliação de seu horizonte de expectativa.

Palavras-chave: literatura infantil e juvenil, literatura e ensino, formação do leitor, recepção, horizonte de expectativa.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Die dialogische Lektüre und die Ausbildung des Lesers**. Assis, 2003. 420 Seiten. Meistertumdissertation – Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ZUSAMMENFASSUNG

Die Dissertation ist ein Ergebnis einer Forschung, die sich an den Literaturunterricht und an die Leserausbildung im schulischen Bereich richtet. Ausgehend von der Entwicklung dieser Forschung konnte man eine Bestandsliste der gelesenen Werke aufstellen, in der Zeit von 1988 bis 2000, von Schülern des fünften, sechsten und siebten Schuljahres, wie auch herausfinden, welche sie davon atraktiv hielten. Unter den atraktivsten wurde das Werk *A mina de ouro* von Maria José Dupré, in der Modalität facultative Lektüre, ausgewählt. Die Analyse beabsichtigte, sowohl die Rezeption dieses Werkes seitens der Schüler, als auch ihren Erwartungshorizont festzustellen. Mit den ausgewählten Werken der Schüler verbunden, wurde eine Arbeit entwickelt, die auf die konstruktiv-interaktiven theoretischen Prinzipien begründet wurde. Sie ist an die Lektüre verschiedener Texte unterschiedlicher Autoren gerichtet, mit der Absicht die Erwarterung des Erwartungshorizontes der Schüler zu ermöglichen.

Schüsselwörter: Kinder- und Jugendliteratur, Literatur und Lehre, Leserausbildung, Rezeption, Erwartungshorizont.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....19

Primeira Parte

CAPÍTULO I – NO LABIRINTO

1. Delimitação do espaço do tempo, do instrumento e do objeto 35
2. Textos para leitura: oferta e procura.....46
3. As modalidades de acesso a livros de leitura.....75

CAPÍTULO II – OPTANDO POR SAÍDAS

1. Caminhos eleitos: princípios construtivo-interacionistas.....82
2. Em uma perspectiva construtivo-interacionista.....90
3. Em busca de instrumentos.....101

CAPÍTULO III – TRÊS ANOS DE CATALOGAÇÃO

1. A catalogação.....116
   1.1. Catalogações em 1998.....116
   1.2. Catalogações em 1999.....117
   1.3. Catalogações em 2000.....118
2. Justificativa das indicações de leituras.....121
3. A soma dos três anos e o critério de seleção.....129
   3.1 Delimitação da obra para análise.....135

Segunda Parte

CAPÍTULO I – A ODISSÉIA

1. Encruzilhadas enunciativas: a relação dialógica entre obra e leitor.....142

2. A autora no contexto da literatura infantil e juvenil brasileira.....148

3. Maria José Dupré.....169

CAPÍTULO II – A MINA NO LABIRINTO

1. No interior da mina: uma reflexão acerca da obra *A mina de ouro*.....174

2. Outros labirintos: o espaço.....191

CAPÍTULO III – EM BUSCA DE NOVOS HORIZONTES

1. O espaço, a personagem e o horizonte de expectativa.....214

    1.1. A manutenção do horizonte de expectativa.....274

2. O narrador.....352

3. Revendo conceitos prévios.....396

CONCLUSÃO.....408

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....413

BIBLIOGRAFIA.....432

1. Repertório constituído pelas catalogações de 1998 a 2000.....433

2. Consultada.....448

ANEXOS.....476

Lista de gráficos

Gráfico I – Classificação socioeconômica dos alunos entrevistados.....41

Gráfico II – Índice de "passaportes do leitor" disponibilizados pelos alunos.....43

Gráfico III – Índice de alunos que não elaboraram o "passaporte do leitor".....44

Gráfico IV – Índices de acesso a diferentes tipos de textos disponibilizados nos lares dos alunos entrevistados.....48

Gráfico V – Índices da oferta por parte das famílias dos alunos de determinados tipos de texto.....50

Gráfico VI – Índices dos espaços eleitos pelos alunos como adequados para a realização da leitura.....52

Gráfico VII – Índices das preferências dos alunos por locais calmos ou por qualquer outro local para leitura.....53

Gráfico VIII – Índices dos ledores dos alunos.....54

Gráfico IX – Índices percentuais de idade limite dos alunos entrevistados que dispuseram de leitores.....55

Gráfico X – Índices do nível de escolaridade dos pais dos alunos.....56

Gráfico XI – Índices da procura dos alunos por diferentes tipos de texto.....57

Gráfico XII – Índices dos interesses dos alunos por determinados tipos de texto.....59

Gráfico XIII – Índices da procura realizada pelos alunos em determinados locais para a obtenção de obras para leitura.....62

Gráfico XIV – Índices da mudança de postura dos alunos entrevistados em relação à leitura.....64

Gráfico XV – Índices da motivação para leitura dos alunos.....65

Gráfico XVI – Índices da preferência dos alunos por determinados aspectos materiais em uma obra.....68

Gráfico XVII – Índices da preferência dos alunos por determinado número de páginas em um livro.....70

Gráfico XVIII – Índices de aceitação das obras eleitas pelos alunos entrevistados nas modalidades 1, 2 e 3.....132

Lista de figuras

Figura 1 – Exemplo de mensagem de encorajamento registrada por uma avó no "passaporte do leitor" do aluno Gabriel B., de 11 anos, pertencente à 5ª série A, em 1998.....72

Figura 2 – Exemplo de mensagem de encorajamento registrada por uma mãe no "passaporte do leitor" da aluna Bruna P., de 13 anos, pertencente à 7ª série B, em 2000.....73

Figura 3 – Primeiro campo do "passaporte do leitor": capa.....103

Figura 4 – Segundo campo do "passaporte do leitor": contracapa.....104

Figura 5 – Terceiro campo do "passaporte do leitor": dados pessoais, repartição expedidora, data de expedição.....105

Figura 6 – Quarto campo do "passaporte do leitor": foto 3x4, nome e cargo do funcionário que o concedeu.....106

Figura 7 – Quinto campo do "passaporte do leitor": justificativa e critério de classificação.....109

Figura 8 – Sexto campo do “passaporte do leitor”: classificação quanto à modalidade de leitura.....109

Figura 9 – Sétimo campo do “passaporte do leitor”: catalogação.....113

Figura 10 – Produção textual: foto-conto.....125

Figura 11 – Teatro de marionetes.....126

Figura 12 – Painéis constituídos por cartazes representativos da leitura de obras pelos alunos.....177

Lista de tabelas

Tabela I – As três obras que atraíram o maior número de leitores na modalidade 1.....135

Tabela II – As três obras que atraíram o maior número de leitores na modalidade 2.....136

Tabela III – As três obras que atraíram o maior número de leitores na modalidade 3.....136

Tabela IV – Confronto entre porcentagens de aceitação de obras na modalidade 1.....137

Tabela V – Obra eleita na modalidade 1.....137

Tabela VI – Obra eleita na modalidade 2.....138

Tabela VII – Obra eleita na modalidade 3.....138

Tabela VIII – Obras eleitas nas três modalidades de leitura.....138

INTRODUÇÃO

...o real não está na saída nem na chegada
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia
Guimarães Rosa

Em 1989, iniciei minha caminhada como professora de Língua Portuguesa em séries do 1º e 2º graus na rede pública, atualmente Ensino Fundamental e Médio, e, em 1993, na rede privada. Durante este período de experiência, estive preocupada e compromissada em fazer da sala de aula um espaço em que imperassem a interação e a dinâmica construtiva do conhecimento, objetivando assegurar o crescimento dos indivíduos que nele interagem.

Para realizar minha proposta de trabalho escolhi, como caminho e tônica das aulas, a leitura de textos diversos, pois acredito, como Gianni Rodari (1982, p.13), que todos os usos da palavra por todos é um bom lema democrático. Não exatamente porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo.

Eu pretendia que os alunos usassem a palavra em todas as potencialidades exigidas pela própria interação entre professor e aluno e alunos entre si. Obviamente, para que conseguissem esse uso da palavra, como instrumento de criatividade e expressividade de seus pontos de vista e de seus pensamentos, precisavam, primeiro, conhecê-la em suas diferentes modalidades, estruturada e organizada que é em diversos tipos de texto, pois, de acordo com Gustavo Bernardo (1991, p.89), em geral, não se cria do zero, mas sim contra o que se nos oferece. Daí a necessidade de conhecer, até mesmo para subverter. Pude verificar, entretanto, que havia entre os alunos forte resistência a

esse tipo de trabalho em sala de aula. A princípio, não compreendia o porquê de pessoas inteligentes, que convivem diariamente com diversas modalidades de texto, resistirem tanto diante da possibilidade de uma leitura e interpretação em sala de aula.

A leitura, ou as diferentes atividades de leitura, às vezes mais sofisticadas umas que outras, é uma ferramenta indispensável à vida em sociedade, pois está ligada às mais elementares tarefas da vida cotidiana, como pegar um ônibus, fazer compras em um supermercado, procurar uma rua na cidade, preparar alimentos, telefonar em uma cabine pública, utilizar um determinado produto ou um microcomputador. Entretanto, em sala de aula, era vista como enfadonha e sem relação com a realidade. Os alunos não a aceitavam como um instrumento de enriquecimento pessoal capaz de propiciar o trabalho autônomo. Tanto a leitura solitária, como as práticas documentais, enquanto instrumento que favorece a interação nas situações reais de vida em sociedade, ou ainda enquanto um objeto de degustação e prazer incomparável, pela manejabilidade e pela presença constante dos objetos em que ela se faz presente, pela diversidade dos modos de acesso a ela e pela extrema economia de sua utilização, eram rejeitadas pelos alunos. Mesmo porque havia em sala de aula ausência de interação, indisciplina, rivalidades entre os alunos, atitudes desrespeitosas com relação ao próximo e a mim, enquanto professora de literatura.

O ensino de literatura que os alunos de Ensino Médio conheciam tanto da rede pública quanto da privada, segundo depoimentos dos mesmos, era voltado para a memorização de datas, de movimentos literários, das características de cada movimento literário e de nomes de autores considerados mais expressivos dentro de cada movimento. Quando se apresentava um texto por escrito, para análise em sala, este geralmente era desconhecido dos alunos.

Por sua vez, os alunos do Ensino Fundamental afirmaram que o ensino de literatura ou, como diziam, a leitura, "serve" para instruir, aumentar o vocabulário, escrever melhor, fazer exercício, preencher lacunas, testar a memória e passar a "moral". Logo, a leitura era concebida como meio para aprendizagem de certas habilidades, como reforço da função da escola de ensinar a ler, escrever, contar e transmitir valores. Quando interrogados sobre o porquê ler, quando lêem, os alunos alegaram que só liam quando "algum professor mandava", "para fazer prova". Somente alguns disseram que liam gibis e revistas que "o professor não mandava". Entretanto, se o objetivo era transmitir uma "moral", entendida neste texto como valores a serem vividos nas relações sociais, como explicar a agressividade, a indisciplina, a ironia, o desprezo demonstrado em relação aos colegas e ainda o descaso com relação à leitura e o que ela pode apresentar?

Pude observar, pelos depoimentos dos alunos, que, no trabalho com a leitura em sala de aula, não eram apresentados outros tipos de texto além do escrito, e este era destinado a exercícios de gramática. Logo, segundo Elizabeth D'Angelo Serra (1998, p.8), perdia-se a oportunidade de o contato com a língua ser provocador, crítico, original e prazeroso, potencial que a literatura, como arte, oferece. A abordagem do texto escrito era um debruçar sobre o objeto de análise como um fim em si mesmo. O aluno não era tratado como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentimentos, sua crítica, sua criatividade.

Havia, então, um porquê para a resistência, mas a questão era como reverter esse quadro. Que performance realizar para mudar essas concepções? E, ainda, era necessário mudá-las? Por que ensinar literatura na escola? Afinal, o que é ensinar

literatura? O que é literatura? O que esse ensino poderia assegurar ou favorecer? E qual a necessidade da leitura? Por que ler livros? Para quê?

Na busca de respostas para essas questões, novas eram formuladas: o desenvolvimento de uma proposta de trabalho voltada para a análise de textos, principalmente de textos nem sempre veiculados pela escola, como propagandas, histórias em quadrinhos, letras de músicas etc., que exigem um posicionamento crítico do leitor diante do objeto de estudo e do contexto em que este se insere, resolveria os problemas? Seria necessário trabalhar com a leitura de livros? E com quais livros?

Baseando-me neste quadro, comecei a questionar-me se o ensino de literatura poderia, desde que repensado e apresentado de forma contextualizada na realidade daqueles alunos, assegurar um trabalho construtivo em sala de aula. Por considerar o texto literário indispensável, principalmente se vivido como instrumento de libertação, pretendia também que os alunos o concebessem do mesmo modo. Desejava cativá-los para a leitura do texto escrito, mais especificamente para a leitura do texto literário. Enfim, esperava que a literatura e o seu ensino propiciassem uma vivência interativa, na qual imperasse o respeito pelo outro. Mas, como trabalhar em salas de aula nas quais não havia respeito e interação, elementos extremamente necessários para que se possa desenvolver o ensino-aprendizagem e para que o indivíduo, de posse de um saber, possa exercer o seu papel de cidadão capaz de fazer escolhas?

Partindo da concepção democrática de que todos têm direito à literatura e à arte, procurava atingir a humanização por meio da literatura, ou seja, procurava ativar:

> ...o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da

> beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p.249)

Enfim, esperava que, seguindo o pensamento de Antonio Candido, a literatura tornasse aqueles alunos mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade, ao semelhante. Não havia, entretanto, a ingenuidade de querer que o ensino de literatura e a leitura exercessem o papel de "elevação" e "edificação" na formação daqueles alunos, e sim que desenvolvessem a sua consciência crítica.

De acordo com Cyana Leahy-Dios (2000, p.27), um dos benefícios potenciais da literatura é a ampliação do sentido das múltiplas possibilidades de vida no leitor. Ela lhe dá uma chance de "viver" dilemas morais. Esperava então que, por meio do contato com o texto literário, os alunos ampliassem a sua visão de mundo, vissem a realidade sob novos prismas, refizessem o "real". Isto porque, segundo Diana Pessoa de Barros (1999, p.7), os discursos poéticos, ou melhor, literários, por serem dotados de ambivalência intertextual interna e proporcionarem a multiplicidade de vozes e de leituras, permitem a substituição da verdade "universal", única, pelo diálogo de "verdades textuais", contextuais e históricas. Assim, os alunos reconsiderariam, por meio do diálogo com textos diversos de diferentes autores, a "verdade única" que possuíam, ou melhor, que lhes tinham transmitido.

Pude verificar, ainda, que a preocupação com a leitura, na escola, centra-se nas séries iniciais, como se todos os problemas, após essas séries, estivessem resolvidos, principalmente a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. Entretanto, no período destinado à alfabetização, trata-se da aquisição da leitura como uma atividade extremamente ligada à aquisição da própria escrita. A preocupação a respeito de como

essa relação entre leitor, texto, leitura e literatura se processa, em sala de aula, após as quatro primeiras séries escolares, praticamente é silenciada no âmbito escolar.

Há uma preocupação, por parte dos pais e professores, em "despertar o gosto pela leitura" na criança ainda bem pequena. Entendem esse "gosto" como o gostar de ler, mas não questionam como assegurar que esse "gosto" não se perca nas séries ditas posteriores às da alfabetização. Pais e professores acreditam que, uma vez alfabetizada, a criança procurará de forma autônoma material para a leitura. Se isso não ocorrer é porque faltou o "estímulo à leitura", e o "hábito de leitura", este "basta formar".

Segundo Malu Zoega de Souza (2001, p.14), hábito é algo que se faz mecanicamente, sem a preocupação com a busca de significados. Ele pressupõe repetição, e não construção de sentidos. Tanto o "estímulo à leitura" quanto o "hábito", segundo Maria Helena Martins (1989, p.30), são expressões estreitamente ligadas à perspectiva behaviorista-skinneriana, que muitas vezes predomina nas escolas e na formação de alguns pais e professores. Portanto, há uma grande diferença entre o trabalho de formação do leitor e a formação de hábito de leitura. Mas, que instrumentos de avaliação utilizar para diagnosticar até que ponto realmente o aluno tem lido e com que qualidade tem sido feita essa leitura? Se ele está lendo, será que o tem feito com autonomia?

Sentia-me como Tom Sawyer e Perseu nos labirintos às voltas com seus demônios, o Minotauro e Injun Joe; mas, diferentemente deles, faltava-me a ajuda concreta e psicológica de Ariadne e Becky, enfim o fio condutor. E, ainda diferindo deles, eu queria manter meus "demônios", acreditando, de forma nietzschiana, que eram minha melhor porção.

Assim, procurando um fio condutor que me guiasse após a verificação de que o trabalho com a leitura, tanto na escola pública quanto na escola privada, afastava paradoxalmente os alunos de textos diversos, iniciei uma pesquisa científica, embasada nos pressupostos teóricos construtivistas e interacionistas de Piaget e Vygotsky, com o objetivo de analisar cientificamente esse fenômeno e reavaliar o papel do ensino de literatura enquanto formador de leitores. Entre as hipóteses a que cheguei sobre o que produziu o afastamento daqueles alunos da leitura de textos diversos, em anos anteriores, destaca-se a de uma prática não democrática em sala de aula. Esta prática impedia tanto o diálogo entre pessoas, quanto a reflexão sobre o diálogo entre obras, sobre a intertextualidade.

Esta dissertação de Mestrado junto ao programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Assis, é resultado dessa pesquisa voltada para o ensino de literatura, desenvolvida em sala de aula, durante quatro anos, nos quais, por meio de um trabalho reflexivo de análise, de leituras, de elaboração de relatórios e de catalogações, objetivei compreender como se dão as eleições de obras no âmbito escolar e, entre as eleitas, quais são as preferidas pelos alunos. Destes quatro anos, devido aos objetivos e recortes necessários, apenas três são descritos e apresentados neste trabalho.

Para a consecução dos objetivos, delimitei o desenvolvimento da pesquisa no contexto sociohistórico de 1998 a 2000 e no espaço físico de uma escola privada, o Colégio “Santa Maria”, Anglo-Xereta, Sociedade Pioneira de Ensino, do município de Assis, Estado de São Paulo, na qual já atuava como professora de literatura desde 1993. Nesse espaço, elegi as salas de aula das 5ªs séries A e B, em 1998, das 6ªs A e B, em 1999, e, das 7ªs A e B, em 2000, com o objetivo de desenvolver um trabalho de

pesquisa contínuo. Após o levantamento dos diferentes tipos de textos abordados em sala de aula e de obras de autores diversos, pude observar que o volume de informações solicitava um recorte. Dessa forma, delimitei a pesquisa à recepção de obras narrativas ficcionais.

Uma vez delimitada a tipologia textual, procurei elaborar com a ajuda dos alunos um instrumento que permitisse tanto a catalogação das obras narrativas eleitas por eles quanto as propostas por mim. Para tanto foi criado o "passaporte do leitor". Este instrumento permitiu a cada aluno catalogar o seu repertório de leitura, distribuindo as obras lidas entre três critérios de acesso propostos a eles: proposta pela professora; opcional; e opcional entre uma série de obra(s) de autor(es) indicado(s) pela professora;. Ainda, o "passaporte" permitiu aos alunos registrar suas opiniões a respeito das obras catalogadas, anotando em seguida à referência bibliográfica o quanto a obra lhe agradara.

A partir das catalogações efetuadas pelos alunos, objetivei detectar quais eram as obras consideradas atraentes, ou seja, as que obtinham ótima aceitação. Para tanto, recolhi todas as catalogações feitas por eles, seguidas da classificação quanto à aceitação, e as distribuí em tabelas. Estas tabelas permitiam-me observar quanto às obras: o número de leitores que as catalogaram em cada ano, a modalidade em que se inseriam e a porcentagem obtida de aceitação.

Após detectar quais eram as obras atraentes em cada modalidade, verifiquei que analisá-las não seria exeqüível. Assim, procurei detectar qual obra tinha sido eleita pelo maior número de alunos como a mais atraente em cada modalidade. O resultado dessa análise demonstrou serem consideradas como as mais atraentes as obras: *A mina de ouro*, de Maria José Dupré, pertencente à modalidade opcional, *Harry Potter e a pedra*

filosofal, de J. K. Rowling, pertencente à modalidade leitura proposta pela professora; e *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes, pertencente à modalidade opcional entre obra(s) de autor(es) indicado(s) pela professora. Diante destas evidências, procurei, a partir da recepção dessas obras junto aos alunos, conferindo-lhes para tanto "voz", e da análise do universo imaginário dessas obras, detectar e analisar o que as tornava atraentes naquele recorte espaço-temporal e sociohistórico específico, junto àquele público juvenil. Ainda, partindo do pressuposto de que toda leitura é comparativa, ou seja, faculta ao leitor aproximar um livro a outros livros e/ou a textos diversos, entrevistei-os com o objetivo de detectar que outras obras e/ou textos associavam àquelas. O resultado dessa entrevista revelou, como capazes de estabelecer dialogia com a obra de Dupré, os seguintes textos: o conto *Joãozinho e Mariazinha*, dos irmãos Grimm; as obras *A montanha encantada, O cachorrinho Samba* e *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, *Descanse em paz, meu amor*, de Pedro Bandeira, e *O Minotauro*, de Monteiro Lobato; as lendas míticas *Teseu* e *Ariadne*, de Márcia Villas-Bôas; e os filmes *O náufrago*, *Os goonies* e *A casa da colina*. Com a obra de J. K. Rowling, os seguintes textos: *Harry Potter e a câmara secreta*, da mesma autora; *A história sem fim*, de Michael Ende, *O hobbit*, de J. R. R. Tolkien e o filme *Castelo Rá-tim-bum*. E com a obra de Lygia Bojunga Nunes, os seguintes textos: *O sofá estampado*, da mesma autora, e o quadro *A condição humana II*, de René Magritte. Novamente, havia a necessidade de um recorte, pois o volume de informações e análises exigiria o dobro do tempo de que dispunha. Optei, então, por analisar a obra eleita na modalidade mais democrática, a de Dupré, *A mina de ouro*.

Após essas detecções, procurei, concomitante às leituras eleitas pelos alunos, analisar se o desenvolvimento de um trabalho construtivo baseado na oferta de textos

diversos e, sobretudo na interação em sala de aula, poderia proporcionar a ampliação do horizonte de expectativa deles. Ao desenvolver esse trabalho, objetivei verificar se, por meio da leitura, poderia instaurar o diálogo em sala de aula e colaborar para o desenvolvimento da reflexão crítica dos alunos.

O resultado deste trabalho, articulado às leituras resultantes das escolhas e preferências dos alunos por determinados autores e obras, está descrito nesta dissertação, estruturada em duas partes, que se integram e constituem um todo. A primeira parte é composta de três capítulos. O primeiro apresenta a delimitação do tempo, do espaço, dos instrumentos e do objeto para a realização da pesquisa, seguida de suas respectivas justificativas. O segundo capítulo apresenta e justifica a elaboração, construção e dinamização da pesquisa que embasa esta dissertação, bem como sua fundamentação teórica. Expõe, a partir da perspectiva construtivo-interacionista enquanto metodologia pedagógica, qual é a concepção de texto, leitor, sala de aula, escola, ensino de literatura e papel do professor que norteou o desenvolvimento de toda pesquisa e ação pedagógica. O terceiro capítulo relata a busca de instrumentos, a eleição e a construção do "passaporte do leitor", apresenta as catalogações realizadas por cerca de 50 alunos durante os anos de 1998, 1999 e 2000, divididas entre as três modalidades de acesso a livros, o total dessas catalogações e o critério de seleção dessas obras para finalmente se chegar à eleita como a mais atraente, pertencente à modalidade opcional.

A segunda parte é composta também de três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma reflexão acerca das contribuições da estética da recepção para a literatura e para o seu ensino e situa a autora Maria José Dupré no contexto da literatura infantil e juvenil brasileira. O segundo capítulo apresenta uma reflexão quanto à eleição pelos alunos da obra *A mina de ouro*, tanto da edição de 1984 como da mais atual, de 2000, e

dos demais textos a ela associados. O terceiro capítulo apresenta uma reflexão sobre a personagem, o narrador e o leitor implícito nas obras de Dupré e nos demais textos aproximados pelos alunos à obra *A mina de ouro*.

Norteia a análise das obras escritas por Dupré e dos textos não escritos e aproximados pelos alunos a concepção, em consonância com o pensamento de Regina Zilberman (1984, p.133-4), de que uma obra, por ser uma unidade concomitantemente composicional e dialógica, é portadora de um fenômeno literário, que circula do plano ficcional ao ideológico a partir de sua estrutura, independentemente da sociedade que o produz ou o reflete. Para tanto, procura-se analisar a construção do narrador, enquanto ente ficcional, capaz de exercer um poder sobre a atuação da personagem e das disposições do leitor implícito. Este fato revela o trânsito do âmbito ficcional ao social – da personagem ao leitor implícito, que embora seja uma projeção do texto, ocupa um lugar que vem a ser preenchido por um indivíduo real: o leitor empírico. Portanto, da manipulação do leitor implícito passa-se ao controle sobre um ser humano – o leitor empírico, neste caso, o aluno-leitor.

Em todos os capítulos da segunda parte objetiva-se detectar o efeito produzido pela obra de Dupré nos alunos leitores, quais são seus conceitos prévios ao ler essa obra eleita e os demais textos escritos ou não por esta autora e elencados por eles como capazes de estabelecer dialogia com a obra *A mina de ouro*.

Na conclusão, procura-se integrar as duas partes que compõem a dissertação. Os anexos, ao final da dissertação, apresentam os questionários aplicados, as tabelas e os gráficos mencionados tanto na primeira quanto na segunda parte do trabalho. A bibliografia consultada aparece no final. É preciso destacar que as referências bibliográficas das obras catalogadas pelos alunos foram elaboradas a partir das obras

disponíveis em minha biblioteca e na da UNESP, campus de Assis, uma vez que os alunos apontavam diferentes edições para cada obra. Entre as diferentes edições de que dispunha, procurei apresentar a mais atual.

Necessário se faz, ainda, explicitar os pressupostos que norteiam a execução de cada parte desta dissertação. Norteiam a primeira parte cinco pressupostos. O primeiro refere-se à concepção de aluno enquanto sujeito social e histórico. O segundo, ao reconhecimento das inegáveis contribuições de Piaget e Vygotsky. Entretanto, é necessário explicitar que estas não são panacéia para todos os males. Portanto, ao abordá-las, procura-se nesta dissertação, sem optar por uma ou outra, explicitar os paradigmas que norteiam o pensamento desses autores, suas investigações e as teorias que lhes prestam contribuições. O terceiro refere-se ao papel dos professores e pedagogos que adotam uma posição construtivo-interacionista, como profissionais que se colocam questões e buscam incessantemente o significado da conduta de seus alunos. Assim, são tidos como profissionais que centralizam suas observações no processo diagnosticado, atuando como mediadores e não no produto final. O quarto relaciona-se às inegáveis contribuições para a reflexão das questões pedagógicas de todas as áreas do conhecimento que possuem como objeto o estudo do ser humano (Antropologia, Sociologia, Psicologia, Lingüística, Filosofia etc.). O quinto, à postura pedagógica que, quando norteada pelos princípios construtivo-interacionistas, baseados nos pressupostos teóricos construtivista de Piaget e sócio-interacionista de Vygotsky e aplicados ao ensino-aprendizagem, podem favorecer a formação do cidadão crítico, autônomo e atuante em sala de aula.

Norteiam a segunda parte quatro pressupostos. O primeiro refere-se à concepção de autor enquanto sujeito social e histórico. O segundo refere-se à compreensão do que

é dado a ler ou a entender enquanto articulação no interior de uma *biblioteca* vivida. O terceiro, à leitura como produção de sentidos. Segundo esse pressuposto, ler não é reconstituir um sentido, mas construí-lo. O quarto, à literatura entendida como produto estético que só se concretiza na interação autor-obra-público.

Integra ainda as duas partes desta dissertação, enquanto pressuposto, a visão de conhecimento e construção teórica como perenes e não acabados. Portanto, orienta-se este texto pela historicidade.

Com este tipo de trabalho objetiva-se contribuir para o avanço do debate acerca da formação do leitor. Não é pretensão desta dissertação abordar todos os aspectos da formação do leitor ou da recepção de obras junto ao público escolar juvenil, ficando, por sua própria limitação, toda pesquisa restrita ao espaço, ao tempo e aos autores com os quais se propõe interagir.

No labirinto

Capítulo I

1. Delimitação: espaço, tempo, instrumento e objeto

Tudo é loucura ou sonho no começo. Nada do que o homem fez no mundo teve início de outra maneira. Mas tantos sonhos já se realizaram que não temos o direito de duvidar de nenhum...
Monteiro Lobato

Todas as questões, em síntese, centravam-se em uma: como se forma o leitor e como se vão articulando escolhas e preferências por determinados autores e determinadas obras? Enfim, como se constroem no âmbito escolar as histórias de leitura, dos alunos leitores ou não?

Em busca de respostas para estas questões, partindo do pressuposto de que as histórias de leitura dos alunos, leitores ou não, são construídas a longo prazo, procurei acompanhar, por um período de quatro anos, o desenvolvimento e a construção dessas histórias de uma determinada série com uma população escolar razoavelmente estável, que contasse em sua grade curricular com o ensino de literatura. Surgiu, então, o questionamento sobre como efetuar um recorte temático, espacial e temporal sem a perda da função social do estudo. Enfim, como delimitar o campo de pesquisa?

Na procura por um espaço escolar que propiciasse as condições adequadas, elegi uma escola privada em que já atuava desde 1993. A eleição dessa escola deveu-se à possibilidade de atuar em um espaço físico que permitisse um desenvolvimento contínuo do trabalho de pesquisa de forma autônoma.

A escola particular foi eleita, também, porque há uma mistificação desse espaço. Acredita-se que somente a escola pública propicia o convívio com as diferenças, com as carências, provoca desafios que podem ser incentivadores para a leitura. Mas, em 1998,

a realidade da escola particular era muito diferente da idealizada e daquela descrita por Maria H. Martins (1989), no período em que desenvolveu sua pesquisa, de novembro de 1979 a setembro de 1981. Não se encontravam nela apenas alunos das classes média alta e alta. Graças às greves, ausência de vontade política por parte dos professores, descompromisso do Estado, falta de apoio e de material pedagógico, arrocho salarial, as famílias de classe média procuravam de todas as formas conduzir seus filhos às escolas privadas. Estas, por sua vez, cientes da situação, passam a elaborar "vestibulinhos" eliminatórios que asseguram desde bolsas com 100% de desconto aos primeiros colocados até bolsas de 10, 20, 30, 40 e 50% aos cinco classificados subseqüentes. O objetivo era trazer para a escola alunos que, mesmo sem grande poder aquisitivo, representassem futuros candidatos ao sucesso nos vestibulares mais concorridos do país, promovendo deste modo a escola. Logo, resultava nesse âmbito uma clientela variada.

O papel da escola na formação do leitor, de acordo com Italo Calvino (2000, p.13), é fulcral. A escola deve fazer com que o aluno conheça bem ou mal um certo número de obras. Entre elas, os clássicos, em relação ou no meio dos quais, ele poderá reconhecer os "seus" clássicos. Assim, a escola precisa ser um espaço democrático que forneça ao aluno instrumentos para ele efetuar uma opção. Entretanto, para Calvino, as escolhas "que contam" são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. De acordo com este autor, só nas leituras desinteressadas pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o "seu" livro. A questão, então, passou a ser também acerca do papel da escola. Ela pode propiciar competência lingüística e literária para que o aluno procure outras leituras que lhe sejam significativas? No transcorrer das catalogações, verificar-se-á que alguns alunos conseguiram efetuar suas escolhas, lendo além do solicitado e obtendo prazer nisso. Esses alunos também puderam compreender que mesmo nas

leituras opcionais nem sempre há satisfação. Logo, começaram a descobrir como ser leitor autônomo e responsável por suas escolhas. De acordo com Jean Foucambert (1997, p.136), o estatuto de leitor é um componente do estatuto mais genérico de responsabilidade e de poder. Em outras palavras, a organização do meio escolar desempenha um papel determinante para o aprendizado da leitura enquanto poder que ele propicia ao aluno, tanto pelo domínio do funcionamento dos grupos de que ele participa, quanto pela condução de seu próprio processo de aprendizagem.

Uma vez delimitado o espaço, houve a necessidade de delimitar o tempo histórico. Optei, então, pelo recorte histórico em três anos: 1998, 1999 e 2000, pois o volume de informações composto por quatro anos de levantamentos tornaria impraticável o trabalho. Assim, embora os quatro anos tenham sido marcados pela utilização do mesmo instrumento que serve de base para as análises presentes neste, o "passaporte do leitor", apenas três serão descritos. Este instrumento, mencionado por Richard Bamberger (1995, p.28-30) em suas experiências de observação, foi pensado, planejado e confeccionado conjuntamente com os alunos. A catalogação das leituras foi anotada no "passaporte do leitor" pelos próprios alunos, com a minha ajuda quando esta era solicitada, durante as duas aulas semanais de quarenta e cinco minutos cada, destinadas à disciplina de Literatura.

Tendo em vista a variedade de textos trabalhados em sala de aula, como peças publicitárias, músicas, pinturas, histórias em quadrinhos, poemas, literatura de cordel, filmes etc., embora também catalogados em um "diário de classe", concluí que seria necessário o dobro de tempo de que dispunha para refletir sobre a recepção destes. Logo, o recorte deveu-se à necessidade de delimitação do objeto, para adequar-se à disponibilidade de tempo para a elaboração desta dissertação. Assim, optei pela

recepção do texto narrativo, uma vez que esse tipo de texto está presente já na infância do aluno, assim como nos primórdios do ser humano, no ato de "contar histórias". A opção pela narrativa deveu-se ainda à possibilidade de acesso ao material catalogado no "passaporte". Entre as narrativas, optei por analisar a recepção da narrativa ficcional, privilegiando as narrativas de maior estofo ou densidade, ou, segundo João Luís C. T. Ceccantini (2000, p.25), as "narrativas longas" em oposição a outros subgêneros narrativos mais curtos, como por exemplo, o conto.

Decidida a tipologia textual, fez-se necessário delimitar o instrumento portador dessa narrativa, dessa linguagem verbal. O livro, então, foi eleito, pois, segundo Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993, p.9), ele é o documento que conserva a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo. Além disso, propicia ao leitor, no ato de decifrar-lhe o texto, estabelecer elos com as manifestações socioculturais, que lhe são distantes ou não, no tempo e no espaço. O livro, ao ampliar o conhecimento do leitor, permite-lhe compreender melhor o presente e o seu papel como sujeito histórico. Apesar dos progressos dos meios eletrônicos, dos computadores, e-books e outros, o conhecimento na nossa sociedade depende, ainda, majoritariamente do livro e, por conseqüência, das habilidades do leitor. O objeto livro estabelece a mediação entre o leitor e a cultura. Logo, no âmbito das relações sociais, desde seu surgimento, ele possui uma função democratizante. Deste modo, o "passaporte do leitor" é o instrumento que apreende, na construção da história de leitura, esse repertório de obras eleitas pelos alunos e por mim.

Para tratar da formação do leitor, foram eleitas as 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, por serem compostas por leitores e não-leitores ainda muito jovens. Propus-me acompanhá-los desde a 5ª até a 8ª série. Nesse percurso de catalogação,

houve o recolhimento de depoimentos, debates, questionamentos sobre o que lêem, quando lêem e o que pensam sobre essas leituras. A escolha do marco inicial na 5ª série justifica-se por corresponder a um momento de grande transformação na história do aprendizado do aluno, de transição de uma etapa para outra.

É importante destacar que, além da motivação que os alunos de 5ª série representavam, enquanto pertencentes a um período crítico de escolarização, outra razão para a escolha, talvez a principal, foi a sua postura diante da leitura. Tanto a 5ª A quanto a B eram compostas por alunos em sua maioria indisciplinados e insatisfeitos com a escola e, principalmente, com o trabalho desenvolvido com a leitura em séries anteriores. Consideravam-na como desagradável e enfadonha. Esses alunos apresentavam, em sua maioria, atitudes autoritárias em sala de aula. Portanto, inexistiam o companheirismo, o trabalho em grupo e a ajuda mútua. Não havia, por isso, a socialização do conhecimento e das ações, mas sim a ironia, o descaso e a inflexibilidade nos gestos, nas posturas e nas atitudes. Combinados, esses elementos geravam a indisciplina.

Segundo Raquel L. Leite Barbosa (1994, p.180-1), sempre foram silenciados o fracasso e a indisciplina na escola, sendo esta vista como espaço mitificado, maravilhoso e em plena harmonia, que transmite uma visão otimista e tranqüilizante. A escola é tida como o lugar do bom acolhimento, da gratidão, do respeito ao professor e ao aluno. A escola privada, principalmente, tem por objetivo transmitir a imagem de equilíbrio e de "investimento seguro" que o pai está realizando ao manter seu filho neste ambiente "privilegiado". Conforme Raquel Barbosa (1994, p.199), a escola assemelha-se aos contos de fadas; ainda que tudo mude, permanece o mascaramento de situações sociais. Não é intenção deste trabalho discutir essa visão, mas apresentar o espaço

escolar como objeto de reflexão, na medida em que nele foi diagnosticada a falta de socialização em salas de aula.

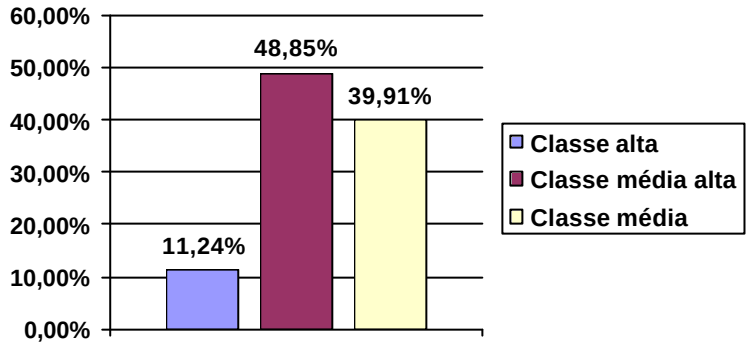
Verificar se realmente, como dizem Maria da Glória Bordini e Vera T. de Aguiar (1993, p.10), a socialização do indivíduo faz-se para além dos contatos pessoais, por intermédio da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos pelo código comum de linguagem escrita, passou a ser o meu objetivo e uma das hipóteses que fundamentam esta dissertação. Se essa socialização não fosse construída dia após dia, reconstruída ano após ano, nesse espaço escolar, o acesso às informações estaria bloqueado. Eu esperava que o diálogo que se estabelece entre leitor e obra levasse o aluno a descobrir sentidos e tomar posições, abrir-se enfim para o outro.

Naquele momento, percebi o quanto aprenderia com aqueles que procurei conhecer e, ainda, que o caráter social é tão importante quanto o sujeito do conhecimento, pois ambos resultam dessa relação aprende/ensina.

Para o levantamento socioeconômico dos alunos, consultei primeiramente o Plano Diretor da escola e, posteriormente, apliquei um questionário aos alunos (*vide anexo I – questionário aplicado – I*). Utilizei, para a elaboração do questionário, o *Critério Brasil*, da revista *Mídia Dados 98* (1998, p.29-30). Proveniente da área de marketing, este critério tem demonstrado grande eficácia quando utilizado em pesquisas para levantamento socioeconômico de um determinado grupo. De acordo com o *Critério Brasil*, a renda familiar pode ser enquadrada nas seguintes classes: A1, A2, B1, B2, C, D e E. Após a detecção da presença de classes A1, A2, B1 e B2 entre o público analisado, diagnostiquei, respectivamente, nas 5ªs séries A e B, as seguintes porcentagens: A1: 11,24%; A2: 48,85%; B1: 31,13%; B2: 8,78%. Em terminologias

mais correntes, A1 equivalente à classe alta; A2, à classe média alta; B1 e B2, à classe média. Logo, nas 5ªs séries A e B, 11,24% dos alunos pertencem à classe alta; 48,85%, à média alta, e 39,91%, à classe média. Essas classificações podem ser melhor observadas no seguinte gráfico:

Gráfico I – Classificação socioeconômica dos alunos entrevistados:



Para a identificação da idade dos alunos entrevistados, nas 5ªs, 6ªs e 7ªs séries A e B, utilizei os dados pessoais preenchidos no "passaporte do leitor" e a documentação disponível na secretaria da escola. Estas informações resultaram em uma tabela dividida pela idade do aluno, pelo número de alunos em cada idade, em cada série e ano (*vide anexo II: tabela I*). A caracterização dos alunos entrevistados de 5ª à 7ª série indica heterogeneidade. Nas 5ªs séries A e B, a idade varia de 11 a 15 anos, prevalecendo a idade de 11 anos. Nas 6ªs séries A e B, varia de 12 a 16 anos, prevalecendo a idade de 12 anos. E nas 7ªs séries A e B, varia de 13 a 17 anos, prevalecendo a de 13 anos. Essa heterogeneidade pressupõe variedade nos interesses de leitura, apesar de o nível de escolarização ser o mesmo.

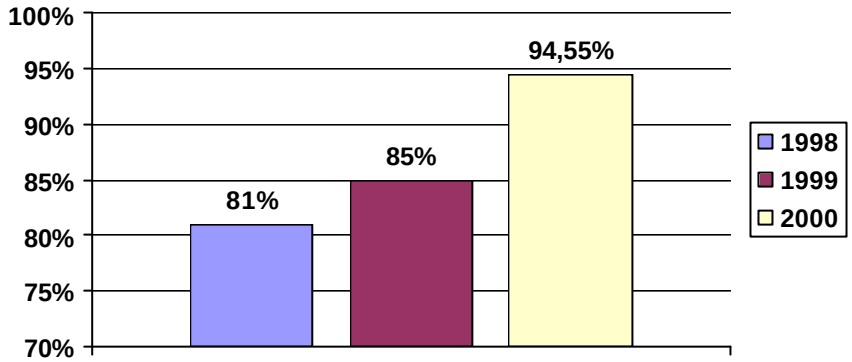
É importante observar ainda que, por essa tabela, verifica-se que alguns alunos não disponibilizaram seus passaportes ou não os construíram. Isso se deveu a dois fatores. O primeiro deles tem a ver com a natureza da atividade. Como o "passaporte do leitor" era uma catalogação espontânea, desvinculada de avaliação e nota, alguns alunos recusaram-se a fazê-la ou não se interessaram por ela. Esses alunos, às vezes, não permaneceram mais de seis meses na escola, o que não lhes possibilitou uma mudança de atitude. O segundo fator está relacionado à transferência de alunos para outras escolas ou cidades, por motivos diversos, tanto no transcorrer do período letivo, quanto no período de férias. O aluno transferido levava consigo o "passaporte", o que impedia o acesso às catalogações, uma vez que estas eram feitas ao término de cada bimestre. Como o "passaporte" ficava em poder dos alunos, pois era deles, feito para eles e por causa deles, eu contava com a vontade dos alunos na disponibilidade do material. Além disso, orientava-os quanto à organização, auxiliava-os sempre que necessário e verificava durante a coleta de materiais se todos os dados estavam preenchidos.

Logo, os alunos entrevistados são aqueles que demonstraram interesse, mesmo que não a princípio, pelo processo de autoconhecimento e de catalogação, participaram das decisões tomadas no contexto da sala de aula e permitiram que fossem socializadas, entre os membros daquele momento sóciohistórico e dos possíveis leitores deste texto, tanto as suas leituras quanto a recepção destas, ambas registradas no "passaporte do leitor".

É válido destacar também o aumento do índice de participação dos alunos, de ano para ano. Em 1998, de 58 alunos, 47 participam, representando 81% dos alunos de 5ª série. Em 1999, de 60 alunos de 6ª série, 51 participam, representando 85,0%. Em 2000,

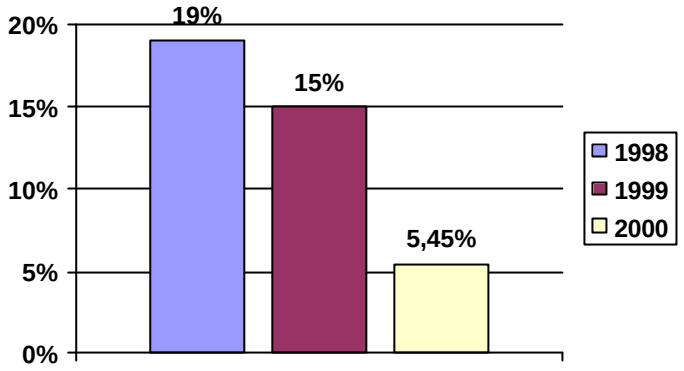
dos 55 alunos de 7ª série, 52 participam, representando 94,55% do total. Há, então, um aumento gradativo de 1998 para 2000, que pode ser visualizado no seguinte gráfico:

Gráfico II – Índice de "passaportes do leitor" disponibilizados pelos alunos:



Inversamente, o número de alunos que se recusaram a construir o "passaporte do leitor" regrediu de 19%, em 1998, para 15,0%, em 1999, e para 5,45%, em 2000. Essa redução, que demonstra uma mudança de atitude, maior interação e comprometimento com o próprio processo de conhecimento, pode ser melhor visualizada no seguinte gráfico:

Gráfico III – Índice de alunos que não elaboraram o "passaporte do leitor":



Somados os passaportes disponibilizados nos três anos, tem-se uma média de 50 passaportes por ano.

É relevante destacar que a importância atribuída ao "passaporte", enquanto instrumento que confere "voz" aos alunos, fez com que estes mostrassem, mesmo que não a princípio, boa vontade e empenho durante quatro anos seguidos na montagem deste material. Embora, destes anos, apenas três, devido ao recorte histórico, são fontes de questionamentos e reflexão para a pesquisa que embasa esta dissertação. É válido destacar que depoimentos dados pelos alunos em 2001, quando pertinentes e esclarecedores de opções realizadas em 1998, 1999 e 2000, foram utilizados. Em síntese, com o processo de catalogação objetivei registrar a apreciação crítica dos alunos das 5ªs séries A e B, em 1998, das 6ªs A e B, em 1999, e das 7ªs A e B, em 2000, do Ensino Fundamental do Colégio "Santa Maria", Anglo-Xereta, Sociedade Pioneira de Ensino, no município de Assis, Estado de São Paulo, sobre as modalidades de acesso a livros de leitura.

Estas modalidades dividem-se em: leitura opcional; leitura opcional entre uma série de obras de um mesmo autor ou entre obras de vários autores indicados pela professora; e leitura proposta pela professora. Por razões metodológicas, as modalidades serão mencionadas nesta dissertação por números, respectivamente: 1 para leitura opcional, 2 para leitura proposta pela professora, e 3 para leitura opcional entre uma série de obras de um mesmo autor ou entre obras de vários autores indicados pela professora. É válido ressalvar que, mesmo nas leituras propostas por mim, houve a possibilidade democrática de o aluno optar por outra obra que não a apresentada.

A partir das catalogações das leituras em cada modalidade, pude acompanhar, pelos "passaportes", os alunos em suas caminhadas enquanto leitores e busquei verificar se no transcorrer destas havia uma progressiva maturidade intelectual nas escolhas de textos e na sua avaliação crítica. Procurei, ainda, observar se os alunos tinham capacidade para relacionar as leituras efetuadas com o meio em que viviam e para efetuar escolhas de forma autônoma.

2. Textos para leitura: oferta e procura

Em 1998, para os alunos de 5ª série, a aprendizagem da leitura não repercutia como possibilidade de emancipação, pois eles não necessitavam da escola para terem acesso aos bens culturais ou para manipulá-los. Seu poder aquisitivo garantia-lhes acesso, mesmo que às vezes restrito, a outros bens mais valorizados socialmente do que os culturais.

A desvalorização da leitura ocorria, às vezes, pela ação das próprias professoras de séries anteriores e, em alguns casos, pela de alguns pais dos alunos ou responsáveis. As professoras não possibilitaram aos alunos, de modo global, que se transformassem em leitores. Pelo contrário, afastaram-nos de qualquer leitura, sobretudo da de livros, seja por tê-los alfabetizado de maneira insatisfatória, seja por fazê-los rever na literatura experiências didáticas que eles desejavam esquecer, ou ainda por não lhes ter permitido participar ativamente do processo de eleição de obras para a leitura. Alguns destes fatores podem ser confirmados pelos seguintes depoimentos fornecidos por alunos das 5ªs séries, no final de 1998:

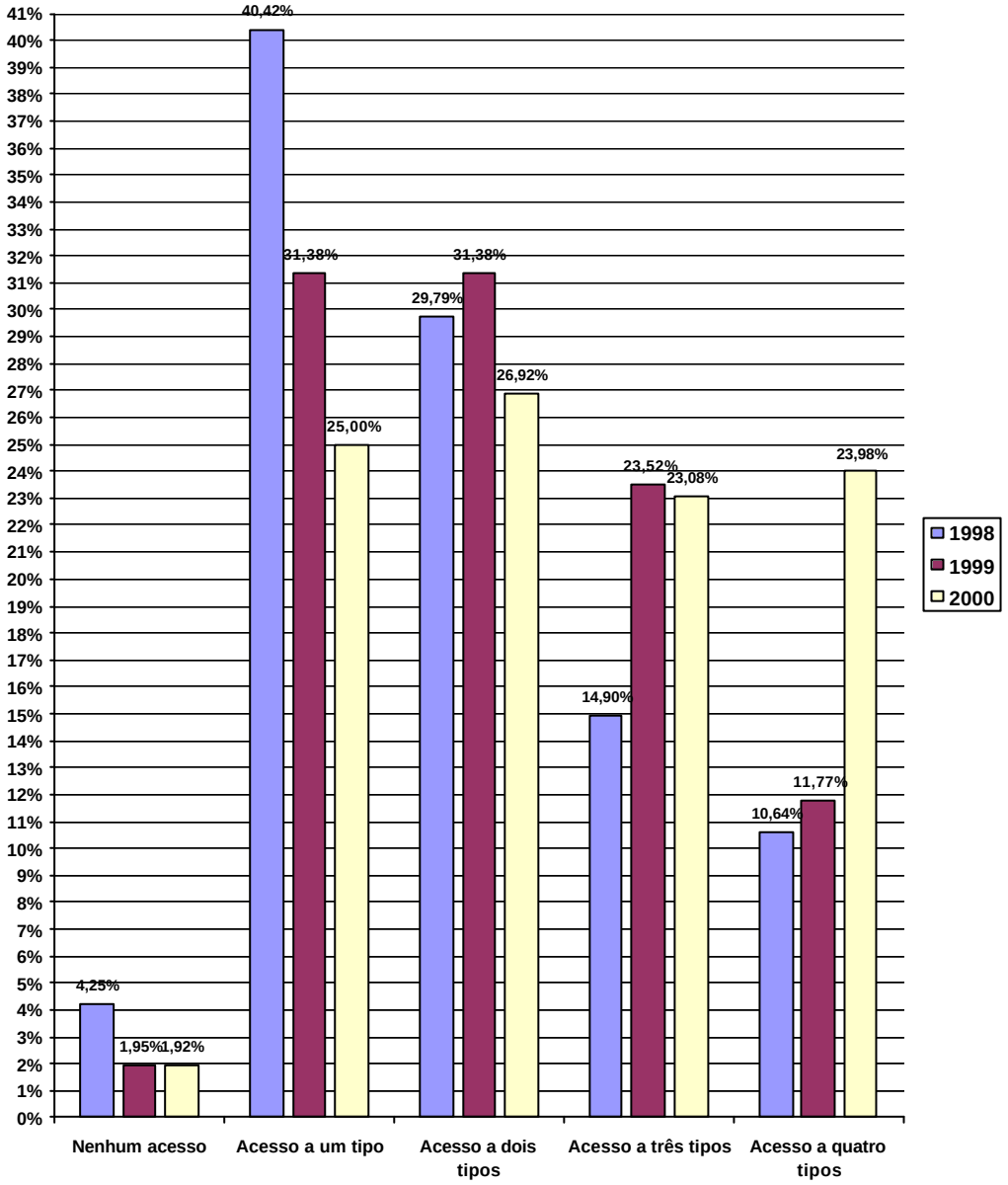
> - A professora [da 3ª série] mandava ler, a gente lia, ela dava trinta perguntas do livro. Tinha que decorar... Ah, o nome da editora, do autor, os personagens..., essas coisas...
>
> (João P., 11 anos – 5ª série A)

> - Ela [a professora da 4ª série] mandava ler cada coisa chata! Nossa, cara, cada coisa, chata mesmo...
>
> (Matheus H., 11 anos – 5ª série B)

Os pais, em sua maioria, não disponibilizavam aos seus filhos, em suas casas, diferentes tipos de texto para leitura, tais como revistas em quadrinhos, revistas diversas (*Isto É*, *Veja*, *Super Interessante* etc.), jornais e livros diversos de ficção, obras narrativas que propiciassem a expansão do imaginário do leitor. Esse dado pôde ser observado pelas respostas dos alunos a um questionário a esse respeito (*vide anexo III – questionário aplicado – II*).

A partir de uma questão de múltipla escolha, detectei que, em 1998, de 47 alunos de 5ª série que disponibilizaram seus passaportes, dois não tinham acesso a texto algum em suas casas; em 1999, de 51 alunos de 6ª série, um também não tinha; e, em 2000, de 52 alunos de 7ª série, um não tinha acesso a texto algum. Em síntese, o acesso a diversos tipos de texto pode ser melhor visualizado pelo seguinte gráfico:

Gráfico IV – Índices de acesso a diferentes tipos de textos disponibilizados nos lares dos alunos entrevistados:



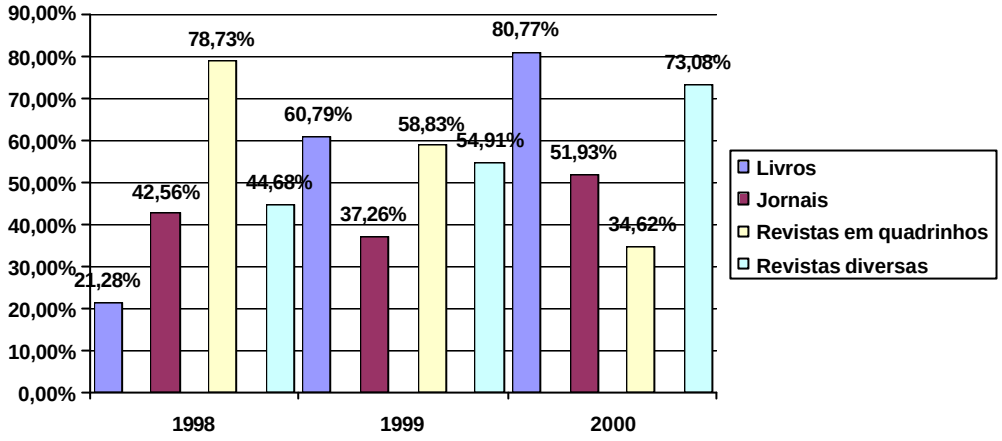
Como se pode ver, a ausência de acesso a textos, em 1998, representada por dois alunos (4,25%), limitou-se, em 1999, a um aluno (1,95%), e também a um aluno, em 2000 (1,92%). O acesso a apenas um tipo de texto, representado por 19 alunos

(40,42%), em 1998, decaiu para 16 alunos (31,38%), em 1999, e para 13 alunos (25%), em 2000. O acesso a dois tipos de texto evoluiu de 14 alunos (29,79%), em 1998, para 16 alunos (31,38%), em 1999, e reduziu para 13 alunos (26,92%), em 2000. O acesso a três tipos de texto representado por sete alunos (14,90%), em 1998, subiu para 12 alunos (23,52%), em 1999, e manteve-se em 12 alunos (23,08%), em 2000. O acesso a quatro tipos de texto que compreendia cinco alunos (10,64%), em 1998, aumentou para seis alunos (11,77%), em 1999, e para 12 alunos (23,08%), em 2000.

No mesmo período, de 1998 a 2000, os alunos foram questionados acerca da existência em suas casas de dicionários, enciclopédias e livros religiosos como a Bíblia, o Antigo e o Novo Testamento, as Sagradas Escrituras, o Evangelho. Todos os alunos, mesmo aqueles que assinalaram no questionário a alternativa "nenhum dos itens", possuíam um livro religioso e um dicionário em casa. O dicionário era parte integrante do material escolar e todos os anos constava na "lista de material escolar" de cada série. Quanto à existência de enciclopédias em casa, em 1998, dos 47 alunos, 45 (95,75%), possuíam algum tipo, e em 1999 e 2000, todos (100%).

Com o objetivo de verificar quais quais eram os textos disponibilizados nos lares dos alunos, estes foram questionados sobre a existência de livros, revistas diversas, revistas em quadrinhos e jornais. A disponibilidade destes textos resultou no seguinte gráfico:

Gráfico V – Índices da oferta por parte das famílias dos alunos de determinados tipos de texto:



Pode-se observar pelo gráfico que o consumo de livros cresce de 1998 para 1999, passando de 21,28% para 60,79%, e de 1999 para 2000, de 60,79% para 80,77%. Embora haja um crescimento representativo no que concerne à presença de livros nas famílias, em 1999 e 2000, um aluno não possuía acesso a eles ou a qualquer outro tipo de texto.

Nesses anos, todo o levantamento de livros disponibilizados nos lares foi feito a partir dos questionários respondidos pelos alunos. Pode-se questionar se esse levantamento corresponde à realidade. Entretanto, independente de corresponder ou não, quando um aluno alega que não há livros em sua casa é porque não os percebe. Sabe-se que quando um leitor não descobre um livro, não o abre para a leitura, o livro não "existe". Assim, tanto o leitor quanto o livro permanecem "fechados".

No que diz respeito ao acesso a revistas diversas, os índices revelam que esse tipo de texto agrada a um número significativo de famílias, sendo que o seu consumo

mantém-se em ascensão: de 44,68%, em 1998, passa para 54,91%, em 1999, e para 73,08%, em 2000. Pode-se concluir que as famílias que passam a consumir livros não deixam de consumir também revistas diversas.

No que concerne ao consumo de revistas em quadrinhos, pode-se observar que há uma queda no consumo de 1998 para 1999, e de 1999 para 2000, decrescendo de 78,73% para 58,83% e para 34,62%, respectivamente.

No que se refere ao consumo de jornais, pode-se observar que há um decréscimo de 1998 para 1999, passando de 42,56% para 37,26%. E um crescimento de 1999 para 2000, passando de 37,26% para 51,93%.

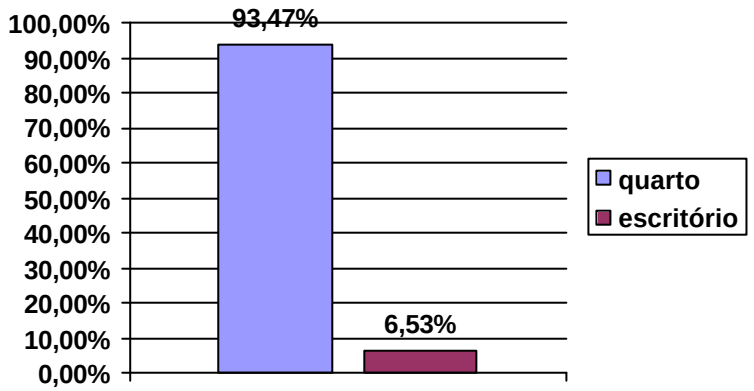
Em síntese, pode-se concluir que ao consumir mais livros, em 1999, as famílias optam por deixar de consumir outros tipos de texto, como revistas em quadrinhos e jornais. E, ainda, ao ter de optar por apenas um tipo de texto, as famílias, em 2000, deixam de consumir revistas em quadrinhos e jornais. O único tipo de texto que não deixam de consumir são as revistas diversas. Segundo alguns alunos, revistas como *Veja*, *Isto É*, *Caras*, *Capricho* etc. substituem os jornais e ainda trazem "fofocas de gente famosa".

Embora nem todos os pais, mesmo em 2000, disponibilizassem farto material para leitura aos seus filhos, havia preocupação com a leitura, respeito pelo momento da leitura e desejo de propiciar um ambiente adequado para tal. Isto pôde ser detectado pelas respostas dadas à questão: "para ler em casa você tem paz e silêncio?" (*vide anexo III – questionário aplicado – II*). De 47 alunos, em 1998, 46 alunos (97,87%) responderam afirmativamente e um aluno (2,13%) respondeu negativamente. Quanto à existência de um espaço adequado para ler, os mesmos 46 alunos (97,87%)

responderam afirmativamente e o mesmo aluno (2,13%) que afirmou não possuir tranqüilidade para ler, respondeu negativamente.

Quando questionados sobre o melhor local para a realização da leitura, 43 alunos (93,47%), dos 46 que possuíam espaço adequado para ler e tranqüilidade para tanto, indicaram o seu quarto como o local mais adequado e três (6,53%) o escritório de suas casas. Esses índices podem ser melhor observados no seguinte gráfico:

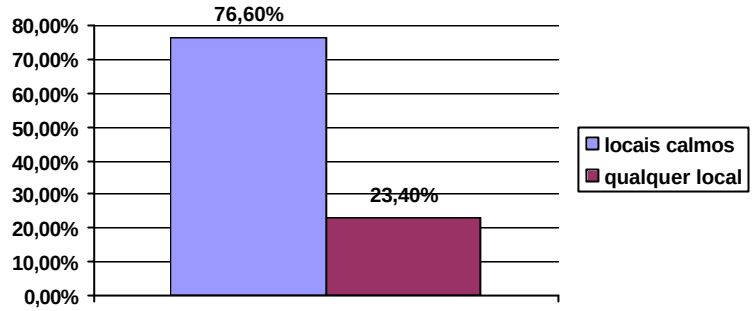
Gráfico VI – Índices dos espaços eleitos pelos alunos como adequados para a realização da leitura:



Objetivando detectar se as expectativas das famílias quanto à necessidade de locais calmos como facilitadores e propiciadores da leitura coincidiam com as dos alunos, questionei-os a esse respeito (*vide anexo III – questionário aplicado – II*).

Em 1998, de 47 alunos, 36 (76,60%) responderam que preferem locais calmos para ler e 11 (23,40%) afirmaram que qualquer lugar é adequado, desde que a obra seja interessante, pois quando lêem "desligam", ou seja, envolvem-se na leitura. Esses índices podem ser melhor apreciados no seguinte gráfico:

Gráfico VII – Índices das preferências dos alunos por locais calmos ou por qualquer outro local para leitura:



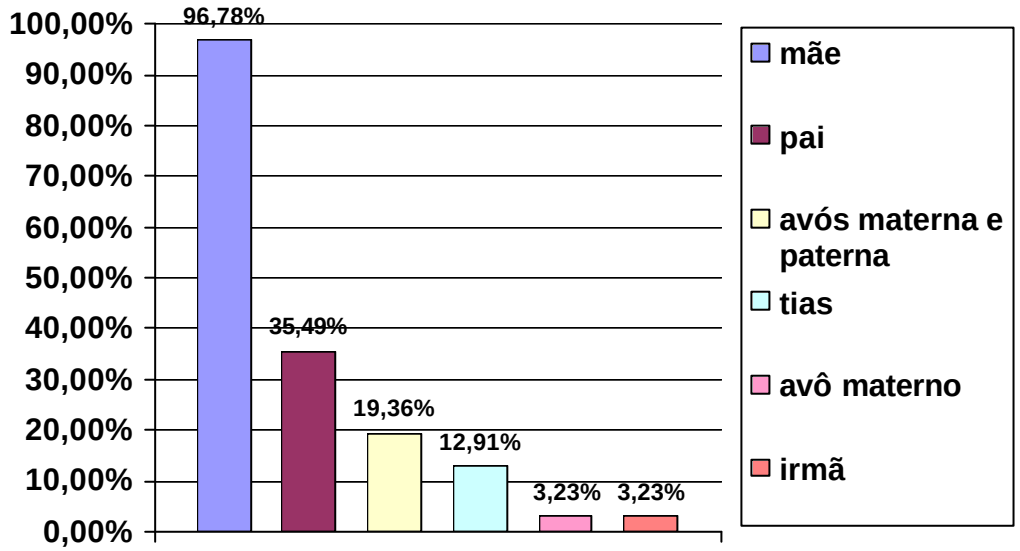
A questão a respeito de um local agradável e tranqüilo para a leitura levou os alunos a refletirem sobre isso. Ao perceberem que a maioria prefere "locais calmos", apresentaram uma nova postura em relação à leitura realizada em sala de aula, pois concluíram que, com movimentações dentro ou fora da sala, não se obtém a concentração necessária.

Ainda objetivando detectar se havia estímulo por parte da família para que os alunos se tornassem leitores, questionei-os, em 1998, acerca da existência de um ledor em suas famílias, alguém que lhes lesse livros, textos curtos, trechos interessantes retirados de jornais e/ou revistas, poemas etc. (*vide anexo III – questionário aplicado – II*). Entre 47 alunos, 100% responderam negativamente. Questionei-os, então, se em algum momento, anterior a 1998, leram para eles e quais as pessoas que o fizeram. Entre os 47 alunos, 31 responderam afirmativamente, representando 65,96% do total de alunos, e 16, negativamente, representando 34,04% desse total.

Dos 31 alunos que possuíram ledores, sete afirmaram que apenas a mãe lia "historinhas" para eles quando eram crianças, um afirmou que teve somente a

empregada doméstica como sua ledora, 11 afirmaram que tiveram a mãe e o pai como seus ledores, seis, a mãe e as avós materna e paterna, quatro, a mãe e as tias, um, a mãe e o avô materno, e um, a mãe e a irmã. Logo, entre os 31 alunos que possuíam ledores, 30 (96,78%) indicaram a mãe como ledora, 11 (35,49%), o pai, seis (19,36%), as avós materna e paterna, quatro (12,91%), as tias, um (3,23%), o avô materno, e um (3,23%), a irmã. Pode-se resumir todos os ledores dos alunos entrevistados no seguinte gráfico:

Gráfico VIII – Índices dos ledores dos alunos:

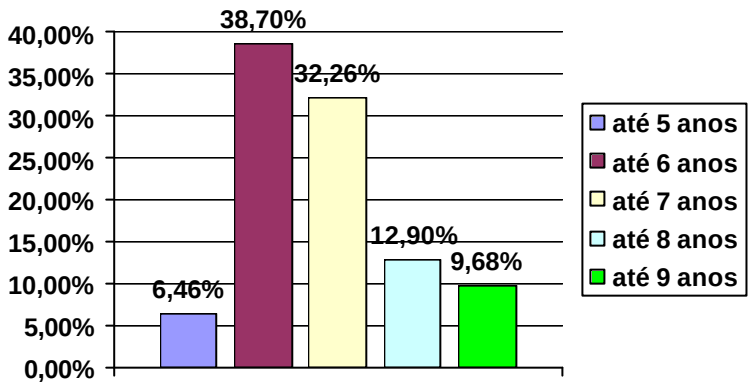


Pode-se concluir que cabe à mãe, em primeiro lugar, a responsabilidade em ler para os filhos. O pai fica em segundo lugar e, em terceiro as avós e as tias, sendo esporádica a intervenção de irmãs, avôs e empregadas domésticas.

Os alunos também foram questionados sobre a idade em que leram para eles. Dos 31 alunos que gozaram desse privilégio, dois (6,46%) afirmaram que leram para eles

até os 5 anos, 12 (38,70%), até os 6 anos, dez (32,26%), até os 7 anos, quatro (12,90%), até os 8 anos e três (9,68%), até os 9 anos. Esses índices podem ser melhor apreciados no gráfico apresentado a seguir:

Gráfico IX – Índices percentuais de idade limite dos alunos entrevistados que dispuseram de leitores:

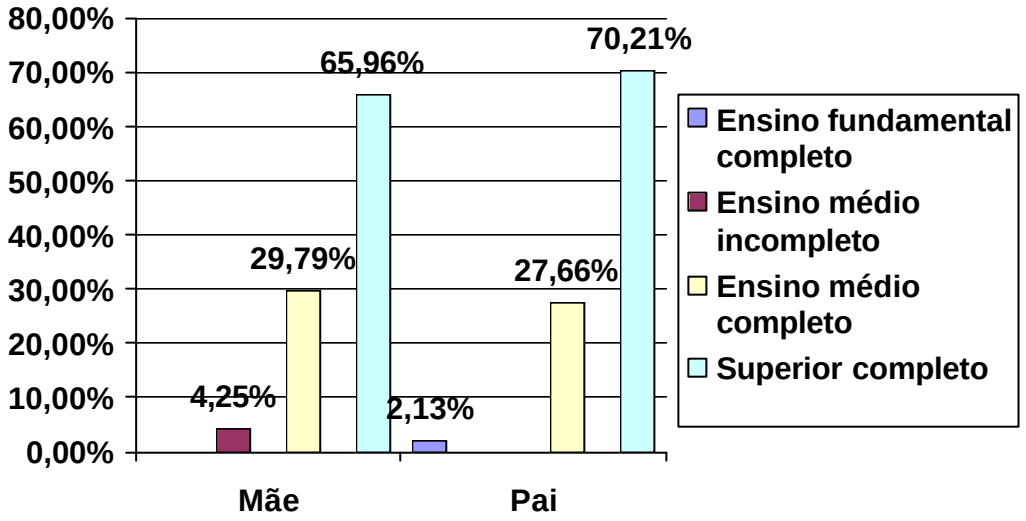


Como se pode ver, os pais deixam de ler para seus filhos quando estes ingressam no universo escolar ou iniciam o período de alfabetização, ou ainda quando supõem que o filho já esteja satisfatoriamente alfabetizado.

Aparentemente não havia obstáculos que dificultassem a existência de um ledor nos lares dos alunos, uma vez que seus pais eram todos alfabetizados e, em sua maioria, possuíam curso superior (*vide anexo III – tabela I*). Respectivamente, entre as mães dos alunos das 5ªs séries A e B, duas (4,25%) possuíam Ensino Médio Incompleto, 14 (29,79%), Ensino Médio Completo e 31 (65,96%), Superior Completo. Entre os pais, um (2,13%) possuía Ensino Fundamental Completo, 13 (27,66%), Ensino Médio Completo e 33 (70,21%), Ensino Superior Completo. Logo, nenhuma mãe interrompeu

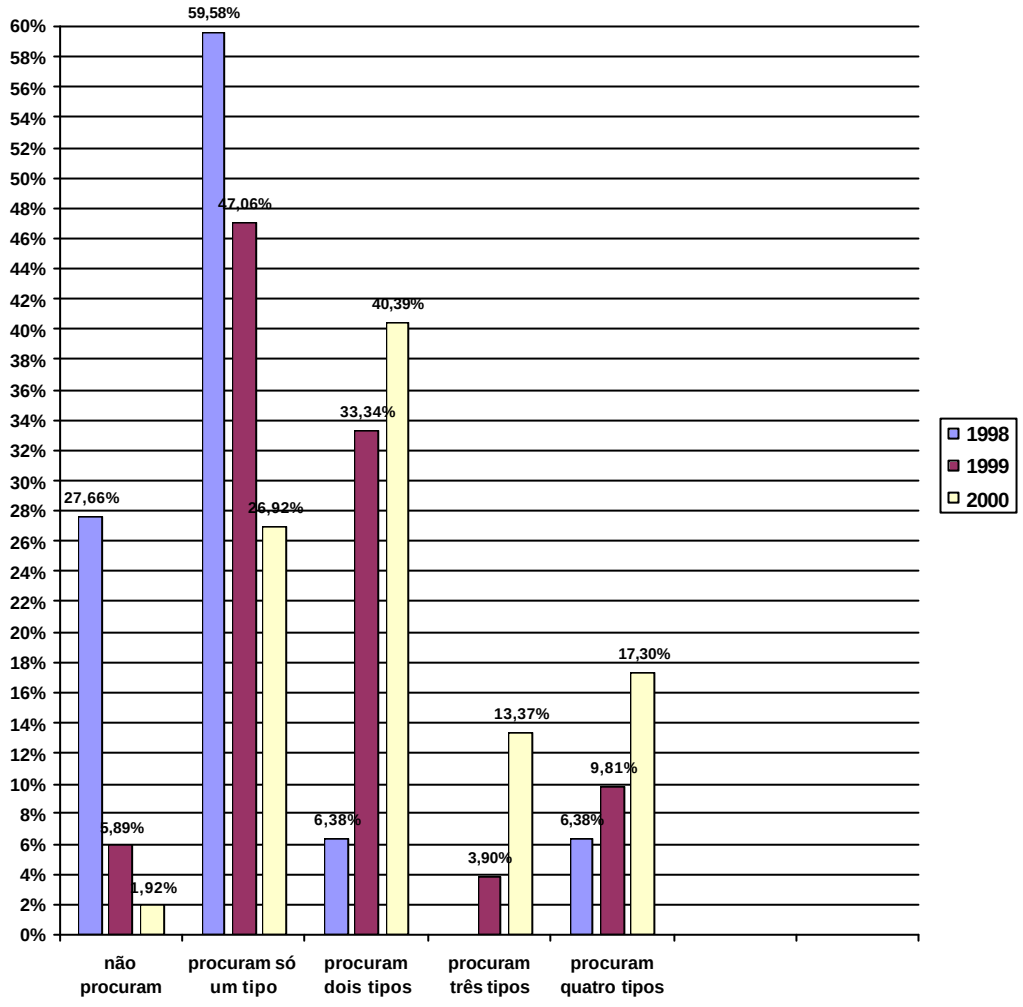
seus estudos ao término do Ensino Fundamental e nenhum pai, durante o Ensino Médio. Em síntese, o nível de escolaridade dos pais dos alunos pode ser melhor observado no seguinte gráfico:

Gráfico X – Índices do nível de escolaridade dos pais dos alunos:



Com o objetivo de verificar se coincidia a procura dos alunos por diversos tipos de texto com a oferta destes em suas casas, apresentei-lhes uma questão de múltipla escolha a esse respeito (*vide anexo III – questionário aplicado – II*). Em 1998, entre 47 alunos de 5ª série, 13 não procuravam texto algum. Em 1999, entre 51 alunos de 6ª série, três não procuravam qualquer tipo de texto. Em 2000, entre 52 alunos de 7ª série, um não procurava texto algum. Em síntese, a procura dos alunos por uma variedade de textos pode ser visualizada pelo seguinte gráfico:

Gráfico XI – Índices da procura dos alunos por diferentes tipos de texto:



Confrontando os gráficos IV e XI referentes à oferta e à procura por diferentes tipos de texto, pode-se observar que, em 1998, dois alunos (4,25%) não tinham acesso a textos em seus lares, enquanto que 13 (27,66%) preferiam não ler, não ter acesso a texto algum. Em 1999, um aluno (1,95%) não tinha acesso a textos, enquanto três (5,89%) ainda preferiam não ler. Em 2000, um aluno (1,92%) não tinha acesso e o mesmo aluno

preferia não ler. Pode-se concluir que a oferta é maior do que a procura em 1998 e em 1999, e ambas se equivalem em 2000.

No que concerne ao acesso a apenas um tipo de texto, em 1998, 19 alunos (40,42%) declararam possuí-lo, enquanto 28 (59,58%) preferiam tê-lo. Em 1999, 16 (31,38%) possuíam-no, mas 24 alunos (47,06%) preferiam-no. Em 2000, 13 alunos (25%) possuíam acesso a um tipo de texto, e 14 (26,92%) preferiam-no. Pode-se concluir que a oferta de pelo menos um tipo de texto tornou-se menor do que a procura em 1998 e em 1999, e ambas praticamente se equivalem em 2000.

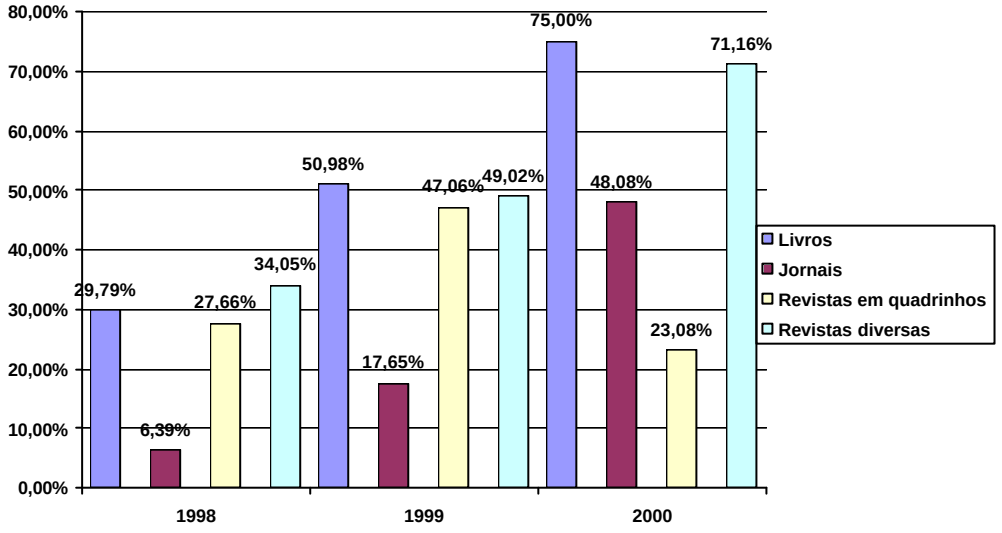
No que se refere ao acesso a dois tipos de texto, em 1998, 14 alunos (29,79%) possuíam-no, mas apenas três (6,38%) desejavam-no. Em 1999, 16 alunos (31,38%) possuíam-no, e 17 (33,34%) preferiam-no. Em 2000, 14 alunos (26,92%) possuíam-no, mas 21 (40,39%) preferiam-no. Pode-se concluir que, em 1998, a oferta é maior do que a procura, em 1999, elas praticamente se equivalem e, em 2000, a procura por dois tipos de texto é maior do que a oferta.

No que diz respeito ao acesso a três tipos de texto, em 1998, sete alunos (14,90%) possuíam-no, mas nenhum aluno o preferiu. Em 1999, 12 alunos (23,52%) possuíam-no, mas somente dois (3,90%) preferiam-no. Em 2000, 12 alunos (23,08%) possuíam-no, mas sete (13,37%) preferiam-no. Pode-se concluir que a oferta é maior do que a procura em todos os anos.

No que se refere ao acesso a quatro tipos de texto, em 1998, cinco alunos (10,64%), possuíam-no, enquanto que três (6,38%) preferiam-no. Em 1999, seis alunos (11,77%) possuíam-no, e cinco (9,81%) preferiam-no. Em 2000, 12 alunos (23,08%) possuíam-no, e nove (17,30%) preferiam-no. Pode-se concluir que a oferta e a procura praticamente se equivalem.

Entre os diferentes tipos de texto (livros, revistas diversas, revistas em quadrinhos, jornais), os alunos foram questionados acerca de quais eram os mais procurados. Seus interesses podem ser visualizados no seguinte gráfico:

Gráfico XII – Índices dos interesses dos alunos por determinados tipos de texto:



Confrontando o gráfico V, relativo à oferta de textos diversos pelas famílias, com o gráfico acima, pode-se observar que, no que concerne a livros, a oferta, em 1998, representada por 21,28%, era menor do que a procura, 29,79%. Pode-se concluir, então, que a disponibilidade de livros nos lares, em 1998, não propicia ao aluno opções de leitura, devendo fazê-las junto à biblioteca da escola, do município ou valer-se de empréstimos junto a amigos ou familiares. Em 1999, a oferta, representada por 60,69%, e o interesse, 50,98%, aumentam em relação ao ano anterior. Adequadamente, a primeira é maior do que a segunda. Esses índices representam que a oferta de livros

proporciona maiores possibilidades de escolhas, de opções para o leitor. Em 2000, a oferta, representada por 80,77%, e a procura, 75%, aproximam-se muito, significando que a possibilidade de escolha é reduzida.

No que se refere a jornais, pode-se observar que, em 1998, a oferta, representada por 45,56%, é muito superior à procura, 6,39%. Em 1999, a oferta declinou para 37,26%, enquanto que o interesse subiu para 17,65%. Entretanto, o interesse permaneceu ainda inferior à oferta. Em 2000, a oferta, 51,93%, e a procura, 48,08%, subiram e se aproximaram. Pode-se concluir que o interesse por jornais apresentou uma ascensão de 1998 a 2000.

No que tange a revistas em quadrinhos, pode-se observar que embora os pais diminuam a oferta em seus lares, em 1998, representada por 78,73%, em 1999, por 58,83%, e em 2000, por 34,62%, e a procura aumente, em 1998, representada por 27,66%, em 1999, por 47,06%, e em 2000, por 23,08%, esta permanece inferior àquela.

A redução tanto da oferta de revistas em quadrinhos nos lares dos alunos quanto da indicação por parte deles como preferidas para a leitura não significa que os alunos deixaram de ler histórias em quadrinhos. Conforme depoimentos, muitos que deixam de consumir revistas em quadrinhos lêem histórias em quadrinhos nas tirinhas dos jornais. Entre as favoritas, os alunos elegeram as da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza, as do personagem *Calvin*, em *O melhor de Calvin*, de Bill Watterson, e as do *Recruta Zero*, de Mort Walker. Alguns alunos também liam *Mangás*, revistas em quadrinhos com desenhos japoneses, nas quais a leitura inicia-se pela última página. Essas revistas, em sua maioria, retomavam desenhos animados que eram apresentados tanto na televisão por assinatura como nos canais abertos.

No que se refere a revistas diversas, em 1998, a oferta era de 44,68% e o interesse de 34,05%. Em 1999, a oferta era de 54,91% e a procura de 49,02%. Finalmente em 2000, a oferta era de 73,08% e a procura de 71,16%. Pode-se concluir que há um aumento quanto à oferta e à procura de 1998 para 1999. Em 2000, elas praticamente se equivalem.

Em síntese, a partir da análise dos gráficos V e XII, referentes à oferta e à procura por determinados tipos de texto, pode-se observar que a disponibilidade de livros, de revistas diversas, de revistas em quadrinhos e de jornais evoluiu ou decresceu de acordo com o interesse. Considerando-se que há uma aquisição em 1999 e 2000, pelas famílias, de enciclopédias, pode-se concluir que deixam de consumir o que consideram menos importante. No caso, as revistas em quadrinhos. Assim, o humor perde seu espaço em relação ao que a sociedade considera fundamental. Entretanto, é válido destacar que se a leitura desse tipo de texto diminuiu, o interesse dos alunos permaneceu. Eles passaram a ler textos em quadrinhos nos jornais. Logicamente, não houve aumento de interesse, como ocorreu com os livros, jornais e revistas diversas. Mas, tendo em vista que a oferta diminuiu gradativamente, pode-se concluir que ela condicionou a procura. Não se pode eleger como mais atraente aquilo de que não se dispõe.

Objetivando detectar se os alunos procuravam a biblioteca da escola, do município ou outras bibliotecas a fim de realizar leituras, questionei-os diretamente a esse respeito (*vide anexo III – questionário aplicado – II*).

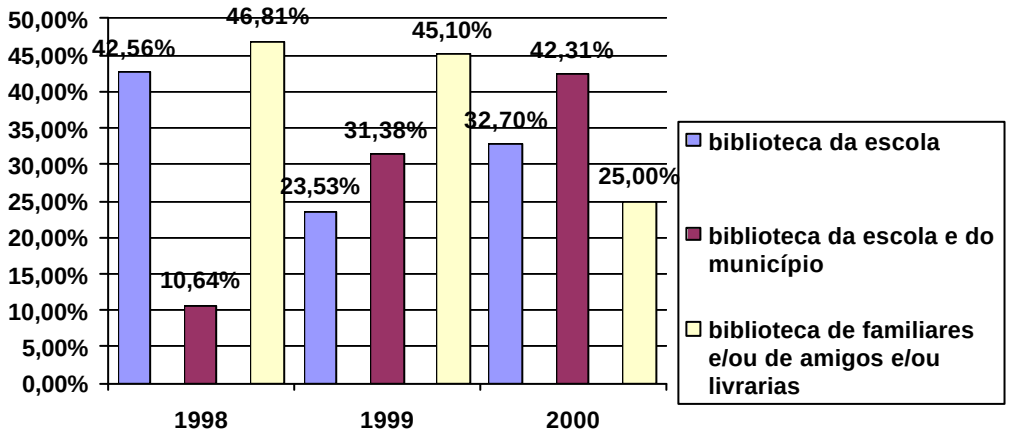
Em 1998, de 47 alunos de 5ª série, 20 (42,56%) freqüentavam a biblioteca da escola como uma opção a mais na eleição de obras para leitura, cinco (10,64%), a biblioteca da escola e a do município. Os demais 22 alunos (46,81%) ficavam restritos a

obras disponíveis em casa, a compras em livrarias ou a empréstimos de familiares e amigos.

Em 1999, de 51 alunos de 6ª série, 12 (23,53%) freqüentavam a biblioteca da escola, 16 (31,38%), a escolar e a do município. Os demais 23 alunos (45,10%) ficavam restritos a obras dsponíveis em casa, a compras em livrarias ou a empréstimos de familiares e amigos.

Em 2000, de 52 alunos de 7ª série, 17 (32,70%) freqüentavam a biblioteca da escola como uma opção a mais na eleição de obras para leitura, 22 (42,31%) a escolar e a do município. Os demais 13 alunos (25%) preferiam restringir suas opções para a realização de suas leituras a obras disponíveis em casa, em livrarias, no círculo familiar e de amigos. Em síntese, a procura realizada pelos alunos em determinados locais para a obtenção de obras para a leitura pode ser melhor observada no seguinte gráfico:

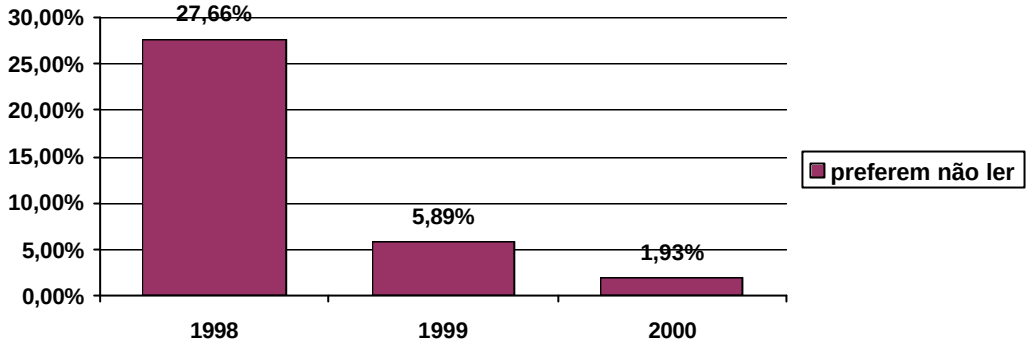
Gráfico XIII – Índices da procura realizada pelos alunos em determinados locais para a obtenção de obras para leitura:



É importante observar que nenhum aluno declarou freqüentar somente a biblioteca do município. Pode-se concluir que a consulta à biblioteca inicia-se no próprio ambiente escolar, posteriormente ela estende-se para a do município. Embora alguns alunos tenham declarado não utilizar os serviços de empréstimos de obras das bibliotecas escolar e municipal, isso não significa que, para a realização de trabalhos e pesquisas diversas, deixassem de freqüentar esses espaços. Eles não só os conheciam e utilizavam, como também freqüentavam a biblioteca da UNESP (Universidade do Estado de São Paulo) e a do IMESA (Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis). Alguns professores de diferentes áreas do próprio colégio, como pude observar ao longo dos anos, acompanhavam, em 1998, 1999 e 2000, os alunos a essas bibliotecas ou as indicavam como fonte de consulta de acordo com seus interesses para a realização de trabalhos e pesquisas.

Em relação à leitura, pode-se concluir, também, que há uma mudança na postura dos alunos. Em 1998, 13 alunos (27,66%), entre 47 de 5ª série, preferiam não ler. Em 1999, o número cai para três alunos (5,89%), entre 51 de 6ª série, em 2000, para um aluno (1,93%), entre 52 de 7ª série. Essa mudança de postura pode ser melhor observada no seguinte gráfico:

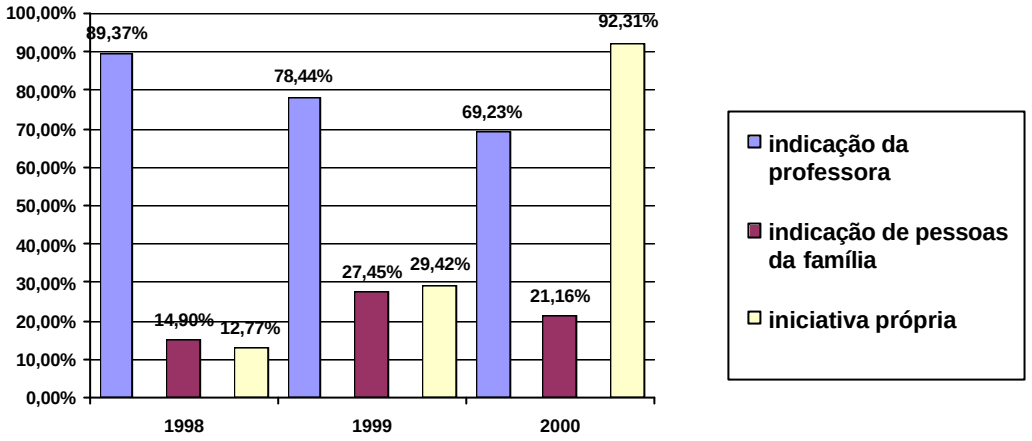
Gráfico XIV – Índices da mudança de postura dos alunos entrevistados em relação à leitura:



Pode-se concluir pelos dados apresentados, que há uma crescente valorização da leitura entre os alunos. Esta valorização também pode ser observada na procura cada vez maior de outros espaços, como o da biblioteca escolar e o da Biblioteca Municipal, para eleição de obras.

A mudança de postura e a valorização da leitura ainda podem ser comprovadas nas respostas dos alunos à questão de múltipla escolha acerca do porquê lêem: por indicação da professora e/ou da família e/ou por vontade própria (*vide anexo III – questionário aplicado – II*). Suas respostas podem ser visualizadas no seguinte gráfico:

Gráfico XV – Índices da motivação para leitura dos alunos:



Pode-se observar no gráfico que a regressão da influência da professora, como norteadora de leitura, marcada pelos índices 89,37%, em 1998, 78,44%, em 1999, e 69,23%, em 2000, representa um gradual processo de construção realizado pelo leitor em busca de autonomia. A presença da família como norteadora de leitura aumentou de 1998 para 2000, passando de 14,90% para 27,45%, mas declinou de 1999 para 2000, passando de 27,45% para 21,16%. A iniciativa para ler não só aumentou em relação a 1998 e 1999, como superou as expectativas. Ela progrediu de 12,77%, em 1998, para 29,42%, em 1999, e para 92,31%, em 2000. Logo, houve uma evolução do leitor, que conquistou autonomia. Pode-se concluir que os índices representados no gráfico refletem, além dessa aquisição gradual de autonomia, também uma mudança comportamental por parte dos alunos, que adquiriram auto-estima e maior senso crítico.

A mudança de atitude em relação à leitura também é visível no que concerne à competência para ler relacionada aos aspectos materiais de uma obra. Pude detectar, em

1998, rejeição ao ato da leitura provocada pelo receio de ler em folhas pequenas, com caracteres em fonte 10. Havia ainda a rejeição a obras compostas de muitas páginas e sem ilustrações. Quando propunha a leitura de uma obra, a primeira reação dos alunos era perguntar sobre o número de páginas que a compunha. Segundo eles, esse número não deveria exceder a 80 páginas. A segunda reação era quanto à presença ou não de ilustrações. Um livro, de acordo com os alunos, deveria possuir "muitas ilustrações". A terceira, quanto ao tamanho dos caracteres: estes deveriam ser grandes, com fonte igual ou superior a 14. E a quarta, quanto ao tamanho das páginas: elas deveriam ser "grandes". Essas afirmações levaram-me a reflexões acerca da competência lingüística dos alunos e à elaboração de questionários elucidativos.

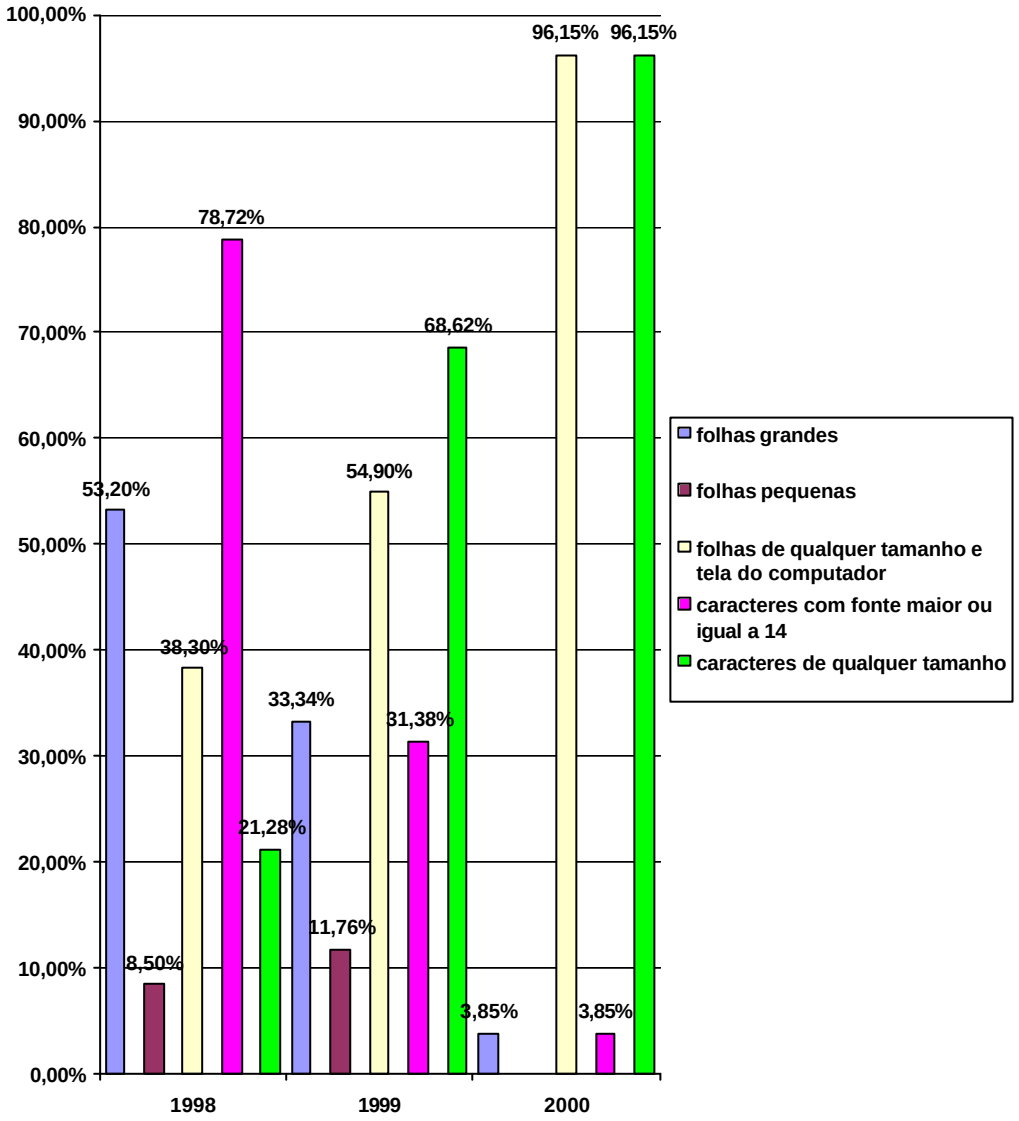
Em 1998, quando questionados sobre qual o melhor tamanho de folha que um livro deve possuir para facilitar a leitura (*vide anexo IV – questionário aplicado – III*), 25 alunos (53,20%) responderam que liam mais facilmente em folhas grandes, quatro (8,50%), em folhas pequenas e 18 (38,30%), em folhas de qualquer tamanho e na tela do computador. Em 1999, 17 alunos (33,34%) liam com mais facilidade em folhas grandes, seis (11,77%), em folhas pequenas e 28 (54,90%), em qualquer tamanho de folha e na tela do computador. Em 2000, dois alunos (3,85%) liam mais facilmente em folhas grandes, 50 (96,15%) em qualquer tamanho de folha e na tela do computador.

A preferência por folhas grandes, em 1998, conota a dificuldade inicial detectada e posteriormente confirmada pelos alunos em se situarem no texto, em manterem a atenção, em permanecerem na mesma linha, enfim na seqüência imposta pela continuidade do texto, ao mesmo tempo em que devem procurar compreender a progressão narrativa. Todavia, pelo aumento gradativo da opção por folhas de qualquer tamanho (em 1998, 38,30%, em 1999, 54,90%, e em 2000, 96,15%), pode-se concluir

que os alunos adquiriram maior competência lingüística. Libertaram-se das dificuldades iniciais relacionadas a aspectos materiais, conscientizaram-se de que o tamanho das folhas em um livro não interfere no ato de leitura.

Também relacionada aos aspectos materiais, há uma mudança de atitude quanto à facilidade de leitura propiciada pelo tamanho dos caracteres. Em 1998, 37 alunos (78,72%) liam mais facilmente quando o texto era constituído por caracteres com fonte igual ou maior de 14, e dez alunos (21,28%) liam em qualquer tamanho de caracter. Em 1999, 16 alunos (31,38%) liam com mais facilidade caracteres grandes e 35 (68,62%) qualquer tamanho de caracter. Em 2000, dois alunos (3,85%) liam mais facilmente em caracteres grandes e 50 (96,15%) em caracteres de qualquer tamanho. Em síntese, todos esses índices podem ser melhor analisados por meio do seguinte gráfico:

Gráfico XVI – Índices da preferência dos alunos por determinados aspectos materiais em uma obra:



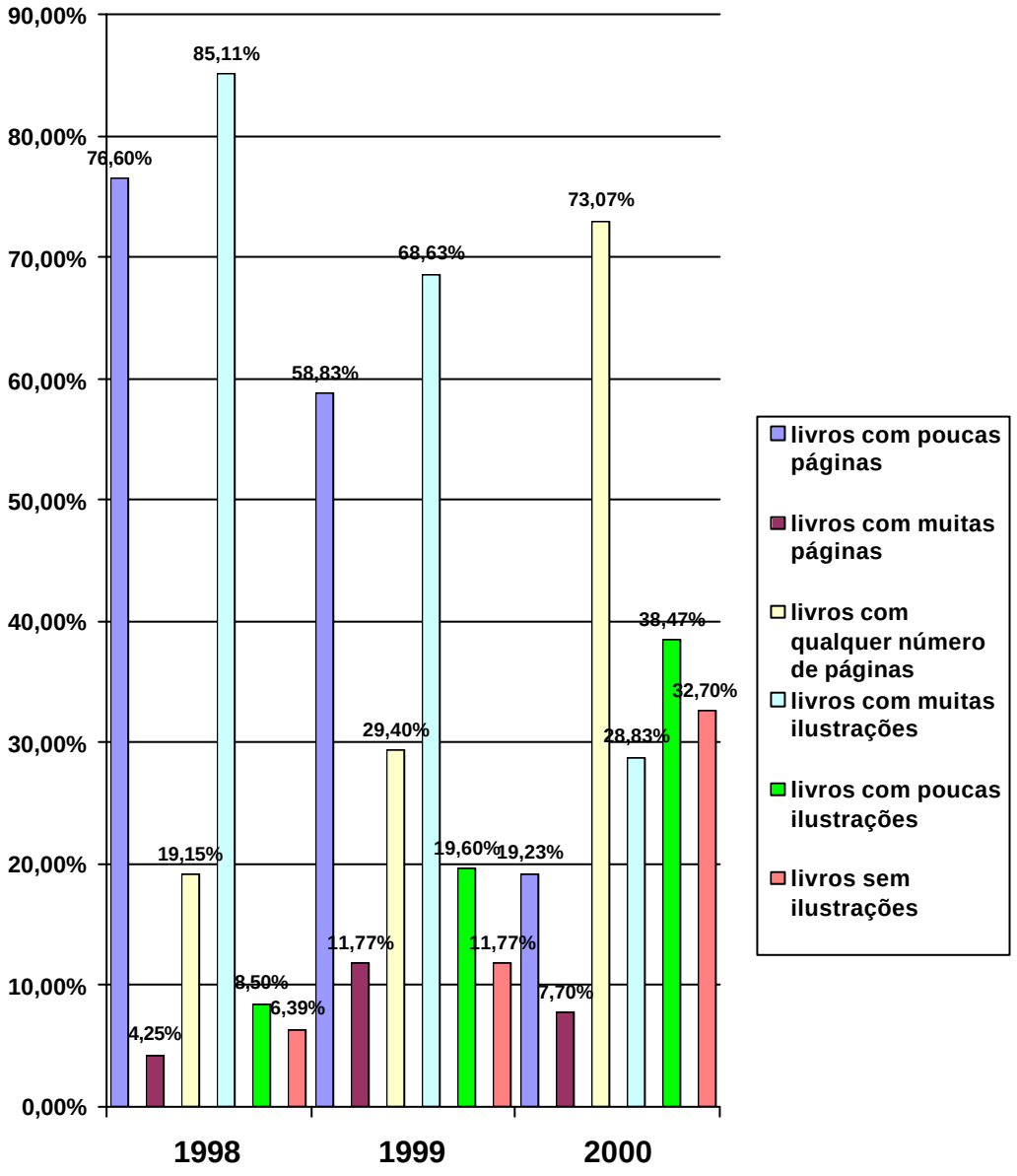
A opção por caracteres grandes conota o receio de não possuir competência para a leitura. Este receio produz a rejeição em ler, o que acarreta por sua vez a procura por narrativas breves. Segundo os alunos, "quanto maior a letra, mais curta a história". O

aumento gradual da opção por leituras em quaisquer caracteres demonstra a aquisição de um poder, a construção do conhecimento.

Ainda com relação aos aspectos materiais de uma obra, os alunos foram questionados sobre a facilidade de ler condicionada à espessura dos livros e à presença de ilustrações. Em 1998, 36 alunos (76,60%) liam mais facilmente livros com poucas páginas (finos), dois (4,25%), com muitas páginas (grossos) e nove (19,15%), com qualquer número de páginas. Em 1999, 30 alunos (58,83%) liam facilmente livros com poucas páginas, seis (11,77%), com muitas páginas e 15 (29,40%), com qualquer quantidade de páginas. Em 2000, dez alunos (19,23%) liam mais facilmente livros com poucas páginas, quatro (7,70%), com muitas páginas e 38 (73,07%), com qualquer número de páginas.

No que concerne à presença de ilustrações, em 1998, 40 alunos (85,11%) liam mais facilmente livros com muitas ilustrações, quatro (8,50%), com poucas e três (6,39%), livros sem ilustrações. Em 1999, 30 alunos (68,63%) liam com mais facilidade livros com muitas ilustrações, dez (19,60%), com poucas e seis (11,77%), sem ilustrações. Em 2000, 15 alunos (28,83%) liam com mais facilidade livros com muitas ilustrações, 20 (38,47%), com poucas e 17 (32,70%), sem ilustrações. Em síntese, todos esses índices podem ser melhor visualizados no seguinte gráfico:

Gráfico XVII – Índices da preferência dos alunos por determinado número de páginas e de ilustrações em um livro:



A presença ou ausência de ilustrações, como elemento "facilitador" da leitura, suscitou muitos debates entre os alunos, que se dividiam entre os que as consideravam

atraentes e iluminadoras do enredo, os que as definiam como limitadoras da imaginação e os que as julgavam desnecessárias. Estes últimos alegavam que as ilustrações decepcionavam, porque não representavam uma cena, uma personagem como as tinham imaginado, da mesma forma que questionavam os filmes baseados em obras lidas anteriormente, classificando-nos como decepcionantes, fragmentados e infiéis à obra.

Na medida em que o trabalho com a leitura de livros, contos, poemas, peças publicitárias, esculturas, quadros, expressões faciais etc. foi sendo construído, os alunos ampliaram suas concepções acerca de texto e perceberam as ilustrações como textos, pois dotados de significação, assim como apreenderam as traduções e os filmes como recriação.

O mais significativo durante os três anos de acompanhamento dos alunos é que as ilustrações deixaram de ter para eles a conotação inicial de "apoio" de um texto central, "instrumento de auxílio" para a memorização da narrativa. Passaram a percebê-las como constituintes de um texto paralelo, repleto de significação e, muitas vezes, independente.

O número de páginas que compõe uma obra, aos poucos, perdeu a importância inicial. O contato com inúmeras obras compostas de quantidades variadas de páginas propiciou aos alunos a possibilidade de revisão dos seus conceitos prévios. Eles puderam perceber que um conto com número reduzido de páginas pode ser tão ou mais complexo que uma obra composta por inúmeras páginas. Enfim, apreenderam que a qualidade de uma obra não pode ser medida pelo número de páginas que a constitui. É natural, entretanto, que leitores iniciantes, com pouca habilidade em leitura, optem por obras mais concisas. Quando esses leitores se conscientizam de suas competências,

importam-se com a obra em si, independentemente de seu suporte material, como o tamanho das fontes ou o número de páginas.

Como reflexo de todas essas conquistas construídas ano a ano, os alunos comentavam em sala suas pesquisas e procuras realizadas em livrarias de Assis, Londrina, São Paulo etc., quando desejavam escolher seus próprios livros.

Os depoimentos dos alunos quanto às suas buscas por livros puderam ser ratificados pelos relatos espontâneos dos pais ou responsáveis que compareciam às reuniões bimestrais promovidas pela coordenação. Nessas reuniões, eles conheciam o "passaporte do leitor" e, motivados pela professora, deixavam registradas neles mensagens de encorajamento e elogios como se pode ver nos exemplos a seguir:

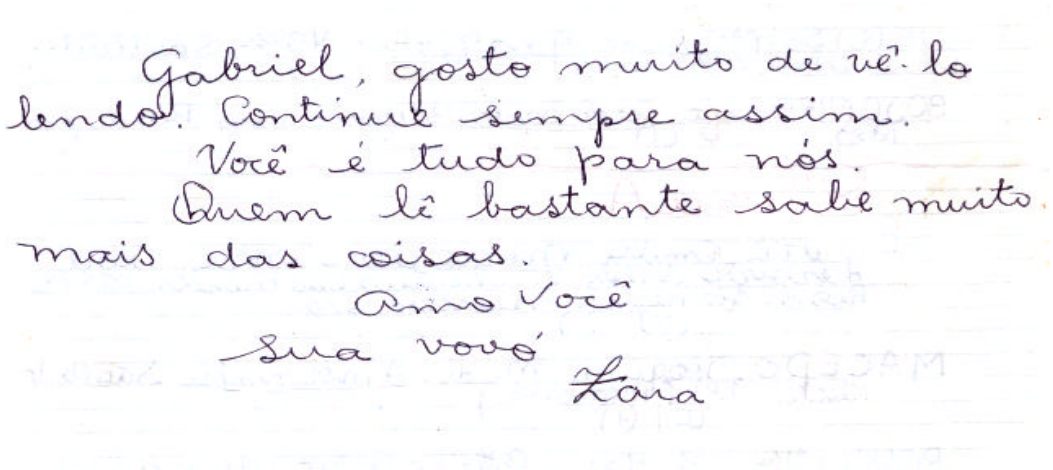

Gabriel, gosto muito de vê-lo lendo. Continue sempre assim.
Você é tudo para nós.
Quem lê bastante sabe muito mais das coisas.
Amo você
Sua vovó
Zara

Figura 1 – Exemplo de mensagem de encorajamento registrada por uma avó no "passaporte do leitor" do aluno Gabriel B., de 11 anos, pertencente à 5ª série A, em 1998.

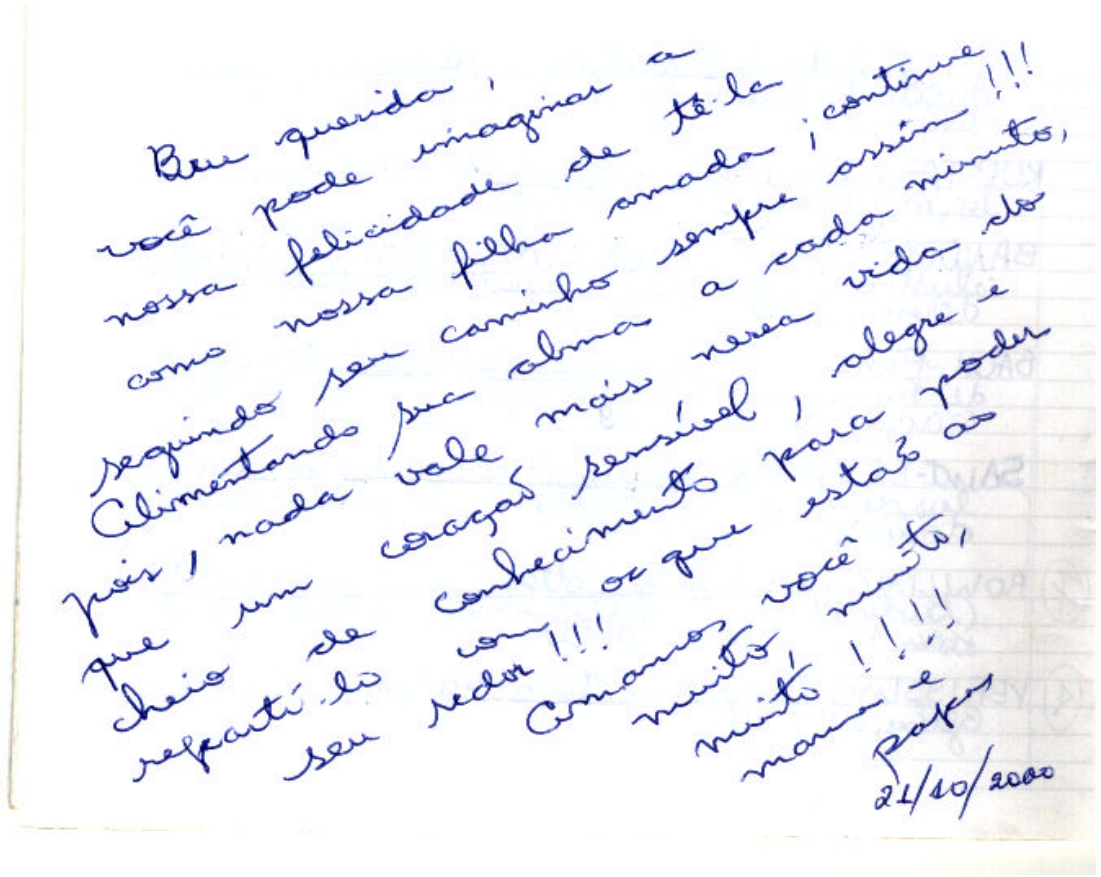


Figura 2 - Exemplo de mensagem de encorajamento registrada por uma mãe no "passaporte do leitor" da aluna Bruna P., de 13 anos, pertencente à 7ª série B, em 2000.

Alguns pais ou responsáveis, ao acompanharem bimestral e anualmente o desenvolvimento de seus filhos, disseram notar mudanças significativas não só naquilo que diz respeito à leitura, mas também à postura em sala, à melhora no rendimento escolar e à organização na própria confecção do "passaporte". Esse desenvolvimento dos alunos indica que a leitura é construção de conhecimento que confere poder. Graças a esse poder construído, a interação entre os alunos e entre estes e a professora tornou-se possível em sala de aula. Também o caos inicial provocado pela indisciplina e representado no "passaporte" por anotações repletas de rasuras, pelo uso excessivo de

corretor, por letras ilegíveis, pela ausência de organização formal foi, aos poucos, sendo substituído pela objetividade e pela clareza.

3. As modalidades de acesso a livros de leitura

Com maior freqüência, o único indício do uso do livro é o próprio livro. Disso decorre também sua imperiosa sedução.
Roger Chartier

A opção por trabalhar com três modalidades de acesso a livros de leitura, 1, 2 e 3, deveu-se mais a motivos históricos e contextuais do que à determinação pessoal. Partindo da hipótese de que, no processo de interação professor/aluno, a participação efetiva dos alunos na escolha de obras e textos literários é fundamental, surpreendi-me quando percebi que os alunos, em 1998, nas 5ªs séries A e B, não sabiam como efetuar escolhas, não possuíam autonomia cultural para escolher livremente livros de leitura. Tendo diagnosticado que a maioria dos alunos lia obras indicadas pelo professor, decidi reverter o processo.

Então, em um primeiro momento, propus aos alunos que apresentassem em sala o livro que gostariam de ler. Muitos não o fizeram, outros voltaram com livros indicados na quarta série e outros, angustiados, apareceram com pilhas de livros debaixo do braço. A partir deste resultado, solicitei às salas A e B que sugerissem uma alternativa para o problema. Os alunos decidiram, em sua maioria, que seria mais "prático se a professora desse uma lista", e a partir dessa lista, eles escolhessem uma obra. Entretanto, alguns deles discordaram, afirmando que provavelmente os livros seriam "chatos" e eles escolheriam independentemente de qualquer lista.

Ao expressarem as suas expectativas, alguns alunos confirmam o diagnóstico do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, apresentado no seu *Guia de Leitura* (1989,

p.1). Há uma lacuna entre as expectativas e inclinações dos estudantes e os critérios de seleção de textos literários pelos professores. Esta lacuna foi considerada como um dos fatores da rejeição das leituras propostas na escola, prejudicando a contribuição desta à educação do jovem leitor.

Assim, apresentei uma lista com alguns títulos que não constaram das opções dos alunos. A partir de uma breve explanação sobre o assunto das obras, deixei claro que a lista era composta por obras sugeridas e não impostas. Desta forma, os alunos que desejassem ler outras obras que não aquelas elencadas poderiam procurar em casa, na casa de amigos e familiares, na Biblioteca Municipal ou na da escola uma obra interessante. Esta seria o seu objeto de leitura.

Os resultados das escolhas comprovaram que nenhum aluno, mesmo entre aqueles mais exaltados, conseguiu libertar-se da lista. Quando o livro escolhido não constava da lista, ele já havia sido indicado por mim em outros anos para primos, irmãos ou amigos dos alunos, ou ainda o livro tinha sido lido pelos alunos das 5ªs séries A e B, na terceira ou quarta série, por indicação de outra professora.

Os alunos, sem o dizer explicitamente, expressavam seu desconcerto diante da liberdade. Preferiam não se arriscar, adotavam livros que amigos, primos, irmãos, tinham lido. Devido a este desconcerto, alguns alunos disseram que não "era assim" que eu deveria proceder. Eu é quem deveria escolher um único título, pois do contrário como elaboraria tantas provas diferentes e, ainda, como todos saberiam a respeito do mesmo livro? Além disso, eles "perderiam muito tempo" procurando livros. Esses alunos revelaram um conceito prévio, um preconceito, criado pela escola e pelo ensino de literatura: apenas se lê para a prova, e aquilo que se lê é previamente determinado. Para tanto, basta, para não "perder tempo", procurar em casa, nas bibliotecas ou

adquirir, ler a obra e fazer a prova. A escola produz uniformização: todos lêem e conhecem as mesmas obras no mesmo momento, independentemente dos diversos estágios de desenvolvimento, que geram diferentes interesses e necessidades.

Ao negociarem suas opções, os alunos tornaram o espaço da sala em um espaço de negociações conflituais. Nele, seres humanos estavam interagindo em diferentes níveis de aprendizagem. Cada opção revelava o estágio de leitura e competência do aluno. Após essas negociações conflituais, como são todas as práticas de leitura, segundo Sarita Maria Affonso Moysés (1996, p.222), eu e os alunos decidimos que, para atender a todos, deveríamos operar com as modalidades 1, 2 e 3 de leitura. Dissertar sobre este acordo é tratar do primeiro momento de diálogo instaurado em sala de aula e principalmente da primeira tomada de decisão conjunta. Ficou claro para os alunos que todos deveriam ser ouvidos, e na medida do possível seus anseios seriam atendidos, porque foram expressos por meio da interação social. Houve, então, a criação de uma situação em que os esquemas foram forçados a combinarem-se para construir novas estratégias, com as quais se superasse a "dificuldade" (problema). Segundo Lauro de Oliveira Lima (1998, p.211), esta é a ação que propicia o desenvolvimento da inteligência, pois opera com os seus dois vetores: a reconstrução do real (atividade presentativa), e a modificação do real (atividade procedural). Na atividade de reconstruir o real, quando os alunos expuseram suas opiniões e aceitaram operar com as três modalidades de leitura, as estratégias reestruturaram-se e houve uma acomodação, segundo um mecanismo de equilibração majorante.

Eu pretendia que os alunos percebessem que compreender o real é importante desde que se perceba que ele pode ser modificado. Para tanto, é necessário que se estabeleça um equilíbrio entre o vivencial, princípio do prazer, e o aumento da

capacidade de modificar o real, de reconstruir a realidade. De acordo com Lauro de O. Lima (1998, p.212), para que haja aumento do nível vivencial, uma vez que não há solução regressiva – contracultural –, a solução dos problemas do ser humano está na capacidade de resolvê-los pela inteligência. Pode-se concluir, então, que as experiências vivenciais em sala de aula são fundamentais. A literatura, enquanto propiciadora dessas experiências, por meio da leitura, é insubstituível, pois desenvolve a inteligência ao promover a interação obra-autor-leitor.

Ao operar com as três modalidades propostas, objetivei ainda revelar aos alunos uma postura que desejava fugir tanto da "imposição de leitura" quanto da aceitação do "ler o que quiser e quando quiser". A primeira, segundo Maria do Rosário Magnani (1989, p.42-3), reforça o "des-gosto" do aluno pela leitura e pela literatura. Esta acaba por parecer "misteriosa", gerada pela repetição e automatização de modelos. E a segunda diz respeito à "ditadura" do prazer, entendido muitas vezes como situação de repouso e ócio, numa atitude de rebeldia aos "grilhões da sociedade capitalista". Enfim, eu pretendia que a literatura, inserida em uma situação de aprendizagem, fosse prazerosa devido a um trabalho de criação no qual se busca a significação e do qual se sai acrescido, emancipado, porque se defronta com outras visões.

A partir da postura dos alunos, pude concluir que a questão não se restringia apenas à de dependência cultural; diagnostiquei a presença de outro fator: a do "autor-herói", do qual trata Raquel L. Leite Barbosa (1994), aquele que fica sendo tido como exemplo de "boa leitura".

Ao elegerem autores que, embora não constassem na lista de sugestões, tinham sido lidos por outros alunos em anos anteriores, por indicação minha, ou de outras professoras, os alunos reforçavam o conceito de autores-heróis, capazes de traduzir

significados de valor. Para aqueles alunos, eu acolheria muito bem as suas escolhas, pois de certa forma eu, ou outra professora, já havia valorizado aqueles autores, atribuindo-lhes significados. O problema, então, não era só o da dependência, mas também o do anseio de aceitação do aluno refletido na sua eleição de obras. Os autores eleitos foram transformados em "arquétipo da excelência", segundo Raquel L. Leite Barbosa (1994, p.192); uma vez que eram valorizados por professoras, conseguiram o que aqueles alunos acreditavam não poder. O autor é, então, o "herói" porque se lhe atribuem dons capazes de solucionar problemas ou realizar coisas irrealizáveis por homens comuns. Nesse caso, ele possuía competência não só para realizar a performance de criar uma narrativa, mas também para ser aceito por professoras. Assim, enquanto eu procurava cativá-los, os alunos faziam o mesmo em relação a mim e não percebiam que eu buscava sobretudo o diálogo.

Pode-se concluir, então, que a leitura, conforme atesta Raquel L. Leite Barbosa (1994), é uma questão lingüística, pedagógica e social ao mesmo tempo, pois se constrói em um contexto sociohistórico. Para conhecer o educando é preciso conhecer a sua "história de leitura"; desta forma pode-se ver sentido nas suas escolhas enquanto determinadas histórica e ideologicamente.

Optando por saídas

Capítulo II

1. Caminhos eleitos: princípios construtivo-interacionistas

> *O essencial não é aquilo que fizeram do homem, mas aquilo que o homem faz do que fizeram dele.*
>
> Sartre

Durante minha caminhada, procurei por meio de pesquisas eleger alguns caminhos. A escolha recaiu sobre os princípios construtivo-interacionistas, baseados nos pressupostos teóricos construtivista de Piaget e sócio-interacionista de Vygotsky. Estes princípios deram origem à hipótese central que norteou o desenvolvimento da ação pedagógica, ou seja, que quando aplicados ao ensino–aprendizagem de literatura podem favorecer a formação do leitor crítico, autônomo e atuante em sala de aula. A escolha pelos dois autores deveu-se ao caráter interdisciplinar de seus trabalhos, uma vez que se parte neste texto do pressuposto de que as áreas do conhecimento que possuem como objeto o estudo do ser humano têm inegáveis contribuições a dar para a reflexão sobre questões pedagógicas. A necessidade de explicitar os princípios que nortearam a ação pedagógica advém de outra: situar o leitor deste texto no contexto em que a pesquisa se desenvolveu.

O construtivismo e o sócio-interacionismo são teorias da área da Psicologia que abrem a possibilidade de reflexão sobre o processo da atividade humana de aprender na escola de uma perspectiva mais ampla do que a normalmente proposta pela Psicologia. Ambos situam-se no primado da dialética, para além do empirismo e do racionalismo, enquanto revolução artística e científica do século XX. Enquanto ideário da Educação, podem ser vistos num quadro geral em quatro níveis: o ontológico, o filosófico, o psicológico e o pedagógico. No nível ontológico, o ser humano está fadado desde o

início de sua vida a exercer, por meio da linguagem, o pensamento. O exercício de pensamento não é um vir-a-ser, mas é uma contingência em cada instante da vida. No nível filosófico, situado na tradição de pensamento dialético, o objeto de conhecimento é uma construção inteligente e histórica do sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui, por meio da mediação, pelo objeto. Essa mútua e inseparável interação, por sua vez, está inserida num contexto social. No nível psicológico, o conhecimento construído pelo indivíduo, o que esse indíviduo sabe – tornou seu – é patrimônio de sua conduta, de sua mediação semiótica.

Antes de se tratar nesta dissertação das concepções que nortearam o desenvolvimento de toda pesquisa e, conseqüentemente, da ação pedagógica, faz-se necessário confrontar as duas vertentes teóricas que fundamentaram essas concepções.

Para muitos psicólogos do desenvolvimento, psicólogos educacionais e mesmo pedagogos, as teorias de Piaget e Vygotsky são duas versões opostas sobre o desenvolvimento intelectual e os processos de aprendizagem. Nesta perspectiva, segundo Solange J. e Souza e Sônia Kramer (1991, p.71-2), Piaget está orientado por uma perspectiva cognitivo-interacionista, ancorada nos mecanismos de modelo biológico no que se refere à dinâmica do desenvolvimento, mas também por uma concepção sistêmica do pensamento, quando se refere aos diferentes patamares estruturais que este é capaz de alcançar ao longo da infância e da adolescência. E Vygotsky, por sua vez, está orientado pelos pressupostos sócio-histórico-culturais, ancorados no modelo dialético, que vão em direção diametralmente oposta à linearidade mecânica de evolução do conhecimento assumida por Piaget. Vygotsky rejeita a identificação do desenvolvimento do conhecimento na história da humanidade com as etapas do desenvolvimento individual.

Nesta dissertação, parte-se do pressuposto de que a evolução do conhecimento, conforme a teoria piagetiana, não ocorre de forma linear e mecânica, uma vez que a teoria de equilibração, no âmbito da construção do conhecimento, é por natureza dialética. Constrói-se neste trabalho a hipótese de que as teorias de Piaget e Vygotsky, embora apresentem perguntas básicas diferentes sobre o desenvolvimento do conhecimento, são complementares e pertencem ao mesmo paradigma filosófico, para além do behaviorismo e do associacionismo.

Em seus estudos relacionados aos processos de conhecimento, Vygotsky busca obter uma explicação sociohistórica para a constituição das funções psíquicas superiores a partir das inferiores, ou seja, de que forma o pensamento ou a memória são transformados de funções primárias em funções especificamente humanas. A partir desta problemática surge, segundo José Antonio Castorina (1997, p.15), a tese vygotskiana de que os sistemas de signos produzidos no meio cultural em que vivem as crianças não são meros "facilitadores" da atividade psicológica, mas seus formadores. Em síntese, a indagação que Vygotsky se propõe responder é como os indivíduos pertencentes a uma determinada cultura chegam a controlar o sistema de signos correspondentes e como estes chegam a ser internalizados.

No programa piagetiano, inserido em um enfoque construtivista, a questão central é como se passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento. Para ele, se um sujeito em uma situação determinada não pode resolver certos problemas e depois de um certo tempo consegue fazê-lo, a questão é estabelecer os mecanismos responsáveis por tal mudança entre o "não poder fazer" (que do ponto de vista do sujeito é outro "poder fazer") e o "poder fazer". Enfim, deve-se explicar como sujeito e objeto do conhecimento interagem. A partir desta interação surge a

hipótese central piagetiana sobre o mecanismo de equilibração entre a assimilação e a acomodação. Desta forma, a pesquisa psicológica piagetiana é um instrumento para compreender o processo de transição dos estados de conhecimento.

A questão de Piaget, portanto, não é "como se constitui a subjetividade na internalização da cultura"; da mesma forma que a questão de Vygotsky não é "como muda o ponto de vista do sujeito na constituição do objeto de conhecimento". Nesta perspectiva, em consonância com García Madruga (Apud Castorina, 1997, p.11), reconhece-se que ambas as teorias assemelham-se porque apresentam alguns traços comuns: um estruturalismo fraco, no sentido de que Vygotsky defendeu um estudo inter-relacionado e não-reducionista das funções e processos psicológicos, e Piaget insistiu na constituição de sistemas estruturais como a chave do desenvolvimento da inteligência. Trata-se de um enfoque genético partilhado, na medida em que as funções psicológicas em Vygotsky e os sistemas de conhecimento em Piaget podem ser estudados apenas em seu processo de formação e que tanto Vygotsky quanto Piaget enfatizaram a atividade do sujeito na aquisição do conhecimento e o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento.

A relevância do trabalho de Vygotsky está na construção de uma crítica penetrante à noção de que a compreensão de funções psicológicas superiores do homem poderiam ser atingidas pela multiplicação e complicação dos princípios derivados da psicologia animal, em particular aqueles princípios que representam uma combinação mecânica das leis do tipo estímulo-resposta. Simultaneamente, produziu uma crítica devastadora das teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação ou, em outras palavras, estão de alguma maneira pré-formadas na criança, à espera simplesmente da oportunidade de se

manifestarem. Influenciado por sociólogos franceses, deu ênfase às origens sociais da linguagem e do pensamento e, com isso, foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Ao insistir em que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral, tornou-se um dos primeiros defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia. Finalmente, ao propor que tudo isso deveria ser entendido à luz da teoria marxista da história da sociedade humana, lançou as bases para uma ciência comportamental unificada, como era seu desejo. O fundamento básico das hipóteses de Vygotsky está na afirmação de que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem, sendo portanto, semânticos e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. A influência da teoria marxista está presente nas afirmações de Vygotsky sobre pensamento, linguagem e ação, ou seja, é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento.

A relevância do trabalho de Piaget está no conceito de "egocentrismo". Esse conceito desempenhou importante papel na obra piagetiana e foi amplamente apreendido pelos educadores interessados em traduzir as idéias de Piaget para a Pedagogia. O fundamento básico das hipóteses de Piaget está na afirmação de existirem, em todos os domínios da vida orgânica, mental e social, totalidades distintas de suas partes e que lhes impõem uma organização. Logo, não há elementos isolados, a realidade dá-se na relação entre o todo e as partes. Nesta perspectiva, Piaget interessou-se pela teoria dos conjuntos matemáticos, por parecer-lhe que mantinha forte relação

com a tese do equilíbrio entre as partes e o todo. Desse modo, delineou-se a sua vocação multidisciplinar que incluiu, principalmente, biologia, filosofia, matemática, lógica, epistemologia e psicologia. Para Piaget, a construção do mundo objetivo e a elaboração do raciocínio lógico consistem na relação gradual do egocentrismo da criança, em favor de uma socialização progressiva do pensamento. Essa idéia também levou os educadores a refletirem sobre as diferenças entre as práticas pedagógicas que deveriam ser dirigidas à criança egocêntrica e à criança com raciocínio descentralizado e estimulou o debate sobre a natureza das práticas pedagógicas que deveriam ser utilizadas, considerando-se as diferentes fases do desenvolvimento da criança.

Piaget e Vygotsky partilhavam, segundo Solange J. e Souza e Sônia Kramer (1991, p.70), do mesmo interesse pela gênese dos processos psicológicos, adotando abordagens teóricas centradas simultaneamente na história e nos mecanismos da aquisição cognitiva ao longo do desenvolvimento. Ambos percebiam claramente a necessidade de superar certas correntes epistemológicas radicais: as diversas formas de mentalismo sustentadas pelo racionalismo, as opções empiricistas ou organicistas que repousavam sobre uma concepção mecanicista.

Piaget, marcado pela biologia, defendia a constituição de uma epistemologia científica livre de influências filosóficas ou ideológicas (a epistemologia genética), com o objetivo central de elucidar a atividade científica a partir de uma psicologia da inteligência. Vygotsky, marcado pelos estudos da estética e trabalhando como crítico literário, pesquisava processos de mudança na história do sujeito, buscando uma psicologia historicamente fundamentada, enraizada no materialismo histórico e dialético.

Além dos muitos pontos em comum entre Piaget e Vygotsky, já mencionados, vale destacar que ambos nasceram em 1896, com apenas três meses de intervalo. Lev Semenovich Vygotsky, judeu russo, advogado, estudioso de literatura, psicólogo do desenvolvimento e filósofo, nasceu a 5 de novembro, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia, e Jean Piaget, estudioso de filosofia, zoologista, psicólogo e epistemologista, nasceu em 9 de agosto, na cidade de Neuchtâtel, na Suíça.

Vygotsky teve uma produção escrita vastíssima em relação a sua vida tão curta, com cerca de duzentos trabalhos científicos, cujos temas vão desde a neuropsicologia até a crítica literária, passando por deficiência, linguagem, psicologia, educação e questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas. Segundo Marta Kohl de Oliveira (1998, p.21), sua morte prematura, aos 37 anos, juntamente com o enorme volume de sua produção intelectual, marcou, de certa forma, o estilo de seus textos escritos. São textos densos, cheios de idéias, numa mistura de reflexões filosóficas, imagens literárias, proposições gerais e dados de pesquisa que exemplificam essas proposições gerais. Também, devido à sua enfermidade, muitos dos textos de Vygotsky não foram originalmente produzidos na forma escrita. Eles foram criados oralmente e ditados a outra pessoa ou anotados taquigraficamente durante suas aulas ou conferências. Esse fato também tem clara influência no estilo dos textos de Vygotsky.

Piaget faleceu quase cinqüenta anos depois de Vygotysky, em 17 de setembro de 1980, em Genebra. Vygotsky leu e criticou os primeiros trabalhos piagetianos, como *A linguagem e o pensamento da criança* (1923), *O raciocínio na criança* (1924), e escreveu o prefácio para a edição russa do livro: *Linguagem e Pensamento na Escrita e Julgamento e Raciocínio*. Piaget só tomou conhecimento da obra de Vygotsky, que faleceu na Rússia em 11 de junho de 1934, vinte e cinco anos após a sua morte. Em

1962, escreveu como apêndice à edição norte-americana do livro *Pensamento e Linguagem*, de Vygotsky, o texto "Comentários sobre as observações críticas de Vygotsky".

Tal descompasso entre as produções de ambos, principalmente pela imensa divulgação das obras de Piaget frente às poucas traduções dos escritos de Vygotsky, a que só nos anos mais recentes se tem tido acesso, evidentemente é, de acordo com Solange J. e Souza e Sônia Kramer (1991, p.70), uma limitação. Esta deve ser considerada em qualquer análise sobre as duas teorias. Além disso, há que se ter em vista igualmente que, se de um lado a teoria de Piaget pôde ser esmiuçada e revista por ele próprio e seus colaboradores, de outro lado, a obra de Vygotsky, embora imensa, parece que foi interrompida quando se encontrava em construção.

2. Em uma perspectiva construtivo-interacionista

> *Uma proposta pedagógica não se reduz à simples discussão do método, nem a um rol de atividades e novidades, nem mesmo a uma relação de conteúdos. Ela deve ser mais radical no sentido primeiro da palavra, ou seja, deve atingir a raiz, o cerne da questão.*
>
> Lydia Bechara

Parte-se neste texto do pressuposto de que todos os alunos, independententemente de condições socioeconômicas, raça e sexo, ao participarem efetivamente de um processo de construção de conhecimentos pela leitura, têm possibilidades de sucesso. Entretanto, pelo diagnosticado em 1998, este processo não vinha ocorrendo no início do ano letivo, nas salas de aula das 5ªs séries A e B. Para que este sucesso ocorresse, era necessário repensar o ensino de literatura, enquanto mediação de leituras.

A partir dessa perspectiva construtivo-interacionista, faz-se necessário explicitar de forma clara, simples e objetiva qual é a concepção de texto, leitura, leitor, sala de aula, escola, ensino de literatura e papel do professor que norteou o desenvolvimento de toda a pesquisa e conseqüentemente da ação pedagógica, em sala de aula.

A literatura é concebida neste texto, conforme Ezra Pound (1990, p.32), como linguagem carregada de significado, e conforme Antonio Candido (1985, p.74), como constituída por diálogos vivos entre obras. Estas obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores, vivem na medida em que estes as vivem, decifrando-as, aceitando-as, deformando-as. Assim, a obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público, nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São estes dois termos que atuam um sobre o outro e aos quais se junta o autor, termo inicial desse

processo de circulação literária, que configuram a realidade da literatura atuando no tempo. As concepções de Ezra Pound e de Candido direcionaram o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino de literatura em sala de aula. Este teve por objetivo ampliar o conhecimento do aluno sobre o texto e a produção literária, num processo constante de construção e desconstrução do sentido; de desenvolver a observação, o raciocínio, a análise, a crítica, por meio da exposição a diferentes formas de expressão artística; de estabelecer relações entre diferentes textos de autores diversos, entre textos do mesmo autor em diferentes momentos históricos, entre gêneros de diversas épocas, entre a linguagem utilizada pelo autor e outras linguagens. Enfim, buscou-se incentivar uma leitura plurissignificativa do texto, para que por meio deste houvesse uma reapropriação, em sala de aula, de seu papel produtivo.

Optou-se pelo caminho da dialogia, a partir da hipótese de que uma estratégia para incentivar a leitura plurissignificativa é o diálogo entre textos diversos de um mesmo autor ou de diferentes autores, que se instaura no interior de cada texto e o define. Entende-se por dialogismo, em consonância com Diana Luz Pessoa de Barros (1999, p.2), a característica essencial da linguagem e princípio constitutivo, muitas vezes mascarado, de todo discurso. Ele é a condição do sentido do discurso. E, durante o desenvolvimento da pesquisa que embasa esta dissertação, pôde-se observar que ignorar a natureza dos discursos é o mesmo que, segundo Bakhtin (1995, p.96), apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida.

Nesta dissertação, examina-se o dialogismo discursivo, desdobrado em dois aspectos: externo, no âmbito da interação verbal entre as vozes que falam e polemizam em sala de aula (alunos entre si, alunos e professora), e interno, no âmbito do texto, das vozes que falam e polemizam no texto (narrador, personagens e leitor implícito), nele

reproduzindo o diálogo com outros textos. Aparentemente distintos, os dois aspectos complementam-se, pois a interação verbal no espaço do texto exige do leitor empírico (o aluno) identificação com "outra voz" diversa da sua. Nesta identificação, há a valorização do papel do "outro", pois sem ele não há sentido. Pretendia-se que, ao compreender esse processo no texto, o aluno conseguisse transferi-lo para o contexto, para a interação em sala de aula. É este sujeito em interação no espaço da sala de aula que se busca compreender no que diz respeito à recepção de obras, nesta dissertação, pois os estudos de Bahktin compreendem, segundo Diana Pessoa de Barros (1999, p.3), tanto a interação verbal entre sujeitos propriamente dito, quanto as relações de persuasão e de interpretação que se estabelecem no texto. A ênfase na interação professor/aluno justifica-se, segundo Maria Thereza F. Rocco (1992, p.88), pela dificuldade que a sua ausência representa, visto ser condição básica para a existência da interação aluno/texto.

Em busca da interação aluno/texto, foram trabalhados, em sala de aula, todos os tipos de texto presentes em nosso meio, tanto os literários quanto os não-literários, ou seja, partiu-se da vivência do aluno, de textos com os quais tinha grande contato para chegar ao texto literário, objetivo deste trabalho. O texto literário interessa nesta dissertação, em consonância com Diana Luz Pessoa de Barros (1999, p.1), tanto como objeto de significação organizado e estruturado, quanto com objeto de comunicação, ou seja, objeto de uma cultura, cujo sentido depende do contexto sociohistórico.

Entendendo texto como objeto de criação, interessava, na sala de aula, que os alunos o percebessem como reflexão sobre a experiência e experiência de reflexão. Acreditava-se que a rejeição por determinadas obras ou determinados autores por parte dos alunos das 5ªs séries A e B, em 1998, devia-se ao fato de ignorarem, porque não

explicitado, o diálogo existente entre textos de diferentes autores em diferentes épocas. Verificar se esse diálogo poderia ser uma alternativa para o ensino de literatura, bem como para tornar o seu ensino mais atraente e mais significativo, desde que o aluno tomasse consciência da existência desse diálogo e soubesse tirar proveito dele, era um dos objetivos da pesquisa.

O trabalho com textos, em sala de aula, objetivou a atribuição de sentidos numa perspectiva dinâmica e dialética, capaz de interpretar o ponto de vista que o autor manifesta, mas, também, fazer variar esse ponto de vista, construir outros textos e produzir conhecimento. A exposição a diversos tipos de texto foi, portanto, necessária para que o aluno aprendesse a ler, desenvolvesse uma atividade léxica, praticasse, enfim, atos de leitura.

Quanto à aprendizagem do leitor, acreditava-se, em consonância com Piaget, que ela só poderia ocorrer em sala de aula quando houvesse respostas a um desequilíbrio. Esse processo levaria o leitor a entender o texto como um elemento que inquieta, instiga e produz a reflexão.

A falta de interação existente entre os alunos no início do ano letivo de 1998 impunha um trabalho que os levassem a descobrir que existem perspectivas diversas da sua, enfim que existe um "outro", e saber o que se passa na cabeça desse outro ajuda a compreender melhor o que se passa na sua. A partir desta atitude pretendia-se criar a interação em sala de aula para iniciar-se a humanização, apresentar a preocupação com o próximo como um elemento que explica o outro e a mim. Segundo Jean Piaget (1991, p.27-8), a interação por meio da comunicação, da linguagem, conduz à socialização das ações. Estas dão lugar, graças à linguagem, a atos de pensamento que não pertencem exclusivamente ao "eu" que os concebe, mas sim a um plano de comunicação que lhes

multiplica a importância. A linguagem é um veículo de conceitos e noções. Estas noções pertencem a todos e reforçam o pensamento individual como um vasto sistema de pensamento coletivo.

Para atingir tal objetivo, o processo de ensino-aprendizagem precisou ser transparente. Procurei a todo momento esclarecer para o aluno como o que ele estava aprendendo se situava dentro do comportamento global de leitura que deveria adquirir, pois, conforme Jean Foucambert (1994, p.36), a maneira de aprender é que dá poder, muito mais do que aquilo que se aprende.

Durante a realização de uma prática construtivo-interacionista, deparei com duas grandes forças em sala de aula, entendendo como força aquele processo imposto pelo próprio ambiente, pelas necessidades do professor e do aluno no desenvolver do processo de construção do conhecimento: a "força da vontade" e a "da necessidade", ou seja, o querer e o dever. Na ânsia de evitar a negação do prazer e da participação crítica, produzindo, assim, uma pedagogia do silêncio e do controle, procurei manter entre as "forças" um equilíbrio, sabendo que não se pode ensinar a compreensão ao aluno, pois não se pode ensinar um processo cognitivo.

O meu papel, nesse contexto, foi o de criar oportunidades que permitissem o desenvolvimento desse processo cognitivo. Procurava construir as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber. Acreditava que os alunos avançariam mesmo propondo leituras que de início provocassem uma desestruturação, ou seja, leituras tidas como "difíceis", pois a cada desafio e vitória, o aluno adquiria competência e segurança para seguir em frente com suas descobertas.

Deste modo, minha postura refletia o conceito de "zona de desenvolvimento proximal". Este conceito define-se, segundo Vygotsky (1998, p.112), como a distância

entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Partia, então, do pressuposto de que a "zona de desenvolvimento proximal" é um domínio psicológico em constante transformação. Logo, o que o aluno consegue realizar, produzir, ler, interpretar, criar, indagar, enfim, fazer hoje, com a ajuda de alguém, ele conseguirá fazer sozinho amanhã. Para tanto, meu o papel foi o de ser uma leitora em desenvolvimento, que exerce, na sala de aula, o papel de estimuladora, observadora, mediadora e criadora de situações de ensino-aprendizagem, que repensa a todo momento o ensino da leitura em sala de aula, bem como a amplitude dos seus conteúdos levando em conta, necessariamente, a natureza do curso que quer ministrar, os indivíduos que pretende formar, como fazê-lo e para quê. Essa preocupação aliou-se à da formação do aluno crítico, consciente, capaz de atuar significativamente, interferindo e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade de que faz parte. Procurei, assim, em consonância com Benedito Antunes (1998, p.74), fazer com que em cada momento a experiência de leitura fosse plena, satisfazendo necessidades reconhecidas como autênticas, para que, enfim, pudesse ocorrer a formação do leitor.

O ensino da leitura pressupunha o aluno como o sujeito que aprende, que tem uma história de vida e de escola para poder promover a aprendizagem subseqüente, no sentido de avançar em relação ao conhecimento. Pressupunha um sujeito consciente de que o texto não se esgota em si mesmo, uma vez que faz parte de um conjunto de obras que instauram, com o leitor e entre si mesmas, constantes diálogos. E, nesse avanço, em relação ao conhecimento, procurei tornar a sala de aula um espaço agradável que

favorecesse a interação entre mim e os alunos, um espaço de constantes questionamentos, desafios e metas, que apresentasse como propostas de trabalho situações concretas de vida, com textos que precisam ser lidos e pertencem à realidade dos alunos para chegar a textos mais complexos e elaborados em sua linguagem. Ou seja, conforme Jean Foucambert (1994, p.31), é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas, mas é possível ser alfabetizado sem isso.

Dentro do conjunto de obras trabalhadas em sala de aula e propostas para leitura extraclasse, procurei o equilíbrio entre obras contemporâneas, brasileiras ou não, e não contemporâneas. Desta forma, pretendia assegurar aos alunos, como direito, os textos mais próximos da realidade deles e os ditos "clássicos" que essa instituição chamada escola tem, enquanto veiculadora do conhecimento armazenado historicamente pela humanidade, por papel social fornecer.

Entre os clássicos, busquei orientar os alunos para a leitura de textos integrais e não para as adaptações, geralmente compostas por versões resumidas. A preferência pelo texto integral mostra-se mais democrática do que pelo texto que muitas vezes sonega informações. Mesmo assim, quando surgiram nas opções de leitura dos alunos obras adaptadas, procurei valorizá-las, pois em consonância com Ana Maria Machado (2002, p.12), nem sempre é desejável, dependendo da idade e da maturidade do leitor, que o primeiro contato com o texto clássico seja feito como um mergulho nos textos originais. Além disso, atualmente, há ótimas adaptações que possibilitam a oportunidade de um encontro sedutor, atraente e tentador. Entre elas, pode-se citar a obra *Odisséia*, de Ruth Rocha (2000), lida em sala de aula. Esperava que, de acordo com Ana Maria Machado, essas obras construíssem uma lembrança para a vida toda e

equivalessem a um convite posterior para exploração de um território muito rico na fase das leituras espontâneas.

Há um consenso de que os alunos nas escolas particulares, por deterem um certo poder econômico e poderem adquirir a maioria dos livros desejados, presentes no mercado editorial, ou indicados pelos professores, possuem acesso democrático às obras. Entretanto, pela observação e questionamentos sobre o que lêem os alunos, pude concluir que muitas vezes a aquisição limita-se às chamadas coleções "inovadoras", voltadas para o público juvenil, de editoras que procuram e pressionam de certa forma os professores pela adoção de um material muitas vezes atraente ao olhar, mas sem uma preocupação com o trabalho estético.

Segundo Malu Zoega de Souza (2001, p.14-5), o aumento da produção de livros voltados para o público juvenil indicados pelos professores nas escolas e a conseqüente ampliação da faixa de idade a ser atendida por livros catalogados como juvenis estariam diretamente ligados ao espaço deixado em aberto pela fragilidade do ensino de leitura e literatura nas escolas. Esse espaço em aberto ocorre porque a leitura de textos literários não vem fazendo parte nem do lazer nem da formação profissional dos professores em geral. Logo, a produção para jovens delineia-se pela introjeção de um duplo leitor-alvo, o jovem escolar e seu professor, ambos distantes da leitura e de livros. Esse fato, conforme Malu Zoega de Souza (2001), leva autores a apequenarem suas obras, submetendo-se às regras de mercado ao aceitarem o tutelamento das editoras que estão esquematizando padrões de gosto em uma fôrma para o atendimento das necessidades da leitura escolar ou do mercado que ela estaria representando. O que Malu Z. de Souza não trata, mas eu conheci, são as pressões de representantes de editoras diversas que procuram os professores no local de trabalho, durante o intervalo, e "ajudam" o

professor na escolha dos livros que serão "indicados", de acordo com gráficos por série, datas comemorativas, lançamentos etc.

Em busca de uma democracia do ensino de literatura, procurei garantir o acesso aos alunos de textos variados e não exclusivamente da "Turma do Tigre" ou de outras "Turmas". Deste modo, objetivava, em consonância com Cyana Leahy-Dios (2000, p.280), proporcionar formas de pensar que assegurassem o acesso a nossa riqueza cultural e a de outras culturas como um primeiro plano para a liberdade consciente, em direção à aquisição de auto-estima pessoal e social, e melhores futuros.

A partir dessa visão social e de uma postura de respeito ao aluno, trabalhei, inicialmente, com aquilo que o mesmo gosta e/ou quer ler, mas sempre equilibrando o querer e o dever, este norteando o primeiro. Procurei manter diante da investigação uma atitude de aprendizado constante, tendo por pressuposto que não existem verdades absolutas ou conclusões definitivas. A partir disto, toda busca para inquietações acerca da formação do leitor foi feita por meio da colaboração, da dialogia com textos teóricos diversos. Assim, concebe-se, nesta dissertação, teoria como um discurso reflexivo que conduz à reflexão, uma categoria de contextos conceituais por meio dos quais torna-se possível integrar percepções e expandi-las. Tem-se, ainda, a consciência de que nenhuma teoria é panacéia. Desta forma, todas as referências teóricas que embasam este texto são vistas como provocadoras, porque produzem diálogo; não é meu objetivo aplicá-las ou invalidá-las, mas fazer com que sirvam de estímulo à reflexão.

O trabalho centrou-se na hipótese de que o querer também se modifica, pois o aluno passa a buscar outros tipos de leitura que possuem um plano estético, uma linguagem mais elaborada, plurissignificativa. Ele aprende a gostar de desafios e a não temê-los. Ainda, de acordo com Jacqueline Held (1980, p.234), toda descoberta de

beleza nos torna exigentes, mais críticos diante do mundo, porque quebra clichês e estereótipos, favorece a re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor.

O aluno passa a compreender esses múltiplos significados que existem dentro de um mesmo texto e fora dele quando em relação dialógica com outros. O aluno, quando reflete sobre o conhecimento e controla os seus processos cognitivos, vai-se formando enquanto leitor que percebe relações e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações cada vez mais flexíveis e originais. Em outras palavras, ao ler um texto, qualquer texto, o aluno coloca em ação todo seu sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu sua sociabilização primária, isto é, o grupo social em que foi criado. Nessa dimensão, firma-se nesta dissertação a concepção de leitura que norteou o trabalho em sala de aula, como uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Por isso mesmo, só aceita na medida em que haja interação entre os alunos e conscientização sobre a necessidade de reflexão.

A interação entre os alunos passou a existir quando houve uma compreensão do outro no espaço da sala de aula. Esta compreensão, por sua vez, produziu uma retomada de atitude. O aumento dessa participação e interação está representado nos "passaportes", ou seja, na disposição em dar-se a ver e ver-se, enquanto processo reflexivo, e pode ser visualizado e verificado nos índices de passaportes disponibilizados à pesquisa: 81% em 1998, 85,0% em 1999 e 94,55% em 2000. Logo, a partir de uma postura construtivo-interacionista, pode-se visualizar o aumento, ano a ano, da socialização das ações dos alunos.

Ao representarem no “passaporte” suas leituras e a recepção das mesmas, os alunos construíram o mundo objetivo, elaboraram o raciocínio lógico, porque abandonaram gradualmente uma postura egocêntrica, em favor de uma socialização progressiva do pensamento. Ainda, com a exposição de suas leituras no “passaporte”, eles perceberam que os atos de pensamento não pertencem exclusivamente ao “eu”, mas a um plano de comunicação que lhes multiplica a importância, enfim como um vasto sistema de pensamento coletivo do qual tratam Piaget e Vygotsky. Assim, enquanto a leitura é a interiorização do diálogo exterior que leva a linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento, o “passaporte do leitor” é o instrumento portador dessa ação manifesta que se realiza por meio da linguagem interiorizada e do pensamento conceitual.

3. Em busca de instrumentos

> *Mas leitura, quer do mundo, quer de livros, só se aprende e se vivencia de forma plena* coletivamente, *em troca contínua de experiências com os outros: é nesse intercâmbio de leituras que se refinam, reajustam e redimensionam hipóteses de significado, ampliando constantemente a nossa compreensão dos outros, do mundo e de nós mesmos.*
>
> Marisa Lajolo

Para catalogação do repertório enciclopédico de leituras dos alunos de obras narrativas, produzi com a colaboração dos alunos um "passaporte do leitor". Para tanto, utilizei-me de observações de Richard Bamberger (1995, p.28-30) sobre a criação deste instrumento nas escolas austríacas, com base numa experiência efetuada no laboratório de leitura da Associação de Pesquisa Científica de Chicago. Embora a obra em questão tenha como título **Como incentivar o hábito de leitura**, expressão questionada nesta dissertação, pois apresenta a leitura como um hábito, sua contribuição para a compreensão da relação leitor/obra/recepção é inegável. Além disso, de acordo com Laura Sandroni (1995, p.6), a discussão em torno da pertinência da expressão não tem sentido quando se compreende os objetivos propostos nas técnicas de incentivo à leitura apresentadas na obra. Esses objetivos são: aperfeiçoamento da formação do professor e facilidade de acesso ao livro em sala de aula para que, a partir da criança e do jovem, se forme o leitor crítico, consciente dos seus direitos e deveres.

A escolha pelo "passaporte do leitor" foi motivada pela necessidade da criação de um instrumento que auxiliasse, tanto a mim quanto ao aluno, no acompanhamento, na observação e apreensão, entre 1998 e 2000, da construção da história de leitura de cada um. Ainda que o aluno percebesse que a produção escrita neste passaporte é um

intercâmbio válido de experiências culturais e de reflexões significativas, pois mobiliza o acervo de conhecimentos herdados que o aluno possui, ao mesmo tempo em que lhe permite efetuar um constante relacionamento entre o horizonte anterior e o conquistado no presente. O passaporte é o representante da voz do aluno no universo da sala de aula. Sua produção textual está relacionada à compreensão da participação individual em decisões mais amplas, ao desenvolvimento dos sentidos, emoções e raciocínio na escuta da sua própria voz. Assim, o "passaporte do leitor" proporciona ao aluno, ao lhe conferir "voz", ser co-investigador crítico no diálogo pedagógico.

As narrativas eleitas para comporem o passaporte foram tratadas como elemento importante para o autoconhecimento de cada indivíduo em sua história de leitura, visando à elevação de sua auto-estima pessoal e sociocultural. A partir desta concepção, consideram-se, nesta dissertação, as vozes, representadas nos passaportes, dos envolvidos diretamente no processo pedagógico – eu e os alunos – o repertório central de informação para a análise. A oralidade, na coleta de depoimentos, foi tratada como texto autobiográfico, ajudando a descobrir e valorizar os papéis social e político de cada pessoa no contexto da sala de aula.

Semelhante ao passaporte original, o "passaporte do leitor" metaforicamente registra as "viagens" efetuadas no campo da narrativa pelos alunos. Reproduz-se abaixo o "passaporte", comentando-o em seguida, campo a campo, de modo a explicitar os termos empregados e a singularidade do que se pretende coletar e analisar na recepção de obras em cada tópico.

O primeiro campo, a capa, assemelha-se à do passaporte original na centralização da expressão *República Federativa do Brasil*. Entretanto, difere por particularizar o espaço geográfico de onde provém esse "passaporte": *Colégio "Santa Maria"*. Além

disso, especifica que tipo de "passaporte" é este: o *do leitor*. E, enquanto tal, é válido na área de Literatura, na aula de Literatura. Mais especificamente, é criação e documentação do contexto da sala de aula e de um contexto sociohistórico mais amplo. O ano, no rodapé, refere-se ao início da confecção do passaporte:

.

COLÉGIO "SANTA MARIA" **ANGLO/XERETA** – ASSIS
Educação Infantil - Ensino Fundamental - Ensino Médio – Vestibulares
SOCIEDADE PIONEIRA DE ENSINO S/C LTDA

REPÚBLICA FEDERATIVA
DO BRASIL

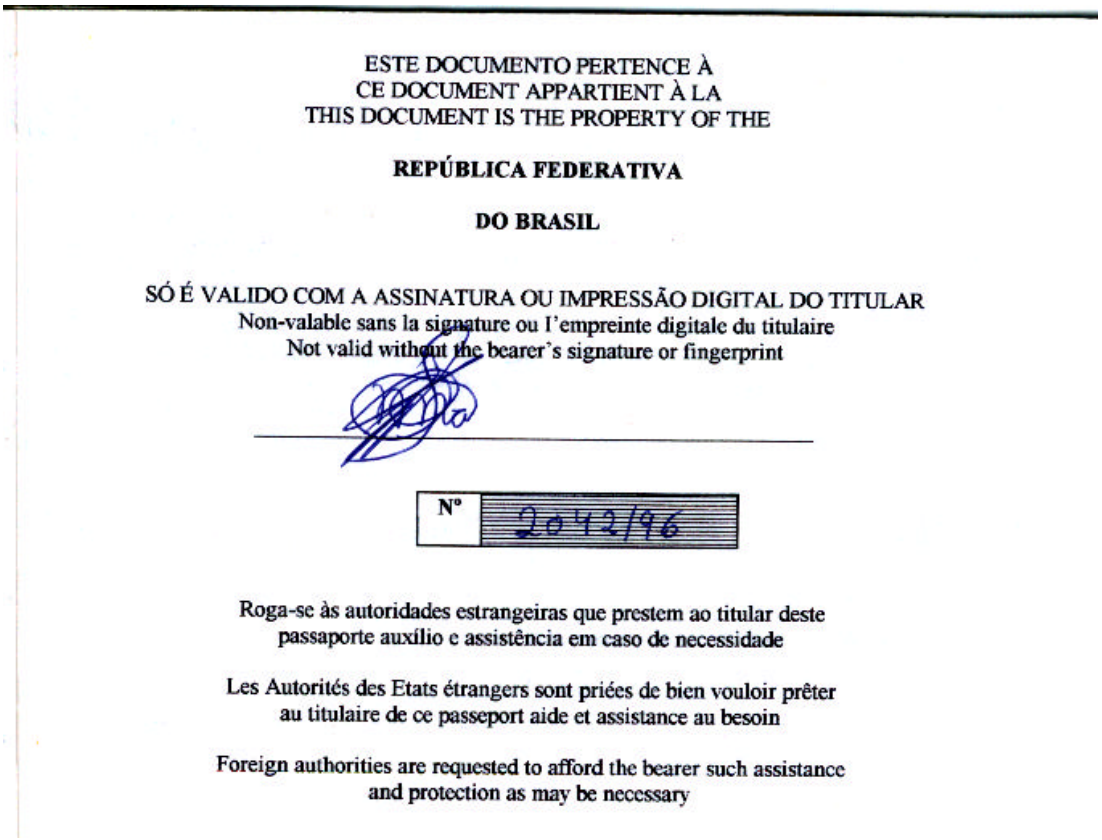
PASSAPORTE DO LEITOR

ÁREA DE LITERATURA - PROFª ELIANE – 1998

Figura 3 – Primeiro campo do "passaporte do leitor": capa

No segundo campo, contracapa, observa-se a busca da fidelidade ao original com as expressões explicativas e apelativas nos idiomas: português, francês e inglês. Este campo agrada ao aluno, pois exige sua assinatura, o que o valoriza, pois sem ela, o "documento" é inválido. Muitos alunos chegaram a "treinar" a assinatura, ou a criá-la, pois não possuíam uma quando iniciaram a confecção do "passaporte". Abaixo da assinatura segue o número do RG ou da matrícula na escola. A expressão *Roga-se às autoridades estrangeiras que prestem ao titular deste passaporte auxílio e assistência*

em caso de necessidade, foi comentada com humor pelos alunos. Eles alegavam que se alguém se perdesse pelo "reino dos livros" iria precisar realmente de ajuda. Os alunos ainda não conheciam o livro *História sem fim*, de Michael Ende, da viagem ao encontro de si mesmo que Bastian realiza por *Fantasia* e ainda não sabiam, como Ulisses e Homero, que toda "viagem" é uma "odisséia", assim como esta que se apresenta nesta dissertação.



ESTE DOCUMENTO PERTENCE À
CE DOCUMENT APPARTIENT À LA
THIS DOCUMENT IS THE PROPERTY OF THE

REPÚBLICA FEDERATIVA

DO BRASIL

SÓ É VALIDO COM A ASSINATURA OU IMPRESSÃO DIGITAL DO TITULAR
Non-valable sans la signature ou l'empreinte digitale du titulaire
Not valid without the bearer's signature or fingerprint

Nº 2042/96

Roga-se às autoridades estrangeiras que prestem ao titular deste passaporte auxílio e assistência em caso de necessidade

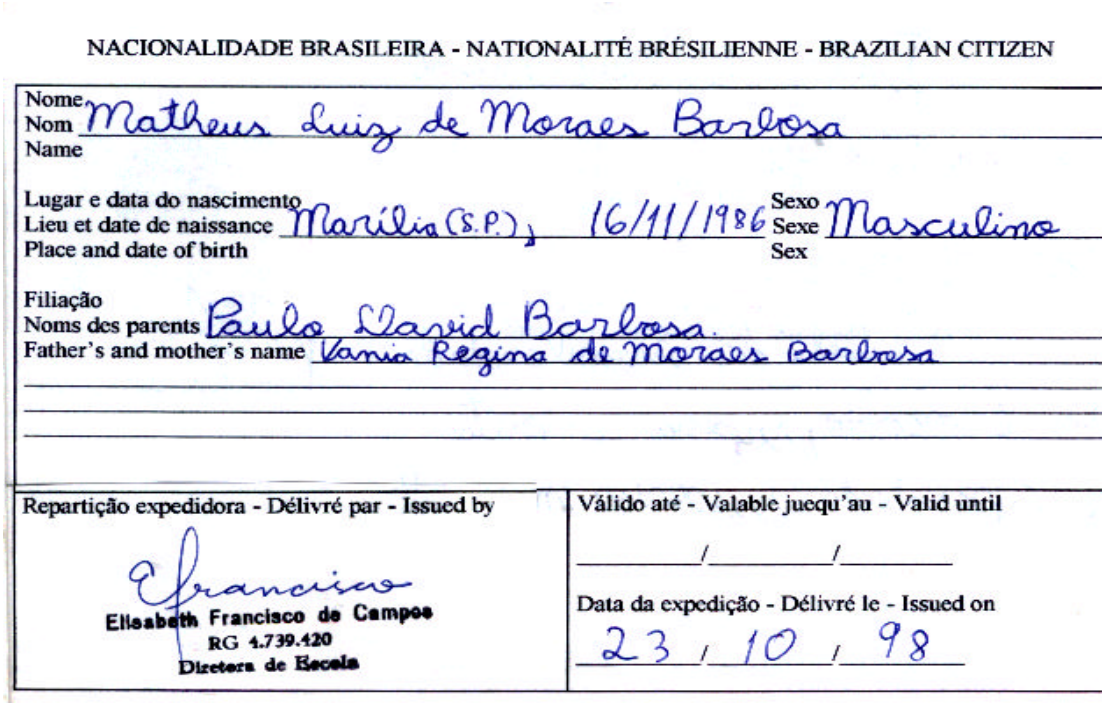
Les Autorités des Etats étrangers sont priées de bien vouloir prêter au titulaire de ce passeport aide et assistance au besoin

Foreign authorities are requested to afford the bearer such assistance and protection as may be necessary

Figura 4 – Segundo campo do "passaporte do leitor": contracapa

O exemplo acima e os subseqüentes que ilustrarão o "passaporte do leitor" foram retirados do "passaporte" elaborado pelo aluno Matheus B., de 11 anos, pertencente à 5ª série A, em 1998.

No terceiro campo, permanece a semelhança com o original, nos idiomas em que está escrito cada item referente aos dados pessoais. No caso, em primeiro plano, o nome do aluno; em segundo, o lugar e a data do nascimento, seguidos do sexo; em terceiro, a filiação, com o nome dos pais. Este item chamou a minha atenção, pois alguns alunos não sabiam o nome completo de seus pais. Tiveram que deixá-los em branco, procurar a secretaria da escola com o objetivo de obterem a informação desejada. No quarto plano, há três divisões: a primeira destinada à repartição expedidora, a segunda, à data de validade e a terceira, à data da expedição. No item *Repartição expedidora*, aparecem o carimbo e a assinatura da diretora. A data de validade será preenchida no final da 8ª série. Esta marcará o encerramento deste processo de catalogação de "viagens". A data de expedição está diretamente relacionada ao dia, mês e ano em que se deu início à catalogação de "viagens".



NACIONALIDADE BRASILEIRA - NATIONALITÉ BRÉSILIENNE - BRAZILIAN CITIZEN

Nome / Nom / Name: Matheus Luiz de Moraes Barbosa

Lugar e data do nascimento / Lieu et date de naissance / Place and date of birth: Marília (S.P.), 16/11/1986

Sexo / Sexe / Sex: Masculino

Filiação / Noms des parents / Father's and mother's name: Paulo David Barbosa. Vania Regina de Moraes Barbosa

Repartição expedidora - Délivré par - Issued by: Elisabeth Francisco de Campos RG 4.739.420 Diretora de Escola

Válido até - Valable juequ'au - Valid until: ___/___/___

Data da expedição - Délivré le - Issued on: 23 / 10 / 98

Figura 5 – Terceiro campo do "passaporte do leitor": dados pessoais, repartição expedidora, data de expedição

O quarto campo apresenta o espaço para a foto do aluno e para o nome e o cargo do funcionário que concedeu o "passaporte". A partir de sugestões dos alunos, assinei neste espaço todos os passaportes dos mesmos. Também percebe-se a utilização dos mesmos idiomas no item *Nome e cargo do funcionário que o concedeu*.

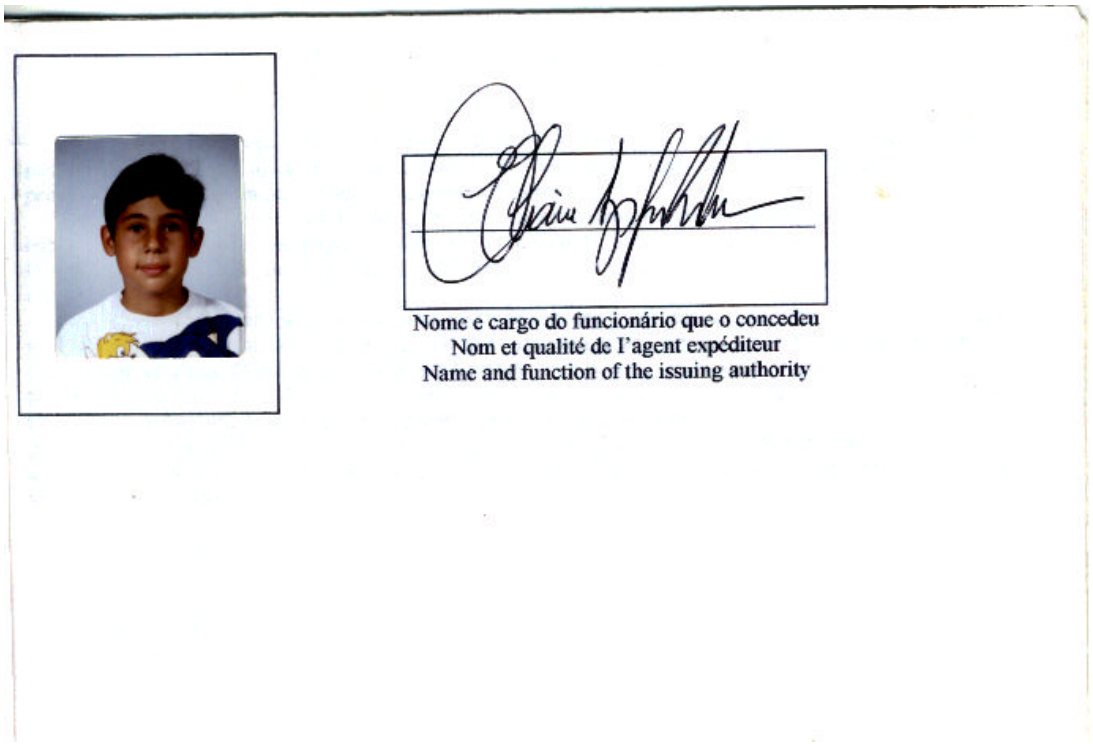


Figura 6 – Quarto campo do "passaporte do leitor": foto 3x4, nome e cargo do funcionário que o concedeu

O quinto campo divide-se em dois planos: o do texto e o da classificação das leituras, ambos baseados no relato de Richard Bamberger (1995, p.29), quando ele expõe a "Introdução" escrita para as crianças no "passaporte" elaborado no laboratório de leitura da Associação de Pesquisa Científica de Chicago. Entretanto, só se utilizam nesta versão três parágrafos adaptados de um total de nove no original, dada a necessidade de contextualização e adequação ao objetivo central: proporcionar ao aluno

a descoberta de seus interesses pessoais de leitura e a mim, documentação para reflexão sobre a recepção de obras tanto eleitas quanto propostas. No original mencionado por Bamberger, o interesse era outro: o de trabalhar com a velocidade de leitura e motivar as crianças a lerem, auto-avaliando seu tempo de leitura. Naquele contexto histórico de 1998, muitos alunos também possuíam problemas relacionados à competência lingüística na leitura. Contudo, quando o diálogo em sala de aula fez-se possível, eles próprios apontavam suas dificuldades, que posteriormente foram verificadas e, progressivamente, a longo prazo, sanadas. Essas dificuldades não se limitavam apenas à velocidade de leitura. Na leitura espontânea feita oralmente, em sala, de pequenas histórias, poemas, contos, lendas etc., alguns alunos, apesar de motivados, não conseguiam se manter na mesma linha, liam outras palavras que não as impressas, precisavam manter réguas abaixo da linha que estava sendo visualizada e seguir adiante na leitura com uma marcação do texto, apresentavam dificuldades em manter o ritmo ou a entonação que a pontuação pela sua presença estipula. Alguns não conseguiam ler de forma compreensiva até o final do período e uma minoria não controlava a velocidade de leitura de forma a torná-la inteligível para quem a ouve. A incompreensão era provocada pela velocidade excessiva. O tédio, para quem ouve a leitura, era provocado pela soletração e pela retomada parcial de palavras ou fragmentos de palavras. Ainda na leitura silenciosa, alguns mexiam os lábios, sibilavam, soletravam discretamente, não conseguiam se concentrar ou mesmo terminar no ritmo da maioria. O primeiro plano, o do texto, com função apelativa da linguagem, exerce o papel de um convite a uma expedição literária e ainda elucida para o aluno o porquê do passaporte.

O segundo plano, o da classificação, é muito importante não só pela motivação que inspira no leitor, mas também pela voz que lhe confere. Esse plano possibilita-lhe instrumentos para registrar abaixo das indicações bibliográficas a sua impressão sobre a obra. Ao apresentá-lo aos alunos, procurei explicitar que qualquer leitor pode ou não gostar de uma obra e que por isso não será penalizado ou impedido de prosseguir em outras leituras, ou de abandonar a primeira e optar por outra. Após análise pelos alunos da classificação apresentada, eles foram questionados sobre uma possível alteração na relação entre os números e as classificações. Os alunos alegaram que estavam invertidos: "o menor número correspondia à melhor classificação e o maior à pior". Segundo eles, era "diferente da escola". Justamente por diferir, apresentar o inverso do que ocorre no contexto escolar, nas notas atribuídas por professores nas avaliações, eles decidiram por manter a relação. Não estariam os alunos desejando com isso um afastamento das "atitudes de alguns professores" que se preocupam somente em "atribuir notas"?

O PASSAPORTE DO LEITOR

Quando desejamos viajar para outro país, precisamos de um passaporte. Da mesma forma, o passaporte do leitor nos ajudará a ir para outra Terra - ou melhor, para muitas outras terras. Essas terras pertencem a um mundo muito grande: o mundo dos leitores.

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros.

Um bom leitor não somente encontra maior prazer nos livros, mas também pode pensar e aprender melhor. Isso é fácil de entender: as pessoas que lêem palavra por palavra, devagarinho, não compreendem a história nem as idéias. Com a prática, podemos aprender a ler de uma só vez cada grupo de palavras que não podem ser separadas, a ler depressa sem nos apressarmos e a compreender melhor o que lemos. Por essa razão, nosso passaporte é um instrumento que nos ensina a ler mais depressa e melhor e nos ajuda a progredir pouco a pouco. Para poder ver por si mesmo o quanto aprendeu durante o ano escolar e descobrir seus interesses pessoais de leitura, você registrará cada livro seguido de uma classificação sobre o quanto gostou dele:

(**1**) muito;
(**2**) é bom;
(**3**) serve;
(**4**) não muito;
(**5**) nada.

Figura 7 – Quinto campo do "passaporte do leitor": justificativa e critério de classificação

O sexto campo representa outro critério de classificação: quanto ao tipo de leitura realizada, ou seja, de modalidade de acesso ao livro de ficção. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes códigos: (?) para leitura proposta pela professora; (?) para leitura opcional; (0) para leitura opcional entre as obras de um autor ou de vários autores indicados pela professora.

Vamos classificar também quanto ao tipo de leitura realizada:
(?) = proposta pela professora;
(?) = opcional;
(0) = opcional entre as obras de autor(es) indicado(s) pela professora.

Figura 8 – Sexto campo do "passaporte do leitor": classificação quanto à modalidade de leitura

Os símbolos presentes no sexto campo foram escolhidos pelos alunos pelo fato de serem geometricamente simples, podendo qualquer pessoa desenhá-los, mas, como os números, exigem seriedade e raciocínio na sua utilização. No plano do desenvolvimento mental das operações abstratas, a criação desses símbolos representa um pacto democrático, portanto, com deliberações comuns e responsáveis. E representa ainda liberdade, enquanto participação ativa na elaboração de regras comuns para o grupo.

Assim, como resultado criou-se um documento, com registros feitos no decorrer de três anos, que refletia a história de leitura dos alunos e dos valores construídos e admitidos nesse contexto sociohistórico.

A respeito das formas de acesso às obras e dos critérios que utilizavam em suas escolhas, os alunos foram entrevistados em sala de aula e em questões dissertativas. Essas respostas foram transcritas por mim em uma espécie de relatório de observação das reações em sala de aula. A partir destes questionamentos, concluí que, tanto na modalidade 1, quanto na modalidade 3, os alunos elegeram uma narrativa que lhes agradou pelo título, pela capa, pela sinopse no final do livro, pela espessura, ou seja, pelo número de páginas, pelo autor já conhecido pelo aluno, pela indicação em revistas, em jornais, em sites de livrarias ou por alguém no meio escolar ou familiar. Logo, havia entre os alunos, atuando nas suas escolhas, os três níveis – sensorial, emocional e racional – de que trata Maria Helena Martins (1994). Entretanto, alguns estavam presos somente ao sensorial, pois suas escolhas eram motivadas somente pelos aspectos visuais e táteis. Assim, como eu pretendia trabalhar com a leitura de forma democrática, objetivando levar os alunos ao nível mais profundo, o racional, que envolve a reflexão sobre o texto ou sobre os recursos do autor, ou ainda, sobre os elementos contextuais que cercam o texto, um dos objetivos do trabalho foi o de favorecer aos alunos a

aquisição de competências mais profundas de leitura por meio da conscientização crítica da literatura como expressão artística e sociocultural.

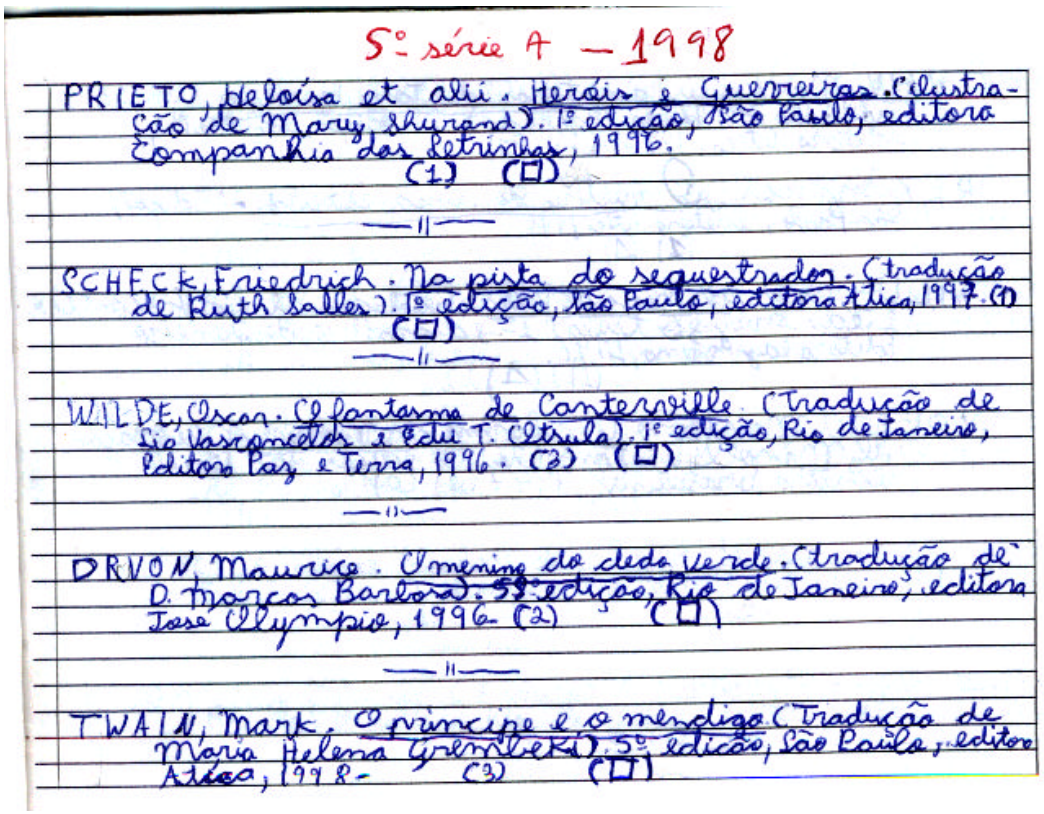
Na modalidade 1, os alunos tiveram acesso à obra proposta por meio do acervo disponibilizado na biblioteca da escola ou do município, em sua própria casa ou na de familiares e amigos. Quando necessário, adquiriram a obra por meio de livrarias de Assis ou da região, ou pela Internet.

Na modalidade 2, procurei assegurar oferta variada de obras tanto contemporâneas quanto não contemporâneas e leitura de obras cativantes que estabelecessem dialogia com as obras eleitas pelos alunos. Ainda, procurei apresentar obras com boa aceitação por outros alunos da própria escola, em anos anteriores ou no próprio ano de 1998, com alta literariedade, com sucesso editorial, voltadas para o público juvenil, pertencentes a coleções com pretensões inovadoras, com autores consagrados por diferentes razões, com temas do agrado dos alunos. Foram propostas ainda obras cuja autoria era ignorada pelos alunos, tais como as de Monteiro Lobato, Lígia Bojunga, Ana Maria Machado, Júlio Verne, Mark Twain, Oscar Wilde etc.

Na modalidade 3, procurei valorizar a autoria e confrontar por meio dos subseqüentes debates: temas constantes, estilo, uso criativo da linguagem plurissignificativa, enfim o projeto estético.

O meu objetivo, ao proporcionar aos alunos a possibilidade de efetuar escolhas, tanto na modalidade 1, quanto na 3, foi o de procurar, em primeiro lugar, assegurar um equilíbrio entre o "querer" e o "dever". Em segundo lugar, acompanhar essas escolhas e analisar se ocorriam de forma autônoma. Em terceiro, descobrir quais são os interesses de leitura dos alunos de 5ª à 7ª série do Ensino Fundamental no período sociohistórico em questão. E por último, compreender o que torna uma narrativa atraente para eles.

No sétimo e último campo, mencionam-se a série e o ano referente às catalogações bibliográficas, por sua vez, seguidas de um número entre parênteses que marca o quanto a obra agradou ao titular do passaporte e que tipo de leitura foi essa. Como exemplo de catalogação, obtém-se o seguinte resultado:



5ª série A – 1998

PRIETO, Heloísa et alii. Heróis e Guerreiras. (Ilustração de Mary Shyrand). 1ª edição, São Paulo, editora Companhia das Letrinhas, 1996.
(1) (☐)

—11—

SCHECK, Friedrich. Na pista do sequestrador. (Tradução de Ruth Salles). 1ª edição, São Paulo, editora Ática, 1997. (1)
(☐)

—11—

WILDE, Oscar. O fantasma de Canterville. (Tradução de Sio Vasconcelos e Edu T. (Etrula). 1ª edição, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1996. (3) (☐)

—11—

DRVON, Maurice. O menino do dedo verde. (Tradução de D. Marcos Barbosa). 5ª edição, Rio de Janeiro, editora José Olympio, 1996. (2) (☐)

—11—

TWAIN, Mark. O príncipe e o mendigo (Tradução de Maria Helena Gremlek). 5ª edição, São Paulo, editora Ática, 1998. (3) (☐)

Continuação:

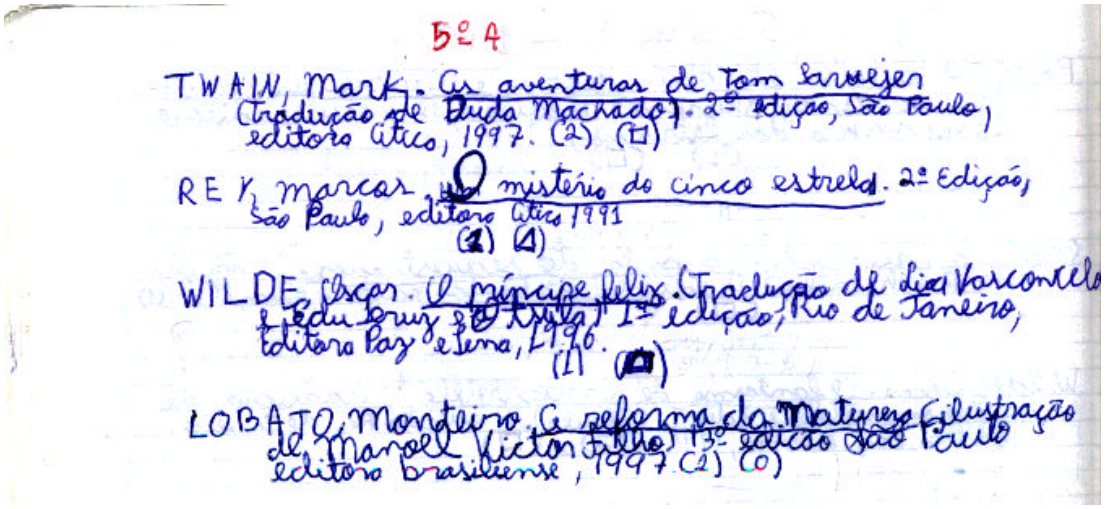


Figura 9 – Sétimo campo do "passaporte do leitor": catalogação

É importante ressaltar que o passaporte é o mesmo para todos os anos, o que motiva o aluno a ser responsável em um processo de construção e manutenção constantes deste material. Quando necessário, acrescentavam-se páginas ao "passaporte", neste último campo. A catalogação ocorre por quatro anos e se encerra na 8ª série, ao término do período letivo.

Os alunos e a professora puderam perceber, nos quatro anos de construção do "passaporte", que a democracia é uma conquista gradual e deve ser praticada até que haja a superação de um comportamento egocêntrico. Se a princípio alguns alunos recusavam-se a construir seus "passaportes", ou seja, a exporem suas opiniões, enfim suas "vozes", como no passaporte apresentado como exemplo, cuja catalogação tem início em outubro, esta atitude foi-se modificando. Logo, a democracia não é um produto final, mas uma tentativa constante de conciliação, estando também, em constante reequilibração. Seus mecanismos básicos imprescindíveis são a deliberação coletiva, a discussão e, por meios destas, a contínua revisão dos compromissos tomados

anteriormente. De acordo com Piaget (1973, p.38), todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaboração, até à conclusão, dos instrumentos indispensáveis de adaptação, que são as operações da lógica.

Assim, quando os alunos puderam interagir democraticamente, participar da produção, conservação e divulgação das idéias, houve finalmente a cooperação, que, de acordo com Yves de La Taille (1992, p.20), é um método, pois possibilita chegar-se a verdades.

TRÊS ANOS DE CATALOGAÇÃO

Capítulo III

_____

1. A Catalogação

Em última instância, talvez a história da leitura é a história de cada um dos leitores.
Alberto Manguel

Pelo levantamento das obras catalogadas durante três anos nas indicações bibliográficas nos "passaportes", pude reunir um conjunto de narrativas composto por 200 obras, de autores brasileiros ou não, distribuídas nas modalidades 1, 2 e 3 de leitura, com edições publicadas e traduzidas na íntegra ou em adaptações.

1.1 Catalogações em 1998

Em 1998, 47 obras foram elencadas pelas 5ªs séries A e B. Listam-se essas obras no anexo V – tabela I, seguidas pelo número de leitores em cada série e pelo total de leitores que as elegeram. Dessas 47 obras, 19 pertencem à modalidade 1 (*vide anexo V – tabela II*); oito, à modalidade 2 (*vide anexo V – tabela III*); e 20, à modalidade 3 (*vide anexo V – tabela IV*).

O total de catalogações feitas pelas 5ªs séries A e B resultou em 483 ocorrências. A distribuição desse total em 47 "passaportes" revelou uma média aproximada de dez obras catalogadas ao ano por aluno, mais especificamente 10,2.

Em 1998, solicitei, entre as narrativas "longas", duas obras para leitura em sala de aula e oito para leitura extraclasse, resultando em um total mínimo de dez obras por aluno entrevistado. Como foram registradas 483 ocorrências, o limite mínimo de 470 foi

ultrapassado em 13. Pode-se concluir, então, a partir da média 10,2, que houve uma iniciativa, ainda que tímida, de leitura de obras por parte dos alunos além das solicitadas.

1.2 Catalogações em 1999

Em 1999, 101 obras foram elencadas pelas 6ªs séries A e B. Listam-se essas obras no anexo VI – tabela I, seguidas pelo número de leitores em cada série e pelo total de leitores que as elegeram. Dessas 101 obras, 53 pertencem à modalidade 1 (*vide anexo VI – tabela II*); oito, à modalidade 2 (*vide anexo VI – tabela III*); e 40, à modalidade 3 (*vide anexo VI – tabela IV*).

O total de catalogações feitas pelas 6ªs séries A e B resultou em 547 ocorrências. A distribuição desse total em 51 "passaportes" revelou uma média aproximada de 10 obras catalogadas ao ano por aluno, mais especificamente 10,7.

Em 1999, solicitei igualmente para a leitura duas obras em sala de aula e oito extraclasse, resultando assim em um total mínimo de dez obras por aluno. Como o número de ocorrências foi de 547, o limite mínimo de 510 foi ultrapassado em 37. Conclui-se, então, a partir da média 10,7, que houve um aumento significativo na iniciativa de leitura por parte dos alunos. De 1998 a 1999, os alunos passaram de 13 ocorrências a mais para 37. Isto representa um acréscimo no percentual referente à iniciativa de 184%.

1.3 Catalogações em 2000

Em 2000, 96 obras foram elencadas pelas 7ªs séries A e B. Listam-se essas obras no anexo VII – tabela I, seguidas pelo número de leitores em cada série e pelo total de leitores que as elegeram. Dessas 96 obras, 71 pertencem à modalidade 1 (*vide anexo VII – tabela II*); dez, à modalidade 2 (*vide anexo VII – tabela III*); e 15, à modalidade 3 (*vide anexo VII – tabela IV*).

O total de catalogações feitas pelas 7ªs séries A e B resultou em 636 ocorrências. A distribuição desse total em 52 "passaportes" revelou uma média aproximada de 12 obras catalogadas por aluno, mais especificamente 12,2.

Tendo em vista que solicitei novamente duas obras para leitura em sala de aula e oito para leitura extraclasse, tem-se em 2000 um total mínimo de dez obras por aluno. Como foram apresentadas 636 ocorrências, o limite mínimo 520 foi ultrapassado em 116.

De 1999 a 2000, os alunos passaram de 37 ocorrências a mais para 116. Isto representa um acréscimo percentual referente à iniciativa de leitura por parte dos alunos de 213,5%. Pode-se concluir, então, a partir da média 12,2, que a iniciativa apresentou um aumento significativo.

A preocupação com a manutenção da iniciativa por parte dos alunos na leitura justifica-se pelo compromisso com a práxis. O trabalho com a leitura em sala de aula, quando não democrático, tolhe o aluno, tira-lhe o direito à escolha, à leitura de fruição e à crítica. E, ainda, segundo Maria Thereza F. Rocco (1992, p.79), as obras dadas "fora do tempo" ou "antes do tempo", em vez de neutralizar os efeitos de massificação, irão

provocar reações adversas como, por exemplo, o afastamento do aluno de possíveis contatos com textos, na medida em que ele achar que textos e obras são apenas aqueles estudados na escola. Logo, essa preocupação norteou todo o trabalho desenvolvido.

Tem-se consciência de que o perfil educacional da literatura na escola requer, além da interação social e individual dos leitores, o alcance de resultados mensuráveis. Estes estão registrados tanto no passaporte quanto nas notas aferidas nas avaliações mensais e bimestrais registradas no diário de classe. Como toda pesquisa foi desenvolvida em sala de aula, no momento histórico em questão, estive sujeita às determinações da coordenação da escola sobre os procedimentos avaliativos. Estas determinações tratavam da necessidade de haver dois instrumentos avaliativos: um mensal e outro bimestral que abordassem o conteúdo visto em sala de aula e as leituras realizadas. O mensal, com valor máximo de oito pontos, receberia na sua soma, para atingir uma nota máxima dez, dois pontos referentes à realização de tarefas, participação nas aulas, trabalhos e pesquisas realizados. A avaliação bimestral possuía um peso maior: dez pontos.

Depois de reflexões e diálogos com a coordenação, recebi autorização para utilizar outros instrumentos que não unicamente a avaliação dissertativa na avaliação mensal; obtive liberdade para escolher a data desta "avaliação", conforme o ritmo do desenvolvimento do trabalho, e, finalmente, o direito de desvincular as leituras de obras da avaliação. Entretanto, a avaliação bimestral permaneceu dissertativa e com data estipulada, em uma "semana de prova". Esta terminologia, utilizada pelos alunos, deveu-se ao fato de se verificar uma verdadeira maratona de avaliações durante cinco dias. Esta semana, na qual todos os professores estavam envolvidos, era prevista no planejamento anual com a colaboração dos professores, da direção e da coordenação.

Nesse período, os alunos realizavam duas avaliações por dia e não tinham aulas. Ao término das avaliações, divididas em dois blocos, das 7h00 às 9h00 e das 9h30 às 11h30, eles estavam dispensados.

Entende-se, neste texto, avaliação como instrumento que possibilita tanto ao aluno quanto a mim o diagnóstico da apreensão de sentidos relacionados à leitura, à compreensão e à verticalização dessa leitura, na associação à vida e a outras obras. Em momento algum as avaliações foram de caráter compulsório. Procurou-se direcioná-las para levantamentos para esta pesquisa, com questões que requeriam do aluno criatividade, raciocínio e "voz" na avaliação de uma obra. Por meio das avaliações pretendia-se observar se o aluno conseguiria traduzir por meio da linguagem verbal sua experiência de leitura literária em termos intelectuais, assimilá-la a um esquema coerente, racional, para que, enfim, houvesse conhecimento.

Não é objetivo desta dissertação abordar essas avaliações ou apresentá-las de forma exaustiva, apenas as utilizarei como mais um instrumento de pesquisa, além do "passaporte", quando elas se referirem à leitura de obras eleitas e à recepção dessas obras pelo aluno.

2. Justificativa das indicações de leitura

Neste momento, faz-se necessário explicitar o porquê de, nas minhas indicações, não constarem apenas obras de autores brasileiros. Para tanto, é preciso apresentar o contexto sociohistórico em que se desenvolvem as observações e a ação pedagógica.

Em 1998, os alunos pertencentes ao Ensino Fundamental costumavam ler apenas obras contemporâneas disponíveis na biblioteca da escola, em livrarias, sites ou então as indicadas pelos professores. Esses professores, por sua vez, recebiam essas obras em suas casas, acompanhadas de catálogos propagandísticos, de calendários comemorativos nos quais as obras se enquadravam, de apreciações críticas feitas por pessoas ligadas à própria editora. As editoras, pressionando os professores, na verdade, "escolhiam" para eles qual obra indicar para leitura extraclasse. Por sua vez, os alunos pertencentes ao Ensino Médio liam apenas as obras que constavam em listas publicadas por vestibulares das universidades. Nessas listas apareciam sobretudo autores brasileiros e portugueses, tais como Machado de Assis, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Eça de Queirós e outros. Havia, então, a necessidade de contemplar no Ensino Fundamental obras clássicas como: *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon, *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain etc., enquanto fosse possível, pois depois não as leriam, alegando que não constavam nas famosas "listas" para o vestibular.

Como se pode ver, o que se constrói como história pessoal pertence em grande parte a uma narração cultural. Entende-se nesta dissertação por história cultural a

história política e social que, conforme Jean Marie Goulemot (1996, p.110), sem que sejamos seus autores, trabalha aquilo que nós lemos. A história, aceitemos ou não, orienta mais nossas leituras do que nossas opções políticas. Além dessa história, participa do nosso ato de ler, ainda, a história mítica presente na obra, da qual não fomos testemunhas muitas vezes, nem mesmo contemporâneos, e que se reduz a alguns acontecimentos altamente valorizados dos quais nos sentimos herdeiros, de acordo com Jean Marie Goulemot (1996, p.111). Logo, compreender o que está em jogo na leitura é reconstituir as memórias históricas presentes em obra nos diversos momentos da história cultural.

Independentemente de ser o autor da obra brasileiro ou não, qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim, há dialogismo e há intertextualidade na prática da própria leitura. O meu objetivo era o de assegurar esse dialogismo, e, para tanto, procurei ofertar ao aluno variadas obras de diferentes autores. Deste modo, ele poderia, no "passaporte do leitor", fazer emergir a *biblioteca* vivida, pelo menos no intervalo histórico de 1998 a 2000, e estabelecer um diálogo intertextual entre a memória de leituras anteriores e de dados culturais.

Esta dissertação parte do pressuposto de que não existe compreensão autônoma do que é dado a ler ou a entender, mas articulação em torno de uma *biblioteca* do texto lido. A comparação forma em um primeiro momento essa intertextualidade que fundamenta a leitura. De acordo com Jean M. Goulemot (1996, p.115), o livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto, e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. A leitura é, então, jogo de espelhos, avanço

especular, pois ao ler reencontramos todo o saber anterior – saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas – que trabalha o texto oferecido ao deciframento. Assim, não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. A biblioteca cultural serve tanto para escrever quanto para ler. Da mesma forma que a *biblioteca* trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria *biblioteca*.

A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca. Questiona-se então: há uma ilusão da independência e da escolha? Em parte há, pois antes de iniciar a leitura, de certa forma, esta já está determinada por inúmeros fatores. Entretanto, há uma singular liberdade na aquisição que a leitura proporciona, pois, uma vez aberta e inesgotável, a obra permite opções de interpretações. Mesmo quando essas opções são determinadas por contextos culturais e sociais, tem-se uma leitura de sentidos, e essa é única e singular para cada leitor. Portanto, ler é fazer-se ler e dar-se a ler. Dar um sentido é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente. Portanto, seria permitir uma emergência daquilo que está escondido.

Justifica-se, então, o meu papel como mediadora e ao mesmo tempo como possibilitadora da leitura enquanto estratégia do afrontamento e da manipulação. O objetivo era sugerir textos diferentes, coordenar, mediar discussões sobre eles, apontar aos alunos possibilidades para o desenvolvimento da capacidade que todos têm de estabelecer relações constantes entre fatos, histórias e vida.

Diante deste quadro histórico e das contingências históricas, propus para leitura, no que diz respeito à narrativa, tanto obras destinadas ao público juvenil quanto obras clássicas, brasileiras ou não. Acima de tudo, a opção por obras contemporâneas e

clássicas deveu-se ao desejo de assegurar uma impregnação cultural, numa pedagogia da imaginação. Segundo Jacqueline Held (1980, p.55), a criação do jovem é como a do adulto, uma síntese de diversos elementos, uma fusão de várias histórias, com eventual união de materiais clássicos e de materiais mais contemporâneos.

Como não se cria do nada, o objetivo foi o de apresentar tanto obras contemporâneas como clássicas para que o aluno enriquecesse a sua imaginação, a sensibilidade e conseguisse um impulso para a manipulação flexível, complexa, crítica e criativa da linguagem. Ao ler, o aluno impregna-se com a infinita diversidade do outro e torna-se, ele mesmo, capaz de atitude dinâmica, crítica e criadora diante do mundo, da sociedade, dos outros homens. Se esta é a finalidade, a literatura detém papel insubstituível.

Independentemente do material que poderia proporcionar ao aluno a experiência de leitura, procurei assegurar que, popular ou erudita, a leitura em sala de aula fosse sempre produção de sentidos. Justifica-se, então, que as escolhas recaiam tanto sobre textos diversos, quanto sobre textos polissêmicos que exploram e ampliam o imaginário do leitor.

É importante enfatizar que a minha preocupação, ao propor uma obra para leitura, foi a de oferecer uma "mesa farta" de obras e refletir sobre quais os jovens aceitam bem ou escolhem entre as produzidas para jovens e as da literatura sem idade que os jovens fizeram suas.

A partir de todas as leituras, houve propostas de produções textuais, teatrais, histórias em quadrinhos, show de marionetes, montagem de painéis, maquetes, registradas por meio de fotografias e vídeo, como se pode ver nas reproduções a seguir:

Exemplo 1: Produção textual baseada no conto *A mulher do farmacêutico*, de Anton Tchekhov (1993).

Figura 10 – Produção textual: foto-conto

Exemplo2: dramatização de fábulas diversas de diferentes autores:

Figura 11 – Teatro de marionetes

Com essas produções, objetivava trabalhar a leitura de forma a aproximá-la de outras poéticas, enfim trabalhar a leitura como produtora de sentidos, de historicidade.

Segundo, Eni Pulcinelli Orlandi (1999, p.7), são inúmeros os sentidos que se podem atribuir à noção de leitura. Nesta dissertação, reflete-se sobre a leitura a partir de uma perspectiva discursiva e interativa. Deste modo, ela é vista como possível de ser trabalhada no contexto da sala de aula porque faz parte do processo de instauração dos sentidos. Tanto este processo quanto o leitor são, com suas especificidades e história, determinados histórica e ideologicamente. Enfim, a leitura está relacionada à vida intelectual, à época e ao contexto social em que se vive.

Tem-se consciência de que não há leitura ingênua, quer dizer, pré-cultural, longe de qualquer referência exterior a ela. A leitura produz jogos de conotações, pois exige um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Também não se concebe ler como encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originaria na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido. Ler não é reconstituir um sentido, mas constituir. Nesse processo cognitivo, a leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário. De acordo com Jean M. Goulemot (1996, p.108), devido à polissemia, a situação da leitura é a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. Ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta.

Parte-se do pressuposto, então, de que ler é fazer emergir a *biblioteca* vivida, a memória de leituras anteriores e de dados culturais.

Ao deparar com o "passaporte do leitor", as respostas dos alunos nas entrevistas e nas questões dissertativas e seus próprios pontos de vista, percebi que havia a necessidade de uma análise desses textos produzidos em sala de aula. Ao buscar compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como as leituras afetam o leitor indicando novas formas de compreensão de si e do mundo, eu estava na verdade em uma modalidade de apreender práticas socialmente construídas. E, inserida nesta modalidade, a investigação da resposta do leitor ao texto fundamenta-se em dois pressupostos. O primeiro considera que a literatura, como arte em geral, só se concretiza enquanto leitura na interação autor-obra-público, ou seja, segundo Candido (1985, p.75), se a obra influencia o leitor, ela mesma sofre influências efetivas do meio. Assim, há um movimento dialético entre sociedade e arte, entre esta e a sociedade. Logo, faz-se

necessário recorrer a elementos de estética da recepção, pois esta rompe com as noções de texto enquanto objeto e de leitor enquanto receptor passivo. Todos imobilizados no tempo e no espaço, e rompe com a noção de autor enquanto sujeito absoluto não só do ato de criação como até de fruição. O que interessa é, então, a dinâmica do processo de leitura.

O segundo pressuposto refere-se à leitura como um processo de compreensão abrangente de diferentes tipos de linguagem, cuja dinâmica, segundo Maria Helena Martins (1989, p.58), envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. Enfim, trata-se de uma perspectiva de caráter cognitivo-sociológico, em que o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de atribuir sentido a eles, de compreendê-los.

3. A soma dos três anos e o critério de seleção

O repertório resultante das obras catalogadas nos "passaportes" foi construído pouco a pouco pelos alunos e por mim. Ao término de toda catalogação de 1998 a 2000, concluiu-se que analisar todas as obras elencadas, num total de 200, exigiria um tempo do qual não disponho. Havia, então, a necessidade de se criar um critério de classificação entre obras com "ótima", "boa", "regular", "pouca aceitação", e obras "rejeitadas". Neste momento, faz-se necessário descrever todo o processo de classificação.

A partir das catalogações nos passaportes, seguidas da classificação quanto à recepção da obra pelos alunos, obtive porcentagens que indicavam o índice de aceitação. Assim, são consideradas obras com ótima aceitação, aquelas que obtiveram, de 90% ou mais dos alunos, as classificações 1 ("ótima") e 2 ("boa"); com boa aceitação, as que obtiveram estas classificações de 70% a 89% dos alunos; de aceitação regular, as que obtiveram essas classificações num total de 50% a 69%; com pouca aceitação as que obtiveram as mesmas classificações entre 25% e 49%; e rejeitadas as que obtiveram menos de 25% daquelas classificações. São ainda consideradas obras com aceitação regular as que obtiveram somente a classificação 3 ("serve"); com pouca aceitação, as que obtiveram somente a classificação 4 ("não muito"); e rejeitadas as que obtiveram apenas 5 ("nada").

Quando a mesma obra obteve dos alunos somente classificações como 3 ("serve"), 4 ("não muito"), e 5 ("nada"), foi considerada de acordo com o predomínio do índice 3 ("serve"). Deste modo, são consideradas obras com aceitação regular as que

obtiveram de 70% ou mais dos alunos a classificação 3 (“serve”); com pouca aceitação, as que obtiveram de 26% a 69% dos alunos essa classificação; e rejeitadas, as que obtiveram de 25% ou menos dos alunos a mesma classificação.

Quando houve ocorrência somente das classificações 4 (“não muito”) e 5 (“nada”), a obra foi considerada de acordo com o predomínio da classificação 4 (“não muito”). Desta forma, são consideradas obras com pouca aceitação as que obtiveram de 51% ou mais dos alunos a classificação 4 (“não muito”); e rejeitadas, as que receberam de 50% ou menos dos alunos essa classificação.

Ao término de três anos, de 1998 a 2000, constituiu-se um repertório de obras catalogadas, seguidas do número de leitores por classificação, do total de leitores e da porcentagem de aceitação (*vide anexo VIII – tabela I*).

As classificações 1, 2, 3, 4 e 5 foram atribuídas livremente pelos alunos a qualquer obra inserida em uma das três modalidades de leitura: 1, 2 e 3. A partir do critério estabelecido, pude observar que, entre as 200 obras elencadas, 125 pertenciam à modalidade 1 (*vide anexo VIII – tabela II*). Destas 125 obras, 107 tiveram ótima aceitação (*vide anexo VIII – tabela III*); duas, boa aceitação (*vide anexo VIII – tabela IV*); 13, aceitação regular (*vide anexo VIII – tabela V*); duas, pouca aceitação (*vide anexo VIII – tabela VI*); e uma foi rejeitada (*vide anexo VIII – tabela VII*). Pude observar também que, entre as 200 obras elencadas, 20 pertenciam à modalidade 2 (*vide anexo VIII – tabela VIII*). Destas 20, 11 obras tiveram ótima aceitação (*vide anexo VIII – tabela IX*); oito, boa aceitação (*vide anexo VIII – tabela X*); uma, pouca aceitação (*vide anexo VIII – tabela XI*); e nenhuma teve aceitação regular ou foi rejeitada. Ainda entre as 200 obras, 55 pertenciam à modalidade 3 (*vide anexo VIII – tabela XII*). Destas 55, 37 obras obtiveram ótima aceitação (*vide anexo VIII – tabela XIII*); dez, boa

aceitação (*vide anexo VIII – tabela XIV*); seis, aceitação regular (*vide anexo VIII – tabela XV*); duas, pouca aceitação (*vide anexo IX – tabela XVI*); e nenhuma foi rejeitada.

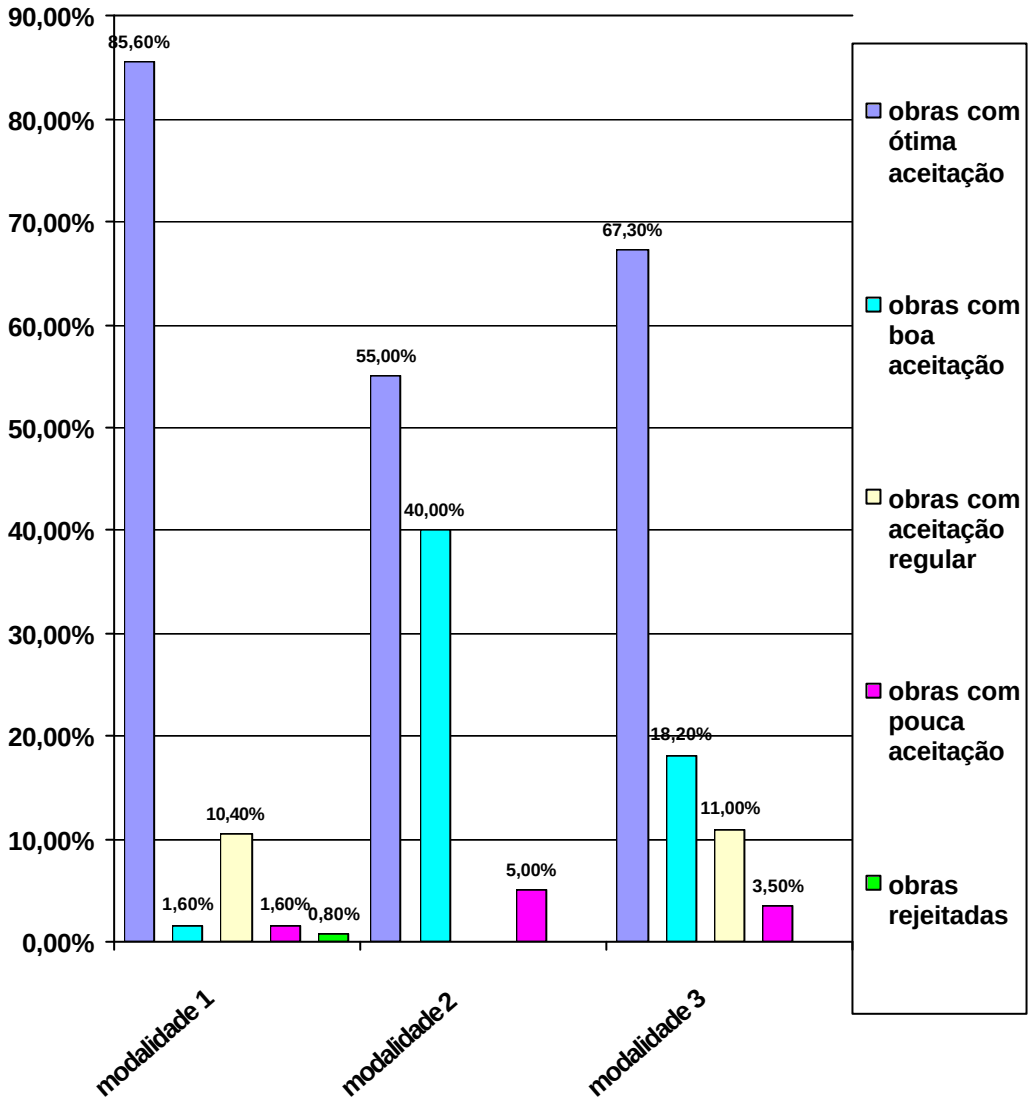
Pelo que ficou demonstrado nas classificações das 125 obras pertencentes à modalidade 1, observa-se que: 107 (85,6%) tiveram ótima aceitação; duas (1,6%), boa aceitação; 13 (10,4%), aceitação regular; duas (1,6%), pouca aceitação; e uma (0,8%) foi rejeitada. Pude concluir, com isso, que os alunos entenderam o que vem a ser um leitor com responsabilidades, pois, embora haja maior aceitação das obras que se escolhe livremente para a leitura, também pode ocorrer rejeição.

Na modalidade 2, de um total de 20 obras, 11 (55%) obtiveram ótima aceitação; oito (40%), boa aceitação; e uma (5%), pouca aceitação. Logo, se por um lado os alunos são mais rigorosos na aceitação das obras propostas por mim, por outro não se observam obras rejeitadas.

Na modalidade 3, de 55 obras, 37 (67,3%) obtiveram ótima aceitação; dez (18,2%), boa aceitação; seis (11%), aceitação regular; duas (3,5%), pouca aceitação; e ainda não houve obras rejeitadas. É natural que nessa modalidade os alunos não sejam tão rigorosos na avaliação das obras, pois é mais democrática e possibilita opções entre uma série. Entretanto, pelos dados apresentados, torna-se evidente que a primeira modalidade é a preferida pelos alunos, mesmo representando os naturais riscos que todo leitor corre em suas escolhas.

Em síntese, todos esses dados referentes à aceitação ou não de determinadas obras em diferentes modalidades podem ser sintetizados e melhor visualizados por meio do seguinte gráfico:

Gráfico XVIII – Índices de aceitação das obras eleitas pelos alunos entrevistados nas modalidades 1, 2 e 3.



A partir das três modalidades das catalogações feitas nos três anos, optei por eleger, dentro de cada uma, uma obra que representasse a mais atraente dentro do período histórico de catalogação, o que resultaria em um repertório definitivo composto

por três obras, objeto de análise nesta dissertação. Entretanto, ao verificar que, a cada obra, os alunos indicavam textos diversos de diferentes autores como capazes de estabelecer dialogia, precisei realizar outro recorte, optando pela obra inserida na modalidade 1, por ser a mais democrática.

Os critérios para a delimitação de uma obra ficcional narrativa em cada modalidade foi o da incidência e da aceitação. Como havia porcentagens de aceitação coincidentes entre obras diversas, para um primeiro recorte selecionei três obras com ótima aceitação em cada modalidade, descartando as de boa, regular e pouca aceitação. Entre essas três obras com ótima aceitação, selecionei a que obteve o maior índice de aceitação, isso resultou em um quadro de três obras, uma para cada modalidade. Finalmente, deste quadro selecionei a obra objeto de análise desta dissertação, pertencente à modalidade 1.

Objetivei, na análise das obras que compõem o repertório de leituras, compreender o que torna uma narrativa atraente naquele contexto histórico-social. Pelos depoimentos dos alunos acerca do que torna uma obra atraente, construí a hipótese de que a narrativa atraente é aquela que possui uma elevada exploração de sua potência imaginativa. Deste modo, para comprovação desta hipótese, procurar-se-á analisar a construção do imaginário na obra eleita como a mais atraente na modalidade 1. Para tanto, partirei de uma análise empírica e bibliográfica sobre o imaginário na narrativa de ficção e a estética da recepção desta, objetivando produzir conhecimento relevante.

A opção pelo termo narrativa deveu-se ao fato de este ser abrangente e também evitar-se o uso de termos como romance, novela e conto. De acordo com João Luís C. Tápias Ceccantini (2000, p.83-4), muitas vezes a distinção entre conto, novela e romance baseia-se no número de páginas, sendo portanto arbitrária. Ainda, no que se

refere à produção juvenil contemporânea, se uma ou outra narrativa tem o estofo ou a densidade que convidariam a classificá-la como um romance, dificilmente essa narrativa aceitaria o termo. Ela se aproximaria mais, pelo comprimento, de um conto longo ou, pela estrutura, de uma novela. A hesitação terminológica no emprego das três categorias traduz-se nos próprios catálogos das editoras, orelhas das obras, prefácios ou textos críticos e de referência, que empregam os três termos de maneira um tanto indiscriminada e pouco funcional.

A grande dificuldade de se apreender o gênero da narrativa juvenil contemporânea deve-se ao fato de que, por ser contemporânea, ela articula sua produção a partir de seu consumo e a sua escrita a partir de sua leitura, por meio de uma comunidade de códigos narrativos e pelo emprego no processo da escrita de fatores que intervêm na constituição do sentido pela leitura. Também é verdade que o livro exige uma posição do leitor que interpela. As narrativas juvenis buscam seus leitores misturando os gêneros conto, romance, saga, fábula etc., praticando o hibridismo como estratégia para permanecerem atraentes aos olhos do jovem. Esse hibridismo, segundo Maria Helena Martins (1989, p.19), pode ser configurado como uma estratégia de "caça ao leitor", que surgiu graças à crescente concorrência e aumento de público. A produção, na ânsia de ser agradável ao seu consumidor e capturá-lo, coloca em prática todos os artifícios que o momento indica serem os mais eficazes. De acordo com João L. C. T. Ceccantini (2000, p.312), o hibridismo de gêneros não é exclusivo da produção infantil e juvenil, mas uma característica que se firma gradativamente e de forma crescente na produção literária ocidental pelo menos desde o Romantismo, quando são abalados os alicerces das formas fixas da Antigüidade Clássica.

3.1 Delimitação da obra para análise

Entre as 107 obras consideradas com ótima aceitação *(vide anexo VIII – tabela III)*, aquelas que obtiveram de 90% ou mais dos alunos classificações como 1 ("ótima") e 2 ("boa"), na modalidade 1, selecionei as três obras que atraíram o maior número de leitores. Essas obras são indicadas abaixo, seguidas pelo número de alunos-leitores, pela classificação feita, pelo total de alunos leitores e pela porcentagem de aceitação:

Tabela I – As três obras que atraíram o maior número de leitores na modalidade 1

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	DUPRÉ, M. J. **A mina de ouro**.	10	1				**11**	100
2	PINTO, Z. A. **O menino maluquinho**.	19	1				**20**	100
3	ROWLING, J. K. **Harry Potter e a câmara secreta**.	23	1	1			**25**	96

Entre as 11 obras consideradas com ótima aceitação *(vide anexo VIII – tabela IX)*, aquelas que obtiveram de 90% ou mais dos alunos classificações como 1 ("ótima") e 2 ("boa"), na modalidade 2, selecionei as três com maiores porcentagens de aceitação. Essas obras podem ser vistas a seguir, acompanhadas pelo número de alunos-leitores, pela classificação feita, pelo total de alunos leitores e pela porcentagem de aceitação:

Tabela II – As três obras que atraíram o maior número de leitores na modalidade 2

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**.	48			1		49	**98**
2	VERÍSSIMO, É. **Ana Terra**.	40	8	2			50	**96**
3	SCHECK, F. **Na pista do seqüestrador**.	44	1	2			47	**95,7**

Entre as 37 obras consideradas com ótima aceitação (*vide anexo VIII – tabela XIII)*, aquelas que obtiveram de 90% ou mais dos alunos classificações como 1 ("ótima") e 2 ("boa"), na modalidade 3, selecionei as três que atraíram o maior número de leitores. Essas obras podem ser vistas abaixo, seguidas pelo número de alunos-leitores, pela classificação, pelo total de alunos leitores e pela porcentagem de aceitação:

Tabela III – As três obras que atraíram o maior número de leitores na modalidade 3

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	GOMES, Á. C. **Sonata ao luar**.	26	7	2	1		**36**	91,6
2	MACHADO, A. M. **Bisa Bia Bisa Bel**.	24	10	1		1	**36**	94,4
3	NUNES, L. B. **Corda bamba**.	19	7			1	**27**	96,3

Objetivando determinar a obra mais atraente na modalidade 1, àquela com maior porcentagem de aceitação, verifiquei que duas coincidiram:

Tabela IV – Confronto entre porcentagens de aceitação de obras na modalidade 1

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	DUPRÉ, M. J. **A mina de ouro**.	10	1				11	**100**
2	PINTO, Z. A. **O menino maluquinho**.	19	1				20	**100**

Sabendo antecipadamente que a obra de Ziraldo, *O menino maluquinho*, fôra lida pela maioria dos alunos, na 4ª série, segundo depoimento deles, por indicação da professora, optei por manter a obra de Dupré:

Tabela V – Obra eleita na modalidade 1

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	DUPRÉ, M. J. **A mina de ouro**.	10	1				11	**100**

Na modalidade 2, também optei por manter a obra que obteve maior aceitação:

Tabela VI – Obra eleita na modalidade 2

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**.	48			1		49	**98**

Na modalidade 3, a obra com maior índice de aceitação:

Tabela VII – Obra eleita na modalidade 3

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	NUNES, L. B. **Corda bamba**.	19	7			1	27	**96,3**

Contituiu-se, então, o quadro das três obras mais atraentes para os alunos:

Tabela VIII – Obras eleitas nas três modalidades de leitura

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	DUPRÉ, M. J. **A mina de ouro**.	10	1				11	100
2	NUNES, L. B. **Corda bamba**.	19	7			1	27	96,3
3	ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**.	48			1		49	98

Dessas três obras, optei pela *A mina de ouro*, de Dupré, por pertencer à modalidade 1.

Toda seleção pressupõe eleição e exclusão. Assim, procurei neste texto estabelecer critérios os mais racionais possíveis, baseados em dados concretos, em que se considerasse por meio das porcentagens resultantes das classificações as opiniões do maior número de leitores possível. Acima de tudo, procurei evitar que pesassem na listagem as obras de minha preferência. Não foi sem pesar que excluí obras, mas foi com compromisso e preocupação com a clareza e com a fidelidade aos dados históricos catalogados que cheguei à obra de Dupré. É importante alertar também para o fato de que a minha "voz" é muito mais uma divisão de experiências, uma vez que o material em estudo é muito abrangente e recente.

Tem-se consciência de que, embora a intenção seja a de manter ao máximo a fidelidade aos dados catalogados nos passaportes, o significado de todo processo não pode ser totalmente apreendido. Logo, o meu "olhar" nunca será totalmente globalizante e abrangente, pois é delimitado por um recorte histórico-contextual e pelo inevitável fator de que todo observador também escolhe o que e como ler. Por isso busquei não "verdades absolutas", mas "validades" presentes nas manifestações expressas nos "passaportes do leitor", nas maiores incidências de procura pelos leitores e não-leitores por determinadas obras. Certamente, o mais difícil é saber que muito se perde quando se trabalha com um processo que se organiza, constrói, reorganiza à medida de seu desenvolvimento.

2ª PARTE

A ODISSÉIA

Capítulo I

1. Encruzilhadas enunciativas: a relação dialógica entre obra e leitor

O problema para mim não está em saber
como ensinar literatura, mas sim em se questionar
a própria função da literatura e de seu ensino.
Greimas

Uma vez delimitada a obra *A mina de ouro*, de Maria José Dupré, como o objeto desta dissertação, cabe refletir sobre o porquê desta obra da década de 40 ser eleita na modalidade 1 entre as mais atraentes, tendo em vista o seu pacto com o pedagógico, a época em que foi escrita, o momento histórico e a ideologia que representa. Como ela continua a circular no mercado? Será que agrada aos leitores ou aos adultos que se valem dela como veículo de manipulação dos jovens e motivação da dependência? Ou, ainda, será que por ser facilmente encontrada no mercado e nas bibliotecas da escola, do município, de amigos e de familiares, os leitores, por comodismo, consomem-na, ficando assegurada sua circulação?

A reflexão prossegue quanto à recepção, será que a obra de Dupré continua a ser lida porque sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente?

Será que o sintoma de sobrevivência dessa obra deve-se ao fato de ela continuar a se comunicar com o destinatário atual, ou seja, a falar de seu mundo, com suas dificuldades e soluções? Ela ajudaria o leitor a se conhecer melhor?

Responder a essas questões requer reflexões sobre a estética da recepção e do efeito. Conforme Hans Robert Jauss (1994, p.7-8), a qualidade e a categoria de uma

obra literária não resulta somente das condições históricas ou biográficas de seu nascimento ou de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção – *Wirkungsgeschichte* –, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posterioridade, critérios estes de mais difícil apreensão.

Nesta dissertação, considera-se a literatura como sendo condicionada primordialmente, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, pela relação dialógica entre obra e leitor. Essa relação decorre da estrutura do texto, da presença de lacunas ou vazios que solicitam do leitor um papel na composição literária: o de organizador e revitalizador da narrativa. Esse papel só pode ser exercido quando o leitor preenche os pontos de indeterminação do texto por meio da imaginação. O leitor, ao realizar uma tarefa de preeenchimento dos vazios do texto, por meio da imaginação, realiza o ato de concretização. Esse ato implica também a reapropriação de criações do passado segundo a perspectiva do presente, supondo-se que os interesses do homem contemporâneo tenham sido antecipados por obras literárias de outras épocas. Essas obras literárias, de acordo com Wolfgang Iser (1996, p.51-4, vol.1), propiciam uma interação na qual o leitor "recebe" o sentido do texto ao constituí-lo. Desse modo, a atualização da leitura se faz presente como um processo comunicativo.

A relação dialógica entre leitor e obra, de acordo com Jauss (1994, p.23), pode ser entendida tanto como a da comunicação com o receptor quanto a relação de pergunta e resposta embasada no âmbito de uma história da literatura e no nexo entre as obras literárias. A relação entre literatura e leitor possui, então, implicações tanto estéticas quanto históricas, logo também cognitivas, uma vez que o conhecimento é inseparável

das demais implicações. Assim, o leitor possui papel imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico.

A implicação estética reside no fato de a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético pela comparação com outras obras lidas. Essa comparação implica cognitivamente que o leitor adquiriu um novo parâmetro para a avaliação de obras futuras.

A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, em uma cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. A obra literária produz efeito quando sua recepção se estende pelas gerações futuras, quando estas gerações a retomam, quando existem leitores que novamente se apropriam da obra passada ou autores que desejam imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la, enfim, quando ocorre dialogia.

A estrutura de comunicação, para Wolfgang Iser (1999, p.107, vol.2), está subjacente aos vazios. Estes vazios ou lacunas presentes em um texto indicam os locais de entrada do leitor no universo ficcional. Assim, um texto supõe necessariamente um recebedor incumbido do preenchimento destes vazios. O texto possui, então, uma estrutura de apelo que invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento: é seu leitor implícito. A comunicação ocorre quando o leitor implícito, na busca do sentido, da concretude, procura resgatar a coerência do texto que os vazios interromperam. Esse resgate realizado pelo leitor é decorrente da utilização de sua atividade imaginativa. Segundo Regina Zilberman (1984, p.79), a consideração do leitor avulta quando se concebe que é por meio de sua atividade que a criação poética alcança seu fim: a transmissão de um saber. Este saber, por sua vez, deve ser emancipatório,

oferecer novos padrões ou possibilidades de suplantar a norma vigente, pois assim ele concede ao processo de leitura uma legitimação de ordem existencial.

A relação entre texto e leitor, de acordo com Iser (1999, p.13, vol.2), caracteriza-se pelo fato de o leitor estar diretamente envolvido e, ao mesmo tempo, ser transcendido por aquilo em que o envolve. Entretanto, o papel do leitor na composição literária é determinado por outro papel: o do narrador. Graças à sua habilidade em narrar, uma obra pode ser aberta à operação de leitura e deciframento, possibilitando interpretações diversas, correspondentes à polifonia de Bakhtin, ou ser fechada a essas operações. Neste caso, o narrador assume um papel centralizador, introduzindo comentários ou manipulando as emoções do destinatário na valorização de uma idéia dominante ou de um herói com o qual se identifica a temática do livro ou cuja trajetória surge como modelo para o comportamento humano. Obras que apresentam esse tipo de narrador autoritário aproximam-se dos romances monológicos descritos por Bakhtin. Nesses romances, as personagens são veículos de posições ideológicas. Elas exprimem uma única visão de mundo, uma ideologia dominante, a do próprio autor da obra. Embora nesses romances muitos personagens falem, todos eles exprimem a voz do autor. Nos romances polifônicos, por outro lado, cada personagem funciona como um ser autônomo, exprimindo sua própria visão de mundo, não importando se ela coincide ou não com a ideologia própria do autor da obra. Assim, a polifonia ocorre quando cada personagem fala com a sua própria voz, expressando seu pensamento particular.

Uma obra possui caráter dialógico, de acordo com Bakhtin (2002, p.17), quando não se constrói como o todo de uma consciência que anuncie, em forma objetificada, outra consciência, mas como o todo da interação entre várias consciências dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra, quando há na

representação da língua, o plurilingüismo, o discurso não homogêneo. Este discurso deixa transparecer na obra o confronto de visões de mundo ou ideologias, o inacabamento da personalidade da personagem, a relativização do papel do narrador pela interferência de outros discursos tão poderosos quanto o seu. Entretanto, o narrador na narrativa infantil e juvenil, conforme Regina Zilberman (1984, p.81), pode alcançar efeitos artísticos bem mais complexos, sem renunciar a seu lugar no relato, utilizando-se da criatividade para ultrapassar a meta configurada pela elaboração do diálogo.

A leitura só se torna um prazer, segundo Iser (1999, p.10, vol.2), no momento em que a produtividade do leitor implícito entra em jogo, ou seja, quando os textos lhe oferecem a possibilidade de exercer a sua capacidade. Entretanto, há limites de tolerância para essa produtividade. Eles são ultrapassados quando o autor diz tudo claramente ao leitor ou quando o que está sendo dito ameaça dissolver-se e tornar-se difuso. Nesse caso, o tédio e a fadiga representam situações-limite, indicando em princípio o fim da participação do leitor.

Os vazios nos textos ficcionais, de acordo com Iser (1999, p.143-4, vol.2), podem ser explorados para fins políticos, comerciais e estéticos. Assim, o romance de tese reduz os vazios porque deseja doutrinar; o romance seriado, a exemplo do folhetim no século passado, introduz, por sua forma de publicação, vazios suplementares, porque aspira empregar a sugestão que desperta para fins de publicidade; por fim, o romance literário (com projeto estético) absolutiza os vazios porque pretende que o leitor descubra as suas próprias projeções. O romance pode ser associado à literatura infantil e juvenil, pois, conforme Regina Zilberman (1984, p.80), retomando Bakhthin, ambos são compostos pela narrativa dessacralizada. Eles diferem da epopéia e do mito, gêneros

que ainda têm uma função sagrada nas sociedades em que permanecem vigentes, por possibilitarem a unidade social ou nacional.

Para responder a tantos questionamentos, justifica-se resgatar a gênese da formação de uma literatura voltada para o jovem leitor, procurando compreender como a obra *A mina de ouro*, da década de 40, compromete-se com o projeto escolar de seu tempo e principalmente com o leitor, e ainda, se essa obra ficcional explora os vazios e para que fins.

2. A autora no contexto da literatura infantil e juvenil brasileira

Porque não se pode esquecer que a viagem de Ulisses
não é de jeito nenhum uma viagem de ida, mas de retorno.
Italo Calvino

Com o objetivo de situar a autora Maria José Dupré no contexto da literatura infantil e juvenil brasileira e buscar essa reconstrução histórica, apresenta-se a seguir um breve histórico das primeiras manifestações literárias infantis e juvenis. A partir da apresentação desse histórico, procura-se situar a obra de Dupré, refletindo sobre o porquê de esta ter sido eleita como a mais atraente em um determinado momento histórico. Enfim, busca-se contemplar, segundo Hans Robert Jauss (1994, p.23), a literatura na dimensão de sua recepção e de seu efeito, mediando a oposição entre seu aspecto estético e seu aspecto histórico, reatando o fio que liga o fenômeno passado à experiência presente. Busca-se compreender como se situa essa obra no contexto histórico em que foi produzida e no contexto de 1998 a 2000; assim, resgata-se a encruzilhada de trocas enunciativas que situam essa obra na história. A necessidade de rever essa encruzilhada com seus valores culturais e históricos advém de outra, a de compreender como chega a obra de Dupré a continuar a ter valor em 1998, 1999 e 2000.

Conforme Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988, p.15), as primeiras obras publicadas visando ao público infantil aparecem no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas na segunda metade do século XVII, na França, durante o classicismo, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como

literatura apropriada à infância: *As Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelom, lançadas postumamente em 1717, os *Contos da Mamãe Gansa*, publicados entre 1691 e 1697, de Charles Perrault, e os *Contos de Fadas*, contendo oito volumes, publicados entre 1696 e 1699, por Mme. D'Aulnoy.

As publicações para o público infantil surgem, no século XVIII, quando se concebe um conceito de infância. Este se firma já em meio à Idade Moderna graças à decadência do feudalismo, à dissolução da hierarquia e à difusão, segundo Regina Zilberman (1998, p.14), de um conceito de estrutura unifamiliar privada, desvinculada de compromissos mais estreitos com o grupo social, dedicada à preservação dos filhos e do afeto interno, bem como de sua intimidade.

A escola torna-se o espaço adequado para a educação burguesa, pois, fechada para o mundo exterior e separada da coletividade, nega o social e em seu lugar introduz o normativo, os valores da classe dominante e os ideais que regem a conduta desta. Assim, a patrocinadora de sua expansão e do aperfeiçoamento de seu sistema nos séculos XVIII e XIX é a burguesia.

A literatura infantil assume um papel pedagógico, e justamente por isso, de acordo com Lajolo e Zilberman (1988, p.20), do grande elenco de obras publicadas no século XVIII, poucas permanecem, porque apresentam flagrante pacto com as instituições envolvidas com a educação da criança. Entretanto, alguns autores conseguem estabelecer de forma criativa um equilíbrio entre esse papel formador e uma inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. São eles Perrault, com os contos de fadas, Daniel Defoe, com adaptações para o público jovem dos romances de aventura como *Robinson Crusoé*, em 1719, e Jonathan Swift, com *Viagens de Gulliver*, em 1726.

No século XIX, mais precisamente em 1812, editam-se os contos de fadas dos irmãos Grimm, que, devido ao êxito obtido, tornam-se sinônimo de literatura para crianças.

Justifica-se iniciar este histórico pela literatura infantil, embora o presente trabalho trate de um público juvenil, porque a produção literária para crianças e para jovens possui muitas obras que coincidem. Esta coincidência deve-se a vários fatores: muitas obras são eleitas para leitura tanto por crianças quanto por jovens e, até mesmo, por adultos; na gênese da formação de uma literatura para crianças e jovens está a tradução e a adaptação das mesmas obras produzidas inicialmente para adultos; embora o público analisado seja juvenil, nem sempre as obras eleitas são aquelas catalogadas sob essa rubrica; e há uma ampliação cada vez maior de obras nos catálogos das editoras sob a rubrica juvenil.

No Brasil, segundo Lajolo e Zilberman (1988, p.21), quando emerge a vertente do gênero, o país passa por inúmeras transformações, como a abolição da escravatura, o advento da República, o crescimento e a diversificação da população urbana, a incorporação progressiva de levas de imigrantes à paisagem da cidade, a complexidade crescente da estrutura administrativa. Essas transformações formam a imagem do Brasil como a de um país em processo de modernização.

Com a transformação de uma sociedade rural em urbana, a escola passa a exercer um papel fundamental. As sociedades modernas confiam à escola a iniciação da infância, tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades técnicas e nos conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais. Abre-se, então, um espaço para a produção didática e literária dirigida ao público infantil. Essa produção, devido a esse modelo cívico-pedagógico, mantém um conservadorismo e um ranço dos

padrões europeus nos quais se inspira. Assim, o início da literatura infantil brasileira fica marcado pelo emprego de temas e pela adaptação de textos europeus.

A produção literária surge como tarefa patriótica, uma vez que, após campanhas pela instrução e alfabetização, com a conseqüente valorização da leitura e da formação do leitor, conclui-se que não há material de leitura e livros para a infância brasileira. Deste modo, intelectuais, jornalistas e professores começam a produzir livros infantis que têm como alvo o corpo discente das escolas. Entre eles, encarregam-se das traduções e adaptações de obras estrangeiras Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel. O primeiro empenha-se na tradução de obras clássicas de literatura infantil e de romances que agradam aos jovens; o segundo, nas traduções e nas adaptações dos clássicos de Grimm, Perrault e Andersen.

Ao término da Primeira Guerra (1918), no Brasil, ocorrem mudanças na cultura e na arte graças ao aperfeiçoamento dos produtos intelectuais: rádio, cinema, tecnologia nas comunicações, investimentos na área editorial. Entretanto, as contradições que perpassam o regime estão presentes também na cultura. A literatura infantil permanece atrelada aos interesses do Estado e às instituições que o servem. Somente após o sucesso de Tales de Andrade e Lobato, as editoras começam a prestigiar o gênero, motivando seu aumento ao longo dos anos 20 e 30 e favorecendo, assim, a adesão progressiva de alguns escritores da geração modernista.

Na década de 20, segundo Lajolo e Zilberman (1988, p.46), as obras de Lobato figuram praticamente sozinhas no cenário nacional. Ele publica, em 1920, *A menina do Narizinho Arrebitado* e inaugura, conforme Laura Sandroni (1987, p.47), o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada às crianças. Antecipa do Modernismo em sua obra uma linguagem original e criativa, na qual

sobressai a busca pelo coloquial brasileiro. No mesmo ano, Lobato publica, após uma *enquête* a respeito do saci-pererê, feita para *O Estado de S. Paulo*, a obra *O Saci*.

Na década de 30, com a remodelação da história original de Narizinho, que passa a se chamar *Reinações de Narizinho* (1931), dá-se início ao período fértil da ficção brasileira. Entretanto, em sua maioria, as demais produções literárias voltadas para o jovem leitor estão em perfeita consonância com a nova política educativa e com a crescente expansão da rede escolar. Desta forma, predomina nas obras o imediatismo das informações úteis e da formação cívica.

No quadro da literatura infantil nacional, Monteiro Lobato rompe o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente quanto ao aproveitamento da tradição folclórica. No cenário rural do *Sítio do Picapau Amarelo*, ele constrói uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo e cria uma mitologia autônoma que se repete em quase todas as narrativas. O sítio é um microcosmo a partir do qual se desenvolvem os outros contextos ambientais de seus livros, num crescente avanço rumo aos espaços fantásticos.

A década de 30 está marcada pela revolução que levou Getúlio Vargas ao poder. O novo governo já encontrou o terreno preparado para a renovação educacional. Há, então, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a realização do I Congresso Católico de Educação (1931), em São Paulo. Em 1937, a Constituição estabelece as bases democráticas da Educação Nacional, cria-se o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939). Graças aos esforços idealistas de Lenyra Fracarolli há, em 1936, a fundação da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato em São Paulo. Entre os novos autores que surgem nesse período e permanecem no cenário

da literatura, estão Viriato Correia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo.

Em 1942, o Brasil ingressa na Segunda Guerra Mundial, as relações com os Estados Unidos estreitam-se. O capitalismo norte-americano invade nosso mercado com produtos industrializados, como eletrodomésticos e automóveis, e bens culturais, que circulam por meio dos novos veículos de comunicação de massa. A influência anglo-saxônica que remonta ao século XIX continua a aparecer, mas somente nas traduções literárias, tanto nas mais intelectualizadas, das obras de Aldoux Huxley, Charles Morgan e Virginia Woolf, quanto nas mais massificadas, das histórias de detetive.

A fusão do maravilhoso e da ciência consegue manter-se e difundir-se em 40 entre o público em geral, por meio da literatura em quadrinhos importada dos Estados Unidos graças ao poder dos meios de comunicação de massa e das coleções compostas de grandes novelas de aventura da literatura européia ou norte-americana e de traduções dos romances franceses para o público feminino.

Para o público adolescente, a Editora Nacional apresenta, em 1931, a *Coleção Terramarear*, composta por novelistas como R. L. Stevenson, Rudyard Kipling, e Jack London, entre outros. Destacam-se como tradutores dessa editora, entre outros: Godofredo Rangel e Monteiro Lobato. As editoras Melhoramentos, Vecchi e Globo traduzem, também, com Alfredo Ferreira, Antonieta do Amaral, Homero de Castro Jobim, entre outros, obras de Mark Twain, Atilio Gatti, Ellery Queen, W. E. Johns, Olivier Gloux.

A ênfase nos autores estrangeiros em detrimento dos nacionais, na década de 40, justifica-se pela Guerra, que desvia a atenção do público de sua preocupação com os acontecimentos nacionais. Durante a guerra, as dificuldades de transporte marítimo

estimulam as editoras a publicarem versões em português de obras que normalmente são importadas em suas edições originais européias ou norte-americanas.

Até os anos 40, de acordo com Lajolo e Zilberman (1988, p.48), a literatura para crianças oferece um largo espectro e contempla os leitores formados pela assiduidade às obras a eles destinadas. Na década de 20, a partir de uma produção rala e intermitente, vai-se fortalecendo por 30 anos, quando o Modernismo encerra seu ciclo, num acervo consistente, de recorrência contínua, integrado definitivamente ao conjunto da cultura brasileira.

A década de 40 marca uma etapa de produção intensa e de fabricação em série. O escritor é reduzido à situação de operário, fabricando, disciplinadamente, o objeto segundo as exigências do mercado consumidor em expansão. Essas exigências são ditadas pela família, pela escola, pelo Estado, enfim, pelo adulto.

Seguindo a tendência do mercado, na esteira de Lobato, Francisco Marins e Maria José Dupré procuram copiar, em 40, o modelo narrativo lobatiano, confiando o desdobramento dos episódios, posteriormente agrupados em séries, a um número constante de crianças, o que acaba, segundo Zilberman e Lajolo (1993, p.130), transformando-se num estereótipo do gênero. Dupré publica nessa década *A mina de ouro*, *A ilha perdida*, *A montanha encantada, Aventuras de Vera, Lúcia, Pingo e Pipoca*, *O cachorrinho Samba* e *O cachorrinho Samba na Bahia*.

A maioria das obras que surge em 40 é repetitiva, caracterizada por temas e/ou personagens que se repetem, pela exploração de filões conhecidos, desprovidos de pesquisa renovadora, produto, enfim, da profissionalização. A maioria mantém um pacto com o pedagógico, com o ensino. Todos esses fatores levam a literatura infantil e juvenil ao menor reconhecimento artístico e à marginalização.

Em 1945, o Brasil procura, com a vitória na guerra, colocar-se ao lado dos vencedores no plano das expressões culturais. Estas se apresentam com a imagem de liberdade, democracia, modernidade e refinamento. Há o anseio de liberdade democrática, que leva, em 1946, o General Eurico Gaspar Dutra à presidência.

Embora os autores de 40 e 50 procurem seguir os passos de Lobato, eles diferem no tratamento do comportamento dos protagonistas, o que resulta em perda da irreverência e da ousadia. Esses protagonistas aparecem mais domésticos, fragilizados, dependentes, preocupados em demonstrar sua correção perante os adultos e sendo seguidos de perto por um narrador adulto. Essa dependência e fragilidade estão representadas na metamorfose da criança em animal, como o cachorrinho Samba, a borboleta Atíria, o pássaro Xisto, além de lagostinhas, abelhinhas, peixinhos, piabinhas etc. Os animais simbolizam a criança frágil e desprotegida. Eles reforçam a imagem da incompetência da criança para cuidar de si mesma e justificam a intervenção do adulto. A metamorfose aparece, ainda, em bonecos animados, que, feitos de diferentes materiais, conseguem às vezes virar gente. Herdeiros da Emília de Lobato, esses bonecos, como os animaizinhos, quando são desobedientes e fujões, "aprendem" uma lição, reconhecem seu erro e retornam arrependidos e cabisbaixos para o lugar de origem. Assim, o texto assume uma postura doutrinária, transmitindo ensinamentos morais, incutindo atitudes, pregando principalmente a obediência. O humor praticamente desaparece, pois é incompatível com a postura pedagógica. As personagens passam por várias aventuras, geralmente com sentimentos de culpa. Estes parecem afetar mais as personagens pobres e indígenas, representantes de segmentos inferiores ou marginalizados na sociedade burguesa civilizada. Logo, há a projeção de uma imagem idealizada do jovem, pautada pelas expectativas do adulto. O jovem é

reduzido à condição pueril e à indigência afetiva e intelectual, o que reforça a dependência aos mais velhos. A literatura infantil e juvenil é seguidamente policiada pela ética adulta, o que tem como conseqüência uma minoria de produção de obras renovadoras nesse período.

O mercado livreiro nacional, preocupado apenas com a circulação do maior número de obras, segue o paradigma dominante até o final dos anos 50. Logo, há um desestímulo à produção de obras com qualidade. A literatura, ao colocar as personagens pobres (e caipiras) a serviço dos filhos dos proprietários, ao opor índios e brancos, reforça a divisão social e étnica, ao mesmo tempo em que revela o desprezo à expressão popular e reafirma preconceitos. Ela filia-se a projetos de seu tempo, principalmente ao de integrar a arte nacional aos padrões internacionais. Deste modo, a literatura infantil copia processos da cultura de massa, não apenas porque eles a beneficiam, mas também porque correspondem ao padrão de qualidade a ser atingido.

Em 1947, surgem impasses entre as grandes potências Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Cria-se um clima de hostilidade e tem início a Guerra Fria. Territórios e países são discriminados entre parceiros e antagonistas, estimulando uma posição maniqueísta que se evidencia na produção literária infantil e juvenil.

Em 50, instala-se, segundo Nelly Novaes Coelho (1991, p.249), "a crise da leitura", não só no âmbito da criança, mas também no do jovem e do adulto. Os meios de comunicação de massa expandem-se gradualmente e ampliam-se, dando início à Era da Televisão. O Brasil torna-se o quarto país do mundo a adotar esse novo meio de comunicação.

A televisão passa a apresentar espetáculos de teatro educacional. Multiplicam-se as montagens de espetáculos teatrais para o público infantil e a criação de textos teatrais. Destacam-se como autores desses textos: Maria Clara Machado, Stella Leonardos, Maria Lúcia Amaral, Lúcia Benedetti, Guilherme Figueiredo, entre outros.

Na década de 50, a literatura infantil e juvenil não se modifica. A ficção histórica volta a ser explorada nas obras de Francisco Marins, Baltazar de Godói Moreira e Virgínia Lefèvre. A narrativa nacional de aventuras continua a sofrer com a concorrência da edição maciça das adaptações e traduções de obras estrangeiras que a Companhia Editora Nacional e a Globo publicam em coleções como a *Terramarear*, *Paratodos* ou *Série Amarela*. Os assuntos eleitos são a aventura passada em cenários exóticos e distantes, a ficção científica, o crime e a investigação policial. Destacam-se, ainda, as biografias, assinadas por Renato Sêneca Fleury, Clemente Luz e Cecília Meireles. Nas produções voltadas para os jovens, o cenário predominante é o da floresta ou do campo. Nessa década, Maria José Dupré segue o roteiro geral das narrativas de aventura em série e publica *O cachorrinho Samba na floresta*.

Em 1956, Juscelino Kubitschek de Oliveira é eleito presidente, chega ao fim a era getulista e inicia-se a política desenvolvimentista. Há sinais de mudança na vida cultural, reivindicam-se uma arte engajada na representação dos problemas sociais e a recuperação de uma linguagem literária mais acessível ao público das grandes cidades. Mas a literatura infantil e juvenil demora a compreender a nova mensagem que parece só ter sido plenamente percebida pelos escritores da fase seguinte.

A década de 60 inicia-se com uma euforia desenvolvimentista. Brasília é inaugurada, Juscelino decreta em 1958 a redução e a isenção de taxas para a importação do papel e para a renovação do parque gráfico. São as primeiras providências que

favorecem a produção nacional de livros e que acarretam, a médio e a longo prazo, a modernização da indústria e do comércio livreiros. O aspecto do livro se renova e alguns editores, retomando a tradição lobatiana, investem em propaganda e inovam na distribuição, incluindo farmácias e bancas de revista entre os pontos de venda.

O setor editorial apresenta-se relativamente forte e desenvolvido, pois há um público ávido por consumir livros. Entretanto, constata-se que há baixos índices de leitura entre as crianças, os jovens e os adolescentes. Esta constatação preocupa as autoridades educacionais, os professores e os editores. O Estado mobiliza-se, apoiando e agilizando investimentos na produção e edição de obras infantis e, posteriormente, juvenis. A iniciativa privada investe grandes capitais em literatura para o jovem leitor, inovando sua veiculação e aumentando o número e o ritmo de lançamentos de títulos novos. Nos títulos dirigidos à escola, são inclusas instruções e sugestões didáticas como fichas de leitura, questionários e roteiros de compreensão de texto. Tornam-se comuns as visitas de autores às escolas, em que discutem suas obras com os alunos. Como conseqüência, há o desenvolvimento de um comércio especializado, surgindo, nos grandes centros, livrarias voltadas para o público infantil e juvenil. Esse comércio atrai um grande número de escritores, artistas gráficos e autores consagrados como Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Morais e Clarice Lispector.

A necessidade de manter um público fiel leva à publicação em massa de livros mais modernos e com produção regular voltados para crianças e para jovens. Isto implica o reforço da produção em série e em alta escala sem qualidade. Essa produção tem seu consumo assegurado graças à obrigatoriedade da leitura e à agressividade das editoras. Na esteira da produção em massa, Dupré publica novas aventuras da

personagem cachorrinho Samba em *O cachorrinho Samba na Rússia*, *O cachorrinho Samba na fazenda* e *O cachorrinho Samba entre os índios*.

Entretanto, há escritores, como João Carlos Marinho, que sabem evitar a massificação, mesmo quando lidam com alguns gêneros e temas próprios da cultura de massa, como a ficção científica e o mistério policial. Esses escritores produzem obras criativas e inovadoras que resgatam o humor, a ironia e a sátira como instrumentos de desmistificação, de crítica social e de reflexão sobre dados do contexto histórico e social. Marinho, ao escrever para jovens adolescentes, inova a estrutura narrativa com a fragmentação e segue as pegadas de Lobato ao criar a turma do *Gordo*, sempre envolvida em aventuras policiais e misteriosas, distribuídas em uma série repleta de originalidade, humor e sátira. Marinho e Orígenes Lessa resgatam o gosto lobatiano pela aventura aliada ao questionamento e pela narrativa longa.

As editoras conscientizam-se da importância da ilustração no livro infantil e juvenil. Com a sua inclusão, o livro, enquanto objeto de consumo, pode competir em um mercado em que o visual, graças aos meios de comunicação de massa, tem função preponderante.

No final da década de 60 e início da de 70, a tendência contestadora própria da tradição lobatiana é resgatada na produção literária infantil e juvenil. A ficção envereda pela temática urbana e focaliza o Brasil da época com seus impasses e crises. As críticas à sociedade brasileira e às injustiças sociais vão sendo incorporadas gradativamente pela literatura infantil e juvenil em obras de autores, como Odette de Barros Mott, Carlos de Marigny, Eliane Ganem, Sérgio Caparelli, Henry Correia de Araújo e Wander Piroli, entre outros. Lygia Bojunga Nunes, na esteira da crítica social, publica nessa década a obra *A casa da madrinha.*

Outras obras surgem no final da década de 70 e início da de 80 tratando de temas tabus, como separação conjugal, extermínio dos índios, amadurecimento sexual, repressão social, emancipação da mulher-mãe, relações entre infância e velhice, degradação da natureza, desestruturação familiar, preconceito racial e marginalização dos idosos. Essas obras superam o modelo criança *versus* adulto e apresentam criança e/ou adulto *versus* condições sociais adversas. Destacam-se como autores dessas obras, entre outros: Viviana de Assis Viana, Mirna Pinsky, Sérgio Caparelli, Teresinha Alvarenga, Ana Maria Machado. Nesse perído, Lygia Bojunga Nunes, também tratando de temas tabus, publica a obra *Tchau.*

A nova produção desvincula-se do compromisso com valores pedagógicos, autoritários, conservadores e maniqueístas. Ela se pauta pela paródia, pela revisão do próprio mundo fantástico tradicional das fábulas e das alegorias, pela comicidade, pelo *non sense* e pela irreverência em obras como *Os colegas*, *Angélica* e *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes; *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha; *A fada que tinha idéias* e *Soprinho,* de Fernanda Lopes de Almeida; *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado; *Onde tem bruxa tem fada*, de Bartolomeu Campos Queirós, entre outras. Todas essas obras caracterizam-se por um texto que se quer libertário e que, por meio do seu universo mágico, questiona os valores que sustentam a política dos militares, levando, segundo Maria da Glória Bordini (1998, p.38), o jovem leitor a pensar por si e a desconfiar de idéias que matam. Nesse período surgem obras como *A bolsa amarela* e *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes, que internalizam na jovem personagem as várias crises do mundo social, tratando da perda da identidade provocada pela pobreza e/ou pela orfandade.

Outro traço de modernidade que se manifesta no livro infantil e juvenil é a ênfase em aspectos gráficos enquanto elementos autônomos, praticamente auto-suficientes e não mais vistos como subsidiários do texto. Os livros têm o visual como centro e não mais como ilustração e/ou reforço de significados confiados à linguagem verbal. A ilustração assume o papel de história paralela ao texto, em que o humor, muitas vezes provocado pelo riso ambivalente, é fundamental. Isto ocorre em obras como *O sofá estampado*, de L. Bojunga Nunes, *Flicts* e *O menino maluquinho*, de Ziraldo, entre outras. A literatura infantil e juvenil conhece ainda um narrador perplexo e inseguro, como traço da modernidade, em obras infantis de Clarice Lispector.

Ao término das décadas de 60 e 70, a literatura infantil conquista o direito de falar com realismo e sem retoques da realidade histórica, ao mesmo tempo em que redescobre as fontes do fantástico e do imaginário. Enquanto modalidade literária, constitui-se em objeto de estudos acadêmicos, teses, congressos e livros.

Nas décadas de 70 e 80, duas tendências destacam-se. A primeira consiste na exploração do fantástico, que surge revigorado com requintes de surrealismo e magia em narrativas intimistas. Estas narrativas tematizam de modo simbólico o mundo interior do jovem leitor, procurando expressar suas necessidades e apresentar soluções a seu alcance. São representantes dessa primeira tendência as narrativas de Marina Colasanti. A literatura popular é resgatada e atualizada com Haroldo Bruno, e as lendas da mitologia indígena, com Antonieta Dias de Moraes. A reelaboração de contos folclóricos ou a criação original inspirada na tradição oral e em alusões e citações de elementos cômico-satíricos colhidos do folclore surge em obras de autores como Joel Rufino dos Santos, Mirna Pinsky, Maria Clara Machado e Ana Maria Machado, entre outros. Ana Maria renova a narrativa com recursos de repetição das trovas populares e

apresenta o autoritarismo como despótico, segue a mesma temática Ruth Rocha. A segunda tendência aparece na inovação lúdica e paródica das fábulas e dos gêneros da literatura de massa, destinados ao entretenimento fácil e descartável. Essa ruptura está representada em obras inovadoras de autores, como Ayala, Tatiana Belinky e Sônia Junqueira, entre outros.

A cultura, nos anos 80, embora receba o apoio de veículos de massa e de fundações de grandes empresas internacionais como a Hoescht e sua Ciranda de Livros, torna-se bem de consumo, a ser propagado, para a sobrevivência da indústria e dos produtores culturais. Criam-se necessidades artificiais para garantir o consumo. Como conseqüência, algumas produções perdem o sentido crítico.

A indústria editorial se consolida na década de 80 com a expansão mercadológica do livro e com as facilidades de capital de giro oferecidas pela inflação. Há um aumento nos números de lançamentos e na concorrência. Mantêm-se os incentivos oficiais para a compra de papel, há distribuição de livros em massa às escolas e contato entre autores e estudantes. Elevam-se as publicações de biografias, indicações de viagens, obras de auto-ajuda, assim como as de obras clássicas literárias de autores brasileiros em edições escolares e/ou de autores já consagrados, consideradas de retorno seguro. A produção de livros infantis e juvenis cresce rapidamente e consolida-se, em termos de mercado editorial, em quantidade e em qualidade de propostas na ficção, na poesia e em livros de imagem.

Até 1985, a produção juvenil não dispõe de grande diversidade de autores e de propostas, exceto a famosa "Série Vaga-lume", da editora Ática, criada na década de 70. A partir de 1985, há um aumento na produção de livros de literatura juvenil, atraindo autores já consagrados de literatura infantil, como Luiz Galdino, Ana Maria Machado,

Sylvia Orthof, Lygia B. Nunes, entre outros. Surgem também novos autores e novas propostas.

Com o advento das academias, dos espetáculos televisivos, dos *shoppings centers*, dos videogames e dos computadores pessoais, os adolescentes e adultos têm cada vez mais opções para o lazer. Por conseqüência, a produção de livros especializa-se e direciona-se para os que lêem por razões de atualização profissional ou de formação geral e profissional.

Com a ação da FAE e de suas Salas de Leitura, objetiva-se baratear a produção de obras e/ou levá-las diretamente às escolas e às bibliotecas escolares, por meio da compra direta dos editores. Assim, o governo torna-se o principal cliente da indústria editorial e a rede escolar é abastecida de livros não apenas didáticos e paradidáticos, como também de literatura infantil e juvenil, determinando um novo panorama na produção e recepção nessa área.

Embora a forte presença do governo não tenha alterado o relacionamento unilateral vigente na década anterior, a antiga tecnoburocracia esbarra em funcionários com concepções próprias. Assim, no Programa Salas de Leitura, a seleção de títulos é qualitativa, contando com um sistema de consultores da sociedade civil e especialistas em literatura infantil. Essa medida incentiva a permanência no mercado de autores de boa qualidade e de ideologias progressistas. Algumas editoras abrem espaço para coordenadores editoriais, geralmente profissionais lúcidos que já atuam como educadores e/ou como especialistas junto à imprensa ou ao mercado editorial. Essa nova atitude das editoras resulta na produção, no início da década de 80, de publicações sob a coordenação editorial de Ziraldo e Jaguar, com a "Coleção Pasquinzinho", pela Editora Codecri; de Edmir Perrotti, com a "Coleção Ponto de Encontro", das Edições Paulinas;

de Ruth Rocha, com a "Coleção Peixinho", da Cultrix; de Maria da Glória Bordini, com a "Coleção Infantil Ilustrada", pela L&PM; de Regina Zilberman, com a "Série Menino Poeta", pela Mercado Aberto, entre outras.

A arte literária, vista na década de 70 pragmaticamente como civilizatória ou emancipatória, adquire identidade própria, renova estilos e conteúdos, penetra em regiões desconhecidas e produz efeitos benéficos, como o de atrair os jovens para a leitura literária. Mais liberalizados, os escritores podem utilizar qualquer matéria para a ficção infantil e juvenil. Esta se revela como o espaço de prazer e de conhecimento. Essa fusão de prazer e conhecimento, em meados dos anos 70, está na base do chamado *boom* da literatura infantil e juvenil. De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000, p.127), ocorre a eclosão de uma nova qualidade literária e/ou estética que transforma o livro infantil e juvenil em um "objeto novo". Este "objeto novo", um ser-de-linguagem, apresenta-se como constituído pela convergência de multilinguagens, como narrativas em prosa ou poesia que se desenvolvem por meio da palavra, do desenho, da pintura, da moldagem, da fotografia, dos processos digitais ou virtuais etc. Em síntese, o "objeto novo" instaura a nova forma de ver, de construir o real, que provoca no leitor o "olhar de descoberta", tão exigido pelo mundo atual para que se possa interagir com ele. É um descendente direto do olhar emiliano, da boneca de Lobato, que, segundo Lourenço Dantas Mota e Benjamim Abdala Júnior (2001, p.137), pelas suas performances, sempre obrigou o leitor da obra lobatiana a se perguntar: "e se o mundo fosse diferente?".

Há, também, nos anos 70 e 80, uma revisão e inversão do conto de fadas, ora com humor, ora com ironia, em obras de Ziraldo, de Eliane Ganem, de Sylvia Orthof e de Pedro Bandeira; do conto policial, em obras de Paulo Rangel; da literatura social, em obras de Sérgio Caparelli e de Bartolomeu Campos Queirós. Nessa literatura social

predomina a verossimilhança sobre a veracidade, o emprego da fantasia sem hesitações, com caráter metafórico e não apenas compensatório, e a criação de personagens infantis fortes que deparam com barreiras sociais intransponíveis.

Na década de 80, os projetos gráficos e a qualidade do papel empregado em várias publicações são melhorados. Surgem projetos gráficos compromissados em facilitar para o leitor a visualização. O diálogo entre texto e imagem cria uma nova expressão do livro infantil brasileiro. Esse diálogo torna-se fundamental e enriquecedor como experiência estética.

Nos anos 80, a literatura infantil e juvenil define seu próprio sistema de produção e de circulação de bens culturais, a partir do público escolar e do estímulo estatal à empresa privada. Se, por um lado, multiplicam-se as séries ou coleções, graças à demanda por novidades que conduz a uma produção excessiva sobre o mesmo, preocupada em agradar mesmo à custa da perda da originalidade, por outro, melhora-se a produção gráfica com o trabalho de excelentes ilustradores e programadores visuais.

Surge, por meio das séries e de clássicos adaptados, alguns destes fiéis e com ótimo estilo, a possibilidade de os jovens leitores terem acesso ao acervo da literatura ocidental. Traduzem-se bons autores estrangeiros, pois se rompe com a xenofobia de 70 nos meios educacionais e culturais. Há conscientização acerca da necessidade de um trabalho mais profissional nessa área, graças às inúmeras discussões suscitadas por congressos e produção de livros críticos e reflexivos, sobre a importância de se contar contos de fadas nas suas versões originais. A literatura passa a ser assunto na mídia impressa, em artigos de Laura Sandroni, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Tatiana Belinky, Edmir Perrotti, entre outros. Nessa década, Nelly Novaes Coelho publica o seu *Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*, a primeira obra de

consulta na área. Intensifica-se no mercado a presença de diários com confissões de adolescentes.

A literatura infantil e juvenil rompe com os valores pseudo-emancipatórios, propõe um novo olhar às mazelas nacionais e às angústias pessoais, direcionando-o com elevadas doses de humor, de sinceridade e de esperança aos próprios jovens. Assim, ela é reconhecida como literatura. A conquista desse *status* é dialética. Ela significa, segundo Lajolo e Zilberman (1988, p.162), prestar contas à série literária e deparar, em relação a esta, com o modo de produção do livro infantil e juvenil que impede o diálogo simétrico entre ambas, uma vez que depende da circulação na escola. E ao redor dessa circulação giram sólidos capitais.

O final da década de 80 e início da de 90 apresentam ao leitor juvenil questões vivenciadas por ele, como corrupção, tortura, crimes, estupro, escândalos financeiros, sexualidade juvenil. Essas questões estão representadas em obras como: *O equilibrista*, de Fernanda Lopes de Almeida, *Atentado*, de Sonia Rodrigues Mota, *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga Nunes, *Grogue*, de Toni Brandão, entre outras. Essas décadas apresentam ainda obras intertextuais, que estabelecem dialogia com outras, como ocorre em *Amigos secretos*, de Ana Maria Machado, *Vice-versa ao contrário*, coletânea de histórias clássicas recontadas por Otavio Frias Filho, Moacyr Scliar, Nicolau Sevcenko, Marcos Rey, Marcelo Coelho, Mônica R. da Costa e Heloísa Prieto, com a organização de Heloísa Prieto. Ao final da leitura, essas obras conduzem o leitor a outras obras e a muitas buscas, como já antecipara o método lobatiano.

A aventura aparece tanto na produção poética quanto na narrativa, não somente pelo viés heróico, como também pelo da existência, pela autenticidade de ser e se reconhecer no que se é, em obras como *Heróis e guerreiras*: *quase tudo o que você*

sempre quis saber, de Heloisa Prieto. Essa obra resgata o papel da personagem feminina em narrativas aventurescas geralmente dominadas por personagens masculinas.

Na década de 90, a produção editorial debate-se entre o excesso de literatura de entretenimento, que termina por gerar obras descartáveis, e o desejo de produzir obras de qualidade. As obras com qualidade estética estão representadas por autores como Antônio de Pádua e Silva e Mirna Pinsky, entre outros.

Pode-se concluir que o surgimento do "objeto novo", ou seja, do surto de criatividade que lançou tantos novos escritores e ilustradores, na virada dos anos 70 e 80, está inserido em um contexto histórico cujo marco inaugural situa-se em Monteiro Lobato, nos anos 20 e 30. Após Lobato, de acordo com Nelly Novaes Coelho (2000, p.128), a literatura, nas décadas de 40 e 50, praticamente "hiberna" quanto ao ludismo e à inventividade. Há nesse período um marasmo criador que reflete a própria fase antagônica de reformismo e conservadorismo, de democracia e ditadura.

Somente no final da década de 70 a liberdade criadora volta a fecundar a produção destinada às crianças e aos jovens. Ela se desvincula dos compromissos pedagógicos e atende a novos anseios de busca pela criatividade, pelo humor, pela consciência da linguagem e do "eu" em relação ao "outro", pela irreverência e pela consciência crítica. Graças à estética da recepção, há uma consciência de que o texto literário completa-se, encontra seu significado, no leitor. A ilustração é concebida como linguagem altamente sedutora e essencialmente formadora da consciência de mundo dos jovens leitores por ser capaz de propiciar o "olhar de descoberta".

Em 90, a mudança de mentalidade quanto à relação entre ensino e literatura é visível. A literatura almeja sintonizar-se com o tempo a que pertence e com o leitor. Seu processo de construção lúdico e inteligente objetiva a conscientização de seu leitor em

relação às descobertas que lhe cabe fazer no mundo. Assim, o imaginário é visto como instrumento de conquista do verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que se vive. Portanto, há necessidade de confronto entre razão e imaginação, para que o leitor possa lidar dialeticamente com essas duas grandes forças de seu ser.

A literatura infantil e juvenil contemporânea procura, por meio da autocrítica, da manutenção da autenticidade, da conscientização, da metalinguagem, da dialogia, da intertextualidade, adequar-se às peculiaridades próprias do tipo de leitor a quem se destina.

Seguindo a esteira da paródia, da revisão do mundo fantástico tradicional dos contos de fadas e da comicidade, chegam ao Brasil, em 2000 e 2001, as obras *Harry Potter e a pedra filosofal*, *Harry Potter e a câmara secreta*, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* e *Harry Potter e o cálice de fogo*, de J. K. Rowling. Essas obras desvinculadas de projeto pedagógico procuram atingir o leitor por meio do humor, da criatividade e da exploração do imaginário. Entretanto, não almejam apresentar um trabalho estético. Elas são voltadas para o entretenimento e procuram, por meio da produção em série, manter o leitor fiel ao consumo.

3. Maria José Dupré

Maria José Fleury Monteiro Dupré nasceu na Fazenda Bela Vista situada à margem do Rio Paranapanema, município de Botucatu, próxima da divisa entre São Paulo e Paraná, em 02 de maio de 1905. Descendente de tradicional família de fazendeiros, Maria José é filha de Antônio Lopes Oliveira Monteiro e D. Rosa Pais de Barros Fleury Monteiro. Conforme dados biográficos que aparecem em *A ilha perdida*, edição de 1978, aprendeu as primeiras letras com a sua mãe e seu irmão. Em Botucatu, estudou música com um professor particular e pintura no Colégio dos Anjos, posteriormente denominado Instituto Santa Marcelina. Transferiu-se para São Paulo, onde se formou professora pela Escola Normal Caetano de Campos. A princípio, dedicou-se ao magistério, e posteriormente, já casada com o engenheiro Leandro Dupré, à literatura. De acordo com os dados biográficos constantes da 27ª edição, da 2ª impressão, de *A mina de ouro*, e da Enciclopédia de Literatura Brasileira (1989), Dupré faleceu em São Paulo, em 15 de maio de 1984. Entretanto, conforme Nelly Novaes Coelho (1995, p.747), a autora faleceu em 1987. Pode-se observar, então, que há discordância quanto à data de seu falecimento.

Romancista consagrada pelo grande público nos anos 40, a paulista Dupré, segundo Nelly N. Coelho (1995, p.747-8), pertence a uma geração que apenas começava a abrir as portas para a atividade profissional da mulher intelectual ou artista. Contemporânea de Érico Veríssimo, Lins do Rego etc., Dupré estréia como escritora, não nos anos 30, como os de sua geração, mas na década de 40, em pleno domínio de sua maturidade intelectual. Seu primeiro trabalho, o conto “Meninas Tristes", foi

publicado, em 1939, no Suplemento de *O Estado de S. Paulo*, com o pseudônimo de Mary Joseph. Em 1941, estreou como romancista com *O romance de Teresa Bernard*, usando daí em diante como assinatura literária o nome de casada: Senhora Leandro Dupré. Seu êxito definitivo foi com o romance *Éramos seis*, publicado em 1943, ano em que, segundo Hallewell (1985, p.291), a escritora era o terceiro membro da diretoria da Brasiliense. Esse romance foi prefaciado por Monteiro Lobato, traduzido para o sueco, o francês e o espanhol, e adaptado para o cinema argentino e para a televisão brasileira, TV Tupi de São Paulo, em 1967 e 1977, TV Record, em 1958, TV SBT, em 1994, e recebeu o Prêmio Raul Pompéia, de 1944, da Academia Brasileira de Letras. A esse prêmio, seguem-se outros: Monteiro Lobato (l979), Medalhas Biry, José Vieira, Conto de Magalhães (1966) e João Ramalho (1974). Entre suas produções para adultos estão ainda: *Luz e sombra*, em 1944, *Gina*, em 1945, *Os Rodrigues*, em 1946, *D. Lola*, em 1949, *Casa de ódio*, em 1951, *Vila Soledad*, em 1953, *Angélica*, em 1955, *Menina Isabel*, em 1965, e *Os caminhos*, em 1969.

As obras voltadas para o jovem leitor de Maria José Dupré equivalem-se do ponto de vista estilístico ou estrutural, pois obedecem às mesmas invariantes: jovens personagens em férias ou a passeio, que vivem travessuras/aventuras num espaço primitivo (fazenda, ilha, montanha, floresta). O espaço primitivo, por sua vez, estabelece contraste com o urbano, no qual vivem normalmente as personagens, assim como o leitor visado. Tais aventuras decorrem em curto período de tempo, durante o qual as personagens enfrentam perigos, mistérios e ameaças reais ou aparentes, voltando, ao final, ao espaço familiar com a lição de que as "aventuras" não deveriam se repetir. Com poucas variantes, é esse o esquema narrativo predominante em todas as obras: A *mina de ouro* e *O cachorrinho Samba na Bahia*, ambas publicadas em

1940, *A ilha perdida*, em 1946, *Aventuras de Vera, Lúcia, Pingo e Pipoca* e *A montanha encantada*, ambas publicadas em 1948, *O cachorrinho Samba,* em 1949, *O cachorrinho Samba na floresta*, em 1952, *O cachorrinho Samba na Rússia*, em 1964 (esta obra recebeu em 1964 o prêmio Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro), *O cachorrinho Samba entre os índios*, em 1965, e *O cachorrinho Samba na fazenda Maristela*, em 1967 (atualmente esta obra é publicada pela Ática com o título de: *O cachorrinho Samba na fazenda*).

As ilustrações desses livros tiveram diferentes autores: André le Blanc, J. U. Campos, Ivan Washt Rodrigues, Nico Rosso, Edmundo Rodrigues, Xavier de Paiva Andrade etc. A obra *A mina de ouro*, tanto nas edições da década de 80 e 90, quanto na de 2000, foi ilustrada por Adelfo M. Suzuki.

Como se pode observar, Dupré publica suas obras nas décadas de 40, 50 e 60, e torna-se ao mesmo tempo uma escritora de sucesso junto a dois públicos: o de adultos e o de jovens. O público jovem, ela conquista por meio de uma linha narrativa centrada no cotidiano familiar aos leitores, no qual começam "travessuras" que se transformam em "aventuras".

Segundo Nelly Coelho (1995, p.748), em sua produção para ambos os públicos encontra-se a mesma qualidade básica: a narrativa bem feita, a facilidade de desenvolver uma rica e dinâmica efabulação a partir de um motivo gerador. Dupré oferece aos seus leitores uma leitura que prende, pois a autora manipula uma linguagem fluente, coloquial, que corre fácil no alcance dos acontecimentos, sem se deter em pormenores inúteis. É por esse poder efabulador de verdadeira "contadora de estórias" que seus livros, apesar dos valores tradicionais que os alicerçam, continuam sendo lidos com agrado por jovens leitores.

Conforme Nelly Coelho (1995, p.750), é excelente a dinâmica das aventuras em que as personagens se vêem envolvidas. Com muita imaginação, a autora cria sucessivos momentos de expectativa que "agarram" a atenção do leitor. Entretanto, de um certo momento em diante, devido à demasiada extensão narrativa, o nível de emoção começa a cair e, dado o excesso de peripécias aventurescas que se sucedem ininterruptamente, sem que a situação básica se altere, elas acabam saturando o leitor. Essa afirmação de Nelly, pelos relatos dos alunos, ouvidos na pesquisa, não se confirma. Eles alegam que a obra "prende a atenção" e que não conseguiram "parar de ler" até o desenlace. É válido refletir, então, sobre essa avaliação.

Embora Dupré seja uma boa "contadora de histórias", suas obras, ao apresentarem ao leitor um universo que serve de veiculação de regras, estabelecem visível aliança com o universo adulto. Assim, seus textos, comprometendo-se com a pedagogia e com a formação moral, revivem a gênese da literatura infantil.

A MINA NO LABIRINTO

Capítulo II

1. No interior da mina

> *Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e contudo, pessoal.*
> Alberto Manguel

Publicada em 1940, *A mina de ouro*, teve desde então imenso sucesso editorial e popular. Esse sucesso permaneceu em 1998 e 1999, anos em que os alunos leram edições das décadas de 80 e 90. Entre as edições lidas, predominou a 13ª edição, de 1984, lançada pela editora Ática com 112 páginas. Em 2000, a obra já estava na 2ª impressão da 27ª edição. Esta edição, em relação à de 1984, não recebeu quaisquer mudanças estruturais. Pretende-se utilizar neste texto, quando se fizer necessário para justificar, confrontar, enfim dialogar, passagens retiradas tanto da edição de 1984, quanto da mais atual, a de 2000.

A mina de ouro registra as "travessuras" de um grupo de jovens formado por Henrique, Eduardo, Quico, Oscar e pelas primas Vera e Cecília, acompanhado pelo cachorrinho Samba. Esse grupo sai de madrugada para uma excursão, na qual farão um piquenique, no Morro do Jaraguá. Levado de automóvel pela personagem intitulada padrinho até o pé do morro, o grupo ouve de novo as recomendações que já ouvira em casa para tomar cuidado. Além disso, firma a promessa de que estará à noitinha no mesmo local esperando pelo padrinho, a fim de regressarem juntos à cidade. O grupo constrói, então, a hipótese de que é capaz de realizar as ações solicitadas pelo adulto. Essas ações dizem respeito a subir o Morro, realizar um piquenique e retornar ao local determinado pelo adulto, enfim referem-se à obediência.

Ao subirem o Morro, as personagens encontram por "acaso", no meio do caminho, um buraco na terra. Como ao fundo dele vêem uma claridade, pensam que é o sol. Assim, crêem que, por meio da abertura situada no meio do Morro, é possível atravessar para o outro lado. Seguindo o desejo por conhecimento, movido pela curiosidade e acreditando que obterá prazer, o grupo passa pela abertura com a intenção de realizar uma incursão pelo interior do Morro. Inicia-se, então, a "aventura".

No interior do Morro do Jaraguá, o grupo depara com uma sucessão de caminhos, escadas de pedras, ambientes e labirintos. Convicto de que encontraria facilmente o caminho de volta, termina por perder-se. Essa constatação propicia às personagens repensar as hipóteses que construíram inicialmente.

Em sua incursão pelo interior do Morro, o grupo descobre um tesouro na forma de uma mina de ouro e constrói a hipótese de que poderá levar pedras de ouro para casa.

Após uma semana perdido no interior do Morro, o grupo consegue, ajudado pelo cachorrinho Samba, determinar o local adequado para escavar e abrir uma estreita passagem que conduza à saída. Entretanto, para passar por ela, deve optar entre a liberdade e a riqueza. A opção do grupo recai sobre a liberdade. O grupo volta a seus familiares com a sensação de que se aventurar foi um erro.

A mina de ouro não constava nas listas de obras sugeridas aos alunos em 1998 e 1999. Assim, objetivando alcançar o porquê de a terem eleito, questionei os alunos que leram a obra (*vide anexo IX – questionário aplicado IV*): seis (três leitoras e três leitores), entre 47 entrevistados, em 1998, e cinco leitores (uma leitora e quatro leitores), entre 51, em 1999. As respostas foram diversas.

Dos 11 (quatro alunas e sete alunos) leitores da obra, oito (quatro alunas e quatro alunos) afirmaram que conheceram, na 4ª série, a coleção "Cachorrinho Samba",

composta pelas obras *A ilha perdida, Cachorrinho Samba, Cachorrinho Samba na fazenda, A montanha encantada* e *Cachorrinho Samba na floresta*, e esta lhes agradou. Assim, queriam uma obra da mesma autora e de preferência uma obra na qual o cachorrinho Samba estivesse presente.

É importante destacar que, em 1998, um aluno, motivado pela leitura da obra *A mina de ouro* e pelos relatos orais em sala de aula, leu a obra *O cachorrinho Samba* e a classificou como "ótima". Esse aluno prosseguiu com a leitura das obras *O cachorrinho Samba na fazenda, O cachorrinho Samba na floresta* e *A montanha encantada* e a todas ele atribuiu 100% de aceitação. Ainda, no mesmo ano, dois alunos, motivados pelos painéis expostos no pátio da Escola sobre as obras de Dupré, leram a obra *O cachorrinho Samba*. Em 1999, dos cinco leitores de *A mina de ouro*, dois leram *A montanha encantada*, que obteve 100% de aceitação, e um, *A ilha perdida*, que também obteve 100% de aceitação. Em 2000, entre os 11 alunos leitores da obra de Dupré, duas alunas leram *Éramos seis* e classificaram-na também como "ótima", atribuindo-lhe 100% de aprovação. Essa obra, voltada em sua origem para o público adulto, foi apropriada pelo público juvenil. Comentada em sala de aula como atraente, por ser capaz de "levar às lágrimas", motivou outros alunos à sua leitura em 2001.

Os relatos de leituras opcionais realizadas pelos alunos aconteciam bimestralmente em sala de aula. Os alunos reuniam-se em um grande círculo e cada um relatava oralmente a leitura que realizara, expondo opiniões sobre ela, sobre as personagens, o narrador, o espaço etc. Os relatos poderiam ser acompanhados, se assim desejassem os relatores, de cartazes ou maquetes representativos da narrativa. Ao término dos relatos, os cartazes e maquetes eram expostos no pátio da Escola na forma de painéis. De acordo com depoimentos de outros professores, esses painéis, como eram

atraentes e coloridos, despertavam o interesse e tornavam-se indicadores de leituras para outros alunos de séries diversas. Pode-se ver a seguir um exemplo desses painéis:

Figura 12 – Painéis constituídos por cartazes representativos da leitura de obras pelos alunos entrevistados

A sala determinava se os relatos deveriam prosseguir até o desfecho da obra. Na maioria das vezes, ele não era permitido, pois, segundo os alunos, outros poderiam eleger futuramente a mesma obra para leitura. Essa atividade visava desenvolver a interação entre os alunos, torná-los formadores de opinião, capacitá-los a recriar oralmente uma obra sem perder de vista a progressão narrativa, estimular a capacidade de narrar de forma atraente para quem ouve e desenvolver a capacidade de organização do pensamento. Cabe destacar que era uma atividade dinâmica, da qual participavam todos os alunos. O meu papel era o de mediadora entre o relator e os demais alunos. A

minha orientação era solicitada pelo relator quando este, durante o relato, confundia-se quanto à seqüência de encadeamentos de fatos na narrativa. Geralmente, uma retomada da última frase emitida pelo relator ou da última ação de uma personagem ou apenas uma palavra de incentivo eram suficientes para que ele prosseguisse. Os alunos ouvintes, às vezes leitores da obra relatada, aguardavam o momento adequado para intervir se não concordassem com a leitura do aluno relator. O discordar, entre alunos leitores de uma mesma obra, acerca da seqüência como os fatos foram relatados, de opiniões sobre eles e da valorização de certos elementos (cenas, personagens, espaço etc.) em detrimento de outros, propiciava-lhes o diálogo e a reflexão, pois lhes permitia observar que, embora a obra fosse a mesma, as leituras diferiam. Assim, os diversos alunos leitores de uma mesma obra trocavam vivências de leitura que propiciavam aprofundamento da recepção, ocorrendo, segundo Hans Kügler (1978, p.4), constituição coletiva do significado.

Os demais ouvintes não leitores da obra relatada, ao final do relato, poderiam dirigir questões aos relatores sobre certos aspectos que consideravam obscuros, sugerir leituras, tecer comentários, apresentar aproximações ou comparações com outras obras ou filmes. Essas discussões conduzidas propiciavam, além da reflexão e interação obra-aluno-professora, minorar problemas de disciplina, como saber aguardar o momento de intervir na discussão, refletir antes de tecer comentários e sobretudo aprender a ouvir o outro e respeitar o seu ponto de vista. Além dos relatos, a leitura opcional de uma obra poderia ser apresentada, em sala de aula, na forma de peça teatral, musical, peça publicitária ou teatro de marionetes. A decisão cabia ao relator.

Dupré iniciou seu ingresso no imaginário dos alunos ainda na 4ª série, em 1997, com *O cachorrinho Samba* e permaneceu durante os anos de 1998, 1999, 2000 e 2001.

O relato dessas leituras influenciou outros alunos a lerem as obras dessa escritora. Dos 11 leitores de *A mina de ouro*, seis leitores (três alunas e três alunos) responderam (*vide anexo IX – questionário aplicado IV*) que o título era atraente, transmitia a idéia de suspense e aventura, elementos, segundo eles, indispensáveis para a construção de um bom livro. Desses seis leitores, serviu de motivação para duas alunas, além do título, a indicação de amigos e de pessoas conhecidas; e para quatro (três alunos e uma aluna), certos elementos da diegese, como a exploração do espaço da ação em "minas escuras", a presença da personagem "cachorrinho Samba" e o papel desempenhado pelo narrador onisciente e observador, descrito como "contador de histórias", como "alguém que conta a história, só conta", o que propicia, segundo esses alunos, "mais imaginação". Ainda, entre os 11 leitores, os cinco (quatro alunos e uma aluna) demais apresentaram motivações que indicam a facilidade de acesso à obra, tais como disponibilidade na biblioteca da escola, na livraria, na própria casa ou na de primos. Entre esses cinco leitores, uma aluna acrescentou que a obra disponível em sua casa fora indicada pela mãe. Segundo a aluna, sua mãe gostava da autora e havia lido a obra *A mina de ouro* quando tinha a idade da filha. E um aluno acrescentou também que o livro era o único que lhe agradara entre os apresentados pela vendedora na livraria.

Pode-se observar a presença do adulto, principalmente na última resposta "corajosa" sobre a influência da mãe, geralmente não admitida no contexto de 6ª série. A presença do adulto aparece ainda associada ao consumo do livro, pois ele o compra e o disponibiliza em casa. Também faz-se presente no vendedor na livraria, que apresenta ao jovem consumidor um certo número de obras, procurando muitas vezes atendê-lo de acordo com os ditames das editoras quanto ao que agrada ao leitor juvenil.

A recepção passa, então, pelo filtro de outros leitores, adultos ou não, que recomendam a obra. Esses leitores gozam do prestígio de "formadores de opinião", porque possuem a confiança e a simpatia dos alunos, pois não costumam falhar, uma vez que, após a leitura, todos alegaram que a sugestão fora ótima. Esses alunos classificaram oralmente a obra como "legal", "interessante", "super", "gostosa de ler", "emocionante", "misteriosa" etc. (*vide anexo X – questionário aplicado V*). Quando questionados se a indicariam a alguém e por quê (*vide anexo IX – questionário aplicado IV*), responderam afirmativamente que a indicariam a amigos, primos, parentes e a todos que gostam de aventuras, porque "ela é legal, dá imaginação".

Ainda, daqueles cinco alunos, um complementou suas afirmações com uma explicação inesperada, constituída por um clichê próprio de catálogos propagandísticos de editoras: "a obra é um clássico de aventura e mistério". Quando entrevistado sobre o conceito de clássico, ele afirmou que o livro recebeu muitos prêmios, por isso era um "clássico". Essa informação, o aluno retirou dos dados biográficos da obra *A mina de ouro* (1984, p.4). Conforme esses dados, As obras *A mina de ouro* e *O cachorrinho Samba* figuram na 2ª edição da publicação *Best of the best* da Biblioteca Internacional da Juventude, em Munique, Alemanha, e Dupré é, na principal biblioteca de São Paulo, o segundo autor mais lido e procurado pelas crianças. Esse último comentário não aparece mais nos dados biográficos da edição de 2000; em seu lugar, consta a data de falecimento da autora.

A resposta daquele aluno surpreende pelo fato de a "propaganda", a estratégia de manipulação, elaborada pela editora para atingir o consumidor adulto, que muitas vezes utiliza como critério de escolha a leitura de sinopses e apresentações em orelhas, atingir

também o jovem leitor. Esse leitor está mais atento ao que lhe oferecem e procura argumentos baseados em provas concretas para fundamentar suas escolhas.

Outros fatores que motivaram a escolha, de acordo com sete alunos entrevistados, foram de ordem visual. Para quatro alunos, "tem muitas ilustrações coloridas que deixam a história parecendo bem legal"; para três, "a história é curta, o livro é fino, tem letras grandes e bastante espaço em branco". Somente nas 7ª e 8ª séries, os elementos estruturais de uma obra passam a ser secundários. Isso pôde ser observado por meio dos questionários aplicados entre 1998 e 2000 (*vide considerações no item 2.2 – 1ª parte – capítulo I*).

É válido destacar que a obra *A mina de ouro* permanece no imaginário do leitor como parâmetro para avaliações de obras futuras. Em 1999, durante a leitura e análise em sala de aula do poema *O corvo*, de Edgar Allan Poe, dois alunos disseram que o poema poderia ser associado à obra de Dupré. Esse poema de Poe foi lido e analisado em sala de aula, em 1999, na tradução feita por Oscar Mendes e Milton Amado (1985, p.62-5). Em 2001, o poema foi lido e analisado em uma perspectiva comparativa nas traduções de Machado de Assis e de Fernando Pessoa, capturadas pelos alunos na Internet. Essa leitura comparativa permitiu aos alunos rever suas hipóteses acerca de tradução e compreendê-la como um trabalho artístico de recriação. Posteriormente, a professora de inglês e os alunos leram em sala o texto original *The Raven*, o que permitiu o enriquecimento da reflexão quanto ao trabalho de tradução.

Segundo os alunos, o corvo lembrava "a escuridão na mina e os morcegos voando sobre a cabeça das personagens". Por essa razão a história de Poe era "tão interessante" quanto a de Dupré. De fato, a obra *A mina de ouro* possui um capítulo intitulado "A

gruta dos morcegos". Esse capítulo apresenta as seguintes passagens classificadas pelos alunos como "emocionantes":

> No mesmo instante um morcego enorme caiu sobre os ombros de Cecília; Oscar deu um tapa e o derrubou. Veio outro e bateu no rosto de Vera; ela deu um grito e empurrou-o com as duas mãos.
>
> Outro bateu em Quico, outro em Eduardo; (...). (DUPRÉ, 1984, p.87)

Entretanto, em 1998, os alunos, devido ao pouco repertório de leitura que possuíam, associavam a obra de Dupré a outras da própria escritora: *A ilha perdida*, *Cachorrinho Samba* e *A montanha encantada*. Todas essas obras pertencem à coleção "Cachorrinho Samba" (*vide anexo IX – questionário aplicado IV*). Segundo eles, essas obras eram muito interessantes e, como a obra *A mina de ouro*, "davam muita imaginação".

As aproximações realizadas pelo alunos entre as obras de Dupré são coerentes, pois as três, assim como a obra *A mina de ouro*, exploram o imaginário com o objetivo de instaurar as condições adequadas à aventura e produzir no leitor as condições do sonho.

Pode-se observar que, na recepção primeira da obra, em 1998, para a avaliação de seu valor estético pela comparação com outras, não havia outro parâmetro além das próprias obras da autora. Além disso, no momento histórico em que a obra é lida, ela é concebida como "normal" para uma aluna que sintetizou as opiniões dos demais por meio da seguinte definição fornecida oralmente:

> Livro é assim: começa tudo bem... Daí algo de ruim acontece. Pronto, alguém luta, sofre, chora. Às vezes até viaja, sei lá!... Depois de um tempo, pra cá e pra lá, tudo bem. Todos se encontram, outros melhoram, aprendem, mas acaba tudo bem.
>
> (Mirella – 12 anos – 5ª série A)

Pelos depoimentos, percebe-se que a leitura de um livro está associada à aprendizagem e a uma moral. A respeito da aprendizagem, que segundo os alunos não difere da "moral", "é ela que você aprende", questionei-os se quando realizavam a leitura de um livro descobriam coisas novas, diferentes. E o que descobriram lendo a obra de Dupré (*vide anexo IX – questionário aplicado IV*). As respostas foram diversas. Para três (duas leitoras e um leitor) alunos, a descoberta diz respeito ao que se deve evitar: "experiências pavorosas"; "não ir entrando em qualquer buraco"; "a curiosidade mata e os meninos se perderam e quase morreram". Desses três alunos, uma aluna acrescentou que descobriu "como arrumar o que comer dentro de uma mina". Para quatro (duas leitoras e dois leitores) alunos, as descobertas dizem respeito à aquisição de conhecimentos. Eles descobriram que é possível no interior de minas de ouro: existirem "lagos e árvores frutíferas"; "fazer fogo com pedras e fisgar peixes"; se acostumar "com o escuro e com dormir no chão"; sobreviver "em lugar sem nenhum recurso". Desses quatro alunos, uma aluna acrescentou que reconheceu a importância do conforto, do lar: "descobri como minha casa é boa". Para três alunos, a descoberta está relacionada ao valor do trabalho, do respeito e do planejamento em equipe: "eu aprendi a importância do trabalho em equipe", "como eles planejam para não se perder do grupo e o relacionamento entre o grupo", "eu aprendo respeito". Desses três alunos, dois afirmaram que a obra lhes forneceu "alguns truques para viver e sair de um labirinto", e um afirmou que a obra favorece a criatividade. Finalmente, para um aluno, a descoberta refere-se à capacidade das jovens personagens de sobreviver em um ambiente inóspito.

Ele afirmou que: “por serem crianças eram bem espertas para viver dentro da mina e a aventura dentro dela”. Essa resposta demonstrou conformismo em relação à fragilidade de jovens associada à incapacidade de ações concretas.

Pelas respostas dos alunos, pode-se observar que não há propriamente uma interação entre eles e o texto, uma revitalização do mundo ficcional e uma aquisição de um saber. Essas operações ocorrem quando o leitor implícito, figura que vem a ser preenchida pelo leitor empírico, oferece algo ao texto e recebe em troca um conhecimento. Esse conhecimento propiciado pelo texto posiciona o leitor implícito mais adequadamente em sua circunstância, libertando-o de preconceitos, suplantando a norma vigente, impondo novos padrões, tornando-se, enfim, um saber emancipatório. Esse saber, obtido pela atividade do leitor implícito, concede ao processo de leitura uma legitimação de ordem existencial, segundo Zilberman (1984, p.79). Entretanto, o que resulta da leitura da obra não é uma liberação de preconceitos ou de normas, mas sim um manual de regras, de valores aceitos como positivos quando mantêm um compromisso com os ideais dos adultos ou negativos quando rompem com esses ideais. Assim, deve-se evitar a desobediência porque ela favorece “experiências pavorosas”, como entrar em um buraco, quase morrer, sentir fome, frio e medo. O que se valoriza na obra são o respeito e a amizade entre as personagens no interior da mina e sobretudo a correção destas personagens, sempre preocupadas em se manter unidas, se auxiliar e dividir corretamente as tarefas e as provisões. Desse modo, desvaloriza-se o espaço da aventura, que embora repleto de riqueza, pedras de ouro, converte-se em prisão, como no exemplo a seguir:

> ...Nenhum pensou em dormir; como podiam imaginar que o passeio ao Jaraguá ia terminar assim? Prisioneiros na mina de ouro? (DUPRÉ, 2000, p.26)

Convertido em prisão, o espaço conduz à privação de valores positivos, como o lar, o conforto, a presença e a ajuda da família e a liberdade.

Há, então, um afirmar da fragilidade das personagens, que é expressa na frase de um aluno: "que por serem crianças eram bem espertas". Essa fragilidade avulta na frase do aluno, pois ele observa que se as personagens não saíssem da mina a tempo pereceriam. Assim, as personagens de Dupré diferem da personagem de Defoe, Robinson Crusoé; elas não dominam o meio ambiente e o tornam o seu lar, antes apenas "sobrevivem" até que a ajuda apareça. Ao apresentar personagens com pouco poder, a obra *A mina de ouro* tematiza os laços de opressão que prendem os jovens à família. Ela compactua com uma visão adultocêntrica que vê o destinatário em situação de inferioridade. O aluno-leitor em seu depoimento mostra que, ao ler a obra de Dupré, não encontra subsídios para decodificar o mundo que lhe é adjacente e o cerca. Pelo contrário, a obra conforma-o, porque não colabora no processo de superação desse estado de inferioridade.

Ainda pode-se refletir sobre os conhecimentos oferecidos pela obra e apontados pelos alunos, como o de obter fogo graças à fricção de duas pedrinhas de ouro ou a utilização de uma pedra de ouro como anzol, a existência de uma árvore frutífera, laranjeira, em um local desprovido de luz solar e de uma enorme quantia de ouro não explorada no interior do Morro do Jaraguá.

As concepções acerca da moral e da aprendizagem presentes em um livro são próprias da década de 50. São justamente esses valores, o imediatismo das informações úteis e da formação do jovem os buscados pela escola, pelos adultos e, por

conseqüência, pelo autor, em 40 e 50. Entretanto, essas concepções permanecem nos discursos dos jovens, que, embora as profiram, fazem-no de forma descrente e às vezes irônica. Se elas permanecem em seus discursos é porque os jovens julgam que lhes convém, junto aos adultos que os cercam, proferirem-nas. Logo, a escola e a sociedade na década de 90 não diferem tanto da de 50 no que diz respeito aos anseios pela formação intelectual de seus jovens e ao que lhes é oferecido. De acordo com Lajolo e Zilberman (1988, p.117), muitas respostas talvez estejam nas mãos de uma sociologia da leitura ainda por se constituir, pois não pertencem à história, nem à crítica literária.

Somente em 1999, em 2000 e 2001, a obra *A mina de ouro* será associada pelos alunos a outras não escritas por Dupré. Assim, essa obra será associada por um aluno à narrativa mítica *O Minotauro*, na versão de Monteiro Lobato ([197-?], p.377-475), e por cinco alunos, dois leitores e três leitoras, à narrativa mítica *O Minotauro*, na versão de Márcia Villas-Bôas, inserida nos textos *Teseu* (1995, p.323-4) e *Ariadne* (1995, p.337-41). As três leitoras a associaram também à obra *Descanse em paz, meu amor*, de Pedro Bandeira (1997). Dos dois leitores, um a associou ao filme *O náufrago* (2001) e outro, ao filme *Os goonies* (1985). Daquelas três leitoras, duas relacionaram-na também ao filme *O náufrago*. Destas duas leitoras, uma a associou ao filme *Os goonies*. Somente uma leitora a associou ao conto *Joãozinho e Mariazinha*, dos irmãos Grimm (1989, p.79-90). Os quatro demais leitores a associaram ao filme *A casa da colina* (1999). Desses quatro, três leitores a associaram também ao filme *O náufrago*. Destes três, dois associaram-na ao filme *Os goonies*. A obra de Lobato, pertencente à modalidade 3, foi lida em 2000 por um aluno e classificada com 100% de aceitação. Os textos de Márcia Villas-Bôas foram lidos em sala de aula por todos os alunos em 1999 e obtiveram 100% de aceitação. A obra de Bandeira, pertencente à modalidade 1, foi lida por duas alunas,

em 1999, das quais uma era leitora da obra de Dupré, e por cinco alunas, em 2000, das quais duas eram leitoras da obra de Dupré, e todas atribuíram à obra 100% de aceitação. O filme *O náufrago* foi visto por indicação minha, em 2001, pelos alunos no cinema e obteve 100% de aceitação. O filme *Os goonies* foi visto por todos alunos na "Sessão da tarde" da Rede Globo, em 1999, e obteve 100% de aprovação. O conto dos irmãos Grimm foi lido em sala por todos os alunos em 1999, com 80% de aceitação. E o filme *A casa da colina* foi visto pelos alunos, em sessões noturnas da Rede Globo, em 2000, com 100% de aprovação.

Segundo depoimentos orais espontâneos dos alunos, essas narrativas, assim como as escritas por Dupré, possuíam "essa coisa de dar um pouco de medo"; "as personagens se perdem em lugares estranhos, mas conseguem voltar"; "todas têm labirinto". Essa ação de se perder em "lugares estranhos", realizada pelas personagens, conforme os alunos, ocorre graças ao "chamado da aventura". Em todas as obras mencionadas pelos alunos, escritas ou não por Dupré, o "chamado da aventura" ocorre ou por meio do "acaso" ou por "forças sobrenaturais".

No conto dos irmãos Grimm e no filme *Os goonies*, embora o "chamado" seja provocado pelas pressões sociais, o desenvolvimento da narrativa ocorre devido à existência do acaso. Em *Joãozinho e Mariazinha*, ele aparece quando as personagens, graças à ajuda de um arauto, um passarinho branco como a neve, encontram um caminho no meio da floresta que leva a uma casa feita de guloseimas; em *Os goonies*, quando os protagonistas entediados encontram por acaso um mapa no sótão da casa de uma das personagens, onde se reuniram. Nessas narrativas, o retorno da aventura representa a superação e a resolução das pressões sociais.

Nas narrativas míticas *Teseu* e *Ariadne*, tanto o herói Teseu quanto a princesa Ariadne ingressam na aventura por vontade própria, mas se conhecem graças ao acaso. O primeiro é motivado por pressões que a sua comunidade sofre; a segunda, pelo amor. Tanto Teseu quanto Ariadne atingem o objetivo imediato: ele liberta seu povo, ela conquista o herói. Assim eles modificam sua circunstância inicial.

Na obra *Descanse em paz, meu amor*, os protagonistas ingressam na aventura por vontade própria, mas, durante a escalada de uma escarpa, um deles, Alexandre, sofre um acidente e morre. Graças a forças sobrenaturais, a personagem Alexandre permanece entre as demais. Estas, por sua vez, não compreendem a princípio o porquê do fenômeno. A solução para esse mistério possibilita o surgimento da paz, tanto para os protagonistas sobreviventes, quanto para Alexandre.

Em *O Minotauro*, durante um ataque dos monstros da Fábula, Tia Nastácia distrai-se por acaso e perde-se do grupo. O seu desaparecimento é pretexto para os jovens heróis do Sítio e Dona Benta realizarem uma viagem à Grécia Antiga, enfim para ingressarem na aventura. O retorno da aventura representa a resolução do seqüestro e a aquisição de experiências enriquecedoras para os protagonistas.

Nos filmes *O náufrago* e *A casa da colina*, o chamado da aventura leva os heróis a ingressar na aventura por razões desconhecidas, motivadas pelo acaso ou por forças sobrenaturais. O náufrago é levado pela tormenta que, por acaso, o conduz a uma ilha. A estadia nessa ilha transforma sua vida em aprendizado e tormento. Os convidados para a festa na Casa da Colina ingressam voluntariamente em um "jogo", mas não imaginam que foram agrupados pelo chamado de "forças desconhecidas", de algum "agente maligno" que busca a vingança, como ocorre com Ulisses, levado Mediterrâneo

afora pelos ventos de Posseidon. Em ambos os filmes, as personagens sobreviventes conseguem superar suas limitações pessoais.

Nas obras de Dupré, *A montanha encantada, O cachorrinho Samba, A ilha perdida* e *A mina de ouro*, o chamado da aventura acontece por meio do acaso e da sedução. Em *A montanha encantada,* uma luz misteriosa, que sinaliza o espaço do desejo e da aventura, representa a sedução. Em busca de compreensão para a existência dessa luz, as personagens encontram por acaso no alto da montanha uma passagem secreta e ingressam no espaço da aventura. Em *O cachorrinho Samba,* o animalzinho percebe por acaso que o portão está aberto e, seduzido pela idéia de liberdade, sai para o espaço da aventura. Em *A ilha perdida*, os protagonistas observam uma misteriosa e inacessível ilha que se configura como o objeto de desejo. Na ânsia de atingirem esse objeto sedutor, as personagens encontram por acaso uma canoa velha que as conduz ao espaço da aventura. Em *A mina de ouro,* uma abertura encontrada por acaso no Morro permite às personagens, ao adentrá-la, o ingresso no espaço da aventura. Ultrapassar, por meio de um portão, ou de uma abertura, ou de uma canoa, os limites do permitido é mergulhar num universo desconhecido e justamente por isso irresistível. Entretanto, devido à intenção pedagógica, o acaso presente nas obras de Dupré tem um único objetivo: "conformar" o leitor. Dessa forma, as personagens, elo de ligação visível que o leitor encontra com o texto, são as primeiras a serem prejudicadas. Seus desejos são contrariados, não obtêm riqueza ou prazer na aventura, suas hipóteses falham e elas quase morrem ou por terem se ausentado do lar, ou se distanciado dos adultos, ou desobedecido. Assim, as obras deixam transparecer a sua índole educativa; elas induzem o leitor a concluir que não há realidade a ser decifrada, e sim um modelo a ser seguido. Esse modelo de conduta é o da obediência e/ou da permanência no espaço

doméstico: único lugar capaz de oferecer aconchego, conforto, tranqüilidade e felicidade. Justifica-se, então, a afirmação de uma aluna sobre o que descobriu lendo a obra *A mina de ouro*: "como minha casa é boa".

2. Outros labirintos: o espaço

> *– Para mim, o Minotauro a devorou – disse Emília. – As cozinheiras devem ter o corpo bem temperado, de tanto que lidam com sal, alho, vinagre, cebolas. Eu, se fosse antropófaga, só comia cozinheiras.*
> *Narizinho teve vontade de jogá-la aos tubarões.*
> Monteiro Lobato. **O Minotauro**, p.381.

Os textos eleitos pelos alunos como capazes de estabelecer dialogia com a obra *A mina de ouro,* escritos ou não por Dupré, apresentam a mesma exploração quanto ao cenário da aventura: predomínio das ações em um único espaço e manutenção de uma mesma situação. Esse predomínio das ações ocorre na obra *A mina de ouro* e no filme *Os goonies* em espaços desabitados, repletos de elementos naturais, no interior de morros com passagens labirínticas que encaminham a tesouros.

O predomínio das ações, em *A montanha encantada,* apresenta-se em um espaço inusitado e surpreendente, o interior de uma montanha convertido por anõezinhos em uma cidade com ruas e casas feitas de ouro e pedras preciosas. Essa cidade possui ruas construídas em forma circular que obrigam os visitantes desavisados a caminharem em círculos, transformando-se, assim, em uma prisão labiríntica. Em *O cachorrinho Samba*, o predomínio das ações apresenta-se em espaços desprovidos de tesouros, constituídos por ruas e caminhos diversos, confusos e labirínticos, que encaminham para o sofrimento, a agressão física, a fome, o medo e a prisão. Em *A ilha perdida*, o predomínio apresenta-se em um espaço desconhecido, constituído por matas fechadas e labirínticas, de difícil acesso, que se transformam em uma prisão para os visitantes. Esse espaço, repleto de elementos naturais, não contém tesouros.

No filme *O náufrago* e nas narrativas míticas *Teseu* e *Ariadne*, apresenta-se em espaços desconhecidos e isolados, em ilhas desprovidas de tesouro que se transformam em prisões e em um sinistro labirinto, obra de engenharia de Dédalo. No conto de fadas *Joãozinho e Mariazinha*, em *Descanse em paz, meu amor* e no filme *A casa da colina*, apresenta-se em uma casa que se converte em prisão e representa a luta entre a vida e a morte.

Em *O Minotauro*, embora as ações se desenvolvam em um único espaço, a Grécia Antiga, e haja a manutenção de uma situação básica (Tia Nastácia foi seqüestrada), há uma relativização desse espaço, dessa situação e do tempo. Essa relativização ocorre porque a narrativa se desdobra em duas histórias que, em um movimento contínuo de retrospecção e prospecção, se desenvolvem em espaços e tempos diversos. A primeira, na qual protagonizam as jovens personagens e Dona Benta, se desenvolve na Grécia Antiga do século V a.C., em Atenas e na casa de Péricles; a segunda, com as personagens Emília, Pedrinho e Visconde, no século XV a.C., nos campos da Tessália, no Olimpo e na ilha de Creta, no interior do Labirinto. Enquanto as personagens estão em Atenas, elas discutem sobre a organização político-social dos gregos, as manifestações da arte clássica e a importância da filosofia, confrontando suas observações com as evoluções em seu próprio tempo. Nesse espaço, Dona Benta e Péricles discutem ainda sobre a liberdade na Grécia e sobre o sistema democrático, tanto no ano de 438 a.C. quanto no ano de 1939. O movimento contínuo de retrospecção e prospecção permite a Pedrinho, Emília e Visconde, com a ajuda do "pó número 2", deixarem Dona Benta e Narizinho em Atenas, regressarem ao tempo de Hércules, resgatarem Tia Nastácia e retornarem para Atenas, no século de Péricles. Todos os espaços são desconhecidos, singulares e fascinantes. Nos interiores desses espaços há

prisões. Em Atenas, elas existem para os escravos; no Labirinto, para Tia Nastácia. Entretanto, esses espaços não dominam ou imobilizam os jovens protagonistas aventureiros. Diferindo das personagens de Dupré e de todas as outras das demais narrativas, as de Lobato podem ir e vir por esses espaços, avançando ou recuando no tempo, quando desejarem, graças ao "pó de pirlimpimpim" e ao "pó número 2".

Pode-se observar que, por meio de associações, os alunos recuperam uma estrutura constante em todas as narrativas: o entrecruzamento de caminhos aparentemente sem saída. Esse entrecruzamento revela o arquétipo que as sustentam: o desejo do ser humano de realizar uma expedição em direção a si mesmo. Nessa expedição tão complexa, os caminhos entrecruzados constituem impasses que só serão resolvidos se o herói ou grupo heróico, por meio de uma espécie de viagem de iniciação, atingir o centro do labirinto. Para tanto, ele deve se mostrar qualificado, competente. Uma vez dotado desse poder, o eleito chega ao centro do mundo, ou seja, ao símbolo desse centro.

De acordo com Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1999, p.530), a origem simbólica do labirinto é o palácio cretense de Minos, onde estava encerrado o Minotauro e de onde Teseu só conseguiu sair com a ajuda do fio de Ariadne. Esse "fio" foi reconhecido pelos alunos na performance da personagem Tom, em *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain (1995). Essa obra, pertencente à categoria leitura proposta pela professora, foi lida por 47 alunos, em 1998, e obteve 85% de aprovação. Também as velas negras não trocadas, por descuido de Teseu, pelas brancas, como sugerira seu pai, foram reconhecidas pelos alunos, em 2001, em *Tristão e Isolda* (1990). Esta obra, pertencente à modalidade 2, foi lida por todos os alunos de 8ª série e obteve 100% de

aceitação. O "fio" também foi reconhecido pelo aluno leitor de *O Minotauro* nos três carretéis de linha levados por Emília.

Todos os espaços constituintes das narrativas mencionadas pelos alunos exercem o mesmo papel: o de isolar os protagonistas do mundo conhecido, do meio social, do "exterior" e levá-los às origens, aos primeiros elementos da paisagem imaginária da infância: a ilha, o barco, a água, a casa, a floresta, a caverna, que remetem, segundo Jacqueline Held (1980, p.82), à idéia do redondo, do abrigo, do ninho, do retorno à posição fetal, à mãe. E remetem ainda à idéia da viagem como condição da aventura e do sonho. De acordo com Jacqueline Held (1980, p.78), a paisagem imaginária tem origem na nostalgia, em nosso lugar de infância real e nos elementos naturais de que tivemos vontade. Assim, ela reúne também os desejos e nostalgias tanto do leitor adulto quanto do jovem. A paisagem afetiva, por possuir a dialética aventura-proteção, perigo-segurança, é atraente.

O labirinto propicia ao aventureiro concentrar-se em si mesmo. Posto em meio aos inúmeros rumos das sensações, das emoções e das idéias, ele tem a possibilidade de eliminar todo obstáculo que favorece a escuridão e voltar à luz sem se deixar prender nos desvios das veredas. A ida e a volta no labirinto representam respectivamente a morte e a ressurreição. Desse modo, regressar vivo desses espaços representa a superação da morte, o renascimento. Graças a este, os protagonistas podem rever seus conceitos e se (re)descobrirem como seres capazes de retornar à sociedade a que pertencem mais competentes, valorizados e reconhecidos por ela.

Segundo Joseph Campbell (2000, p.26), retomando Arnold J. Toynbee, o renascimento propicia o novo. Dentro do espírito e do organismo social deve haver, quando se pretende obter uma longa sobrevivência, uma contínua "recorrência de

nascimento" (palingenesia) destinada a anular as recorrências ininterruptas da morte. Justifica-se, então, a presença do sol, antítese da escuridão, no labirinto ou na alma do herói, no final de algumas narrativas mencionadas pelos alunos. Ele conota o término da escuridão, representada pela ignorância e pela ameaça de morte, e a chegada da luz. Essa luz, por sua vez, conota a sabedoria adquirida e a felicidade de ter sobrevivido.

Nas narrativas não escritas por Dupré, o término da aventura é marcado pela felicidade, ou pela paz, ou pela presença da luz do sol, pela claridade, metaforizando a vitória obtida no espaço da aventura e a alegria decorrente desta. A iluminação presente nesses espaços conota um determinado tipo de sabedoria adquirida. Assim, a obra D*escanse em paz, meu amor* apresenta na última cena o término da tempestade e dos trovões e o aparecimento de uma garoa leve e perfumada. Esses fenômenos climáticos conotam, respectivamente, o término do medo e da incompreensão e a aquisição da paz. Esta aquisição só foi possível porque tanto os sobreviventes quanto o protagonista Alexandre se tornaram mais sábios. O filme *A casa da colina* encerra-se com o casal sobrevivente, conhecedor do "enigma da casa", sentado no parapeito da janela, pela qual saíram da casa-prisão, observando o nascer do sol. O filme *O náufrago* encerra-se com uma cena de dia claro e ensolarado que representa a chegada da alegria, conotando o término da escuridão na alma do herói, que descobre a possibilidade de exercer o livre arbítrio. O conto de fadas *Joãozinho e Mariazinha* encerra-se com os vitoriosos e sobreviventes protagonistas retornando para casa. Eles atravessam um lago, em um dia claro, no dorso de um alvo patinho, que pela cor conota a iluminação. O filme *Os goonies* encerra-se com os vitoriosos protagonistas observando o surgimento de um navio pirata que, à medida que se distancia, vai desaparecendo no horizonte ensolarado. Assim, eles podem provar aos adultos a origem do tesouro adquirido e a validade de um

antigo mapa do tesouro pertencente a um pirata denominado "Willy caolho". As lendas míticas *Teseu* e *Ariadne*, embora não façam referência ao sol, encerram-se com Creta "vibrando" com as grandes notícias: a morte do Minotauro, possibilitada pela sabedoria e astúcia de Ariadne e de Teseu, e a sobrevivência e fuga dos jovens prisioneiros. Assim, remetem diretamente à felicidade. *O Minotauro* também faz referência direta à felicidade, encerrando-se com os protagonistas "radiantes" de felicidade e comentando no Sítio os mil e um incidentes da maravilhosa e enriquecedora aventura na Grécia Antiga que lhes propiciou tanto emoções diversas quanto conhecimento. O adjetivo "radiante", por sua vez, conota metonicamente a ação do sol de radiar energia, de iluminar, clarear, brilhar.

Nas narrativas escritas por Dupré, embora a volta ao lar esteja marcada pela presença de luz, no término da aventura não se põe em relevo o sol ou qualquer elemento que conote a iluminação. A ênfase tanto no sol, como na iluminação conotaria a alegria e a vitória obtidas graças à aquisição de uma determinada sabedoria no espaço da aventura. Assim, *A mina de ouro* encerra-se com a claridade do exterior em oposição à escuridão da mina, mas sem referência ao sol. As personagens são, logo depois da saída da mina, levadas para casa, onde jantam, havendo referência à tarde e à noite. Em *A montanha encantada*, embora haja referência ao sol e à claridade encontrada no exterior da montanha, esses elementos não são postos em relevo. Pelo contrário, eles são substituídos em seguida por uma tempestade e pela noite. Em *O cachorrinho Samba*, a luz do exterior contrasta com a semi-escuridão do interior da casa-prisão da "carrocinha". O sol só será encontrado pelo protagonista em casa. Ele será utilizado para secar o cãozinho molhado pelo banho que sua família lhe proporcionou. Em *A ilha perdida*, o dia da expedição, de retorno à ilha, acontece ainda

no “escuro”, em uma madrugada de quinta-feira. A chegada à ilha é seguida pelo almoço e pelo acampamento à noite, sem referência ao sol. No dia seguinte, dá-se início a uma expedição, às 7 horas da manhã, mas esta é seguida, à noite, por uma grande tempestade. O dia que se segue à tempestade amanhece “quente e bonito”, mas nova chuva ameaça cair à tarde. Isso obriga as jovens personagens a acatarem a decisão do padrinho de retornarem. O regresso é marcado pela frustração dos jovens protagonistas por não terem encontrado Simão. Nas obras de Dupré, o espaço da aventura representa a frustração de expectativas. Nele há medo, risco de morte, escuridão, tempestade, desconforto, prisão e ausência de iluminação. Somente o lar é representante do conforto, da luz e do calor proporcionado pela família.

Como estrutura comum, arquetípica, nos textos mencionados pelos alunos aparece o labirinto. Ele conduz o homem ao interior de si mesmo, ao seu inconsciente. Esse interior só pode ser atingido pela consciência, depois de longos desvios ou de uma intensa concentração, até esta intuição final em que tudo se simplifica por uma espécie de iluminação. É ali, nessa cripta, que se reencontra a unidade perdida do ser, que se dispersara na multidão dos desejos. Quanto mais difícil a viagem, quanto mais numerosos e árduos os obstáculos, mais o adepto se transforma e, no curso desta iniciação itinerante, adquire um novo ser. Conforme Joseph Campbell (2000, p.41-3), a jornada sofre poucas variações no plano essencial. A procura é sempre motivada por uma deficiência simbólica, e aquilo que é revelado sempre estivera presente no coração do herói ou do grupo heróico.

Nas narrativas escritas por Dupré, como os protagonistas, ao término da aventura, estão arrependidos por terem desobedecido às normas, as performances realizadas por eles no espaço distante do lar são negadas. Assim, há ausência de iluminação nas cenas

anteriores à chegada ao lar. A aventura não proporciona às personagens uma revelação que permita a aquisição de um novo ser. Mesmo assim, as obras de Dupré e as outras associadas à obra *A mina de ouro*, de acordo com os alunos, produzem prazer. Esse prazer, segundo Jacqueline Held (1980, p.85), advém da fantasia, do imaginário, da projeção no herói, do partilhar de suas angústias e de seus perigos, que os alunos realizam. Essa projeção e partilharmento, por sua vez, propiciam o medo. Apesar disso, os alunos sabem que estão seguros, pois permanecem eles mesmos.

Em todos os textos mencionados pelos alunos, os heróis, buscando sobreviver, vivem experiências amedrontadoras; logo sentem medo. Justificam-se, então, as afirmações dos alunos, "dá um pouco de medo", como elemento motivador da eleição dessas narrativas. Esse medo é desejado pelo aluno leitor porque é tranqüilizante. Por meio da aprendizagem lúcida, consciente, ele sabe que os "monstros" do filme *Os goonies*, de *O Minotauro*, das narrativas míticas *Teseu* e *Ariadne*, e de *A mina de ouro*; a bruxa do conto de fadas *Joãozinho e Mariazinha*; os fantasmas e almas penadas do filme *A casa da colina* e da obra *Descanse em paz, meu amor*; os viajantes ou náufragos à beira da inanição, do filme *O náufrago*, de *A montanha encantada* e *A ilha perdida*, pertencem ao imaginário. Eles são objetos mentais dominados pelo aluno-leitor, com os quais ele pode interagir, quando desejar, por meio da leitura.

Segundo Jacqueline Held (1980, p.98), o leitor empírico tem necessidade de mitos, de símbolos, de situações imaginárias compensadoras para superar dificuldades transitórias, para atingir um equilíbrio real-imaginário. Esse equilíbrio é particular a cada um e estabelecer-se-á, em cada caso, de maneira diferente. O prazer encontrado pelos alunos nessas narrativas, descrito como "o mais legal", provém do método

catártico. O medo simbólico propicia o enfrentamento de medos não simbólicos existentes nas relações sociais.

Os mesmos alunos leitores que partilham do medo propiciado pelas obras mencionadas, principalmente por *A mina de ouro*, também partilham do prazer que as aventuras produzem, alegando que não "conseguem parar de ler". Justifica-se, então, ao longo de quatro anos, a crescente atração dos alunos pelas narrativas de Edgar Allan Poe. Suas narrativas percorrem toda a gama de horrores que produzem medo e prazer. Segundo Walnice Nogueira Galvão (1999), o leitor de Poe assiste arrepiado ao canibalismo realizado por homens brancos e civilizados na pele de náufragos à beira da inanição, à queda do protagonista em um poço sem fundo, sendo retalhado por um pêndulo afiado que se acerca, à morte pela peste, à incineração em vida, ao navio-fantasma juncado de cadáveres em putrefação, aos cataclismos e às catástrofes, enfim à realização de seus mais recônditos pavores primários na cena do protagonista sendo enterrado ou emparedado vivo.

O prazer que as obras de Poe proporcionam, de acordo com Walnice N. Galvão (1999), reside na "viagem maravilhosa" favorecida pela narrativa, pois que leitor não gostaria de ser pirata, decifrar um mapa desenhado a tinta invisível e achar um tesouro enterrado, protegido por esqueletos e caveiras? Ainda, ser arrebatado por sorvedouros e vórtices, aportar na Lua de balão ou retornar são e salvo de aventuras que se assemelham a pesadelos terríveis?

Baseando-me na afirmação de Walnice Nogueira Galvão, questionei os alunos (*vide anexo X – questionário aplicado V*) se gostariam de participar das aventuras vividas pelas personagens de *A mina de ouro* e por quê. Dos 11 leitores da obra, dez disseram que sim, pois "seria legal", poderiam "andar" e "descobrir coisas" em: "uma

mina de ouro", "uma gruta cheia de morcegos" e "várias outras grutas". Somente um aluno afirmou que não gostaria de participar, porque "é chato ficar no escuro" e "dá medo". Mesmo os alunos que afirmaram querer participar disseram que sentiriam medo, mas evitariam certas "coisas", porque não cometeriam "tantos erros", como as personagens.

Questionei-os, então, sobre quais medos sentiriam e que erros evitariam (*vide anexo X – questionário aplicado V*). Os medos relacionados foram: para dois alunos, "passar fome", para três alunos (uma leitora e dois leitores), "não poder enxergar", para dois alunos (um leitora e um leitor), "encontrar bichos estranhos", para uma aluna, "desmoronamentos", para dois alunos (uma leitora e um leitor), "separar-se do grupo", e para um aluno, "nunca mais sair de lá". Todos os medos referem-se à morte, seja por desmoronamento, por inanição, por confinamento ou por ataque de um animal desconhecido.

Quanto aos erros, os alunos afirmaram que estavam relacionados ao descuido das personagens e que seriam evitados se elas tomassem certas precauções. Estas seriam: para dois alunos (uma leitora e um leitor), "deixar uma corda esticada no caminho ou alguma coisa marcando para voltar", para um aluno, "não ir a lugares estranhos do Morro sem companhia, pois duas cabeças pensam mais que uma", para dois alunos (uma leitora e um leitor), "não se separar dos amigos", para um aluno, "pensar duas vezes antes de entrar no buraco", para dois alunos (um leitora e um leitor), "não andar sozinho pela mina", para um aluno "não esquecer o caminho de volta" e para dois alunos (um leitora e um leitor), "não ficar sozinho e levar comida".

O medo produzido pela leitura da obra *A mina de ouro* e pelas outras narrativas a ela associadas é proporcionado pela constatação tanto pelas personagens quanto pelo

leitor implícito do risco de morte. Esse risco é explicitado nas afirmações de duas alunas sobre o que descobriram lendo *A mina de ouro*: "os meninos se perderam e quase morreram" e "deve-se evitar experiências pavorosas". A aventura é marcada pela imprevisibilidade produzida pelo risco. Justamente por isso, ela é atraente, rompe com a mesmice, com a rotina, com o dia-a-dia convencional, com a segurança e com o tédio.

A morte dá à narrativa de aventura concomitantemente uma carga de atração e de repulsão, tanto para a personagem quanto para o leitor. Retomando Jankélévitch, José Paulo Paes (1990, p.19) afirma que o par antitético atração/repulsão parece ter raízes fundas na psique humana, já que o homem anseia por fazer o que mais teme. Mas, como não pode na vida real satisfazer seus anseios, os heróis enfrentam a um passo da morte por ele e para ele as situações mais arriscadas. Testemunhar os heróis enfrentarem a morte produz tanto prazer no leitor quanto vê-los escapar dela no último momento.

Utilizando-se da estratégia do suspense, Dupré, em *A mina de ouro*, explora o medo e o desejo de saber do leitor. Assim, o leitor não consegue parar de ler enquanto não vê resolvida a situação em suspenso.

Os protagonistas também sentem medo, mas ao longo das peripécias sucessivamente narradas vão aos poucos adquirindo competência para sobreviver. Essa competência, produzida pela aquisição de um determinado conhecimento, como reconhecer espaços e nomeá-los no interior do Morro, encontrar frutas, ouro e peixes, diferenciar animais que representam perigo dos que não o representam, embora permita que os protagonistas lidem com seus medos no espaço da aventura e descubram meios de contorná-los e vencê-los, nada valem no retorno ao lar.

O ingresso dos protagonistas no interior do Morro em busca de uma saída pelo outro lado metaforiza a busca que se processa no interior do indivíduo. O "outro lado"

conota o anseio de ter capacidade de ver o mundo de outro ângulo e, de posse desse poder, conseguir também ser visto por outro lado ou ângulo, pelos adultos. De acordo com Karin Volobuef (1999, p.46-7), o objetivo de uma busca é desenvolver uma forma de vencer o conflito entre os anseios dos indivíduos e as imposições do mundo concreto ao redor.

O leitor implícito é induzido a passar pelo mesmo tipo de experiência vivenciada pelos protagonistas. Ele é levado a avaliar formas e conteúdos diferentes e, baseando-se nessa visão da multiplicidade, reflexo da amplitude e diversidade do mundo e do universo, formar-se e aperfeiçoar-se. Assim, ao lado da autoridade afetuosa, mas rigorosa dos adultos, acatada como absoluta entre as personagens de Dupré, traduzida pela dependência e conseqüente submissão, que gera o tédio e a mesmice, está a necessidade de partir para romper com o *status quo* em busca de emoções e aventuras que promovam competência.

Assim, *A mina de ouro* contém elementos atraentes e cativantes para o jovem leitor que vivencia lutas diárias com seus medos e tédios, enquanto anseia adquirir um poder que confira libertação das opressões e normas dos adultos. Identificando-se com o herói ou grupo heróico, o leitor implícito adentra o labirinto e o espaço no centro dele, reservado somente ao iniciado, àquele que, por meio das provas de iniciação metaforizadas nos desvios, demonstrou ser digno de chegar à revelação misteriosa. Uma vez atingido o centro, segundo Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1999, p.531), o iniciado está introduzido nos mistérios. Ao término da leitura, o leitor implícito acredita ter adquirido competência, pois conhece todos os mistérios revelados ao iniciado.

De acordo com Regina Zilberman (1984, p.132), a fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil e juvenil. De um lado, porque aciona o imaginário do

leitor e, de outro, porque é o cenário em que o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais. Conseqüentemente, não é a saída que coloca o herói perante o mundo, mas a sua volta. Assim, se a saída é provocada pelo reconhecimento de uma deficiência simbólica, a chegada, o retorno, coloca o herói perante o mundo.

Pode-se observar, entretanto, que somente algumas das narrativas mencionadas pelos alunos apresentam uma aventura vivenciada por um herói ou grupo heróico que, ao demonstrar competência, é capaz de adentrar o centro do labirinto e superar suas deficiências simbólicas, tornando-se capaz de alterar sua condição existencial. Essa aventura inicia-se com a saída de um mundo cotidiano para uma região do desconhecido ou de prodígios sobrenaturais. Nesses espaços, encontram-se fabulosas forças que propiciam a obtenção de uma vitória decisiva. O retorno dessa misteriosa aventura confere o poder ao herói ou grupo heróico de ter obtido benefícios para si ou para os seus semelhantes, além de permitir-lhe adquirir um novo ser capaz de ver o mundo sob uma nova perspectiva, ou seja, permite a conscientização.

A obtenção de um poder ou riqueza ocorre em todas as narrativas não escritas por Dupré. A vitória no espaço da aventura significa o acesso à sabedoria e/ou à riqueza. Assim, graças às performances desenvolvidas pelos protagonistas, eles são sancionados positivamente, adquirindo uma competência que antes não possuíam. Desse modo, os heróis do conto de fadas *Joãozinho e Mariazinha*, assim como dos filmes *Os goonies* e *A casa da colina*, obtêm riqueza. Os heróis de *Descanse em paz, meu amor* obtêm sabedoria, equilíbrio e paz. O herói do filme *O náufrago* obtém um novo ser capaz de ver o mundo sob uma nova perspectiva. Os heróis dos textos *O Minotauro*, *Teseu* e *Ariadne* conseguem efetuar um resgate, obtêm para si e/ou para o grupo a que pertencem reconhecimento e sabedoria.

Nas narrativas escritas por Dupré, a intenção pedagógica transforma a aventura em pretexto para a transmissão de normas. Seus heróis não obtêm uma vitória no espaço da aventura. Eles apenas sobrevivem a ela. Assim, não são sancionados com um determinado poder ou saber capaz de propiciar a iluminação, a conscientização. Como o ingresso dos protagonistas na aventura é proveniente de uma fuga, de um afastamento voluntário dos adultos, de uma transgressão à ordem e à obediência, o espaço transforma-se em meio de castigo e lição aos desobedientes. A experiência propiciada pela aventura não leva as personagens à auto-afirmação, enquanto confiança em si mesmas e reconhecimento pelos adultos. Antes, leva as personagens à aceitação das regras do mundo adulto, em termos de obediência, com conseqüente reclusão no âmbito familiar seguro e distante da fome, do frio, do medo e do risco de morte. A reclusão e reconhecimento da importância do lar revelam o conformismo dos heróis com sua condição existencial. O relacionamento com o mundo adulto liga-se estreitamente à confirmação da ideologia familista. A aprendizagem que os heróis retiram de sua excursão aventuresca é a conformação e a valorização da obediência, pois são incapazes de modificar sua condição de inferioridade, ou seja, de obter um novo ser.

A intenção de Dupré de transformar a narrativa em exemplaridade prejudica a fantasia, suas personagens jovens e adultas convertem-se em modelos de conduta, o espaço da aventura, em prisão e o espaço constituído pelo lar, em espaço ideal, conforme exemplo a seguir:

> ...nada é melhor na vida do que a casa da gente, a afeição do papai, da mamãe e dos outros da família. (DUPRÉ, 2000, p.111)

Dessa forma, a narrativa fica prejudicada quanto ao efeito de verossimilhança, pois, como se configuram nas obras *A montanha encantada, A ilha perdida* e *A mina de ouro*, jovens angustiados e perdidos no interior de um morro, de uma ilha ou montanha, não reagem às situações de modo harmônico e equilibrado; ainda, como aparecem em obra *A mina de ouro*, adultos com seus filhos, sobrinhos ou afilhados desaparecidos não são calmos e pacientes durante as buscas e principalmente ao saberem que o desaparecimento fora voluntário, não recebem seus jovens tranqüilamente, sem repreensões; cães, como avultam na obra *O cachorrinho Samba,* quando são maltratados pelos seus donos, não se empenham em defendê-los, principalmente porque se compadecem com a situação socioeconômica deles. Há, também, na nomeação do espaço da aventura em *A mina de ouro*, Morro do Jaraguá, coincidente com a do mundo empírico, uma contenção da expansão imaginária do leitor.

A contenção pela utilização de dados retirados do mundo empírico ocorre ainda em *O cachorrinho Samba*, na caracterização das personagens denominadas como donas do cachorro, conforme exemplos retirados da obra:

> Mais tarde viu D. Maria. Estava distraído, sentado perto dos degraus que davam para a cozinha, quando viu uma pessoa debruçar-se sobre ele e dizer:
>
> – Samba, como vai?
>
> Sentiu a mão dela alisar-lhe o pêlo; começou a chorar sem saber por que; decerto era porque queria que aquelas mãos o carregassem. E de fato levantaram-no do chão; viu de perto o rosto de D. Maria, era sua dona. Parou de chorar no mesmo instante, contente por estar pertinho dela. Ela levou-o para dentro e mostrou-o ao dono, aquele a quem chamavam de doutor:
>
> – Olhe o Samba. (DUPRÉ, 2001, p.11)

> – Vamos falar nos nossos donos para o tempo passar mais depressa – disse Samba. – Tenho tantas saudades da minha dona. Todas as manhãs eu ia para o seu colo enquanto ela escrevia. (...).
>
> – O que ela escreve? – indagou o [cão] preto.
>
> – Romances. Romances para gente grande e romances para crianças. (DUPRÉ, 2001, p.88-9)

As caracterizações dessas personagens remetem o leitor à própria escritora e ao seu marido, o engenheiro Leandro Dupré. Elas conotam a incompetência imaginativa da autora em afastar-se, distanciar-se do seu objeto, para efetuar a sua criação.

Pode-se observar, então, que nas obras de Dupré o emprego da fantasia é contido, não possui caráter metafórico, apenas compensatório.

De acordo com Anatol Rosenfeld (2000, p.43), há dois tipos de prazer ofertados por uma obra a um leitor: o prazer do conhecimento e o prazer estético. Na ficção em geral e também na de cunho trivial, o raio de intenção se dirige à camada imaginária, sem passar diretamente às realidades empíricas possivelmente representadas. Entretanto, boa parte dos leitores põe o mundo imaginário quase imediatamente em referência com a realidade exterior à obra, já que as objectualidades puramente intencionais, embora tendam a prender a intenção, são tomadas na sua função mimética, como reflexo do mundo empírico. Assim, o que ocorre após a leitura das obras de Dupré, de acordo com os alunos-leitores, é um prazer imediato associado à aquisição de "conhecimentos" pragmáticos, pois lhes é negado o prazer estético.

O excesso de correção dos protagonistas também aparece em determinadas cenas dos filmes *Os goonies*, *A casa da colina* e *O náufrago*. Assim, no filme *Os goonies*, na cena final, Mikey compromete-se a saldar as dívidas de seus companheiros, com a anuência de seus pais, entregando, como forma de pagamento, todas as pedras preciosas que trouxe da aventura em seu saquinho de bolas de gude. Em o filme *A casa da colina*, na cena final, o proprietário inescrupuloso e mercenário da Casa, depois de morto, convertido em parte integrante das "forças malignas" da casa, comove-se com a situação de um casal apaixonado, ajudando-o a se salvar da morte, por não ser descendente dos médicos que comandavam antigamente o hospício. Ainda, os efeitos

especiais desse filme não convencem, pois resvalam o mau gosto, são grotescos e previsíveis. Enfim, subestimam a capacidade intelectual do receptor. A sua apresentação conota o julgamento do diretor quanto ao seu público espectador. No filme *O náufrago*, o protagonista desesperado, perdido em uma ilha deserta, com fome e sede, reluta por pudor em abrir todos os envelopes da Fedex que chegaram boiando a essa ilha. Entretanto, todos esses textos mencionados pelos alunos, por não possuírem intenção pedagógica explícita, permitem aos seus protagonistas, ao término da aventura, um sancionamento positivo.

Nas obras de Dupré, o retorno das personagens ao meio em que viviam inicialmente representa a restauração do equilíbrio inicial. O equilíbrio aparece conotado pela circularidade das narrativas. Essa circularidade pode ser observada ao término das obras, pois o ponto de chegada dos protagonistas é coincidente com o de partida. As personagens retornam prontas para acatar as determinações dos adultos, pois foram aprovadas em um rito de "conformação". Assim, ao se fechar em círculo, a narrativa fecha também os protagonistas em seus lares. Esse rito é apreendido por uma aluna que o define ao comentar sobre livros: "Depois de um tempo, prá cá e prá lá, todos se encontram, outros melhoram, aprendem". A aluna destaca o papel de lição que obras como a de Dupré possuem. As personagens dessas obras passam por experiências aterradoras, mas "aprendem", "melhoram", não fugirão e não desobedecerão mais, porque descobriram, assim como outra aluna, como suas "casas são boas". Por conseqüência, as ações realizadas pelas personagens projetam a frustração no leitor implícito. Como as personagens, ele também anseia superar suas limitações, fugir do tédio de todos os dias e da opressão dos adultos e de suas normas, anseia tornar-se um sobrevivente, romper o círculo de dominação e ser valorizado e reconhecido por suas

performances pelos adultos, mas esses anseios não são concretizados por meio da leitura das obras de Dupré.

Os alunos-leitores de *A mina de ouro,* ao destacarem os "conhecimentos" adquiridos na leitura, como sobreviver "em lugar sem nenhum recurso", "fazer fogo com pedras e fisgar peixe", acostumar-se "com o escuro e com dormir no chão", "arrumar o que comer dentro de uma mina", conhecer "alguns truques para viver e sair de um labirinto", revelam a mesma conformação a que está condicionado o leitor implícito, que, ao adquirir saberes no espaço da aventura, observa que não os pode utilizar no retorno ao lar para alterar a sua condição existencial. Dessa forma, o interior do Morro do Jaraguá, assim como os demais espaços-prisão das obras de Dupré, exercem papel semelhante ao da escola, que interrompe os vínculos com a vida atual e intensifica o enclausuramento do jovem, convertido em aluno, isolando-o ainda mais da sociedade e introduzindo-o num meio primitivo, "natural", sobre o qual igualmente não possui poder algum.

A escola, muitas vezes, priva o jovem de uma interação com o meio social e considera-o incapaz de assumir uma atitude inquiridora. Assim, ela em si é contraditória, pois assume duplo papel: o de introduzir o jovem na vida adulta e, ao mesmo tempo, o de protegê-lo contra as agressões do mundo exterior. Nela, todos são igualados na impotência perante a autoridade do mestre. Em vez de favorecer um convívio social múltiplo, pressupõe um grupo homogeneizado porque compartilha a mesma série.

Segundo Regina Zilberman (1998, p.19), as relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade. Ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo.

Por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e valores da classe dominante que são transmitidos ao estudante.

Ao questionar os alunos sobre a recepção da obra (*vide anexo X – questionário aplicado V*), notei uma imagem contraditória que possuíam de si mesmos. Ao alegarem que a obra era "genial", "legal", "criativa", que as personagens (*vide anexo X – questionário aplicado V*) eram "legais", "alegres", "normais", "como nós", aparentemente não a percebiam como normativa. Entretanto, se na explanação de suas opiniões, os alunos aceitavam a obra, a atitude em sala era paradoxal, pois pautada pela revolta, pela indisciplina, pela quebra constante de normas, pelo desrespeito. Havia, então, um afirmar e negar daquilo que a escola lhes transmitia. Quando liam a obra, os alunos "aceitavam-na", quando estavam em sala, não pautavam seus comportamentos pelos das personagens disciplinadas, que definiam como "iguais a nós"; pelo contrário, parodiavam-nas. Assim, os alunos percebiam o paradoxal que lhes oferecia a escola. Se não reagiam negativamente diante da obra, o que poderia levar a entender essa impassibilidade como sinal de aceitação da engrenagem, reagiam pela atitude de descontentamento com a escola e com o que a representa.

De acordo com Regina Zilberman (1998, p.18), retomando Bernard Charlot, a imagem do jovem é contraditória precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. O jovem define-se assim, ele próprio, com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dele. Ele é o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que seja (obediente) e do que temem que ele se torne (desobediente). Justifica-se, então, a indicação para leitura, pela professora da 4ª série e pelos demais adultos responsáveis pela educação dos alunos, das obras de Dupré. Esses adultos esperam que as obras atraentes pela temática da aventura, pela exploração de

jovens heróis com os quais se identificam os alunos, tornem-se um alçapão que, assim como prendem as personagens, "prendam" também o leitor em um universo no qual a palavra de ordem é a obediência.

Nas obras de Dupré, os protagonistas, ao retornarem para casa, postos diante do mundo, diante dos adultos, compreendem que estes sempre têm razão e que, portanto, eles devem adaptar-se aos seus valores e expectativas. Embora os heróis de *A mina de ouro* descubram que são capazes de sobreviver, mesmo que seja por um curto período de tempo, também percebem que são incapazes de, com os conhecimentos adquiridos na aventura, modificar sua condição existencial. Desse modo, o rito que realizam no interior do Morro do Jaraguá invalida-se, converte-se em um acontecimento sem importância, ilusório, do qual não advém sancionamentos positivos como riqueza e sabedoria ou, ainda, do qual não resta prova concreta alguma. Por isso, a aventura no interior do Morro pertence ao mundo do sonho, do devaneio. Há vários elementos na obra que se referem ao onírico. A febre é um motivo recorrente nas obras de Dupré. Ela remete ao delírio, ao sonho, ao surreal, propiciando aos adultos uma desculpa para não crerem nos relatos dos jovens e, ainda, para eles próprios desconfiarem de si mesmos. Outro motivo recorrente nas obras de Dupré é a presença de vaga-lumes. Eles são vistos pelos irmãos à noite na ilha, em *A ilha perdida*, pelos personagens de *A mina de ouro*, quando estão enclausurados no interior do Morro, e pelo grupo de aventureiros no alto da montanha, em *A montanha encantada*. Os vaga-lumes, como o próprio nome conota, representam uma luz vaga, tão incerta quanto os sentimentos dos protagonistas nos momentos de angústia. Sua luz remete, ainda, ao dourado, ao onírico, ao surreal, marcado pela instabilidade de se ver algo que, em um momento está em um ponto e, em outro, em ponto diverso.

No filme *O náufrago*, também há referência aos vaga-lumes. Eles são mencionados pelo protagonista quando este finalmente consegue produzir fogo e acender na praia à noite uma fogueira. Diante desta fogueira, o protagonista, Chuck, dança e sorri. Durante essa comemoração, ele eleva dois galhos de coqueiro em chamas e choca um contra o outro. Essa ação faz com que voem dos galhos fagulhas que são nomeadas por ele de vaga-lumes. Essa associação ocorre justamente no momento em que Chuck imagina ter obtido a sua salvação: a sinalização de sua posição para os possíveis grupos de busca. Esses "vaga-lumes" conotam a luz vaga e incerta no momento de angústia, a ilusão do protagonista de que, finalmente, pode regressar. Entretanto, o regresso só ocorrerá depois de uma estada de quatro anos na ilha, graças ao acaso, à sua inteligência e às habilidades manuais adquiridas nesse período.

Pode-se observar que, nas narrativas lidas pelos alunos que não foram escritas por Dupré, os protagonistas ou retornam para casa ou para o meio em que viviam inicialmente ou pelo menos expressam o desejo de fazê-lo. Assim, essas narrativas também são circulares: o ponto de chegada coincide com o de partida. Entretanto, os espaços para os quais os heróis regressam não aparecem idealizados. Assim, os protagonistas Joãozinho e Mariazinha buscam-no apesar da miséria que contém, porque abriga o pai que amam. Ao regressarem, tornam-se capazes de melhorar as condições financeiras da família, não sendo mais um fardo para ela, antes uma benção, já que trazem os tesouros adquiridos na aventura, conforme Bruno Bettelheim (1980). Os heróis Teseu e Ariadne buscam construir ou reconstruir sobre bases novas o seu próprio lar, seu reino, atormentado por maldições e dívidas de guerra. Os protagonistas do filme *Os goonies* assemelham-se aos irmãos do conto de fadas dos irmãos Grimm. Eles também desejam retornar às suas famílias, mesmo sabendo das suas dificuldades

financeiras, e tornam-se, graças à aquisição de um tesouro, a salvação delas. Os personagens sobreviventes do filme *A casa da colina* adquirem autonomia financeira para regressarem à sociedade, que antes os recusava por não possuírem poder aquisitivo. O protagonista do filme *O náufrago* expressa o desejo de retornar, mas ao fazê-lo, descobre que não se adapta mais à sociedade urbana e tecnológica em que vivia anteriormente. Entretanto, graças à aventura, ele está mais sábio, pois fez descobertas que lhe propiciaram uma revisão de seus valores. Os protagonistas sobreviventes de *Descanse em paz, meu amor* anseiam retornar porque suas férias foram frustradas. Entretanto, pode-se refletir que a saída do espaço urbano fora motivada pela busca de aventuras associadas a desafios e ao lazer que aquela não lhes propiciava. Eles só adquirem o poder de regressar quando compreendem a importância do sobrenatural, da amizade e do amor, e ajudam Alexandre a entender tudo isso. Com a ajuda dos amigos, o protagonista Alexandre pode finalmente partir: "ir em paz". Os protagonistas da obra *O Minotauro* após resgatarem Tia Nastácia, expressam o desejo de regressar ao Sítio. Embora este local seja imaginário, o das férias, o das descobertas e do imponderável, o propiciador de novas aventuras, enfim um microcosmo repleto de seres únicos, espaço da magia, os heróis, enquanto estão nele ou em aventuras fora dele, defrontam-se com inúmeros problemas concretos do país e da humanidade em geral. Assim, não há alienação do leitor; pelo contrário, a obra prega a verdade individual e lhe propicia subsídios para questionar a moral tradicional. Instaura-se, portanto, a liberdade, pois o leitor é levado a pensar por si mesmo. O Sítio, diferindo do "lar" apresentado nas obras de Dupré e no conto dos irmãos Grimm, não aprisiona as jovens personagens, submetendo-as às determinações dos adultos; pelo contrário, é o lugar onde a verdade e a liberdade são exercitadas.

EM BUSCA DE NOVOS HORIZONTES

Capítulo III

1. O espaço, a personagem e o horizonte de expectativa

> *Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.*
>
> Alberto Manguel

As personagens são sedutoras para o leitor, de acordo com Forster (1998, p.61), porque lhe dão a ilusão de perspicácia e poder. Uma obra permite ao leitor analisar e observar presas em um universo uma raça humana mais compreensível e conseqüentemente mais dócil. Ao tornar as personagens mais compreensivas para o leitor, as obras consolam-no, pois na vida diária nunca nos compreendemos uns aos outros, não existe a completa clarividência ou a confissão completa. Mas as personagens em uma obra podem ser completamente entendidas pelo leitor, se o escritor quiser; sua vida interior, assim com a exterior, pode ser exposta.

Dupré, em suas obras, dado o caráter trivial destas, apresenta personagens planas, desprovidas de complexidade psicológica, superficiais e estereotipadas, com seus papéis ficcionais previamente distribuídos e fixos para sempre. Essas personagens, por serem facilmente compreendidas, reconhecidas durante a leitura e posteriormente lembradas, consolam e agradam ao leitor com pouco contato com textos diversos. Ainda, por atenderem ao seu horizonte de expectativa, produzem nesse leitor a sensação de conforto. Todas as ações dessas personagens reforçam a sua correção, elas não apresentam altercações; uma vez definidas e descritas por um narrador onisciente, produzem no leitor a sensação de absoluto domínio de seus pensamentos, bem como de previsibilidade de suas atitudes. Elas não surpreendem o leitor.

Em todas as obras de Dupré, as personagens se definem pelos seus atos. As jovens se conduzem como adultos em miniatura: são determinadas, companheiras dedicadas, preocupadas com o próximo e com o julgamento alheio, mais especificamente com o dos adultos. Quando estão em situações tensas, elas se definem pela religiosidade que expressam por meio de orações ou exclamações, pela ajuda, pelo apoio e pela coragem que fornecem umas as outras. Ainda, são compromissadas com a família e amadas por todos os membros que a compõem. Elas representam assim o mito do "jovem feliz". Todas essas caracterizações podem ser observadas nos exemplos retirados de suas obras;

A ilha perdida:

> ...Eduardo gemeu:
> – Ah! Meu Deus!
> Henrique não disse nada; ficou mudo assistindo ao desastre; depois escondeu o rosto entre as mãos e começou a chorar. Eduardo correu para o irmão e pôs o braço sobre o ombro dele:
> – Ora, Henrique havemos de dar um jeito. (DUPRÉ, 1978, p.36)

> ...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! (DUPRÉ, 1978, p.28)

> Eduardo rezou baixinho e recostou a cabeça no ombro do irmão; estava cansadíssimo... (DUPRÉ, 1978, p.29)

> Na mesma semana chegou uma carta de São Paulo contando que Vera e Lúcia viriam passar as férias de dezembro na fazenda dos padrinhos. Houve grande alvoroço entre eles. (...)
> Passaram-se mais alguns dias em grandes preparativos; afinal as duas meninas chegaram acompanhadas pelos dois cachorrinhos [Pingo e Pipoca]. Quico ficou entusiasmado:
> – Ih! Que farra! (DUPRÉ, 1978, p.112)

A mina de ouro:

> Rodearam Eduardo, perguntaram [Oscar, Quico, Henrique e Vera] se ele não havia se machucado, se não queria um pouco de água e Cecília correu para trazê-la; mas não havia vasilha alguma, e então levaram Eduardo à gruta onde havia água, deram-lhe de beber, e passaram água no rosto e nas mãos do companheiro. (DUPRÉ, 2000, p.30)

> Levantaram-se, espreguiçaram-se, cada um se lamentando mais que o outro. Que noite (...)! Nunca pensaram que acontecesse isso um dia. E os pais? E Padrinho? Estariam procurando aflitos? (DUPRÉ, 2000, p.28)
>
> Ajoelhou-se [Vera] acompanhada por Cecília; os meninos também ajoelharam e rezaram todos juntos. Cada um fez uma oração pedindo para que saíssem logo da mina de ouro; se não encontrassem logo a saída, morreriam de fome. (DUPRÉ, 2000, p.45)

> – Eu, como chefe da turma, não quero que se fale em fome e cansaço; vamos trabalhar para conseguir sair deste lugar. (DUPRÉ, 2000, p.19)

> Era um belo domingo de abril. Os meninos levantaram-se de madrugada, despediram-se dos pais e, depois de ouvirem uma porção de recomendações, partiram. (DUPRÉ, 2000, p.5)

A montanha encantada:

> Ela [Lúcia] segurou a mão de Henrique com tanta força que ele quase também foi parar dentro do buraco; foi necessário Eduardo auxiliar e Oscar também. (...)
>
> Enquanto perguntavam se Lúcia estava machucada... (DUPRÉ, 2001, p.96)

> Ficaram [Quico, Vera, Cecília, Oscar e Lúcia] ainda uma hora sem falar e sem coragem de sair dali porque a chuva continuava a cair; um não dizia nada ao outro, mas todos rezavam e pediam a Deus para que os tirasse daquela situação... (DUPRÉ, 2001, p.93)

> Oscar falou baixinho para os outros companheiros:
>
> – Estou pensando em fugir; temos que fugir de qualquer jeito. Como fomos cair prisioneiros desta gente? E depois até quando? E nossas famílias ficarão aflitas? Não podemos ficar aqui. (DUPRÉ, 2001, p.48)

> Quico suspirou:
>
> – Qual! Não há meio de se poder fugir desta montanha! Estou até desanimado!
>
> – Não desanime – disse Vera. – Havemos de sair. (DUPRÉ, 2001, p.77)

> ...Henrique, o "herói da ilha", como o chamavam, era convidado todas as noites para falar sobre Simão e os bichos; após o jantar, sentavam-se todos à volta de Henrique para ouvi-lo. (DUPRÉ, 2001, p.5)

As personagens adultas atuam como modelo de conduta e moralidade. Elas são: corretas; seguras de si; competentes para organizar equipes de busca aos jovens "fujões" e trazê-los de volta para o espaço doméstico; capazes de dar conselhos; preocupadas com esses jovens e compromissadas com a família, conforme exemplos retirados das obras;

A ilha perdida:

> Afinal dias depois, à hora do almoço, padrinho falou:
> – Quem quer ir comigo à ilha? Quem quiser levante a mão direita.
> Os seis levantaram a mão imediatamente e padrinho deu risada, depois explicou:
> – Estou preparando tudo (...).
> Padrinho arrumava numa caixinha injeções contra mordidas de cobra, vários remédios contra gripe, cortes, queimaduras. Todos se sentiam animados e satisfeitos com a aventura, que seria uma verdadeira expedição. (DUPRÉ, 1978, p.116)

> Simão tornou a falar:
> – Escute uma verdade, Henrique: Quanto mais culto um povo, melhor ele sabe tratar os inferiores e os animais. Isso demonstra grande cultura e você nunca deve esquecer. (DUPRÉ, 1978, p.94)

> ...Madrinha continuou:
> – Não mandamos contar nada aos seus pais em São Paulo porque eles ficariam desesperados, mas passamos uma semana horrível sem saber o que havia acontecido. Nem dormimos direto, pois nossa preocupação era enorme. (DUPRÉ, 1978, p.106)

> ...Padrinho nem acreditou quando os viu; abraçou os dois meninos com ar meio zangado, dizendo que eles nunca deviam ter feito aquilo. (...) Padrinho continuou contando que o desaparecimento deles causara grande alvoroço (...). Contou também que duas canoas estavam sempre navegando rio abaixo e rio acima à procura dos dois; (...).
> Padrinho levou à boca um apito e tocou demoradamente três vezes; depois disse que era para avisar madrinha que eles estavam sãos e salvos.
> Quando os barcos chegaram à vista da fazenda, viram madrinha, Quico e Oscar, a cozinheira Eufrosina e outros empregados esperando na margem do rio... (DUPRÉ, 1978, p.104)

A montanha encantada:

> Viram padrinho que vinha ao encontro deles com outra lanterna; Pingo já havia corrido até a barraca e lhe contado... (...) Haviam dado buscas incessantes durante dois dias sem encontrar nem rastros dos meninos. Onde haviam estado? (...)
> ...Quando Padrinho soube do tombo de Lúcia no buraco, examinou o pé para ver se havia destroncado; estava bom. (DUPRÉ, 2001, p.98)

> ...Padrinho deu ordem para partir novamente; seguindo o curso d'água, foram parar nas terras da fazenda; caminhavam devagar porque o chão estava muito molhado e os cavalos escorregavam a todo momento. Atravessaram o riozinho e, às dez horas da noite, a caravana chegou à fazenda... (DUPRÉ, 2001, p.107)

A mina de ouro:

> Logo mais abaixo, encontraram Padrinho, que estava acampado no morro desde que eles haviam desaparecido. (DUPRÉ, 2000, p.110)

> Enquanto eles falavam, Padrinho tirou pão e queijo de uma bolsa que levava a tiracolo e foi distribuindo entre todos; até sentaram no chão para comer melhor e com mais sossego. (...)
> Padrinho fez todos entrarem no automóvel e levou-os para casa; naquela mesma tarde, cada um foi abraçado muitas vezes por papai, mamãe e os outros irmãos. Foi uma festa para toda a família. (DUPRÉ, 2000, p.111)

Os animais, enquanto protagonistas, graças à personificação, se conduzem como os humanos, mais especificamente como os jovens protagonistas. Assim, preocupam-se com o julgamento dos adultos, seus donos, são gratos a eles pelo amor e cuidado que lhes dedicam. Por saberem que são amados e bem tratados, estão sempre alegres e satisfeitos com a vida que levam, conotando dessa forma o mito do "jovem feliz". Eles se comovem com o sofrimento humano e/ou de outros animais, dão conselhos a outros animais, procuram auxiliá-los e são capazes de julgá-los. Também são heróicos ao defender e proteger os seres humanos. Todas essas caracterizações podem ser observadas em exemplos retirados da obra *O cachorrinho Samba*:

> [Samba] Procurou o vira-lata para ensiná-lo, mas ele não estava mais ali. Que fazer? (...) Era noite e ele ainda fora de casa. Que estariam [os seus donos] pensando dele? (DUPRÉ, 2001, p.45)

> – Eu também estou contente – disse Samba. – Tenho tudo e o amor dos meus donos que é o que mais prezo. (DUPRÉ, 2001, p.33)

> O cachorrinho Samba sentia-se feliz; tinha tudo nada lhe faltava. Gostava de todos da casa; brincava com Vera, corria atrás de Whisky, deitava no colo da Vovó. (DUPRÉ, 2001, p.27)

> ...Esse ladrão era bem ousado. Como ousava entrar assim numa casa? E, ainda mais, numa pobre casa de simples chacareiros? (...).
> Lembrou-se de Ângelo, o pobre menino que vendia jornais gritando pelas ruas: "A Gazeta! O Diário! A Folha!" e estava dormindo no quarto vizinho; (...) Era preciso defender aquela gente. (DUPRÉ, 2001, p.70)

> ...D. Maria e o doutor examinaram o ferimento; estava feio. Samba aproximou-se para ver de perto, Whisky rosnou dizendo:
> – Vá embora daqui e não me amole.
> Apesar disso Samba ficou muito condoído. Os donos não puderam pôr remédio nos ferimentos de Whisky; quando ele viu os preparativos e o vidrinho de iodo nas mãos do dono, ficou furioso; ameaçou morder todos da casa, esperneou, gritou, rosnou, mostrou os dentes para os donos. Samba aconselhava de longe:
> – Tenha calma, camarada. Eles querem tratar de você. (DUPRÉ, 2001, p.22)

> Quando iam voltando para a cidade, Samba, no colo de D. Maria, foi pensando: "Como Whisky está selvagem! Imagine! Matando gatos! Nunca pensei que ele ficasse mau assim. Também o gênio dele nunca foi muito bom, só tinha paciência comigo... Afinal... Eu é que estou sempre contente..." (DUPRÉ, 2001, p.32)

Os animais, quando comparsas, se conduzem como modelo de companheiro leal, são amorosos, curiosos, capazes de encontrar outros cães e/ou protagonistas perdidos no espaço da aventura, protegê-los e guiá-los no caminho de volta ao lar, e estão sempre disponíveis para excursões, jogos e brincadeiras, conforme exemplos retirados das obras;

A mina de ouro:

> Perguntaram por Cecília; Vera disse que ela estava dormindo. Samba deitado ao lado, vigiava. (DUPRÉ, 2000, p.50)

Todos foram ver e Samba que era muito curioso, entrou logo no buraco; era grande, cabia uma pessoa de pé dentro dele. (DUPRÉ, 2000, p.7)

– Ele descobriu alguma coisa! – disse Cecília ficando de pé. – Samba descobriu alguma coisa. Deve ser Oscar!

...Samba arranhava a parede com as duas patas, cheirava, olhava as crianças como se dissesse: "É aqui. É aqui que devem procurar". (DUPRÉ, 2000, p.78)

A alegria empolgava a meninada. Todos estavam alegres e dispostos a fazer uma bela excursão. (...). O cachorrinho Samba trotava atrás deles, com as orelhas em pé, animado e contente. (DUPRÉ, 2000, p.6)

A montanha encantada:

...Pingo e Pipoca iriam também porque eram inseparáveis amigos de Vera e Lúcia. (DUPRÉ, 2001, p.16)

Apenas Pipoca estava com eles; cansado de tanta brincadeira, deitou-se num canto do quarto esperando pelas crianças... (DUPRÉ, 2001, p.79)

– Pipoca! O que é, Pip oca? Procura, Pipoca [por Pingo]!

O cachorro parece que entendeu; esgueirou-se por entre as pernas das crianças, pulou por cima de uma porção de anões e dirigiu-se correndo para a casa da princesa...

Os meninos correram atrás dele; parece que tinham ouvido os latidos do Pingo. Pingo estava chamando. (DUPRÉ, 2001, p.84)

Nesse instante Pingo escapou dos braços de Lúcia e saiu correndo. (...)

– O que será? Ele viu alguma coisa; ele não sai correndo assim à toa.

No mesmo momento, ouviram Pingo dar latidos de alegria e a voz de Henrique chamando:

– Oscar! Quico! Cecília! Onde vocês estão? (DUPRÉ, 2001, p.95)

A ilha perdida:

... Depois Henrique perguntou:

– E mora sozinho aqui [Simão]?

– Tenho vários companheiros, não está vendo? Estão sempre comigo.

Só então Henrique reparou nos outros animais que estavam na caverna: uma tartaruga, uma coruja com olhos muito abertos e redondos e um morcego que começou a andar de um lado para outro arrastando as asas enormes. (DUPRÉ, 1978, p.53)

> Ouviu um barulhinho nas folhas, bem sobre sua cabeça; olhou. Lá estavam Um-Dois-Três-Quatro-Cinco espiando e fazendo caretas para ele. Pareciam rir do rosto desanimado de Henrique. Um fez sinal que o acompanhasse, Henrique obedeceu. (...). Fazendo piruetas, (...), os micos da caverna foram mostrando o caminho a Henrique. (DUPRÉ, 1978, p.81)

> ...Pingo e Pipoca não sabiam o que fazer; era tanta folia que eles não tinham tempo nem para se coçar. (DUPRÉ, 1978, p.112)

Os animais, enquanto protagonistas ou comparsas, pela capacidade de dar conselhos a outros animais, atuam como suportes para o pedagogismo da autora, conforme exemplos retirados da obra *O cachorrinho Samba*:

> Samba contou a última novidade no fim da conversa:
> – Sabe que já dou meus passeios na rua todas as tardes com Pedro?
> – O quê – disse Whisky admirado. (...)
> – Mas vou preso numa cordinha, um couro que passa aqui no meu peito e no pescoço; não vou solto.
> – Ah! Ah! logo vi – disse Whisky. – Eles seriam incapazes de tanta generosidade. Ir solto ao lado deles? Logo vi que era impossível!
> Fez um gesto de pouco caso.
> – A questão – continuou Samba – é que é perigoso ir solto. Nós atravessamos a rua a todo instante e pode vir um automóvel e nos matar. (DUPRÉ, 2001, p.25-6)

> Cricri coçou uma orelha:
> – Naturalmente a casa em que se vive é onde se é feliz. Eu não poderia viver longe de Ana Maria; não sei o que aconteceria, seria capaz de morrer. (DUPRÉ, 2001, p.100)

> – Isso é a mais negra ingratidão – continuou Samba [para Whisky]. – Não se deve tratar mal a quem nos trata bem. (DUPRÉ, 2001, p.23)

Devido ao caráter moralizante das narrativas, os animais se dividem em "bons" e "maus"; os que são companheiros leais, obedecem aos seus donos, fornecem-lhes coragem, respeitam-nos e também a outros animais, e cumprem as suas obrigações; os que são desobedientes e/ou seguem a seus instintos, não respeitam nem a seus donos nem a outros animais, conforme exemplos retirados das obras;

A ilha perdida:

> O veado Lucas encostou o focinho na perna do homem como se despedisse e, num salto muito ágil, desapareceu na floresta. (...)
> – Lucas foi embora? Não volta mais [- perguntou Henrique]?
> – Amanhã ele volta outra vez; visita-me todos os dias [– respondeu Simão]. É outro bom amigo. (DUPRÉ, 1978, p.112)

> – Cuidado, Simão. É cobra [– falou o papagaio].
> ...Na frente deles, dependurada pela cauda, uma enorme cobra cor de cipó procurava dar o bote; (...). Todos recuaram, mas Simão voltou com a machadinha e deu-lhe outro golpe; ela foi cortada pelo meio. (DUPRÉ, 1978, p.87)

O cachorrinho Samba:

> – Pois é só eu ver um [gato] na minha frente que mato mesmo – respondeu Whisky. – Tenho toda a liberdade, faço o que eu quero e ninguém me diz nada, nem meu dono Antônio. Levo um vidão. (DUPRÉ, 2001, p.32)

> O [cão] preto respondeu:
> – Quando me refiro a animais, falo de animais como nós, animais domésticos ou caseiros, como quiser; os que têm convivência com pessoas. Não falo de animais selvagens e perigosos como cobras. Temos que matar a cobra, pois do contrário ela nos mata. (DUPRÉ, 2001, p.92)

> Por isso gosto do Samba – disse Dermina. – Se ele quisesse, pulava também que era uma beleza [o portão]. Ainda mais que ele é Fox; mas não pula. Fica quietinho aqui dentro, bem ajuizado. Por isso gosto dele... (DUPRÉ, 2001, p.26).

A montanha encantada:

> Entraram no pequeno edifício a que chamavam – A Casa do Mel. (...). Havia milhares de colméias lá dentro, tratadas com muito carinho, pois o único açúcar da cidade era proveniente do mel que as abelhas fabricavam. Elas eram tão mansas que passeavam sobre as cabeças e as mãos dos anões que as tratavam. (DUPRÉ, 2001, p.50-1)

A mina de ouro:

> À vista do cachorro, ficaram com mais coragem e resolveram continuar a busca. O cachorrinho parecia compreender; olhava para trás como se dissesse: “Venham comigo”. (DUPRÉ, 2000, p.64)

Esses animais exemplares, embora sejam determinados e companheiros inseparáveis de seus donos, são frágeis e precisam de cuidados constantes. Pela personificação de seus sentimentos e comportamentos, conotam os jovens heróis que necessitam de amparo dos "mais velhos". Também servem de motivo para justificar as atitudes dos humanos. Essas atitudes, devido ao caráter moralizante das narrativas, definem o "bom" jovem ou adulto aquele que trata bem os animais, porque os respeita e reconhece o seu valor; e o "mau" jovem ou adulto, o que não os respeita e os maltrata. Ainda, a personagem adulta ou jovem exemplar é capaz de se comover com o sofrimento dos animais mesmo quando eles são desobedientes. Todas essas caracterizações relacionadas aos animais e às personagens jovens e adultas podem ser observadas nos exemplos retirados das obras;

O cachorrinho Samba:

> Nessa mesma tarde, todos os netos e netas da Vovó foram visitá-la e ver Samba, pois souberam que ele havia voltado. Durante todo o tempo que Samba esteve fugido, a criançada não teve sossego. Telefonava, ia lá, indagava na vizinhança, fazia tudo para encontrar o cachorrinho Samba. (DUPRÉ, 2001, p.110)

> Nesse instante, Pedro entrou na sala com um pratinho cheio de leite com açúcar. Vovó perguntou:
>
> – Para que esse leite?
>
> – Para o Samba – respondeu Pedro, que gostava muito dele. – Ele está fraquinho ainda, por isso precisa ser alimentado de três em três horas. (DUPRÉ, 2001, p.104)

> – Coitado! – disse D. Maria. – Pedro, ele vai ficar preso o dia inteiro com esta corda?
>
> Pedro respondeu que Whisky estava impossível, ninguém podia com a vida dele; só fugia, fugia sem parar. De repente a carrocinha o levava, ou um automóvel o atropelava, o que seria ainda pior. D. Maria coçou a cabeça de Whisky e disse:
>
> – Mas ele não pode ficar preso sempre Coitado! (DUPRÉ, 2001, p.20)

> Eu sou assim – respondeu Eduardo. – Tenho tanta pena de crianças sem pais como de cachorrinhos perdidos. Aquele lulu tinha uma carinha tão triste... Além disso devemos sempre proteger os animais ... (DUPRÉ, 2001, p.109)

O [cão] cinzento caçador deu opinião:

– Um dia, um filho do meu dono viu um carroceiro dando muito num pobre burro que não podia subir a ladeira porque a carroça estava muito pesada. Sabe o que ele fez? Gritou para o homem: "Escute uma coisa, eu vou pôr você no lugar do burro para ver como é bom puxar uma carroça. E se continuar a bater no burro, dou parte à Sociedade Protetora dos Animais e você será multado". O homem ficou quietinho e tratou de ir por outro caminho para não judiar do burro daquele jeito.

– É assim mesmo – continuou o [cão] preto. – As pessoas boas e educadas fazem assim; tratam bem os animais. (DUPRÉ, 2001, p.92)

A montanha encantada:

...Às seis horas tomaram café com leite e bolachas, deram milho aos cavalos e trataram dos cachorros, que também gostavam muito de café com leite, e acomodaram-se para dormir. (DUPRÉ, 2001, p.30)

...Eduardo passou o lenço pela testa e perguntou, muito admirado:

– Quem encontrou água?

Contaram [Vera, Lúcia, Cecília e Quico] que tinha sido Pingo. Os meninos acharam muita graça e disseram que a idéia de trazer os cachorros havia sido ótima. (DUPRÉ, 2001, p.21)

A ilha perdida:

...Quero ainda fazer um pedido a você, um pedido muito sério: Ouça bem, nunca maltrate os animais; seja sempre bom e caridoso para com eles, principalmente para esses que vivem conosco e nos prestam serviços. Nunca os maltrate. Ouviu bem? (DUPRÉ, 1978, p.95)

– Então há homens caçando na ilha? Pois mataram a veadinha. [– disse Henrique]

– Não, disse Simão. Esta veadinha foi ferida numa das margens do rio; naturalmente os caçadores atiraram e quando ela se viu ferida nadou para cá; veio morrer no lugar onde nasceu.

– E o que será que ela foi fazer lá na margem?

– Ah! Muitos animais às vezes atravessam o rio deste lado que é mais estreito e vão procurar coisas para comer lá na margem. Com certeza foi isso que aconteceu; são animais bons que ainda não conhecem a maldade dos homens. (DUPRÉ, 1978, p.91)

A mina de ouro:

...Quando as crianças contaram que Samba havia entrado na Gruta dos Morcegos e latido durante muito tempo num lugar só, como a contar que a salvação estava ali, Padrinho abraçou Samba e carregou-o no colo. (DUPRÉ, 2000, p.ll1)

Pela capacidade que algumas personagens masculinas modelares possuem de dar conselhos às personagens jovens, e por projeção nelas ao leitor empírico, elas atuam também como suporte para o pedagogismo da autora, conforme exemplos retirados das obras;

A mina de ouro:

> ...Padrinho levou-os de automóvel até o Jaraguá e deixou-os ao pé do morro. Disse-lhes que tivessem cuidado e não voltassem muito tarde, e que à noitinha estaria novamente naquele ponto para regressarem juntos à cidade. (DUPRÉ, 2000, p.6)

A ilha perdida:

> ...Padrinho ainda fez um pequeno sermão sobre meninos desobedientes e terminou falando que daquela vez perdoava, mas que eles nunca mais caíssem noutra. (DUPRÉ, 1978, p.107)

A montanha encantada:

> As crianças confirmaram:
> – É verdade. Madrinha tem razão; no entanto eles têm xícaras de ouro, pratos de ouro, garfos de ouro...
> Padrinho também falou:
> – Mas não têm a natureza para admirar, não têm livros para ler... Não têm música para ouvir... (DUPRÉ, 2001, p.30)

Atendendo ao modelo de literatura trivial, o herói masculino, adulto ou jovem, apresenta-se como modelo de coragem, determinação e eficiência, conforme os exemplos abaixo:

A ilha perdida:

> Assim conversando, eles caminharam até o lugar onde estava a jangada. Eduardo trabalhara muito; não era uma jangada muito grande, mas, os paus estavam bem amarrados com cipós e com certeza navegaria sem dificuldade. (DUPRÉ, 1978, p.99)

> ...Simão preparou paus resinosos que serviriam de tochas na escuridão da mata e arranjou a cesta com farnel e água pura. Depois os dois puseram as machadinhas na cintura; antes de sair, Simão colocou remédios feitos por ele mesmo numa caixa de madeira, talvez esses remédios fossem precisos. (DUPRÉ, 1978, p.84)

A montanha encantada:

> Henrique deu a lanterna a Quico, debruçou-se e deu a mão a Lúcia, dizendo:
> – Segure com força na minha mão, Lúcia... (DUPRÉ, 2001, p.96)

> Padrinho preparou também remédio e injeções contra mordida de cobra, como fez quando foram à Ilha Perdida. (DUPRÉ, 2001, p.15)

A mina de ouro:

> Henrique atirou a corda; esperaram um pouco, depois ouviram a voz de Eduardo:
> – Podem puxar, já estou seguro.
> Oscar, Quico e Henrique puxaram com força; não demorou muito a cabeça de Eduardo apareceu na abertura do buraco. Foi uma alegria. (DUPRÉ, 2000, p.30)

O cachorrinho Samba:

> Toda a família reunida agradeceu o ato de bondade dos dois meninos, pois nem todas as pessoas são boas e altruístas assim, e capazes de deixar seus afazeres ou os divertimentos para tratar de um pobre cachorrinho perdido! (DUPRÉ, 2001, p.109)

As personagens femininas, atendendo ao mesmo modelo de literatura trivial, quando jovens, embora ingressem na aventura, são frágeis e vulneráveis; quando adultas, permanecem em casa preocupadas, angustiadas e inconsoláveis, aguardando que a personagem masculina adulta retorne de sua excursão em busca dos jovens

protagonistas fujões, são amorosas, compreensivas e capazes de dar conselhos aos jovens; e quando idosas, são conselheiras sábias, contadoras de histórias moralizantes, sempre disponíveis a dar atenção aos jovens e carinho aos animais, e também são frágeis e necessitam da companhia de outras personagens adultas. Graças a isso, as personagens femininas servem de motivo para justificar a bondade, a compreensão, o bom caráter e o cavalheirismo das personagens masculinas. Ainda, pela capacidade que elas possuem de dar conselhos aos jovens protagonistas, também atuam como suporte para o pedagogismo da autora. Todas essas caracterizações podem ser observadas nos exemplos apresentados a seguir:

A mina de ouro:

> – Quem passa primeiro? – perguntou Henrique?
> – As meninas devem passar primeiro – disse Oscar. Em todas as ocasiões de perigo, as mulheres salvam-se em primeiro lugar. (DUPRÉ, 2000, p.104)

O cachorrinho Samba:

> Mas quem falou mais nesse dia foi Vovó, que deu muitos conselhos aos netos. (...). Ela contou que os cachorros são amigos dos donos, os maiores amigos; que os pássaros foram criados para voar e não para viver engaiolados; que todas as crianças devem ser boas para seus semelhantes e boas para os animais domésticos. (DUPRÉ, 2001, p.110)

> ...Vovó também era boa. Percebeu [Samba] que ela andava devagar e apoiava-se numa bengala; devia ser um pouco doente.
> Mais tarde ouviu falar em reumatismo nos joelhos e ficou com muita pena de Vovó, mas por causa desse reumatismo ele arranjou o melhor colo da sua vida. (DUPRÉ, 2001, p.14)

> Dermina então tinha dó; pegava Samba no colo e explicava:
> – Eles voltam, Sambinha. Eles [D. Maria e o doutor] voltam no fim do mês, foram para Caxambu.
> Mas isso ele não podia compreender e Caxambu era uma palavra desconhecida para ele: só sabia que sentia uma falta imensa deles (...). D. Guiomar, que era irmã de D. Maria e tinha vindo para fazer companhia à Vovó, agradava Samba, punha-o no colo, coçava-lhe a cabeça. Qual! Samba ficou doente. (DUPRÉ, 2001, p. 38)

A ilha perdida:

> ...Padrinho continuou contando que o desaparecimento deles causara grande alvoroço na fazenda e que madrinha estava inconsolável, chorava todos os dias. (DUPRÉ, 1978, p.104)

A montanha encantada:

> Lúcia começou a choramingar:
> – Quero meu cachorrinho! Quero meu cachorrinho! (DUPRÉ, 2001, p.82)

> Madrinha continuou:
> – Mas para vivermos felizes precisamos de outras belezas, não dessas. O que adianta termos vestidos cor de sonho enfeitados de ouro puro se não sabemos ler? (DUPRÉ, 2001, p.109)

Dupré utiliza em suas obras um grupo relativamente constante de jovens protagonistas: os irmãos Henrique e Eduardo, Quico e Oscar, e as primas Vera, Lúcia e Cecília, que são acompanhados pelos cães comparsas Samba ou Pingo e Pipoca. Entre esses comparsas, somente o cachorrinho Samba atinge o estatuto de protagonista. Entre as personagens adultas também há um grupo relativamente constante de comparsas. Alguns se definem pelo papel que ocupam na organização familiar em relação aos protagonistas: o padrinho e a madrinha, pais das personagens Quico e Oscar, a vovó, os tios D. Maria e o doutor, donos da personagem Samba e pais da personagem Vera. Outros se definem pelo papel que exercem nas propriedades daqueles: a cozinheira Eufrosina, os empregados Bento, filho de Eufrosina, e Tomásio.

Os espaços nas obras de Dupré caracterizam-se por apresentar a dualidade prisão e liberdade. O espaço da aventura, valorizado e cobiçado pelas personagens como o da liberdade, converte-se em prisão, conferindo dramaticidade à narrativa, conforme os exemplos a seguir;

O cachorrinho Samba:

> À tarde, Ângelo tirou Samba dos pés da mesa da cozinha e levou-o para fora a fim de dar um passeio, mas sempre com a corda no pescoço.
>
> Samba sentiu desespero no coração e uma saudade imensa dos donos, (...). Mas tinha uma secreta esperança; fingia-se humilde com a gente da chácara para não despertar suspeitas, mas estava certo de que fugiria. (DUPRÉ, 2001, p.61)

A montanha encantada:

> Quico suspirou:
> – Qual! Não há meio de se poder fugir desta montanha! Estou até desanimado!
> – Não desanime – disse Vera. – Havemos de sair. (DUPRÉ, 2001, p.77)

A mina de ouro:

> Henrique falou com voz enérgica; Cecília teve vontade de chorar só em pensar que estavam perdidos dentro do Morro do Jaraguá, sem ter o que comer, sem encontrar saída alguma, era horrível. (DUPRÉ, 2000, p.20)

A ilha perdida:

> ...Eduardo ficou acordado durante muito tempo, tristonho e pensativo; estava também impressionado com a situação. Se ninguém viesse procurá-los ali poderiam morrer, ou de fome, ou picados por alguma cobra venenosa. (DUPRÉ, 1978, p.41-2)

O espaço constituído pelo lar, por ser controlado pelos adultos e por suas regras, produz o tédio, a ausência de liberdade, conotando uma prisão da qual os jovens querem fugir. Esse espaço, no entanto, torna-se ao final da aventura o ideal. O lar aparece representado nas obras como detentor de uma atmosfera idílica, repleto de alegria, indicando profundo amor e carinho entre os membros que nele convivem, como nos exemplos a seguir;

A mina de ouro:

> Padrinho fez todos entrarem no automóvel e levou-os para casa; naquela mesma tarde, cada um foi abraçado muitas vezes por papai, mamãe e os outros irmãos. Foi uma festa para toda a família. (DUPRÉ, 2000, p.111)

A montanha encantada:

> Atravessaram o riozinho e, às dez horas da noite, a caravana chegou à fazenda onde Madrinha já os esperava, pois de longe havia pressentido a volta dos viajantes.
>
> Depois dos primeiros abraços, sentaram-se todos à volta da mesa para comer alguma coisa antes de dormir. (DUPRÉ, 2001, p.107)

A ilha perdida:

> Tomaram banho com sabonete perfumado, depois jantaram muito bem, achando tudo delicioso, principalmente Eduardo que só comera raízes e frutas. Os dois sentiam-se fracos e cansados; então madrinha mandou-os para o quarto; precisavam dormir, dormir muito. (DUPRÉ, 1978, p.105)

O cachorrinho Samba:

> Quando o cachorrinho Samba viu a casa, sentiu o coração bater de alegria; desceu do automóvel e entrou; viu D. Maria esperando para abraçá-lo, toda risonha. Viu Pedro, Dermina, Vera. No auge da felicidade, chorava, pulava, corria, tudo ao mesmo tempo. Depois subiu correndo as escadas pulando de dois em dois degraus e viu Vovó sentada na mesma cadeira de sempre, como que o esperando. Pulou para o colo dela e começou a lamber-lhe o rosto em grande contentamento. Vovó ria e procurava desviar o rosto das lambidas do cachorrinho. (DUPRÉ, 2001, p.98)

A apresentação do lar funciona, devido à euforia com o modelo familista, como louvor ao ambiente caseiro e acolhedor. A sólida e afetuosa comunhão entre adultos e jovens, e entre estes e os animais, impede que a "travessura", motivada pela desobediência, seja "mal interpretada". Não há altercação, há manifestação pelas personagens adultas de uma preocupação com a saúde e o destino dos protagonistas. Desse modo, as personagens adultas definem-se pela compreensão. Algumas até se

divertem com os posteriores relatos das aventuras, feitos pelos jovens protagonistas, outras ainda utilizam esses relatos como pretexto para uma lição.

A exploração dos espaços na obra de Dupré conota os anseios das décadas de 40 e 50. O cenário primitivo, embora seja o eldorado de riquezas, está superado, representa apenas um cenário abandonado, repleto de perigos e mistérios favoráveis à ação. Ainda quanto ao cenário, Dupré segue em suas obras a tendência apresentada pela *Coleção Terramarear*: lugares exóticos e primitivos. Explora dos quadrinhos e das narrativas de aventura a sensação de produzir no leitor sonhos, estímulos e ideais, como a liberdade, a natureza e a força, mas todos com caráter escapista e não emancipatório.

A autora utiliza-se do mundo natural em suas narrativas como *locus* e pretexto para o rito de "conformação". Embora suas obras sejam atraentes por expressarem os anseios de jovens leitores que, entediados com a clausura doméstica, como os seus heróis, anseiam ingressar em uma aventura por lugares desconhecidos, elas, ao apresentarem uma intenção pedagógica, ridicularizam esses mesmos anseios, apresentando-os como infantis e infundados. Há em suas obras, devido ao caráter utilitário, a desvalorização da emoção; por isso há praticamente ausência de conflitos entre as personagens. Os poucos conflitos existentes são fornecidos pelo espaço da aventura ou por pessoas que o representam. Assim, o espaço da aventura, desejado por representar o da liberdade, ao aprisionar os protagonistas, torna-se seu antagonista, sendo repudiado. Atendendo também ao utilitarismo, suas obras reforçam a divisão social e étnica, ao mesmo tempo que revelam o desprezo à expressão popular e reafirmam os preconceitos do grupo dominante. O reforço da divisão social e étnica pode ser observado nos seguintes exemplos;

A ilha perdida:

> Os empregados contaram que haviam contornado a ilha várias vezes e até percorrido uma parte dela; haviam gritado pelos nomes deles [Henrique e Eduardo] e como não houvessem encontrado rastro, nem vestígio algum, tinham voltado. (DUPRÉ, 1978, p.103)

> Bento e Tomásio prepararam rapidamente o jantar. Enquanto jantavam o vento tornou-se tão forte que parecia querer levar as barracas; tiveram que amarrá-las de novo com cordas dobradas. (DUPRÉ, 1978, p.103)

A montanha encantada:

> Bento ia atrás de todos conduzindo os dois burricos carregados de tudo o que era necessário para armar o acampamento. (DUPRÉ, 2001, p.16)

> Tinham trazido com eles [os anões] algumas galinhas, cavalos e cães; resolveram morar sempre no alto, pois ao menos estavam longe dos índios ferozes e dos perigos. Havia água em abundância da fonte que nascia entre as pedras. (DUPRÉ, 2001, p.45)

O cachorrinho Samba:

> Parou de chorar para olhar o rosto de Dermina bem de perto, pois ela encostava o corpinho dele em sua face e falava como se ele pudesse entender. Como ela era boa e amável com um pobre cachorrinho! (DUPRÉ, 2001, p.13)

> ...No dia seguinte, às oito da manhã, Samba viu Pedro aproximar-se, carregar o companheiro ferido [Whisky] com cuidado e levá-lo para o automóvel do patrão que já estava esperando lá fora. (DUPRÉ, 2001, p.23)

Esses exemplos apresentam as personagens pobres (e caipiras) postas a serviço dos filhos dos proprietários, ou seja, engajadas nos grupos de buscas a estes jovens ou de expedições para satisfazê-los; e/ou a serviço de seus animais; bem como a oposição entre índios e brancos.

A existência de preconceitos pode ser observada na apresentação dessas personagens desprestigiadas. Elas aparecem nas obras como ingênuas, simplórias, temerosas e crédulas, ou como selvagens, ferozes. Por meio do discurso da personagem Simão, da obra *A ilha perdida* (1978, p.94), pode-se observar que elas são classificadas como "inferiores". Justamente por isso, de acordo com essa personagem, elas devem ser bem tratadas, pois "isso demonstra a grande cultura de um povo". Pode-se observar ainda em outras obras que essas personagens desprestigiadas, graças à credulidade que expressam, aproximam-se da "infantilidade". Esta infantilidade aparece representada em seu linguajar". Este ou é visto pela autora como gramaticalmente incorreto, por isso destacado em negrito no texto; ou é caracterizado como carregado de excessiva religiosidade; ou é de um raciocínio simplista; ou desperta uma curiosidade motivada pela ingenuidade e pela credulidade, conforme exemplos a seguir;

O cachorrinho Samba:

> – Nossa Senhora! Já acabou? Quer mais um pouco, **caçolinho**?
> Ela [Dermina] era engraçada, gostava de dizer **caçolinho** para ele [Samba]. Comeu mais um pouco de papinha e sentiu a barriga cheia. "Desta vez arrebenta mesmo", pensou. (DUPRÉ, 2001, p.13)

A ilha perdida:

> – Há muito tempo ouvi dizer que morava lá [na ilha] um homem ruim, mas nunca vi nada, não sei se é verdade.
> Eduardo levantou-se e chegou mais perto de Bento:
> – Você nunca viu mesmo nada? Nem um sinal de que há gente lá?
> Bento hesitou, olhou o chão, tirou o capinzinho da boca e falou:
> – Pra dizer a verdade, um dia vi uma coisa lá...
> Os quatro entreolharam-se. Quico pediu:
> – O que foi? Conte, conte.
> – Vi uma fumacinha saindo do meio daquelas árvores mais altas...
> – Só uma vez? Veja se lembra, Bento.
> – Só uma vez...

> Oscar perguntou:
> – E você não teve vontade de ir ver o que era?
> – Eu ainda era pequeno, nem pensei nisso. (...).
> Quico disse:
> – E por que não nos contou isso antes?
> Bento respondeu:
> – Ué! Nunca ninguém perguntou nada. Agora perguntaram, respondi. (DUPRÉ, 1978, p.8)

A montanha encantada:

> Bento que nunca tinha visto anões, queria que explicassem melhor. Por que eram pequeninos assim? Mas eram mesmo gente? Não eram bichos? Falavam como gente? E por que viviam no fundo da terra? (DUPRÉ, 2001, p.99)

> Vera continuou:
> – Viemos com fome porque não jantamos. Sabe o que comíamos lá, Padrinho? – Crista de garnisé e pão de mel...
> – O quê – gritou Bento. – Crista de garnisé? Cruz-credo! Nunca vi comer crista de galo. (DUPRÉ, 2001, p.100)

A credulidade, por sua vez, leva essas personagens desprestigiadas a tomar decisões que preocupam as demais, justificando assim o "bom" jovem ou adulto como aquele que se preocupa com essas personagens e, por isso, as auxilia, conforme exemplo retirado da obra *A montanha encantada*:

> – Bento! Onde você está?
> Uma das crianças disse:
> – Será que Bento desapareceu? (...)
> ...Padrinho também ficou preocupado; depois de tomarem café com leite e bolachas, saíram todos à procura de Bento. (...).
> Bem mais tarde, viram Bento aparecer por trás de uma grande pedra; contou que não pôde dormir pensando nos anões, então saiu de madrugada e foi procurar o caminho da cidade encantada. (DUPRÉ, 2001, p.102)

As obras de Dupré buscam atrelar-se à "modernidade" das décadas de 40 e 50, representada pela produção em série, confiando desdobramentos dos episódios a um

número constante de personagens. Sua temática filia-se à ideologia da época, representada pelo teor educativo e moralizante que continua a vigorar na escola, sua principal aliada. Esse teor educativo e moralizante, transferido para os discursos das personagens, configura-os, pelo uso de clichês, como artificiais. Também as caracterizações das personagens dão-se por meio de clichês que enfatizam suas qualidades morais. Entretanto, é válido destacar que não são as qualidades morais que prejudicam as narrativas, mas sim a superficialidade e a falsidade do contexto em que as personagens estão inseridas. Assim, seus discursos e atitudes não convencem; por isso comprometem a verossimilhança. Os discursos das personagens representam e expressam a concepção da autora a respeito: da "utilidade" dos livros, da leitura e da música; da importância das "experiências autênticas" que expressam grandes "verdades"; do julgamento divino destinado às pessoas más; e, principalmente, do conceito de felicidade, conforme exemplos a seguir;

A montanha encantada:

> ...Sabiam [os anões] que os livros instruem, educam, distraem, ensinam, mas ah! infelizmente não tinham livros. (...). O velho de barbas brancas sacudiu a cabeça tristemente e suspirou:
>
> – Ah! Os livros! São o alimento do espírito assim como a comida é o alimento do corpo. Eu sei porque o pai do pai do meu avô contou o que são os livros, mas não temos aqui. Que tristeza!
>
> Lúcia que estudava piano perguntou se não gostavam de música; (...). O anão de barbas brancas lembrou-se e seus olhos brilharam de contentamento:
>
> – Música? Eu sei o que é isso. Nossos antepassados contavam o que era a música. É uma melodia divina que ouvimos vinda de diversos instrumentos; nossos ouvidos gostariam de ouvir essas maravilhas de som... (DUPRÉ, 2001, p.56)

> O velho anão sorriu tristemente:
>
> – Meus filhos, a riqueza não consiste apenas no ouro e nas pedras preciosas que vocês estão vendo. (...). A maior riqueza está aqui, aqui, aqui e aqui... (mostrou os olhos, os ouvidos, o coração e a cabeça).
>
> Depois continuou:

– Com eles poder ver os pássaros voando e as flores nos jardins; poder ouvir a divina música que enternece os corações, poder sentir o sol que aquece e cura, poder ler os livros que ensinam e consolam. A maior riqueza é a do espírito, meus filhos, nunca se esqueçam disso! Nós temos olhos, ouvidos, coração e cabeça, mas não temos o que apreciar, portanto todo este ouro, todos estes brilhantes de nada valem. E aquele que não pode ou não sabe apreciar a beleza de uma flor, admirar o vôo de um pássaro, ler um livro, ouvir uma música, sentir o sol... pode possuir as maiores riquezas deste mundo... será sempre pobre, o mais pobre dentre os pobres da terra... (DUPRÉ, 2001, p.57)

O cachorrinho Samba:

Nesse instante Vovó estava terminando suas histórias; acabou dizendo que um grande poeta brasileiro escreveu estas palavras bem verdadeiras na coleira do seu cão:

"Se entre amigos encontrei cachorro,
Entre os cachorros encontrei-te, AMIGO!" (DUPRÉ, 2001, p.112)

– É assim mesmo – continuou o [cão] preto. – As pessoas boas e educadas fazem assim; tratam bem os animais. Por que maltratar? Minha dona dizia mais; ouvi quando ela disse um dia: "Meu Deus! Por que aquele homem dá tanto naquele cavalo? Deus castiga quem judia dos pobres animais". Penso que Deus castiga mesmo; ouvi contar vários casos... (DUPRÉ, 2001, p.92)

A ilha perdida:

– Foram caçadores que fizeram isso?

– Quem mais se não eles? Matam os pobres animais só por divertimento; (...). É crueldade. (...). Mas matam, matam sempre. Por isso vivo sozinho, sou mais feliz assim. E olhe uma coisa, Henrique, os homens sofrem e são infelizes porque são maus. A maldade só pode trazer infelicidade. (DUPRÉ, 1978, p.90)

A mina de ouro:

– Ao menos estamos livres – falou Quico respirando com força o ar do morro. – Que adianta a fortuna sem a liberdade?

– Podíamos ter os dois – falou Oscar.

– Mas e quando a gente tem que escolher? – perguntou Quico.

– Ah! Mil vezes a liberdade – disseram todos.

– Então devemos dar graças a Deus por temos a liberdade – disse Cecília.

– Nós tivemos que escolher – falou Henrique. – Ficamos com o que havia de melhor. Viva a liberdade!

– Viva! – exclamaram todos. (DUPRÉ, 2000, p.109)

Ainda, o discurso do narrador dessas obras revela que os adultos se assemelham aos deuses das lendas míticas *Teseu* e *Ariadne*, pois, como aqueles, eles decidem e determinam o destino dos heróis e também dos animais, e são soberanos em suas decisões, conforme exemplos a seguir;

O cachorrinho Samba:

> ...mas nesse dia mesmo foi resolvido o destino de Whisky.
> Dois dias depois levaram-no para uma chácara muito bonita no alto da serra. Lá não havia cachorros e ele foi muito bem recebido. (DUPRÉ, 2001, p.29)

A ilha perdida:

> Simão ficou pensativo, depois respondeu:
> – Está bem, Henrique gostei da sua franqueza; e sei que precisa mesmo voltar. Quer voltar?
> – Quero, respondeu Henrique imediatamente.
> – Muito bem. Amanhã levo você até o meio do caminho e ensino de que lado fica a prainha e você irá até lá. Está contente?
> – Estou sim. Muito obrigado. (DUPRÉ, 1978, p.94)

A montanha encantada:

> – Não – disse Padrinho. – Nunca permitirei que façam semelhante coisa [dinamitar a montanha]. E vamos nos aprontar para voltar hoje à fazenda...
> Ficaram tristes, mas obedeceram. (DUPRÉ, 2001, p.105)

Pode-se observar pela análise das obras de Dupré que a literatura não é concebida como agente formador, mas como manifestação capaz de doutrinar o leitor, como manifestação retórica. Desse modo, as obras expressam o que a camada dominante entende sobre o que deve ser uma literatura infantil e juvenil. O discurso utilitário presente nas obras faz uma propaganda de um determinado estilo de vida, apresentado

como capaz de propiciar a felicidade. Assim, as obras veiculam, dada a sua natureza, a ideologia da classe dominante utilitariamente. Esse discurso utilitário não pretende expressar a realidade, mas "verdades", receitas de vida. Atendendo ao utilitarismo, as obras, no plano da utilização prática, só comunicam mensagens conservadoras. Por isso, da leitura global dessas obras, o leitor implícito pode concluir, e por projeção nele o aluno leitor, que deve: ser alegre e contente e tratar bem a quem nos trata bem; tratar bem aos animais e aos "inferiores"; ser feliz e grato aos familiares e a Deus; respeitar os animais, protegê-los, apiedar-se deles quando não têm donos, da mesma forma como se apieda de uma criança sem pais; ler livros que ensinam e consolam, estudar música, apreciar a natureza; prezar o amor da família. Dessa forma, as obras de Dupré revelam em seu discurso uma poética preocupada com a transmissão de certezas, de alinhamentos rígidos do mundo, sem possibilidade de questionamento para o leitor implícito. As mensagens apresentadas em suas obras ordenam a esse leitor, e por projeção nele ao empírico, como deve proceder. Esse autoritarismo presente no discurso conota a concepção da autora a respeito de seu leitor. Ele é visto como inferiorizado diante de um emissor adulto detentor da "verdade".

A fantasia, por sua vez, aparece nas obras de forma escapista, como sucedâneo do sonho, alienante. Ao término da aventura, os adultos não acreditam na veracidade dos relatos dos jovens protagonistas; pensam que ou eles tiveram febre, por isso deliraram, ou sonharam, ou imaginaram. A manifestação dessa desconfiança por parte dos adultos, associada à falta de provas que os jovens não conseguem trazer no retorno da aventura, faz com que os próprios protagonistas se conformem com as suspeitas das personagens adultas, ou de outras jovens personagens "mais velhas" do que eles e que representam, no espaço da aventura, os adultos. Ainda, os animais, por não conseguirem se

comunicar com os humanos, conformam-se com essa situação, e guardam para si as experiências vividas no espaço da aventura. O conformismo é motivado pela constatação de que o mais importante esses animais conseguem transmitir: a felicidade por estar em casa e ser amado. Todas essas caracterizações podem ser observadas a seguir;

A ilha perdida:

> – O quê? Henrique, você está maluco? Na ilha não existe morador algum.
> Henrique sorriu:
> – Ora se existe... Vivi na caverna dele todo esse tempo. (...).
> – Qual, você está sonhando... (...).
> ... Bem dissera Simão que ninguém acreditaria no que ele contasse. Era verdade. (DUPRÉ, 1978, p.98-9)

> ...Os homens sorriam olhando uns para os outros, depois perguntaram se Henrique estivera com febre, pois era bem possível que ele tivesse tido febre esse tempo todo e tivesse sonhado. (DUPRÉ, 1978, p.103)

A montanha encantada:

> – Padrinho, não acredita no que estamos contando?
> – Acredito – disse Padrinho. – Mas estou achando tudo tão estranho... Para mim, vocês estiveram perdidos na montanha e agora vêm contando esse lero-lero... Vai ver que sonharam tudo isso. Estão magros, sujos, famintos... E dizem que lá havia de tudo e que foram tão bem tratados; não deviam estar magros assim. (DUPRÉ, 2001, p.100)

O cachorrinho Samba:

> ...Ele também tinha vontade de contar sua própria história; contar que passou fome percorrendo ruas distantes em bairros desconhecidos.
> Contar que viveu num estábulo com uma vaca e um cavalo que eram seus amigos e o escondiam quando chegava alguém. Contar que foi preso por Ângelo, um vendedor de jornais, que o tinha levado para a cozinha onde ele ficou amarrado.
> Contar que defendeu a família, ajudando-a a prender um ladrão perigoso; contar que lutou com o ladrão e foi ferido duas vezes com faca. Contar tudo isso... mas como? Se ele não tinha o dom da palavra? Tinha que ficar quieto, só escutando. (...).
> – Samba, você pode nos contar onde andou? Que aconteceu durante essa temporada em que andou fugido [Lúcia perguntou]?

> O cachorrinho, naturalmente, não respondeu; abanou o toco de rabo, (...).
>
> A criançada deu risada e ficou olhando Samba tomar o leite. Ele bebeu tudo com muito gosto e pensou: "Nunca mais fugirei. Onde encontrar o que tenho aqui?"
>
> Quando terminou o leite, esticou o corpinho para frente e para trás, como fazia sempre que estava satisfeito; em seguida aproximou-se dos donos e deitou-se de barriga para cima, pedindo que o coçassem. Foi só risada.
>
> D. Maria debruçou-se e começou a coçar a barriguinha dele, dizendo:
>
> – O cachorrinho Samba! O cachorrinho Samba!
>
> Ele fechou os olhos, de gozo; aquela casa de gente amiga era para ele um pedacinho do céu. (DUPRÉ, 2001, p.102-4)

A mina de ouro:

> Só Samba não podia falar. Quando via todos os meninos reunidos, conversando sobre a aventura do Morro do Jaraguá, ele latia e sacudia o toco do rabo, como se quisesse também contar alguma coisa a respeito daqueles dias, diferentes de todos os outros dias. (DUPRÉ, 2000, p.112)

Dessa forma, a fantasia não ilumina a realidade, não emancipa o seu leitor. Interessa, então, à autora menos a estética que a inculcação de moralidades compatíveis com o grupo a que ela pertence. Pode-se observar ainda, no conjunto das obras de Dupré, mencionadas pelos alunos, que no discurso das personagens e em suas caracterizações aparecem incongruências que comprometem a verossimilhança e conotam o descuido da autora em relação à produção em série. Assim, tem-se em a obra *A ilha perdida*, nas caracterizações das personagens Henrique e Eduardo, a revelação de que Eduardo é o mais velho, conforme exemplo a seguir:

> 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. (DUPRÉ, 1978, p.6)

Entretanto, em a obra *A mina de ouro*, o protagonista Henrique comanda o grupo de aventureiros, porque é o mais velho:

> E como nessas ocasiões é preciso haver um chefe, Henrique, por ser o mais velho, foi escolhido para comandar o bando composto por Vera, Cecília, Oscar, Eduardo e Quico. (DUPRÉ, 2000, p.6)

Em a obra *A ilha perdida*, o espaço destinado às férias está situado na fazenda em que moram os padrinhos. Ela se situa nas proximidades de Taubaté, conforme exemplo a seguir:

> Na fazenda do padrinho, perto de Taubaté, onde Vera e Lúcia gostavam de passar as férias, corre o rio Paraíba. (DUPRÉ, 1978, p.5)

Mas no diálogo entre o protagonista Henrique e a personagem Simão, ele afirma que os padrinhos moram em Taubaté, conforme exemplo a seguir:

> - Por que está triste Henrique [- perguntou Simão.]?
> Henrique ficou muito perturbado e resolveu falar a verdade:
> - Penso nos meus pais e no meu irmão Eduardo. Tenho saudades deles; lembro-me também dos padrinhos que moram em Taubaté e devem estar pensando que eu morri. (DUPRÉ, 1978, p.93)

Nessa obra, pode-se observar que a autora utiliza os vocábulos *padrinho* e *madrinha* como substantivos comuns. Mas em outras obras eles aparecem como substantivos próprios. A personagem Simão, por sua vez, apresenta-se como uma "conselheira" que incentiva o protagonista a respeitar, proteger e não matar os animais indefesos. Entretanto, ao mesmo tempo em que defende essa tese, Simão afirma que, se os homens anseiam medir "forças" com os animais, deviam, então, procurar aqueles que representam verdadeiros desafios: os animais ferozes situados na África e na Índia. Essa concepção revela uma idealização de um determinado tipo de caça acessível somente às classes mais favorecidas, e ainda uma aceitação, uma certa tolerância com essa classe em suas expedições de caça, conforme exemplo a seguir:

> ...Henrique perguntou:
> – Foram caçadores que fizeram isso?
> – Quem mais se não eles? Matam os pobres animais só por divertimento; se gostam tanto de matar assim, deviam ir para África caçar leões ou então caçar tigres na Índia. Isso sim, seria medir forças. (DUPRÉ, 1978, p.90)

Na obra *O cachorrinho Samba,* o protagonista afirma, quando percebe que a "pobre" casa de seus novos donos, "simples chacareiros", está sendo assaltada, que ele precisa defender aquela "boa gente" que o trata tão bem. Entretanto, pode-se observar em seu discurso durante o desenrolar da narrativa que os novos donos o mantêm sempre preso, não lhe oferecem alimentação suficiente, carinho, atenção e conforto. Somente a jovem personagem Ângelo fornece a ele carinho, conforme exemplos a seguir:

> Samba esqueceu a fome, esqueceu tudo; esforçou-se para fugir, mas não era possível; todas as vezes que tentava escapar, a corda feria-lhe o pescoço. (...)
> Assim passou-se o primeiro dia. Samba ficou sozinho com Emília, uma criancinha de dois anos. Era uma menina que chorava muito e por qualquer coisa; ficou sentada no chão ao lado de Samba e de vez em quando, puxava-lhe as orelhas; se Samba rosnava, ela dava-lhe tapas na cabeça. (DUPRÉ, 2001, p.60)

> – Eu também estou muito triste; ontem nem jantei. Esqueceram de me dar alguma coisa para comer e dormi com o estômago vazio ├ disse Samba para a vaca e o cavalo]. (DUPRÉ, 2001, p.67)

> De todos da casa, ele gostava mais de Ângelo, o menino que vendia jornais; tinha pena quando ele voltava tarde para casa, às vezes, todo molhado da chuva. Jantava sentado na beira do fogão e dava as migalhas do prato para o cachorrinho que fazia companhia ali ao lado.
> Depois Ângelo ia se deitar e assobiava para Samba, que vinha sem fazer barulho e deitava-se aos pés da cama do menino.
> Uma noite, na nova casa, a mulher do chacareiro e as crianças estavam dormindo enquanto o homem e os filhos mais velhos haviam ficado na cidade. Nessa noite, a mulher tinha se zangado com Ângelo por deixar o cachorrinho dormir na cama dele; por isso Samba ficou preso dentro da cozinha, mais triste ainda.
> Dormiu sonhando com o doutor e D. Maria, seus queridos donos. Era uma noite fria de inverno; felizmente Samba não sentia frio porque a cozinha era quente e, como não havia um pano onde deitar, dormia encostado no fogão para sentir o calor. (DUPRÉ, 2001, p.69)

Pode-se observar nas caracterizações dos novos donos de Samba, pertencentes a uma classe menos favorecida, que eles vêem os animais como meio de transporte, de alimentação e de proteção de seus lares. Entretanto, não dispensam cuidados suficientes a esses animais, porque são irresponsáveis. Essa irresponsabilidade avulta no tratamento que o "chefe" de família dispensa ao cavalo e ao dinheiro da família. Ele, em vez de voltar para casa, após um dia de árduo trabalho e poupar o cavalo durante o período noturno, utiliza-no para ir à cidade. Nesta, gasta o dinheiro obtido em botequins e jogos, conforme exemplo a seguir:

> – O cavalo ainda não chegou [- perguntou Samba]?
> – Não – disse a vaca. – Aquele coitado trabalho o dia inteiro.
> Samba respondeu:
> – Nunca vi vender verdura à noite.
> – O dono não vende verdura à noite; vende durante o dia. Depois, em vez de vir para casa bem direitinho, não; pára nos botequins, vai comprar ovos nos sítios para vender na cidade, dá uma prosa e joga um pouquinho com os amigos, o pobre cavalo fica cochilando na carroça. (DUPRÉ, 2001, p.69)

As atitudes irresponsáveis do "chefe" de família conotam o empobrecimento desta. Este empobrecimento pode ser observado na obra quando a família precisa se mudar para um lugar mais distante ainda da cidade, com condições precárias para alojar os animais e pouca segurança para a mulher e seus filhos menores que permanecem à noite sozinhos no local, conforme os seguintes exemplos:

> Ele [Samba] correu para a nova estrebaria, onde estavam instalados seus amigos, o cavalo e a vaca. Os dois queixaram-se; estavam aborrecidos porque a estrebaria era velha e chovia dentro, o capim estava molhado e eles também haviam tomado chuva. (DUPRÉ, 2001, p.66)

> Quando viu o vulto do homem no vão da porta, deu um salto. Sem latir, sem rosnar, sem dar o menor sinal, atirou-se valentemente contra o ladrão.(...)
> Foi então que a mulher e as crianças acordaram assustadas; as crianças começaram a chorar. A mulher gritou:

> – Acudam! Há ladrão em casa! (...)
>
> Com os gritos da mulher e o choro das crianças, os vizinhos já vinham chegando para acudir a família do chacareiro; um trazia uma foice, outro uma espingarda velha e outro ainda vinha com a tranca da porta.
>
> Quando chegaram à casa do chacareiro, Samba tinha acabado de largar o ladrão, pois o homem havia conseguido feri-lo com a faca. A mulher, com a enxada levantada, gritava:
>
> – Bravo, Feitiço! Muito bem, Feitiço! (DUPRÉ, 2001, p.71-2)

Por sua vez, as crianças dessa família, quando bebês, ficam sentadas no chão da cozinha sozinhas com um cachorro e choram muito, sem aparente motivo, o que conota falta de assistência. Os jovens precisam trabalhar todos os dias para trazer dinheiro para casa, conotando exploração do trabalho infantil. Essas personagens atuam como justificativa do caráter do protagonista Samba que, ao se compadecer com a situação delas e as auxiliar, se configura como modelo exemplar de "bom" animal doméstico. Elas ainda servem de contraponto aos antigos donos da personagem Samba. Esses antigos donos, ao apresentarem atitudes diversas daqueles em relação aos animais domésticos, que são bem alimentados, protegidos e tratados por eles com carinho, e às crianças, também bem tratadas e protegidas, sempre "felizes" porque amadas e envolvidas em aventuras e brincadeiras, atuam como modelo exemplar de adultos.

As obras de Dupré copiam processos da cultura de massa, não apenas porque eles as beneficiem, mas também porque correspondem ao padrão de qualidade a ser atingido. Suas obras expressam a perda da conotação do espaço primitivo como local de trabalho. Assim, este espaço adquire novo significado; deixa de ter o sentido simbólico de projeção de uma imagem do Brasil, para se converter em cenário da ação. Desse modo, a estada das personagens em cenários como ilha deserta, interior do morro, zona rural, montanhas, é provisória, pois eles não possuem apelos para retê-las. Esses cenários representam um Brasil arcaico que desaparece por força das mudanças históricas.

Representam o anseio de um país que se quer urbano, tecnológico, civilizado e progressista. Justifica-se, então, que a maioria das personagens de Dupré resida no espaço urbano e vá aos espaços primitivos sempre a passeio, ou no domingo, ou nas férias, sem comprometer o período de aula na escola, conforme os exemplos abaixo:

A mina de ouro:

> Era um belo domingo de abril. Os meninos levantaram-se de madrugada, despediram-se dos pais e, depois de ouvirem uma porção de recomendações, partiram.
> Padrinho levou-os de automóvel até o Jaraguá e deixou-s ao pé do morro. Disse-lhes que tivessem cuidado e não voltassem muito tarde, e que à noitinha estaria novamente naquele ponto para regressarem juntos à cidade. (DUPRÉ, 2000, p.5-6)

A ilha perdida:

> 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. (DUPRÉ, 1978, p.6)

A montanha encantada:

> Em princípios de fevereiro, separaram-se. Eduardo, Henrique e as três meninas voltaram para S. Paulo. Quico e Oscar ficaram na fazenda onde residiam. (DUPRÉ, 2001, p.111)

Somente residem no espaço rural, na fazenda, as personagens Quico e Oscar, e seus pais, os padrinhos. Entretanto, esse espaço não é isolado, situa-se nas proximidades de uma cidade, conforme exemplo retirado da obra *A ilha perdida*:

> Na fazenda do padrinho, perto de Taubaté, onde Vera e Lúcia gostavam de passar as férias, corre o rio Paraíba. (DUPRÉ, 1978, p.5)

Pode-se ainda observar nas obras *O cachorrinho Samba* e *A mina de ouro* que essas personagens moradoras da região rural, sempre que podem, permanecem no espaço urbano. Dessa forma, os espaços primitivos que se apresentam são os do lazer. Mesmo a personagem Samba, na obra *O cachorrinho Samba*, reside na zona urbana, conforme o exemplo:

> Entraram no automóvel e atravessaram um túnel cheio de lâmpadas acesas, depois a cidade movimentada. Passaram por cima de uma ponte; Samba olhou o rio... (DUPRÉ, 2001, p.31)

Ao aventurar-se, o animal conhece a zona rural e a pobreza existente nesse espaço. O seu retorno ao lar ocorre quando novamente encontra o caminho que conduz à cidade, conforme o exemplo:

> Passaram-se mais dois dias; no terceiro, Samba sentiu-se bem melhor e como ele já vivia solto na chácara, preparou a fuga. (...)
> O cavalo aconselhou:
> – Vá sempre nesta direção – e fez um sinal com a cabeça. – Eu sei que a cidade fica deste lado, por isso caminhe sempre para lá. (DUPRÉ, 2001, p.74)

Enquanto estão no espaço urbano, os heróis idealizam o primitivo, buscam-no pelo perigo, pela possibilidade de liberdade e de aventura que representa, pelo proibido. Ao sobreviverem a essas aventuras, eles retornam ao espaço urbano com a certeza de que, se aventurar foi um erro, por isso os adultos têm razão em proibi-los de visitar esses espaços. Assim, as conclusões a que chegam os protagonistas atuam também como suporte para o pedagogismo da autora. Enfatizando esse pedagogismo, os sofrimentos dos protagonistas servem de "lição" exemplar e aviso a quem pretende ausentar-se do espaço domiciliar: o leitor implícito. Desse modo, a autora utiliza-se dos

dois elos visíveis que o leitor empírico encontra com o texto, a personagem e o leitor implícito, para transmitir as suas "mensagens".

O espaço primitivo representa, então, o *locus* da dura aprendizagem, aquela promovida por meio do castigo. A volta desse espaço para o urbano representa a valorização do lar e da família, do conforto e da civilização. Somente é valorizado nas obras o espaço representativo do domínio dos adultos, o do lar, ficando os espaços representantes da aventura e de um Brasil arcaico reservados ao papel de alçapão, castigo, fome, frio, medo e risco de morte.

Em todas as obras, o espaço da aventura conota a oposição entre organização civilizada e primitiva. Essa oposição faz-se em termos de contrastes, pois valoriza-se a natureza como necessária à subsistência e à exploração, mas, ao mesmo tempo, como fase de vida superada, devido ao aparecimento da organização "civilizada". Por isso é proibido às personagens permanecer no interior do Morro ou da montanha, em uma chácara ou em uma ilha. Essa permanência se configura como um perigo latente: o de as personagens romperem com as coordenadas do "sistema social" em que devem viver, aquele pertencente ao da classe dominante. Dentro desse sistema de mundo, o local ideal para eles é o do lar, onde são protegidos, bem alimentados e amados.

Na obra *A mina de ouro*, as personagens Henrique, Eduardo, Oscar, Quico, Vera e Cecília pertencem a esse sistema de mundo; por isso são protegidas pelo padrinho, que as leva até o Morro do Jaraguá para realizarem um piquenique. Os jovens protagonistas representam a nova geração. O padrinho representa a idade adulta, a autoridade complacente, mas irredutível. O Morro do Jaraguá é o espaço intermediário entre a "cidade", que representa o espaço civilizado, onde as personagens moram, e o interior do Morro, com suas cavernas, grutas e a "mina", que representam o espaço

natural/primitivo. O lago, as galerias, o "monstro" do lago, a laranjeira e os peixes, elementos que compõem os espaços que constituem o interior do Morro, representam a força da natureza, à qual é preciso obedecer, mas também explorar e dominar para se ter uma vida fecunda e equilibrada. Nesses espaços, as personagens aprendem a ver o mundo natural, a conviver com os animais e a dominar seus medos por meio do conhecimento. E finalmente nele, o protagonista Henrique, o "mais velho", torna-se, segundo os alunos, digno de ser o líder, tanto por causa da idade, quanto por merecimentos. Ele é o herói que se sacrifica pelo grupo, que vive e coordena pelo bem comum a grande aventura no interior do Morro enquanto os adultos não chegam para salvá-los, conforme exemplo a seguir:

> ...Henrique, por ser o mais velho, foi escolhido para comandar o bando composto por Vera, Cecília, Oscar, Eduardo e Quico. O cachorrinho Samba trotava atrás deles, com as orelhas em pé, animado e contente.
>
> Henrique ordenou que os meninos se revezassem de dois em dois para carregar a cesta do almoço, que era grande e pesada. As duas meninas disseram que também ajudariam a levá-la. (DUPRÉ, 2000, p.6)

A valorização da personagem mais "velha", como detentora de um determinado *status*, aparece também na obra *A montanha encantada*, conforme exemplo a seguir:

> ...Então Padrinho olhou um por um à luz da lanterna e disse:
>
> – Bem. Agora vamos conversar. Oscar que é o mais velho, vai contar onde estiveram desde ontem de manhã... (DUPRÉ, 2001, p.98)

Justifica-se, então, que, entre 11 alunos leitores da obra *A mina de ouro*, seis (quatro leitores e duas leitoras) tenham apontado o protagonista Henrique como o mais interessante (*vide anexo IX – questionário aplicado IV – questão 7*), afirmando que a escolha se deve ao fato de ele ser "um bom líder". Essa classificação é merecida,

segundo os alunos, pois “Henrique faz as coisas direito”, “ele ajuda os companheiros, trabalha com eles”, “ele sabe que é caso de sobrevivência”, “é um garoto com juízo e com muitas idéias, criatividade e imaginação”, “sabe controlar os deveres e todos os acontecimentos e sabe botar ordem”, “nunca resolve nada sozinho”. Entre os demais leitores, somente um aluno apontou a personagem Oscar como a mais interessante, pois “descobriu que o lugar certo da saída era pela gruta do morcego”; e quatro alunos (duas leitoras e dois leitores), a personagem Samba, pois “achou o lugar para sair de lá”, “achou Oscar que se perdeu”, “é inteligente, quando vê perigo começa a latir, ele sabe pelo cheiro, pelo barulho, tem uma super visão”, “ajudou praticamente em tudo”.

Os alunos, ao relatarem quais são as personagens mais interessantes, explicitam a sedução que elas exercem sobre eles. De acordo com Regina Zilberman (1989, p.59), retomando Jauss, a escolha do herói não é aleatória, pois esse herói tipifica o padrão comunicativo de uma identificação esteticamente mediada. Os heróis se definem, portanto, não apenas por suas ações, mas pelas respostas desencadeadas no público.

As qualidades elencadas pelos alunos para definir a personagem Henrique referem-se à correção (“trabalha” e “ajuda”), à coragem (“bom líder”), à responsabilidade (“controla”), à sabedoria (“sabe que é caso de sobrevivência”), à experiência (“é o mais velho”), à habilidade (“bota ordem”), ao respeito pela opinião alheia (“não resolve nada sozinho”). Assim, Henrique, quanto à categoria de recepção, atende ao horizonte de expectativa do leitor, segundo Maria Alice Faria (1999, p.42), retomando Jauss, na modalidade admirativa. Essa modalidade leva o leitor a tomar a personagem escolhida como modelo ideal de comportamento, de conduta. O protagonista Henrique oferece normas positivas de comportamento. Entretanto, personagens modelares como ele não fornecem ao leitor possibilidade de crescimento

real, ou seja, de ampliar seu horizonte de expectativa, pois, idealizadas, não mimetizam a complexidade própria do ser humano e não permitem o questionamento existencial. O protagonista Henrique, segundo os alunos, possui juízo, muitas idéias, criatividade e imaginação, justamente características que os adultos valorizam como essenciais em um jovem. Por encarnar aparentemente maneiras de ser, de se conduzir, de se situar, a personagem Henrique aparece como modelo ideal de jovem oferecido ao leitor. Desse modo, a personagem, também modelo ideal de líder, representa uma possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor ao texto, por meio da identificação e da projeção. Entretanto, a maioria das qualidades do protagonista Henrique diz respeito ao autoritarismo associado a um poder conferido ao "mais velho". O fato de ser o "mais velho" favorece alguns saberes, como o de controlar e comandar, porque "faz as coisas direito":

> Henrique foi nomeado pescador da turma; ninguém pescava tão bem quanto ele. (DUPRÉ, 2000, p.57)

o de colocar "ordem":

> Às cinco horas da manhã, Henrique acordou: olhou as horas e disse que o melhor era todos se levantarem; havia muita coisa para fazer naquele dia. (DUPRÉ, 2000, p.99)

porque "trabalha" e "ajuda":

> Henrique inclinou-se, mostrou o lugar e disse:
> – Vou escavar durante algum tempo, depois cada um de vocês vem trabalhar um pouco. (DUPRÉ, 2000, p.42)

ainda o de ter "juízo":

> Henrique aconselhou:
> – Vamos gritar todos ao mesmo tempo para espantar esse bicho; quando ele fugir, correremos todos atrás... (DUPRÉ, 2000, p.99)

Justamente por deter o conhecimento, o protagonista sabe que a situação em que as personagens se encontram no espaço da aventura é crucial, "de sobrevivência", o que justifica os seus comandos:

> – Olhe aqui, minha gente, a fome está apertando cada vez mais. Vamos ver o que podemos fazer; não estou aqui para morrer de fome. (DUPRÉ, 2000, p.37)

Assim, tanto o poder quanto os saberes da personagem Henrique conotam os conhecimentos e atitudes que os adultos atribuem a si mesmos quando desejam justificar a sua "superioridade" sobre os "mais jovens". A personagem configura-se como um adulto em miniatura. As demais, por aceitarem seu comando, mantendo a calma, sem se exaltarem, compenetradas em um mesmo objetivo, buscando a organização de suas ações e mantendo o respeito na divisão das tarefas, conotam o comportamento ideal que os "mais jovens" devem apresentar em relação ao "mais velho".

Segundo Maria Alice Faria (1999, p.36-7), há uma identificação especular entre o leitor empírico e a personagem indicada por ele como a mais interessante. Essa identificação ocorre por meio de um reconhecimento global desse leitor na personagem que se configura como seu alter-ego. Assim, as personagens de Dupré agradam ao leitor que se identifica e se projeta nelas, ao mesmo tempo em que atendem ao seu horizonte de expectativa e se apresentam como modelos a serem seguidos, exemplos a serem

imitados. O leitor acredita se reconhecer nas personagens, quando de fato, segundo Maria Alice Faria (1999, p.31), retomando Umberto Eco, nelas projeta apenas o aspecto mais superficial de sua personalidade.

Os protagonistas Oscar e Henrique, de acordo com a tipologia de Maria Alice Faria (1999, p.38-9), baseada em Lauwe e Bellan, classificam-se como "heróis positivos ativos", predominando em suas caracterizações a esperteza e a inteligência. O protagonista Henrique possui ainda, como qualidade principal, o poder de ação. Desse modo, sua principal característica é a capacidade de liderança. Essa capacidade vem seguida pela coragem, pela determinação, pelo espírito de iniciativa, pela força de vontade e pela sabedoria. Como todas as suas ações estão sempre a favor de uma causa maior, da ajuda ao próximo, ele também se identifica pelas qualidades morais com o "herói positivo bom". Essas qualidades morais aparecem como complementares das primeiras e determinam que suas ações, próprias de um líder inteligente e equilibrado, sejam essencialmente sérias. As atitudes e ações da personagem Oscar, por sua vez, são próprias de um jovem esperto, obediente ao líder, preocupado em ajudar as demais personagens, o que o aproxima também do "herói positivo bom", embora ele seja descuidado. Justamente por isso ele comete "erros", como se afastar voluntariamente do grupo sem comunicá-lo e com isso preocupar a todos, como no exemplo a seguir:

> – Quando vi [Oscar] que já estávamos com o almoço garantido, levantei-me e resolvi vir encontrar-me com vocês. Aí é que vem a história: vi um morcego enorme voejando sobre minha cabeça; resolvi acompanhar o bicho e pensei que com certeza ele saía da mina para fora do morro. Ora, se ele podia sair, nós também podíamos. Fui atrás dele que ia voando... voando... (DUPRÉ, 2000, p.82)

Justificam-se, então, as classificações dos alunos quanto aos erros cometidos pelo protagonista Oscar e pelas demais personagens como descuidos que jamais cometeriam se estivessem em seus lugares. Justifica-se ainda, que os protagonistas Quico e Eduardo (o primeiro curioso, otimista, brincalhão e às vezes resmungão; o segundo cauteloso e um pouco amedrontado) não sejam preferidos, pois se distanciam da seriedade, da coragem e da capacidade de suportar as situações mais adversas que os alunos esperam encontrar em um herói. Essas personagens representam um tipo de herói "mais humano", que provoca certa frustração no leitor, porque este não reconhece nelas o "herói perfeito". Entretanto, essa face "mais humana" dos heróis não impede que os alunos sintam desejo de lhes ocupar o lugar, assim como não rompe o seu horizonte de expectativa. Os alunos aceitam as "fraquezas" dos heróis, porque os vê como crianças e ainda justificam-nas. Pode-se observar essa aceitação e justificativa por meio da afirmação de um aluno: "por serem crianças eram bem espertas para viver dentro da mina e a aventura dentro dela". Isso revela que as personagens, mesmo não sendo "perfeitas", se configuram quanto à recepção como positivas ativas, conseguem realizar ações que promovem e garantem a sobrevivência. Semelhante a esses heróis mais humanos, os alunos indicam o protagonista Teseu, pois ele esquecera, descuidara-se, de trocar as velas negras do navio pelas brancas, e da própria Ariadne.

As qualidades atribuídas ao cachorro Samba pelos alunos referem-se à esperteza ("achou o lugar para sair de lá" e "achou Oscar"), a um poder próprio dos cães ("é inteligente, quando vê perigo começa a latir, ele sabe pelo cheiro, pelo barulho, tem uma super visão"), e à capacidade de ajudar o grupo de aventureiros ("ajudou praticamente em tudo"). Samba é a personagem que "todo mundo quer ter do lado", de acordo como

depoimento oral e espontâneo de uma aluna, caso precise se aventurar. Os alunos encontram em Samba elementos atraentes, como a capacidade de fornecer ajuda:

> Antes de dormir, Oscar abraçou Samba dizendo:
> – Foi ele quem me salvou, não foi? Mostrou a vocês o lugar onde eu estava... (DUPRÉ, 2000, p.85)

e a espontaneidade aliada à despreocupação; por isso ele é o primeiro a adentrar o buraco que conduz ao interior do Morro:

> ...Samba que era muito curioso, entrou logo no buraco; era grande, cabia uma pessoa de pé dentro dele. (DUPRÉ, 2000, p.7)

Esse espontaneísmo e despreocupação são atraentes para o leitor, justamente em uma fase de sua vida em que crescer atrai, mas também preocupa e às vezes apavora. A personagem Samba classifica-se pelas afirmações dos alunos, de acordo com Maria Alice Faria (1999, p. 61), ora como a "personagem aventureira", que vive as aventuras plenamente, de forma despreocupada, sem compromisso com as normas impostas, ora como o "herói positivo ativo", que sabe encontrar a saída do Morro e reconhecer o perigo. Ele é ousado, corajoso e esperto. Ainda, por não surpreender e comportar-se de forma previsível, Samba configura-se, assim como as demais, como uma personagem plana.

De acordo com Held (1980, p.106), o animal doméstico e familiar revela-se infinitamente precioso, seja ele um cachorrinho, como Samba, um passarinho, como no conto de Grimm, ou um pássaro de cores brilhantes, um pisco-do-peito-ruivo, que conduz Mary Lennox ao jardim "secreto". Esta personagem tornou-se conhecida para os

alunos, em 1999, quando assistiram, por indicação minha, ao filme *O jardim secreto*. Este filme, que obteve 90% de aceitação, foi indicado com o objetivo de ampliar o horizonte de expectativa dos alunos. Divergindo das obras de Dupré, o filme apresenta uma jovem personagem feminina ativa e determinada, famílias compostas por pessoas que possuem dificuldades em lidar com suas emoções e conseqüentemente em se relacionar, e adultos imperfeitos, atormentados pelas suas emoções e frustrações. Esses adultos, diferindo dos apresentados nas obras de Dupré, precisam da ajuda das jovens personagens. O jardim idílico, espaço proibido às jovens personagens, uma vez conhecido, descoberto e compreendido, fornece lições capazes de trazer de volta a vida, a luz e a paz para a família. Os animais presentes nessas narrativas são preciosos, pois atuam como o arauto da "boa nova" e do "chamado da aventura". Ainda, os animais, em especial o cão, são atraentes, porque estão presentes quando os adultos estão ocupados, sempre disponíveis e dispostos, pelo menos nos sonhos. O mundo animal é atraente, porque revela um universo de prazeres sem restrições, que sempre encantou tanto os jovens leitores. As performances da personagem Samba, motivadas pelo espontaneísmo, pela despreocupação, representam para o leitor: refúgio, desforra, pausa recreativa e compensadora. Essa pausa permite-lhe melhor enfrentamento do universo dos adultos, repleto de regras que deve assumir na proporção de suas forças.

O cachorro Samba, em *A mina de ouro*, segue o curso dos acontecimentos. Ele se apresenta de forma paradoxal. É um cão de companhia, esperto, ágil, dinâmico e amigo que auxilia os heróis a saírem do interior do morro, ao mesmo tempo em que é frágil e dependente das crianças principalmente para se alimentar. Essa fragilidade é constantemente retomada pelo emprego de diminutivos. Graças a ela, o animal não apresenta heroísmo ou bravura e, ainda, não obedece a ordens e nem realiza tarefas

“determinadas pelo protagonista Henrique”. Ainda, quando realiza alguma tarefa relacionada a trabalho, suas ações são descritas ironicamente pelo narrador. Elas são capazes de provocar o riso, pois, antagônicas, mais atrapalham do que ajudam:

> Enquanto isso, Henrique cavava auxiliado por Samba que, com as duas patinhas da frente, pensava estar ajudando muito e jogava terra para todos os lados. (DUPRÉ, 2000, p.43)

Assim, Samba também se caracteriza como a personagem engraçada. Essa caracterização não o desvaloriza perante o grupo de aventureiros. Este grupo o admira quando realiza ações eficazes movido pelo instinto canino. Essa admiração aparece no discurso das personagens e no do narrador quando descreve de forma onisciente os pensamentos daquelas. Uma dessas ações aparece descrita na constante vigilância noturna:

> Samba porém, não dormia; Eduardo ouviu-o rosnar baixinho, (...). (DUPRÉ, 2000, p.41)

e diurna:

> – Pega, Samba, pega o bicho – gritava Eduardo. (DUPRÉ, 2000, p.35)

Além da vigilância que tem por objetivo defender as personagens de outros animais desconhecidos na mina e alertar sobre a aproximação desses animais, a personagem Samba, ainda, realiza ações como farejar em busca de companheiros desgarrados:

> – Onde está Henrique? Samba, procura Henrique!

> À vista do cachorro, ficaram com mais coragem (...). O cachorrinho parecia compreender; olhava para trás como se dissesse: "Venham comigo". (DUPRÉ, 2000, p.64)

fazer companhia:

> – Não – disse Cecília. (...). Podem ir cavar o buraco; fico aqui muito bem. Samba toma conta de mim. (DUPRÉ, 2000, p.49)

e localizar um local adequado para a escavação:

> Samba latia para aqueles bichos esquisitos; [morcegos] depois cheirou um canto da gruta e ali ficou, latindo e olhando para as crianças.
> (...)
> Por mais que procurassem, não acharam saída alguma. O cachorrinho não deixava o canto da gruta, rosnando e cheirando.
> Cecília debruçou-se para ver porque Samba estava latindo tanto; de repente ela exclamou (...):
> – Estou sentindo um ventinho fresco aqui na minha mão; creio que há uma saída por aqui. (DUPRÉ, 2000, p.87-8)

Desse modo, as personagens confiam nele e consideram a sua ajuda indispensável. A personagem Samba incorpora duas concepções: a dos adultos sobre os jovens, que como o cachorrinho são frágeis e desprotegidos, incapazes de cuidarem de si mesmos, o que justifica intervenção, amparo permanente e cuidados suplementares; e a dos jovens sobre si mesmos, pois aventurar-se é preciso e emocionante, e sobreviver, mesmo que seja por um breve período, é possível. Samba é, então, autêntico e espontâneo, não reprime suas emoções. O cachorrinho é a única personagem que demonstra o tempo todo estar pronta para quaisquer aventuras e, ainda, demonstra alegria por ter participado da aventura do Morro.

Samba apresenta, por meio da personificação e de suas performances, características muito mais ligadas à emoção, logo mais humanas, do que as personagens que o cercam:

> Henrique contou os sanduíches; havia oito, deram um para Samba e guardaram um para o dia seguinte. Cada um comeu o seu bem devagar para que rendesse; só o cachorrinho comeu depressa o dele e veio pedir mais e cada um deu ainda uma migalha para o Samba. (DUPRÉ, 2000, p.26)

Diante da fome, os protagonistas precisam dividir os alimentos. Esses alimentos foram trazidos por acaso por algumas personagens, que os colocaram nos bolsos, retirando-os sorrateiramente da cesta de piquenique que ficara do lado de fora do Morro. Após a divisão, as personagens, cientes da escassez de alimentos, comem lentamente. Samba, seguindo seus instintos, devora rapidamente a sua parte, em seguida sai "pedindo" um pouco mais a cada um, sendo sancionado com algumas migalhas, o que provavelmente justifica a afirmação de um aluno que enfatiza a sua inteligência, no caso, esperteza.

Mesmo em situações alarmantes para as demais personagens, Samba, graças aos seus instintos caninos, possui uma competência que os humanos não possuem. Essa competência é mencionada pelo narrador por meio da argumentação baseada no consenso:

> ...Para o Samba a escuridão era até melhor; dizem que os cachorros enxergam no escuro. Ele continuava a cavar auxiliando Henrique, entusiasmado com o novo serviço. (DUPRÉ, 2000, p.44)

Entretanto, Samba não consegue encontrar seu próprio alimento ou para o grupo a que pertence. Ele é dependente das outras personagens ao mesmo tempo em que estas dependem dele para ingressar com segurança na aventura e assim encontrar a "saída" do tédio doméstico, e sair, livrar-se da morte no Morro, e obter a liberdade. Aparentemente contrárias, as duas "saídas" integram-se: sem aventura não há vida, só o tédio, morte em vida. Ainda, sem aventura não há superação, condição necessária para a aquisição de competência. Entretanto, essa competência, na obra de Dupré, devido ao projeto pedagógico, não fornece subsídios aos heróis para obterem autonomia. Eles retornam ao lar e permanecem dependentes dos adultos.

A personagem Samba é o elemento condutor, ela exerce o papel de "objeto mágico", a que confere poder, pois tê-la por perto assegurou às personagens tanto o ingresso no Morro quanto a saída dele. Essa personagem conota paradoxalmente o arauto que realiza o "chamado da aventura" e o "fio de Ariadne", tanto para as personagens quanto para o leitor. Ao conhecê-la, o leitor identifica-se com ela, quer tê-la ao seu lado, porque sabe que ela é competente para ingressar na aventura e retornar quando for preciso. Semelhante a essa personagem, o patinho branco no conto dos irmãos Grimm serve de condutor que propicia aos protagonistas o regresso para casa. Também na obra *A montanha encantada*, os cães Pingo e Pipoca atuam como "fio" condutor da equipe de busca organizada pelo padrinho para encontrar os jovens protagonistas. Graças a eles, a personagem Henrique e, posteriormente, as demais localizam esses jovens. Na obra *A ilha perdida*, os animais auxiliares do protagonista Simão funcionam como fios condutores, a que ele denomina de telegrafia sem fio. Eles lhe comunicam todas as novidades que acontecem na ilha, são capazes ainda de conduzirem a personagem Henrique, que durante uma fuga se perde, e o próprio Simão

pelo interior de matas fechadas da ilha. Em *O cachorrinho Samba*, o cavalo atua como "fio" condutor da personagem Samba, ele lhe ensina a retornar para a cidade.

Na obra *A mina de ouro*, a personagem Samba apresenta-se, pelas suas performances, como um guia. Assim, suas descrições coincidem com o simbolismo que a figura do cão abarca. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1999, p.182), em muitas culturas o cão é adorado por possuir a função mítica de guia do homem na noite da morte, após ter sido seu companheiro no dia da vida. Em outras, o cão é repudiado pelo seu dom de clarividência, pela sua familiaridade com a morte e com as forças invisíveis provenientes dela.

A personagem Samba conduz os protagonistas durante a estada no espaço da aventura, no qual os heróis correm risco de vida, na eterna noite, no interior escuro do Morro. Como essa personagem, os cães comparsas Pingo e Pipoca, da obra *A montanha encantada*, conduzem no escuro de uma noite chuvosa a personagem Henrique até o grupo de protagonistas aventureiros perdidos, que também correm risco de vida, pois estão famintos, molhados e gelados de frio sobre a montanha. Os cães de ambas as obras conseguem conduzir as jovens personagens para a vida, para os espaços no exterior do Morro e da montanha, quando elas já estão iniciadas e prontas para valorizar suas famílias e acatar no interior de seus lares as determinações dos adultos.

A admiração dos alunos pelos "heróis positivos ativos" conota, segundo Maria Alice Faria (1999, p.47), a pressão moralizante que recebem por parte dos adultos em sua própria educação em casa, na escola e sobretudo nos livros que lhes são dados a ler. Justifica-se, então, o predomínio das obras de Dupré como favoritas, bem como o do conto de fadas dos irmãos Grimm, com seus heróis impregnados de bom caráter e preocupados em realizar ações que visem ao bem comum. Também se justificam as

escolhas dos filmes *A casa da colina*, *O náufrago* e *Os goonies*, da obra *Descanse em paz, meu amor* e das lendas míticas *Teseu* e *Ariadne* com seus heróis não tão ajuizados e alguns até sem caráter, mas detentores de poderes que os capacitam a optar, quando necessário, pela ação mais eficaz que promova a obtenção do objeto de desejo, no espaço da aventura, ou, no regresso, a alteração de estatuto e/ou reconhecimento. Diferindo das demais personagens, as da obra *O Minotauro*, além de obterem o objeto de desejo, buscam algo impensável para as demais: satisfazer seus desejos e curiosidades e, principalmente, divertir-se. Essas personagens não se deixam classificar. Ora aproximam-se do herói positivo ativo, corajoso, determinado, agindo em prol do bem comum; ora do aventureiro, ousado, inteligente, que vive aventuras excepcionais e elucida mistérios; ora do engraçado, cômico, de comportamento divertido, alegre, otimista, despreocupado com as críticas ou julgamentos alheios; ora do anti-herói, egoísta, dissimulado e manipulador. A caracterização das personagens criadas por Lobato revela a complexidade delas e conseqüentemente a diversidade de impressões que seus livros causam no leitor, justamente porque rompem o seu horizonte de expectativa.

É válido destacar que, embora a obra *A mina de ouro* tenha sido lida por quatro alunas, nenhuma indicou as personagens Vera e Lúcia como as mais atraentes. Quando questionadas oralmente sobre o porquê de não optarem por personagens femininas, responderam: “elas não fazem nada”.

Dupré reserva às personagens femininas ações secundárias que demonstram vulnerabilidade e fragilidade:

> – Creio que ela tem febre – disse Vera apalpando-a.
> Ficaram muito aborrecidos. De que maneira tratariam de Cecília? (DUPRÉ, 2000, p.48)

ainda aptidão, seguida pela resignação, para as tarefas domésticas, como limpar, preparar e distribuir alimentos:

> ...Vera foi encarregada de cortar e dividir a salsicha em pedaços iguais. (DUPRÉ, 2000, p.33)

> ...Vera e Cecília limparam os peixes, lavaram-nos muito bem e os puseram na vasilha para cozinhar. (DUPRÉ, 2000, p.54)

> – Antes de falar – disse Oscar – quero contar que estou com uma fome danada e queria que Vera fosse cozinhando este peixe. (DUPRÉ, 2000, p.81)

Justificam-se, então, a decepção e frustração das alunas leitoras com essas heroínas que requerem cuidados e atenção permanentes das personagens masculinas:

> – Cecília resfriou-se – disse Vera.
> Eduardo tirou o casaco e colocou-o nos ombros de Cecília. Ela protestou dizendo que não precisava, depois ficou quieta e deixou de espirrar. (DUPRÉ, 2000, p.46)

A caracterização das personagens femininas revela a concepção da autora quanto ao papel social de uma representante dessa categoria: a jovem.

Comportamento semelhante ao do protagonista Henrique desenvolve o padrinho. Ele permanece acampado no exterior do morro, sacrifica-se em nome dos outros adultos também responsáveis pelos jovens, objetivando minimizar a tragédia que se abateu sobre todos: o desaparecimento dos protagonistas. Assim, ele se configura como modelo de "bom adulto": responsável, líder nas buscas pelos jovens perdidos, compreensivo com esses jovens, esperançoso, determinado, comprometido com as demais personagens adultas, enfim com sólidas qualidades morais. Essa personagem, por se apresentar como o "adulto perfeito" e realizar ações em prol de uma causa maior, como o resgate dos

jovens protagonistas, caracteriza-se também como herói positivo ativo e herói bom. Representa, então, o modelo ideal de "adulto" que se espera um dia os jovens venham a ser.

Pode-se concluir, pela análise das personagens da obra *A mina de ouro*, que, quanto à recepção, elas são negativas. Como não rompem o horizonte de expectativa do leitor, produzem neste a sensação de conforto, por serem facilmente compreendidas, a sensação de consolo. Ainda, essas personagens, por serem desprovidas de consciência crítica e incapazes de surpreender o leitor, não lhe permitem a superação de seus problemas existenciais, a reflexão e a revisão de valores.

A caracterização do espaço revela ainda, em *A mina de ouro*, a superioridade dos valores civilizados sobre os naturais, que se confirma no desenlace das aventuras. Embora os jovens sobrevivam e superem seus medos personificados em duas aparições de supostos "monstros", o do lago e o de olhos que brilham na escuridão, sua condição existencial no espaço civilizado, o dos adultos, não é alterada.

A desmistificação do imaginário infantil, povoado de monstros, dá-se pela descoberta de que o monstro do lago, invisível no escuro e reconhecido pelo barulho que fazia à noite, era apenas um sapo, como no exemplo a seguir:

> – É esse o barulho... – disse Henrique dando risada. – Viu como foi bom a gente ter coragem e vir ver o que é? Decerto ele mora no lago e sai todas as noites para dar seu passeio e comer bichinhos. Ora, um sapo... Eu pensava tanta coisa, menos que fosse sapo. (DUPRÉ, 2000, p.93)

A desmistificação produz o desconcerto. O grupo, não suportando mais ter noites mal dormidas por causa do misterioso barulho produzido por um suposto monstro, mune-se de tições, ilumina a gruta e vê que se trata apenas de um sapo. A antítese

iluminação/escuridão metaforiza a sabedoria e a ignorância. Esta é produzida pelo medo quando se está na escuridão, aquela é alcançada pela iluminação do espaço. Assim, a performance da desmistificação só foi possível graças à competência adquirida pelas personagens de produzir fogo, por conseqüência tições, e mantê-los acesos. Ainda, graças a essa aquisição, adquirem também a coragem. A valorização da competência em produzir fogo aparece também no filme *O náufrago*. Entrar em conjunção com esse poder representou para a personagem Chuck possibilidade de sobrevivência, de superação da morte e também recuperação da auto-estima, representada pela aquisição da coragem.

O outro "monstro" que aparece em *A mina de ouro* está representado por um par de olhos fosforescentes que brilham fixamente no escuro. Às personagens parece que o monstro as observa e por isso não conseguem dormir de medo. Esse monstro não passa de um par de vaga-lumes mortos, que mesmo assim brilham, conforme o exemplo a seguir:

> Acharam tanta graça quando lembraram a noite mal passada por causa daqueles vaga-lumes, que começaram a rir sem parar; cada um se lembrava do que o outro havia dito e do medo que haviam tido. (DUPRÉ, 2000, p.101)

Como o "monstro" anterior, o último também produz nas personagens o desconcerto. Elas riem de si mesmas e de seus medos que não passam de infundados e infantis.

A falsa luz proveniente dos olhos que brilham pode ser observada pelos fachos dourados produzidos no escuro, cor também presente na luz projetada pelo ouro na mina. Ambas induzem as personagens à ilusão: a primeira, a de verem olhos

monstruosos; a segunda, de vislumbrarem o sol. Logo, embora projetem luzes, não possuem valor considerável. Os vaga-lumes estão mortos, o ouro embora disponível não é superior à liberdade. Entre a riqueza e o ar livre, a liberdade, as personagens optam pela última. Assim, a cor dourada na obra de Dupré só possui valor quando conota o essencial à subsistência, representado pelas laranjas maduras na árvore que as personagens encontram à beira de um lago no interior do morro.

A constatação da morte dos vaga-lumes metaforiza a "morte" da ilusão e o início do raciocínio que propicia a superação do medo infundado. Os vaga-lumes, por apresentarem uma luz "vaga", incerta, conotam o onírico e a ilusão de se enxergar um "monstro". Por causa do surgimento da razão, as personagens deduzem que se os vaga-lumes entraram é porque existe alguma passagem produzida durante as escavações que fizeram na mina dos morcegos. A constatação de que a passagem existe e possibilita a saída para o exterior é feita pela personagem Samba, como se pode ver no seguinte exemplo:

> Henrique foi imediatamente ver o trabalho de escavação; (...). chamou o cachorrinho e fez com que ele passasse entre as pedras para sair ao ar livre. Samba conseguiu passar, deu umas voltas lá fora, latiu um pouco e voltou sacudindo o toco de rabo, muito satisfeito. (DUPRÉ, 2000, p.103)

Desse modo, a personagem Samba, além de conotar o "arauto da boa nova", da confirmação da proximidade da liberdade, da vida, revela a sua superioridade no reconhecimento de que não há perigo lá fora, como não havia perigo proveniente do "par de olhos" no escuro, como no exemplo a seguir:

> Estava explicado porque o cachorrinho não se importava; ele sabia que aquilo não era perigoso. E os meninos ficando de plantão, dois a dois, para vigiar vaga-lumes mortos... E riam, riam... (DUPRÉ, 2000, p.101)

As personagens acabam voltando para casa, mas não levam da mina objeto algum que possa testemunhar a experiência ali vivida. Elas anseiam por levar pedras de ouro para os seus familiares, como fazem as personagens que levam pedras preciosas no conto dos irmãos Grimm e no filme *Os goonies*. Entretanto, a passagem é tão estreita que é impossível carregá-las nos bolsos ou dentro da roupa. Resolvem, então, durante a passagem empurrar diante de seus corpos as pedras. Elas, porém vão caindo por entre as fendas na rocha e desaparecendo, enquanto as personagens desesperadamente se arrastam. Assim, a experiência parece tão inverossímil que, apesar de todas as minúcias narradas a seu respeito, ninguém lhe dará verdadeiro crédito. Logo, a "mina", identificada com a grande aventura de viver, promovida pela desobediência, permanece no universo ali criado como um sonho, uma fantasia. Essa experiência vivida pelos protagonistas representa aquilo que os adultos querem esquecer e que os jovens não querem repetir.

Note-se que, fazendo avançar a narrativa além da volta dos meninos, a autora reforça esse aspecto irreal ou fantasioso da experiência aventuresca vivida pelo grupo e, ainda, a "moral" da história: "a liberdade vale mais do que todo o ouro". Os dois capítulos finais expressam essa "moral" e apresentam a aprendizagem, a lição apreendida e demonstrada no desejo das personagens de nunca mais voltarem à mina e na valorização das coisas simples de casa, da família, do aconchego, do lar, conforme exemplo a seguir:

> Todos jantaram muito bem naquela noite e foram dormir logo; acharam os colchões macios e tudo tão bom em casa que descobriram que nada é melhor na vida do que a casa da gente, a feição do papai, da mamãe e dos outros da família. (DUPRÉ, 2000, p.111)

Também nas obras *A montanha encantada*, *A ilha perdida* e *O cachorrinho Samba*, Dupré reforça o aspecto irreal ou fantasioso ou insignificante da experiência aventuresca vivida pelos heróis, fazendo avançar a narrativa dois capítulos após o seu retorno. A técnica de utilizar esse avanço tem também por objetivo reforçar a "moral" das histórias. É válido destacar ainda que a autora se utiliza de outra técnica: a do corte voltado para a produção do desejo de consumo. Esta aparece nas últimas páginas das obras *A montanha encantada* e *A ilha perdida*, em que se pode observar a promessa de novas aventuras, conforme exemplos respectivamente retirados:

> Quico e Oscar ficaram chorando. As meninas também tinham os olhos úmidos. Mas entre as lágrimas que todos derramavam, combinaram novo passeio à montanha, no próximo ano. (DUPRÉ, 2001, p.111)

> Henrique ficou olhando para aquele ponto onde parecera ver um braço se agitando durante algum tempo, enquanto coçava a cabeça de Pipoca; depois levantou também o braço num gesto de adeus e gritou bem alto, apesar de saber que Simão não poderia ouvir:
> – Até um dia, Simão! (DUPRÉ, 1978, p.127)

Em todas as obras de Dupré, ao final da leitura, ou as próprias personagens percebem ou os adultos as fazem "ver", e por projeção nelas ao leitor empírico, que as excursões aventurescas foram em vão. Assim, essas excursões representam a passagem dos heróis pelo ritual de "conformação", uma vez que eles, ao sobreviverem a elas, voltam prontos para a sociedade, valorizando o que possuem. Só a personagem Samba, em *A mina de ouro*, parece alegre por ter vivido "a extraordinária aventura da mina de ouro do Morro do Jaraguá", como aparece na última página da obra (2000, p.112).

No desfecho dessas obra, pretende-se incutir no espírito do leitor a sensação de que, embora algo maravilhoso tenha existido no interior de uma mina, de uma montanha, de uma ilha, de uma chácara, as privações, os sofrimentos e os medos levam a crer que as aventuras não valeram a pena. Ainda, o desejo manifesto pela personagem Henrique, em *A ilha perdida*, de um dia voltar sozinho à ilha para não afugentar a personagem Simão, só poderá ser concretizado quando ele for adulto. O mesmo ocorre com o desejo das personagens de *A montanha encantada* de realizar novo passeio à montanha. Este só será possível quando elas estiverem adultas e sozinhas, pois do contrário os anões não aparecerão. Como não há provas de que Simão exista, assim como os anões, esses desejos são infundados.

Assim, as obras de Dupré elaboram um modelo da vida familiar que é característico de boa parte da narrativa infantil e juvenil de 40 e 50. Esse modelo é o que privilegia o valor da existência doméstica, segundo Regina Zilberman (1998, p.99), encerrando nela as jovens personagens, porque se trata de seu mundo verdadeiro. Desse modo, transparece nas obras, atendendo ao modelo eufórico, a euforia com a vida administrada pela família, que lega a seus rebentos os principais padrões da sociedade. Os espaços dessas obras, por sua vez, confirmam esse modelo. Eles se dividem em dois planos: o externo, desconhecido e distante do lar, alcançado pelas personagens que abandonam o setor domiciliar; e o interno, o conhecido, o do lar, dominado pelos adultos que regulam a vida familiar, ordenando suas concepções existenciais e o *modus vivendi*. Ainda, o espaço externo, o desconhecido, divide-se também em dois planos: interno e externo e/ou alto e baixo.

Em *A mina de ouro*, o espaço externo, desconhecido, representado pelo Morro do Jaraguá, divide-se também em dois planos: o interno, no interior do Morro, que

representa o *locus horrendus*, o perigo, o local de sofrimento e de angústia, no qual se adentra graças à desobediência, "por um buraco", e se é condenado ao encarceramento; o externo, constituído pelo espaço sobre o Morro, que representa a segurança, o local da obediência, onde deveriam permanecer os heróis, e no qual transitam os adultos em busca dos jovens protagonistas. O espaço interior representa o espaço do abismo, do subsolo, do "baixo", conotando a "queda". Justifica-se, então, que o protagonista Oscar, quando preso na gruta dos morcegos, ouça vozes de adultos vindas do exterior do Morro, acima de sua cabeça. Essas vozes situam-se no "alto", no exterior. Assim, os adultos permanecem acima do "abismo", no plano ideal e inatingível para os jovens protagonistas.

Na obra *A montanha encantada*, o grupo constituído pelas jovens personagens aventureiras, Eduardo, Henrique, Quico, Oscar, Cecília e Lúcia, escala uma montanha com a ajuda da personagem padrinho e de seus empregados Bento e Jeromão. Essa montanha situa-se no espaço externo ao da fazenda, ao domiciliar. No alto dessa montanha, as personagens "mais jovens", Quico, Oscar, Cecília e Lúcia, caem por uma abertura para o espaço interno da montanha. Este espaço conota, então, o da "queda". Nele, elas se tornam prisioneiras. Enquanto isso, as personagens "mais velhas", Eduardo e Henrique, e os adultos que os acompanham permanecem do lado de fora, circulando sobre a montanha, realizando buscas no espaço acima do qual as personagens mais jovens se situam e estão enclausuradas. Uma vez libertas, as jovens personagens retornam ao espaço conhecido: o da fazenda, que contém o lar dos padrinhos. Neste, elas são bem tratadas e alimentadas, acolhidas com carinho e atenção.

É válido destacar que a leitura da obra *A montanha encantada* propiciou a dois alunos, em 1999, estabelecer intertextualidade entre um capítulo desta, intitulado "A

festa de casamento", e o conto popular *Bicho de Palha*, registrado por Luís da Câmara Cascudo (Apud MACHADO, 1994, p.46-8). Esse conto foi lido em sala de aula por indicação minha e obteve 95% de aceitação. O conto foi apresentado aos alunos com o objetivo de lhes propiciar ampliação de seu horizonte de expectativa. Divergindo das obras de Dupré, o conto apresenta a valorização da expressão popular, configurada pelo resgate de uma história retirada da literatura oral que circulava na região do Rio Grande do Norte. O conto trata de uma jovem personagem feminina, ativa e determinada, capaz de levar a personagem masculina, o príncipe, a rever seus valores. Ele se configura como uma versão popular do conto de fadas *A Gata Borralheira* ou *Cinderela*. Nesta versão popular, a protagonista torna-se conhecida como Bicho de Palha, devido a uma capa e a uma máscara desse material que utiliza. A capa e a máscara servem como proteção para a personagem que fugira de casa devido aos maus tratos recibos de sua madrasta. Graças a elas, a jovem pode manter o anonimato de sua procedência real e assim escapar da perseguição implacável e mortal dessa madrasta. Em seu plano de sobrevivência, a protagonista recebe auxílio de uma boa e velha "fada madrinha" que, ao término da narrativa, é revelada como sendo Nossa Senhora. Em sua fuga, a protagonista encontra um palácio no qual consegue emprego como serviçal. Nesse espaço, ela se apaixona pelo príncipe. Para obter o seu objeto de desejo, pede a uma varinha de prata fornecida pela fada que, durante os três dias do baile real, lhe forneça três vestidos diferentes completos, acompanhados de diadema e "sapatinhos", e três carruagens distintas para cada noite, conforme exemplos retirados do conto:

> Ficando sozinha no seu quarto escuro, Bicho de Palha despiu a capa, pegou a varinha e comandou, como a velhinha lhe ensinara:
>
> – Minha varinha de condão! Pelo condão que Deus te deu, dai-me uma carruagem de prata e um vestido cor do campo com todas as suas flores.

> Palavras não eram ditas, apareceu a carruagem de prata, com cocheiros e servos, e um vestido completo, do diadema aos sapatinhos, cor do campo com todas as suas flores. (...)
>
> ...Quando todos partiram para a festa, Bicho de Palha pegou a varinha e obteve uma carruagem de ouro e um vestido cor do mar com todos os seus peixes. (...)
>
> ...Vendo-se sozinha no palácio, Bicho de Palha invocou o poder da varinha de condão e recebeu uma carruagem de diamantes e um vestido da cor do céu com todas as suas estrelas. (CÂMARA CASCUDO, apud MACHADO, 1994, p.46-7)

A homologia entre o conto registrado por Câmara Cascudo e a obra de Dupré reside nas descrições das vestimentas das protagonistas. Na obra de Dupré, essas vestimentas aparecem quando os anões presenteiam as jovens protagonistas Vera, Lúcia e Cecília com vestidos de festa e sapatos de veludo para serem usados durante a cerimônia de casamento real. Esses vestidos assemelham-se aos da personagem Bicho de Palha, conforme exemplos retirados da obra:

> ...Vera foi a primeira a se vestir; o vestido cor de sonho tinha todas as cores. Era de gaze vaporosa e ia até os pés; os sapatos eram de veludo revirados nas pontas, acompanhando o vestido.
>
> O de Lúcia era azul, cheio de estrelas brilhantes; havia estrelas maiores e menores e o vestido era tão rodado que quando Lúcia dava uma reviravolta o quarto ficava cheio de gaze.
>
> O de Cecília tinha as cores do arco-íris: violeta, azul, laranja, vermelho, amarelo roxo... Os sapatinhos eram de cetim com as pontas reviradas para cima. (DUPRÉ, 2001, p.67)

Embora haja aproximação entre as descrições dos vestidos apresentados no conto e na obra *A montanha encantada*, pode-se observar a contenção do imaginário nas descrições de Dupré. A autora procura aproximar o material de que são feitos os vestidos e os sapatos das personagens do universo tangível, conhecido pelo leitor, e ainda descreve minuciosamente as cores, o corte "rodado", impedindo desse modo que o leitor os imagine. As descrições dessa autora divergem das apresentadas no conto, pois neste há a expansão do imaginário, ao leitor é permitido imaginar como bem quiser

as cores abstratas e metonímicas do campo, do mar e do céu, que são atribuídas aos três vestidos, bem como aos sapatos e ao diadema. Ainda, é permitido a ele imaginar como são talhados os vestidos, que não precisam ser necessariamente "rodados", e os respectivos acessórios: o diadema e os sapatos.

Em *O cachorrinho Samba*, a personagem Samba foge do espaço domiciliar, conhecido, situado no centro da cidade, para o desconhecido, situado em bairros afastados. Perdido nesses bairros, o protagonista distancia-se cada vez mais do espaço urbano, adentrando o rural, composto por várias chácaras. No espaço rural, ele se torna prisioneiro de novos donos que não lhe oferecem conforto e alimentação satisfatória. Retornando ao espaço urbano, porém externo, desconhecido, ele é feito prisioneiro pela Carrocinha em uma triste casa. Somente é liberto quando encontrado pelos adultos. Finalmente, ele é reconduzido ao espaço interno do seu lar, ao espaço conhecido, onde é tratado por todos com muito amor e carinho.

Em *A ilha perdida*, os irmãos protagonistas, Henrique e Eduardo, primos mais velhos das personagens Quico e Oscar, fogem da fazenda em que se hospedam para se aventurar em uma ilha. Saem, portanto, do interior do espaço domiciliar conhecido, constituído pela fazenda dos padrinhos, para adentrar o espaço externo, desconhecido, constituído pela ilha. Neste espaço, sentem fome, sede, frio, medo e correm risco de vida. O protagonista mais novo, Henrique, é aprisionado pela personagem Simão, um ermitão que vive há muitos anos nessa ilha. Feito prisioneiro, ele adentra cada vez mais o centro da ilha, enquanto seu irmão permanece em suas margens. Uma vez liberto, reúne-se ao irmão e ambos retornam ao espaço domiciliar da fazenda, onde são bem tratados e alimentados, porque são amados por todos.

Desse modo, todas as personagens, quando regressam, percebem que não há lugar para elas no espaço externo, desconhecido, onde transitam livremente os adultos, sendo obrigadas, por serem frágeis e dependentes, a permanecer no espaço interno, conhecido, na clausura doméstica do lar reconhecido por elas como o seu lugar ideal. Dessa forma, a saída do interior do Morro, da montanha, da ilha, da chácara, enfim do espaço da aventura, não se configura, como nas outras narrativas não escritas por Dupré, como possibilidade de libertação.

A busca das personagens de Dupré pelo espaço externo, em todas as suas obras, é motivada por uma insatisfação, por uma deficiência simbólica, que põe em relevo a monotonia da vida na tranqüilidade pequeno burguesa do lar. Entretanto, o contato com o espaço externo, com a realidade externa, nada acrescenta à interioridade das jovens personagens, pois aquela se apresenta de modo desconexo e desvinculado do conhecido. Em virtude disso, ocorre a negação de qualquer experiência relativa ao mundo exterior. Desse modo, não são apenas os protagonistas em busca de aventuras que regressam ao lar, mas igualmente o leitor implícito, e por projeção nele, os alunos leitores. Acompanhando a trajetória dos jovens heróis, os alunos reconhecem seu pequeno mundo somente quando as personagens estão em casa ou regressam a ela. De acordo com Regina Zilberman (1998, p.101), fecha-se o circuito doméstico e, dentro dele, está aprisionado o leitor implícito, levado a prestigiar não apenas a sua circunstância, mas os papéis de dominadores exercidos pelos pais ou demais adultos pertencentes à família.

1.1 A manutenção do horizonte de expectativa

> *Houve uma vez um casal com tantos filhos que o remédio foi aliviar a família botando dois fora. Chamavam-se João e Maria os escolhidos como vítimas. Certa manhã o pai mandou que se aprontassem para irem com ele tirar mel na floresta.*
> Monteiro Lobato. *João e Maria*, p.122

A sensação de conforto, produzida principalmente pela manutenção do horizonte de expectativa do leitor, também aparece na caracterização de outras personagens pertencentes a obras não escritas por Dupré. Essas personagens pertencem ao conto de fadas dos irmãos Grimm, às lendas míticas *Teseu* e *Ariadne* e ao filme *Os goonies*. São personagens heróicas definidas por características como: a determinação, a preocupação com o próximo e/ou com o bem comum. Ainda, por não surpreenderem pelas suas ações e serem facilmente compreendidas pelo leitor, consolam-no.

As personagens do conto de fadas Joãozinho e Mariazinha atuam como modelos de coragem, bravura, fidelidade à família e dedicação total a ela. São facilmente reconhecíveis pelo leitor graças à repetição de seus nomes que, inclusive, dão título ao conto. Essas personagens reagem sempre da forma mais adequada. Assim, podem ser definidas pela esperteza; pela religiosidade que, nos momentos de desespero, expressam em seus discursos, como as personagens das obras de Dupré; pela obediência aos mais velhos; enfim, pela correção. Uma vez definidas, não se alteram mais, são incapazes de surpreender pelas suas ações. Seus comportamentos levam a concluir que quem possui bom caráter pratica o "bem", único elemento capaz de vencer o "mal". A eficácia, que marca as ações das personagens Joãozinho e Mariazinha, provém da virtude delas, pois

o mundo em que se movimentam está organizado principalmente de acordo com os valores e não com os efeitos de ação e reação fixados objetivamente de uma vez por todas e para todos.

As personagens dos irmãos Grimm, embora sejam determinadas em atingir seus objetivos e se ajudem mutuamente, são incapazes de se salvar sozinhas no espaço da aventura; para tanto precisam da ajuda de outros seres. Nesta necessidade de ajuda, elas se aproximam das personagens das obras de Dupré. Em *A mina de ouro*, o grupo protagonista conta com a ajuda de Samba; em *A ilha perdida*, Henrique conta com a do ermitão; em *O cachorrinho Samba*, o cão conta com a da vaca e do cavalo; e em *A montanha encantada*, o grupo protagonista, com a da princesa Filó.

As personagens do conto de fadas precisam da ajuda de animaizinhos que vivem na floresta. Assim, para não morrerem de fome, contam com "um lindo passarinho branco como a neve" para guiá-las até uma casa feita de guloseimas. Espelha-se nessa situação outra personagem também guiada por um pássaro, um pisco, até um jardim secreto: Mary Lennox. Os irmãos Joãozinho e Mariazinha contam ainda, para retornar ao lar e sair da floresta enfeitiçada, com a ajuda de um alvo e mágico pato branco, capaz de carregá-los em seu dorso. E, paradoxalmente, recebem ajuda involuntária da bruxa. Ela os salva da morte por desnutrição, com sua casinha de guloseimas, mas também os coloca, graças à oferta de alimentos, à beira da morte, quando os aprisiona. Ainda, involuntariamente, a sua riqueza, após a sua morte no forno, será "herdada" pelas jovens personagens. Desse modo, os protagonistas, vencendo o *genius loci*, adquirem riqueza, o que lhes faculta entrar em conjunção com um poder capaz de salvar a sua família das privações materiais.

Assim, a floresta é paradoxal; confere, justamente por isso, dramaticidade à narrativa. Ela expõe os protagonistas ao perigo, ao mesmo tempo em que lhes fornece comparsas para que sobrevivam neste espaço e retornem ao lar. A floresta é o espaço que propicia atração e repulsão; os heróis precisam adentrá-la, enfrentá-la, saber o que é sentir medo, pois este é um conhecimento indispensável a seu amadurecimento. Ainda, precisam conhecer a nostalgia própria do exílio, motivada pela saudade de casa e pelo desejo de retornar. Segundo Fernando Savater (1982, p.5), sem informações sobre o medo e a nostalgia, o herói nada poderá saber, tampouco da forma humana de viver em um lar, pois isso implica "haver voltado".

O centro da floresta é o melhor lugar para uma bruxa antropófaga viver, pois todos os caminhos levam à sua morada. A floresta enfeitiçada é assim um lugar de perdição e de extravios, de escuridão hostil e de inúmeras árvores que dificultam a visão e a marcha dos irmãos cansados; por isso, ela é atraente para o leitor. Como o jardim de Mary Lennox, a floresta, uma vez desvendada e compreendida, fornece lições capazes de trazer de volta a vida, a luz, o "mato conhecido" nas proximidades do lar e a paz para a família. Dessa forma, a narrativa do conto de fadas explora dois espaços: o do lar e o da floresta, respectivamente, o conhecido e o desconhecido.

Os heróis Joãozinho e Mariazinha vivem em um espaço conhecido para eles: a sua casa. Mas eles ainda não a conquistaram, pois ela é governada por normas e leis dos adultos, que para os jovens são imutáveis, como as leis da natureza. Eles precisam, então, deixar o lar, espaço conhecido, para adentrar a floresta, espaço desconhecido. De acordo com Joseph Campbell (2000, p.85), a aventura é sempre uma passagem pelo véu que separa o conhecido do desconhecido; as forças que vigiam no limiar são perigosas, e lidar com elas envolve riscos. No entanto, os que tiverem competência e coragem

verão o perigo desaparecer. Joãozinho e Mariazinha precisam, então, demonstrar competência para triunfar no espaço desconhecido e voltar para o conhecido. Precisam perder o seu lar, para finalmente resgatá-lo, porque adquiriram o direito de reconquistar seu legado.

Como as personagens de Dupré, os irmãos não podem permanecer no espaço da aventura, ou seja, na floresta, pois romperiam com as coordenadas do sistema social em que devem viver. Dentro desse sistema de mundo, o local adequado para os jovens é o do interior do lar. Assim, os espaços também são marcados pela dualidade: interior e exterior. O espaço exterior é o desconhecido, o da floresta, que possui em seu centro a casa da bruxa. O espaço interior é o conhecido, domiciliar. A exploração dos espaços interno e externo remete à dualidade: liberdade e prisão, como nas obras de Dupré. Os espaços internos, restritos ao cenário da casa dos protagonistas e ao da casa da bruxa, configuram-se, no início e no desenrolar da narrativa, como prisões. Nesses espaços, os heróis estão submetidos às determinações das personagens adultas. Em um primeiro momento, às da madrasta; em um segundo, às da bruxa. Os heróis precisam, então, no espaço da aventura alterar essa situação, deixar de ser submissos, desobedecer às ordens da bruxa e eliminá-la, a fim de obter a liberdade e também assegurar a vida. Um vez obtida essa liberdade, eles regressam ao espaço domiciliar. Em seu regresso da aventura, diferindo das personagens de Dupré, eles adquirem um novo estatuto, deixam de ser submissos, prisioneiros, para se configurar como os salvadores da família. Assim, libertar-se também no espaço domiciliar.

De acordo com a caracterização dos espaços, a narrativa pode ser dividida em duas histórias que, embora tenham antagonistas diversos, se completam, pois apresentam os mesmos protagonistas. Assim, a primeira história desenvolve-se no

espaço conhecido, o lar. Nesse espaço, os protagonistas Joãozinho e Mariazinha têm a madrasta por antagonista. Seu papel de antagonista justifica-se pelo seu discurso autoritário, dissimulado e ofensivo em relação aos jovens protagonistas, e pelas suas ações. Embora essa antagonista se posicione como comparsa do pai dos jovens protagonistas, ela é fonte de conflito tanto para ele quanto para os filhos dele. Ela se configura como fonte de conflito interno e externo para o pai dos protagonistas, pois o leva a realizar ações contrárias aos seus sentimentos em relação aos filhos. Desse modo, ele trava em seu interior uma luta. Para as jovens personagens, a antagonista é fonte de conflito externo, que almeja se livrar delas para assegurar alimento suficiente para ela e para o marido. Todas as ações dos jovens protagonistas visam ludibriá-la, impedir que ela realize o seu intento. A madrasta, por causa do conflito que instaura, torna os protagonistas mais interessantes para o leitor. Eles, como não podem enfrentá-la diretamente, arquitetam planos que dissimulam o enfrentamento e garantem a sua sobreviência. Assim, os protagonistas utilizam-se em seus discursos e ações da mesma arma das personagens adultas: a dissimulação da intenção. Esta pode ser observada nas duas cenas em que os jovens protagonistas estão sendo levados para a floresta. Em ambas, o protagonista Joãozinho é interrogado pelas personagens adultas sobre o porquê de olhar tanto para trás. O protagonista afirma em seu discurso que realiza algo, enquanto suas ações motivadas pela intenção diferem de sua afirmação. Assim, o protagonista utiliza-se da dissimulação. A segunda história desenvolve-se no espaço desconhecido, no interior da floresta enfeitiçada que contém em seu centro a casa-prisão de outra antagonista: a bruxa. O seu papel de antagonista justifica-se pelo seu discurso dissimulado, autoritário e ofensivo em relação aos jovens protagonistas, e pelas suas ações. Ela se configura como fonte de conflito externo para os jovens protagonistas,

pois deseja devorá-los. Todas as ações dos jovens protagonistas visam à sobrevivência. Para tanto devem ludibriar a antagonista e impedir que ela realize o seu intento. A bruxa, por causa do conflito que instaura, torna os protagonistas mais interessantes para o leitor. Eles, como também não podem enfrentá-la diretamente, arquitetam planos que dissimulam o enfrentamento. Desse modo, os protagonistas se utilizam em seus discursos e ações da mesma arma que ela: a dissimulação da intenção. Esta pode ser observada nas cenas em que o protagonista Joãozinho apresenta-lhe o "ossinho de frango" no lugar do dedo e na cena em que Mariazinha afirma não saber como entrar no forno para verificar se sua temperatura está adequada. Em ambas, os protagonistas são interrogados pela personagem adulta; as respostas que expressam em seus discursos revelam algo diverso do que realmente realizam.

O emprego da dissimulação nas duas histórias confere prazer ao leitor, pois lhe expõe o que os jovens protagonistas sabem e como eles jogam com essas informações. Essa estratégia produz no leitor maior interesse e participação. O leitor, encantado com a astúcia dos jovens protagonistas, identifica-se com eles e assume o ponto de vista deles. Dessa forma, ele vibra com as ações desses jovens, "torce" por eles e contra a madrasta. As ações dos jovens protagonistas motivadas por aquilo que sabem e as personagens adultas ignoram, ainda motivadas pela ajuda mútua, revelam sua inteligência e companheirismo.

A bruxa do conto de fadas aproxima-se: pelo tipo de morte que recebe no forno, das bruxas ou pessoas acusadas de crime de feitiçaria na Idade Média; pela antropofagia, do Minotauro; pelo papel ambíguo que exerce na narrativa, de outra feiticeira da Idade Média, Isolt, mãe de Isolda, capaz de curar e colocar duas vezes o herói Tristão à beira da morte. A primeira, ao envenar a espada de Morold que atinge

Tristão no joelho, deixando-o desenganado pelos médicos da corte. A segunda, quando por descuido de Brangaene, coloca Tristão em conjunção com a poção do amor. Tanto esta poção quanto o veneno posto na espada de Morold têm a mesma fórmula. Isolt cura Tristão de seu próprio veneno quando ele chega a Dublin com a falsa identidade de Trantrist. Dessa forma, Isolt cura e envenena ao mesmo tempo Tristão. A bruxa do conto de fadas também cura, enquanto deseja matar os dois irmãos. Ela ameça os heróis de morte, ao mesmo tempo em que lhes confere, justamente por isso, a coragem. Esta, por sua vez, é resultante de uma cura: a do enfrentamento do medo. Todos esses elementos aproximativos foram apreendidos gradativamente pelos alunos, graças a debates e leituras diversas, ao longo de quatro anos.

As personagens dos irmãos Grimm aproximam-se e distanciam-se das de Dupré. Aproximam-se pelo percurso que realizam: saem do ambiente familiar, quase morrem no da aventura, passam por uma provação e retornam, graças à euforia com o modelo familista, aos braços dos pais. Como as de Dupré, também não possuem complexidade psicológica, principalmente porque não lhes é permitido o questionamento. Desse modo, as personagens eliminam a bruxa, retornam, solucionam o problema da pobreza de sua família, mas não questionam o porquê da origem desta situação econômica. Elas diferem das personagens de Dupré, pois não demonstram arrependimento em momento algum da narrativa e podem alterar sua condição social.

O espaço mágico do conto difere do espaço das obras de Dupré. O do conto é necessário, deve ser percorrido e dominado. Para obter a vitória nesse espaço, o conto exige de seus heróis recursos individualizadores ao máximo: só quem é de determinada maneira poderá apreender o que existe para saber e voltar para contar. A astúcia dos jovens irmãos protagonistas, as informações que possuem e com as quais lidam não

servem, como nas obras de Dupré, apenas para revelar os mecanismos de funcionamento do real, servem antes para mostrar a têmpera de quem as utiliza. Assim, o que promove a moralidade no conto não é a vitória da virtude, mas a simpatia que os heróis suscitam no leitor, que se identifica com eles em todas as circunstâncias. O leitor, ao término da narrativa, percebe que foi significativa e decisiva a aventura vivenciada pelos heróis no espaço da floresta. Desse modo, o conto difere das obras de Dupré, pois nestas, as experiências vivenciadas pelas personagens nos espaços da aventura se revelam sem importância.

De acordo com Fernando Savater (1982, p.6), a lição do conto de fadas é ambígua: só quem rompe com o cotidiano merece ter uma casa, só quem retorna pode dizer que correu mundo, e só no sossego da rotina reinventada pode-se digerir com proveito a revelação do pavor. Desse modo, essa lição segue o caminho inverso das ofertadas pelas obras de Dupré: não se deve distanciar do lar, pois em espaços distantes dele só há dor, sofrimento, fome, medo e frio.

As personagens do conto, embora atendam ao horizonte de expectativa do leitor, que espera encontrar em suas ações demonstrações de coragem, de determinação e heroísmo, não são negativas, pois, conforme Fernando Savater (1982, p.5), retomando Pierre Mabille, a exaltação do maravilhoso exige a vontade revolucionária de escapar a uma vida medíocre, de garantir o poder da vontade sobre as leis do universo.

O espaço no conto faculta aos heróis o poder de ampliar seus conhecimentos e competências para não cair mais em armadilhas engendradas pela bruxa e pela floresta labiríntica. O conto expõe ao leitor jovens heróis capazes de combater eficazmente o que ameaça a organização de seu mundo e de reorganizá-lo com os poderes que adquiriram na aventura. Por meio da leitura do conto, o leitor depara com o feitiço de

uma narração que apresenta heróis desafiadores do inexorável e abertos às promessas do possível.

Todo trabalho desenvolvido em sala de aula esteve direcionado para o questionamento, para a construção do conhecimento e para o diálogo sobre textos e entre textos. Desse modo, justifica-se que, para estabelecer intertextualidade com o conto dos irmãos Grimm e ampliar o horizonte de expectativa dos alunos, tenha sido lida em sala de aula, em 1999, com 90% de aceitação, a versão *João e Maria*, de Silvio Romero, aproveitada por Lobato em *Histórias de Tia Nastácia* ([197-?]). Nesta versão, já conhecida da maioria dos alunos e reconhecida pelo "rabinho de lagartixa", não avultam a euforia com o modelo familista ou com o bom caráter dos heróis. Os protagonistas, após vencerem a bruxa, permanecem habitando a casa dela. Quando adultos, revelam-se mais humanos, capazes de trair e de se decepcionarem um com o outro. A narrativa revela-se extremamente rica por incorporar, em um movimento antropofágico, tanto elementos do folclore brasileiro e europeu quanto das narrativas míticas. Esses elementos diferem de outras formas de anaforização interdiscursiva (alusões, citações, comentários etc.), porque, uma vez presentes no texto, remetem o leitor a uma espécie de memória transtextual, revelando o caráter dialógico da narrativa. Alguns desses elementos intertextuais, que estabelecem diálogo com textos diversos, podem ser observados nas ações desenvolvidas pelos jovens protagonistas que remetem a ações desenvolvidas por outras personagens de narrativas diversas: Joãozinho e Mariazinha trazendo gravetos para o pai acender uma fogueira na floresta, Tristão cortando a língua do dragão, Perseu salvando Andrômeda, Héracles lutando contra a Hidra de Lerna e o cão Cérbero guardando os portões dos infernos. Esses elementos intertextuais foram gradativamente trabalhados em sala de aula durante quatro anos.

Com esse trabalho, objetivou-se levar os alunos a construírem uma *biblioteca* vivida, um lastro mínimo do conhecimento armazenado pela humanidade, para que pudessem se utilizar, durante a leitura, da memória transtextual, da memória de leituras anteriores e de dados culturais, e descobrir as inúmeras leituras que um texto literário permite e o diálogo que ele estabelece com outros. Ao realizar essas operações cognitivas, o aluno se depararia com o prazer que só o olhar de descoberta pode ofertar.

As personagens Teseu e Ariadne também se configuram como planas; uma vez definidas não se alteram mais. São facilmente identificadas pelo leitor, graças à repetição de seus nomes, que inclusive dão título às narrativas. Ainda, devido ao estilo formulaico do discurso dessas narrativas, o leitor depara com traços definidores que garantem tanto a assimilação do caráter das personagens quanto da ação narrativa. Como essas personagens representam uma comunidade, elas não possuem individualidade, suas ações sempre visam ao bem comum. Elas se definem pela bravura, coragem e determinação. Embora possam manifestar suas emoções sem reservas, não têm desenvolvimento psicológico profundo. Como personagens heróicas épicas, são de origem nobre e/ou semideuses. Essa origem define, de acordo com os valores do mundo em que se movimentam, a têmpera delas. Ariadne é filha do rei Minos, e Teseu, embora reconhecido como filho do nono rei de Atenas, Egeu, é filho de Posseidon e da princesa Etra. Teseu é um semideus, dotado de poderes sobre-humanos, capaz de realizar grandes feitos, mas suas ações não são capazes de alterar o seu destino. Também as ações de Ariadne são incapazes de alterar o destino dela. Assim, ambos têm o seu destino guiado pelos deuses, como as personagens de Dupré têm os seus guiados pelos adultos, e somente o papel desses deuses faz sobressair a verdadeira grandeza dos heróis. Teseu e Ariadne existem para justificar tanto o poder dos deuses quanto a sua

crueldade e/ou a sua bondade. Como as personagens do conto de fadas e das obras de Dupré, os protagonistas são incapazes de agir sozinhos, precisam de ajuda. Para tanto, os deuses os orientam, guiam, inspiram, pois assim interferem diretamente sobre o destino da humanidade. Ariadne conta ainda com a ajuda de Dédalo para desvendar o enigma do labirinto. Teseu, por sua vez, conta com a ajuda da jovem para ensiná-lo a percorrer os caminhos no interior do labirinto. Assim, Ariadne desempenha o papel benigno atribuído à figura feminina: o de fornecer ajuda e orientação. O fio fornecido por ela traz Teseu com segurança de volta da aventura. No conto *João e Maria*, na versão contada por Tia Nastácia, o papel da figura feminina orientadora dos protagonistas é desempenhado pela Virgem, por Nossa Senhora, como no conto *Bicho de Palha*, registrado por Câmara Cascudo.

As personagens Teseu e Ariadne aproximam-se das de Dupré pela dependência. Estão sempre à mercê das determinações de seres superiores. Entretanto, diferem daquelas, porque revelam suas emoções e, principalmente, seus sonhos de construir sua própria história. Assim, esses heróis em sua dimensão trágica são atraentes para o leitor. O mundo em que se movimentam está organizado de acordo com normas e leis imutáveis determinadas pelos deuses e com efeitos de ação e reação fixados objetivamente e de uma vez por todas e para todos. Dentro desse sistema de mundo, é proibido ao herói Teseu permanecer no espaço da aventura. Essa permanência configura-se como um perigo latente, pois, concretizada, invalida toda a luta do herói para provar o seu valor e manter o seu reinado, bem como a luta de Ariadne para trazê-lo de volta.

Teseu aproxima-se das personagens de Dupré e das dos irmãos Grimm pelo percurso que realiza: sai do ambiente familiar conhecido, passa para o desconhecido que

lhe propicia uma provação e retorna para o conhecido. Como Teseu se revela competente, ele triunfa no espaço desconhecido: o labirinto. Ao adentrá-lo, ele atinge o seu centro, vence o *genius loci* e adquire, com a ajuda de Ariadne, o poder de libertar o seu povo e retornar. No interior do labirinto, espaço de perdição e de extravio, por isto mesmo atraente para o leitor, todos os caminhos levam, como na floresta do conto de fadas, ao monstro antropófago, à morte. Entretanto, como o jardim de Mary e a floresta de Joãozinho e Mariazinha, o labirinto, uma vez conhecido e desvendado, é capaz de propiciar ao herói a vitória e a paz. As ações de Teseu e de Ariadne coincidem com as ações para as quais sua própria sociedade está pronta; eles seguem o grande ritmo do processo histórico.

As narrativas *Teseu* e *Ariadne*, embora apresentem personagens que não rompem o horizonte de expectativa do leitor, que espera encontrar em suas ações demonstrações de coragem, determinação e heroísmo, permitem a ampliação desse horizonte no que concerne à estruturação narrativa. Elas diferem das narrativas lineares, compostas por uma única história, das obras de Dupré, pois apresentam, como estratégia de sedução do leitor, o retardamento da ação com a inclusão de histórias intercaladas. Ainda, aguçam pelo estilo do discurso composto a partir de fórmulas, como um epíteto ou locução de qualificação do herói, de sua fala e de sua ação, a curiosidade do leitor pelas histórias que levaram a essas fórmulas assimiladas da tradição.

O herói do mito aproxima-se, pela competência, do herói do conto de fadas; entretanto, enquanto o primeiro obtém um triunfo macrocósmico, histórico-universal, o segundo, um triunfo microcósmico, doméstico. Enquanto Joãozinho e Mariazinha vencem a opressão da pobreza e reorganizam o seu lar, Teseu traz de sua aventura os meios de regeneração de sua sociedade como um todo. Ao término das narrativas *Teseu*

e *Ariadne*, o leitor percebe que adentrar o espaço da aventura foi necessário, pois as experiências vivenciadas pelas personagens foram significativas e decisivas, e não insignificantes, como as vivenciadas pelas personagens das obras de Dupré.

As personagens do filme *Os goonies* não atuam como modelos de conduta, diferindo assim das apresentadas nas obras de Dupré. Elas são cômicas, imperfeitas, mais espontâneas, não agem como adultos em miniatura. Entretanto, apresentam comportamentos que destacam uma concepção estereotipada dos adolescentes. Elas se definem psicologicamente como superficiais, desastradas, gulosas, distraídas, tímidas diante do sexo oposto, curiosas, desorganizadas e rebeldes, mas fiéis à família e aos amigos. Em momentos de tensão, elas reagem com desespero. Têm baixa auto-estima quanto à aparência física ou porque usam aparelhos nos dentes e/ou óculos, ou porque se consideram feias, de baixa estatura, gordas etc. São ambíguas, pois ao mesmo tempo em que se imaginam invencíveis, sentem-se acovardadas diante do perigo, embora não o admitam. Como as de Dupré, as de Grimm e os heróis das narrativas míticas, elas são desprovidas de complexidade psicológica, principalmente porque não lhes é permitido o questionamento. Assim, elas salvam as suas famílias e todo o bairro da demolição, mas não questionam o porquê de morarem em casas financiadas ou de suas famílias não conseguirem saldar as prestações. Uma vez definidas, não se alteram; apresentam características físicas e psicológicas unidimensionais e caricaturais. Desse modo, compõem o grupo de jovens protagonistas aventureiros e amigos: o gordinho engraçado e mentiroso, Bolão; o garoto aventureiro e asmático, irmão mais novo de Brand, Mikey; o descendente de chineses e inventor desastrado, Data; e o garoto espertalhão e brincalhão, Bocão. Integram ainda esse grupo três adolescentes mais velhos: a bela

garota superficial, objeto da paixão de Brand, Andy; a sua melhor amiga, a feia e inteligente Stef; o rapaz forte, bem-humorado e irmão dedicado, Brand.

O mundo em que as personagens se movem é determinado por uma minoria que detém o poder aquisitivo. Embora as personagens conheçam o seu mundo, ainda não o conquistaram; para tanto precisam ingressar na aventura. Em busca desse ingresso, realizam o mesmo percurso das personagens de Dupré, das dos irmãos Grimm e do herói Teseu: saem do espaço doméstico, conhecido, adentram o desconhecido, no interior de um morro, e na saída desse espaço, graças à euforia com o modelo familista, correm para os braços de seus pais. Essa euforia levada para o discurso das personagens revela a utilização de uma linguagem trivial constituída por clichês. Assim, pode-se observar na saída do espaço da aventura, quando os protagonistas reencontram suas famílias, o emprego de fórmulas prontas, como as utilizadas pelo protagonista Mikey, que acredita não ter obtido a fortuna necessária para saldar as dívidas da família:

> –Desculpe, pai. Tínhamos a salvação nas mãos. Mas largamos para salvar nossas vidas. Desculpe.

e a utilizada pelo seu pai:

> – Tudo bem. Está são e salvo comigo e com sua mãe. Somos as pessoas mais afortunadas daqui.

Ainda, o mesmo emprego de fórmulas prontas avulta no diálogo entre o protagonista Data e seu pai. O pai, feliz em rever o filho, tenta utilizar um de seus

inventos, uma máquina fotográfica para registrar a família novamente reunida, mas o aparelho fracassa. Diante disso, o protagonista diz:

> -Tudo bem, pai. Não pode abraçar uma fotografia.

ao que o pai responde:

> - Você é a minha melhor invenção.

As personagens do filme, como as de Dupré, embora sejam determinadas em atingir seus objetivos e se ajudem mutuamente, também necessitam de ajuda no espaço da aventura. A ajuda é obtida quando os jovens salvam um dos filhos da senhora Fratelli do porão, onde é mantido acorrentado por ela e seus outros dois filhos. Essa personagem é portadora de deficiências físicas e mentais, e por isso, incompreendida e maltratada pelos seus familiares. Embora grotesca, tida a princípio pelas jovens personagens como um "monstro", essa personagem intitulada Preguiça revela-se uma grande auxiliar e orientadora, capaz de ajudar as demais a lutarem no espaço da aventura com a família Fratelli e guiá-las, por meio de uma pequena abertura na rocha, como na obra *A mina de ouro*, para a saída do interior do morro. Assim, pelo seu poder orientador, esse comparsa conota o "fio" de Ariadne. Ecoam nessa personagem outros "monstros" ambíguos conhecidos pelos alunos que, ao mesmo tempo em que fornecem ajuda, também necessitam dela: a Fera, do conto de fadas *A Bela e a Fera*, o corcunda, de *O corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo, e Hagrid, de *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling.

Ao término da narrativa, o valor da personagem Preguiça é reconhecido pelas famílias das jovens personagens. Assim, ele serve de justificativa para reforçar o bom caráter e a compreensão delas e de suas famílias. Ainda, Preguiça é adotado por uma dessas famílias. Sua mãe e seus dois irmãos, graças à ajuda das jovens personagens aos incompetentes policiais, são presos. Essa cena reforça a eficácia das ações delas e seu bom caráter moldado pelo poder de discernimento e capacidade de julgamento.

O espaço da aventura situa-se no interior de um morro. Ele se assemelha ao da obra *A mina de ouro* por ser constituído por câmaras no subsolo, lagos e caminhos labirínticos, e aos das narrativas de mistério, de terror, de aventuras e de pirataria. A constituição desse espaço, pela expansão e exploração do imaginário, difere das apresentadas nas obras de Dupré. O espaço se configura por corredores repletos de enigmas, armadilhas mortais, cascatas e cachoeiras; por túneis que desembocam ou em sorvedouros e vórtices, ou em um navio pirata repleto de tesouros guardados por esqueletos e caveiras. Por isso, o espaço é atraente para o leitor.

A exploração dos espaços na narrativa se caracteriza pelos pares antitéticos: conhecido/desconhecido; interno/externo; e alto/baixo. Os protagonistas saem do espaço interno conhecido, o domiciliar, e vão para o externo desconhecido, o da aventura, em busca de um tesouro. Nesse espaço desconhecido, eles encontram uma passagem para o interior de um morro. Essa passagem os conduz ao subsolo, ao espaço da provação, das armadilhas e da prisão. Enquanto os protagonistas estão nesse espaço, as personagens adultas circulam no espaço externo, acima de suas cabeças. Assim, os espaços se dividem entre os dominados pelos adultos, o espaço externo, situado no alto, e os conquistados pelos jovens, o interno, situado no baixo. Uma vez dominado e

desvendado, o espaço da aventura confere aos protagonistas o poder de regressar e salvar suas casas da demolição.

Ao término das aventuras, o leitor percebe que foi necessário às personagens percorrer o espaço da aventura, pois as experiências vivenciadas nele foram significativas e decisivas. Desse modo, essas experiências diferem das vivenciadas no espaço da aventura pelas personagens das obras de Dupré. A narrativa do filme difere, ainda, das presentes nas obras de Dupré, pela exploração do humor e pela inversão do papel do líder no espaço da aventura. Embora o protagonista Brand seja o "mais velho" e manifeste em seu discurso que deve ser o líder, ele não atinge seu intento, pois as demais personagens ignoram essa afirmação. O líder do grupo é justamente o "mais novo": o protagonista Mikey. Ele alcança esse estatuto por ser um profundo conhecedor, o que também o torna narrador, da lenda do pirata Willy caolho. Ainda, pela sua capacidade de convencimento, o protagonista Mikey atua como manipulador das ações das demais personagens. No início da narrativa, o protagonista Mikey é o único que acredita na existência de um tesouro enterrado próximo às docas *Goon*, que dão nome à região em que habitam e determinam a nomeação das personagens em *goonies*. Essa nomeação é ambígua; ao mesmo tempo é motivo de orgulho para os protagonistas, por representar o espaço em que habitam, valorizado por eles pelos amigos que contém, também os envergonha diante de outros adolescentes provenientes de uma classe social prestigiada que os vê como inferiores.

Embora as personagens atendam ao horizonte de expectativa do leitor, que espera encontrar em suas ações demonstrações de coragem, de determinação e heroísmo, elas diferem das apresentadas nas obras de Dupré pela competência adquirida no espaço da aventura. Essa competência lhes facultou alterar, como facultou às personagens

Joãozinho e Mariazinha, sua condição social no retorno ao lar. Ainda, elas se aproximam das heróicas personagens dos irmãos Grimm, pois precisaram perder o seu lar para finalmente resgatá-lo, porque adquiriram, como aquelas, o direito de reconquistar triunfalmente o seu legado. Elas obtêm, então, como as personagens do conto de fadas, um triunfo microcósmico doméstico: vencem a opressão da pobreza e reorganizam o seu lar.

A permanência das personagens no espaço da aventura configura-se, como nas obras de Dupré, como um perigo latente: o de romper com as coordenadas do sistema social em que devem viver. Esse sistema determina que devem permanecer junto à família e em seus lares.

As demais personagens dos filmes *A casa da colina* e *O náufrago* e da obra *Descanse em paz, meu amor* também são superficiais, desprovidas de complexidade psicológica, mas nem todas se definem por características unidimensionais. Embora o narrador seja onisciente, para gerar expectativas no leitor quanto à progressão narrativa, ele omite informações ou retarda a revelação delas. Assim, não permite ao leitor domínio absoluto dos pensamentos das personagens e previsão de todas as suas atitudes.

As personagens do filme *A casa da colina* não atuam como modelo de conduta. Podem ser definidas pela superficialidade, pela falta de caráter, pelo egoísmo, pela falsidade, pelo humor duvidoso que se aproxima do sadismo e, sobretudo, pela capacidade de mentir. Embora sejam determinadas, como as personagens do conto de fadas, das narrativas míticas e do filme *Os goonies,* elas se distanciam daquelas pelo descompromisso com o próximo e pela ausência de preocupações com o bem comum. Reagem sempre de acordo com a situação, o momento e o meio. O mundo em que se movem está organizado de acordo com os ditames daqueles que detêm o poder

aquisitivo. Entretanto, ao ingressarem na aventura, a "Casa" e as forças "malignas" que a comandam passam a ditar as normas e leis que são imutáveis e decisivas quanto aos sobreviventes. As personagens ingressam na aventura motivadas por interesses pessoais e imediatistas. Elas se definem por características estereotipadas, mas algumas, pelas suas atitudes e falas, são capazes de surpreender em determinadas cenas.

O filme, embora apropriado pelo público juvenil, tem como destinatário o adulto. Por possuir um enredo principal e vários subenredos, faz-se necessário dividi-lo em três atos. Essa divisão, segundo David Howard e Edward Mabley (1996, p.54-5), é o paradigma que melhor se ajusta às fases de vivência que o leitor tem da história.

O ingresso das personagens na aventura ocorre no primeiro ato, quando elas recebem um convite para uma festa noturna macabra na "Casa da colina", um antigo sanatório para loucos criminosos, desativado em 1931. Alerta-se nesse convite que, ao término dessa "festa", será entregue àquele que sobreviver um prêmio de um milhão de dólares, mas durante a festa, além do horror e medo a que os convidados estarão sujeitos, pode haver um homicídio.

A abertura do filme ocorre, antes do ingresso das personagens no espaço da aventura, com cenas em preto e branco que situam o leitor em 1931, no interior do sanatório comandado pelo Dr. Vannacutt e sua equipe constituída por uma enfermeira-chefe, um responsável pelo eletrochoque e três médicos. Nesse sanatório, pode-se observar o doutor redigindo um de seus relatórios. Após um corte de cena, o leitor vislumbra o mesmo doutor realizando, em uma sala e com a ajuda de uma enfermeira, uma cirurgia em um dos detentos amordaçado e amarrado a uma cama cirúrgica, enquanto outra enfermeira a está filmando. Pelos vidros que circundam essa sala, os demais detentos observam a cena com horror. Quando o doutor corta o detento com o

bisturi, este dá mostras de que não está anestesiado. O sangue que brota desse detento aparece em cores. Dá-se, então, início a uma rebelião, na qual tanto o doutor quanto suas enfermeiras são trucidados pelos detentos. Enquanto essas ações ocorrem, um dos detentos, aproveitando a câmera presente na sala, dá continuidade às filmagens. A rebelião é seguida por um incêndio criminoso que também elimina esses detentos. Há um corte de cena e as mesmas imagens armazenadas pela câmera, que retratam a cirurgia, o assassinato do médico e de suas enfermeiras e o incêndio, são transmitidas atualmente em uma tela de televisão à qual a personagem Evelyn Price está assistindo. As cenas vistas por ela fazem parte de uma matéria sobre a Casa da Colina. Nessa matéria um repórter descreve tanto o incêndio ocorrido em 1931, no então hospital mais famoso da cidade de Los Angeles, quanto as descobertas feitas pela comunidade local depois deste incidente. Essas descobertas se referem às práticas cruéis e desumanas realizadas pelo Dr. Vannacutt e pela sua equipe em utilizar os pacientes como cobaias para experimentos macabros. O repórter informa ainda que somente três pessoas presentes naquele local, em 1931, sobreviveram; recentemente, a Casa havia passado por uma grande reforma e estava disponível para ser alugada para festas e eventos. Por meio da apresentação dessa matéria, elucida-se estrategicamente para a personagem Evelyn e para o leitor o passado de horrores de uma das protagonistas que dá título ao filme: a Casa da Colina.

Por meio de outro corte de cena se situa o leitor no cenário de um parque de diversões, cujo proprietário é um engenheiro milionário de meia idade. Esse protagonista revela-se sádico, irônico e de humor duvidoso. Ele sente prazer em construir no parque brinquedos aterrorizantes que pregam peças em quem os utiliza. Durante a apresentação da câmera para o leitor de um de seus jogos, sua esposa lhe

telefona e manifesta o desejo de realizar seu aniversário na Casa da Colina. O engenheiro vê no desejo da esposa a possibilidade de impressioná-la. Para tanto, coloca sua competência tecnológica em jogo e, com a ajuda de um de seus funcionários hábil em eletrônica, cria efeitos especiais capazes de produzir uma noite inesquecível. Para assegurar o sucesso dessa noite e a presença de convidados, ele transforma a festa em um jogo com premiação. Ainda, destrói a lista original que sua esposa lhe dera e digita outra em seu computador. Entretanto, fugindo ao controle do calculista Stephen, quatro convites são enviados para personagens desconhecidas por ele e, segundo a sua esposa, também por ela.

Inicia-se, então, o primeiro ato, que introduz o leitor no universo da Casa e das personagens que a ocuparão durante a "festa". Logo no início da festa, descobre-se que Stephen e Evelyn não possuem um bom relacionamento. Embora ele ame a sua bela esposa, a despreza pela sua incapacidade de ser fiel, ainda desconfia que ela anseia matá-lo para ficar com a sua fortuna. Por isso, procura atormentá-la com jogos e brincadeiras sinistras, a fim de castigá-la e chamar a sua atenção. Atendendo ao estereótipo de vilão, Stephen a humilha, lembrando-lhe de algo do qual ela se envergonha: sua origem desprestigiada socialmente. A personagem Evelyn, por sua vez, atende ao estereótipo de mulher fatal e infeliz que mantém um péssimo casamento para não perder o poder aquisitivo. Ela se define pela superficialidade, falta de caráter e sadismo. A personagem planeja eliminar o marido durante a festa para ficar com a sua fortuna. Mas os convidados não desconfiam disso; pelo contrário, eles acreditam nas acusações que Evelyn faz a Stephen de que ele destruíra a sua lista de convidados, porque ansiava matá-la.

O primeiro ato instaura no leitor a incerteza. Não se sabe se a festa é mais um pretexto para os inúmeros jogos de horror feitos pelo protagonista Stephen Price ou motivo para um homicídio.

Somente no segundo ato, o leitor descobre que, entre os quatro convidados, três foram eleitos pelas forças malignas que comandam a Casa, por serem descendentes dos membros que compunham a antiga equipe do doutor Vannacutt. São eles respectivamente: Sara, uma bela jovem loura, desempregada e impostora, que se faz passar pela vice-presidente executiva da Filmes Lathrup; Jennifer Jezen, descendente do responsável pelo eletrochoque, Adolphus Jezen, da qual era assistente e interceptara a correspondência; Eddie Baker, um belo e jovem negro, ex-jogador de beisebol, descendente de um dos médicos, Franklin Baker; e Melisse M. Marr, outra bela e jovem loura desempregada, ex-apresentadora de programas de televisão, descendente de outro médico, Jasper Marr. Ainda, o próprio engenheiro que alugara a Casa, Stephen Price, é descendente de um dos médicos, Thomas Price, assim como sua esposa, Evelyn Stockard Price, é descendente da enfermeira Ruthe A. Stockard.

A descoberta do porquê da eleição dos convidados pela Casa é realizada pelo leitor graças às ações da protagonista Sara. Assim, ela atua como um "fio" condutor do leitor que lhe elucida ao mesmo tempo em que desvenda, para si e para as demais personagens, a razão das perseguições das "forças". Essa descoberta é feita quando a protagonista em uma de suas constantes buscas por uma saída da Casa, acompanhada pelo protagonista Eddie, adentra a antiga sala do Dr. Vannacutt. Nessa sala, ela observa um quadro contendo as fotos dos integrantes da equipe desse doutor. Embaixo de cada

foto, a protagonista pode visualizar, enquanto a câmera em *close-up*[1] expõe também para o leitor, o nome completo de cada integrante da equipe. Ao ler em voz alta os diferentes nomes, ela elucida para si e para a personagem que a acompanha o porquê da reunião dos convidados. Ainda, a protagonista verbaliza enfaticamente em seu discurso as conclusões a que chegou, conotando assim a concepção de leitor como incapaz de estabelecer relações e efetuar deduções.

O quarto convidado, Donald W. Blackburn, que integra o grupo de aventureiros, não foi escolhido pela Casa. Ele é um arrogante e belo médico, convidado secreto de Evelyn que, durante o desenrolar do segundo ato, se revela seu amante. Donald é manipulado por ela para eliminar Stephen.

Também faz parte involuntariamente do grupo o proprietário da Casa, Watson Pritchett, que a alugara a Stephen Price. Watson é um mercenário desajeitado que se revela, no início do primeiro ato, assustado, acovardado, nervoso e irritado por permanecer em seu próprio imóvel aguardando a chegada dos convidados e o recebimento do cheque do aluguel. Ao término desse ato, a fim de receber rapidamente o aluguel, ele mente a Stephen e aos seus convidados que os boatos sobre a Casa não passam de exageros, pois seu bisavô sobrevivera aos eventos de 1931. O protagonista Pritchett age dessa forma porque conhece o passado macabro da Casa, narrado a ele pelo seu bisavô e pelo seu pai, ambos mortos posteriormente durante as reformas da Casa. A personagem é a única que teme a Casa, pois sabe da existência de forças

---

1 - Um dos recursos utilizados pela câmera que, segundo Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Barbosa (1995, p.465), realiza uma tomada bem próxima a fim de isolar um pequeno detalhe, enquadrar pequenos pormenores do corpo da personagem ou de um objeto.

malignas que a governam. Essas "forças" aproximam-se da bruxa do conto de fadas e do Minotauro, tanto por se situarem no centro de labirínticos corredores no interior da Casa, quanto pela antropofagia demonstrada no ato de sugar todo o sangue de suas vítimas até que virem cinzas. A estas forças Watson denomina de Mal e de Escuro. Embora Pritchett anseie partir logo da Casa, ele passa a integrar o grupo de aventureiros quando Stephen o retém não lhe entregando a tempo seu pagamento. Devido a esse atraso, a Casa aciona o seu mecanismo de trava automática e lacra com placas de ferro todas as possíveis saídas. Inicia-se, então, o segundo ato. A personagem Watson entra em desespero por estar enclausurada e confessa às demais que mentira a respeito da Casa. O protagonista tenta convencê-las da existência do sobrenatural, mas não é ouvido, porque elas o consideram um desequilibrado. Somente as personagens Eddie e Laura lhe dão crédito, depois que ouvem os gritos de horror de Melisse e constatam que ela desaparecera e em seu lugar só sobraram manchas de sangue e a sua filmadora. As personagens, ao analisar o que a personagem Melisse filmara, deparam com imagens em preto e branco de uma operação macabra sendo realizada pelo Dr. Vannacutt com a ajuda de duas enfermeiras. Explicita-se, então, para o leitor a tese do filme: o sobrenatural existe.

Durante o segundo ato, pode-se observar que alguns dos protagonistas têm pretensões a ser personagem redonda, apresentando para tanto uma mudança brusca em seus comportamentos. Embora esta mudança surpreenda o leitor, ela não o convence. Assim, a personagem Stephen Price, de algoz das demais, durante o segundo ato, transforma-se, no terceiro, depois de convencida da existência de forças sobrenaturais, em auxiliar das sobreviventes: Eddie e Sara. Estas personagens, apesar de serem as mais interessadas em obter poder aquisitivo, são as primeiras, no segundo ato, a procurar sair

da Casa. Elas se revelam, graças a uma atração mútua, capazes de se auxiliar para elucidar o mistério da Casa e de se salvar. Ainda, o excesso de correção da personagem Eddie, que salva em diferentes cenas as demais, não condiz com as razões que a levaram a ingressar no jogo, uma vez que o vencedor, de acordo com as determinações da personagem Stephen, ficaria com os cheques dos perdedores. A personagem Evelyn, de vítima perseguida pelo marido, no início do segundo ato, transforma-se, ao término dele, em perseguidora estratégica e mortal de Stephen. A preocupação que demonstra, durante o segundo ato, com o destino da personagem Melisse é incompatível com o seu temperamento egocêntrico. O comparsa da personagem Evelyn, Donald, por sua vez, de calado, distraído e preocupado com a saúde dos demais protagonistas, no início do segundo ato, revela-se, durante o desenrolar desse ato, ardiloso e calculista. Entretanto, devido à sua incompetência, é traído e eliminado pela personagem Evelyn. O olhar de surpresa e incredulidade que o comparsa lança sobre a personagem Evelyn, quando ela o esfaqueia a fim de incriminá-lo, é incompatível com o seu calculismo. A personagem Watson, de mercenária, apática e fatalista, no início do segundo ato, revela-se, durante o desenrolar desse ato, dinâmica, ativa e determinada em encontrar para si e para as personagens Eddie e Sara uma possível saída da Casa. Como não conseguem achá-la, o protagonista Watson morre, no terceiro ato, durante um dos ataques das forças malignas. Sobrevivem a esse ataque os protagonistas Eddie, Sara e o engenheiro. Este consegue por acaso nas últimas cenas e por alguns instantes desativar o mecanismo de trava e produzir uma pequena abertura em uma janela. Entretanto, quando tenta alcançá-la, as forças avançam sobre a personagem Sara. Para salvá-la, o protagonista Sthephen transforma-se, de calculista e egoísta, em herói; ele a empurra e morre em seu lugar. Restam as personagens Eddie e Sara. O protagonista Eddie, em uma demonstração de

cavalheirismo que justifica a sua correção, cede à jovem protagonista Sara o direito de passar primeiro pela abertura. Entretanto, assim que ela se encontra do lado de fora sobre o parapeito da janela, as forças conseguem fechar novamente a placa de ferro e ele permanece no interior da Casa. As forças se voltam então para ele e nesta cena culminante o protagonista lhes revela que é filho adotivo. Por causa disso, a personagem Watson, mesmo morta, comove-se com a sua situação e consegue desprender-se da massa de espíritos que constituem as forças malignas e aciona novamente, por alguns segundos, a trava. Isso permite ao protagonista Eddie escapar. A última cena é a mais inverossímel. Nela, o casal protagonista sobrevivente está exausto e sentado no parapeito de uma janela do último andar quando vê sobre este um envelope no qual estão os cheques ao portador dos demais participantes do "jogo". A única personagem plana, que não tem pretensão a ser redonda e se revela incapaz de surpreender pelas suas atitudes, é Melisse. Esta personagem, por ser desinteressante, pois incapaz de conferir mais tensão e dramaticidade à narrativa, é a primeira a ser eliminada pelas forças malignas.

A construção dos espaços caracteriza-se pelos pares antitéticos: conhecido/desconhecido; interno/externo; alto/baixo. As personagens saem do espaço conhecido, do interior da sociedade à qual pertencem, para o espaço desconhecido, distante do espaço urbano, em um lugar ermo, no qual está situada, sobre uma escarpa, a Casa. Nesse espaço, elas adentram a Casa, o espaço da aventura. Essa Casa é constituída por corredores labirínticos que conduzem a diferentes andares, inclusive ao subsolo. No subsolo há uma sala de eletrochoque e outras diversas ornadas com animais, fetos, órgãos humanos e seres grotescos empalhados ou conservados em vidros. Ainda a habitam as "forças malignas" que comandam a Casa. Todos os espaços pertencentes a

Casa constituem o *locus horrendus*. Assim, esses espaços aproximam-se dos que compõem as narrativas de mistério, de terror, de aventuras e de horror. Os corredores presentes nesses espaços encaminham as personagens a descaminhos e extravios que levam à morte. Justamente por isso, o espaço, que se configura como protagonista do enredo principal e antagonista das demais personagens, é atraente para o leitor. O seu único objetivo é obter vingança. Para tanto a Casa cria para as personagens toda uma série de obstáculos e armadilhas, enquanto por meio de espíritos malignos as persegue. Paralelos a esse enredo principal, há outros subenredos dos quais as demais personagens são protagonistas. Esses subenredos, devido à relação causal entre os eventos narrados, configuram-se como *plots* que envolvem mistério e surpresa; por isso são atraentes para o leitor. Ainda desencadeiam a participação do leitor, pois mobilizam a sua memória. Entretanto, essa participação é apenas aparente, pois a atuação das personagens em determinadas cenas, em que verbalizam as suas intenções, tem por objetivo impedir que o leitor realize deduções e conduzi-lo quanto ao caminho interpretativo. Enfim, pretende-se confortar o leitor apresentando um texto que o entretém, justamente porque não requer "esforço" cognitivo algum. Assim, a personagem Stephen objetiva desmascarar a esposa, a fim de manter tanto a vida quanto a fortuna. A personagem Evelyn, por sua vez, objetiva convencer os convidados de que o marido quer matá-la, ocultando assim o seu anseio de eliminá-lo para ficar com a fortuna dele. Para tanto, conta com a ajuda da personagem Donald, que, ao auxiliá-la, objetiva também obter fortuna. A personagem Watson objetiva adquirir dinheiro com o aluguel da Casa; por isso mente às demais personagens. Finalmente, as personagens Eddie e Sara objetivam vencer o "jogo", para assim obter fortuna e alterar seu estatuto social. Embora haja vários subenredos, o tema do enredo principal, a vingança, encaminha todos os demais

para um único subtema: a morte. A morte é a forma encontrada pela Casa para fazer justiça aos que morreram em seu interior. Essa justiça, como na Idade Média, só pode ser obtida mediante o derramamento de sangue. Todas as "pistas" do filme, ou seja, *plants* que, segundo David Howard e Edward Mabley (1996, p.118), se configuram como artifícios preparatórios para a construção do enredo (um gesto, um determinado objeto, um acessório cênico etc.), encaminham o leitor ao tema da vingança alcançada pela morte do inimigo. Desse modo, pode-se observar manifestações da morte em inúmeros espaços e diferentes épocas: em 1931, nas experiências médicas realizadas no interior do sanatório, no sangue da vítima sendo operada sem anestesia e no massacre e incêndio provocados pela rebelião; atualmente, no convite que alerta para a possibilidade de homicídio, no desejo e plano de Evelyn de eliminar Stephen, na precaução deste, que vai à festa com um colete à prova de balas, nos vidros contendo cadáveres e restos mortais, no tonel contendo sangue no interior da Casa, nas "forças" malignas compostas pelos espíritos daqueles que morreram na Casa, nas armas de fogo ofertadas por Stephen aos seus convidados e postas em pequenos caixões que flutuam em outro maior. Graças aos subenredos, cada protagonista vive um conflito interno, sendo ao mesmo tempo seu próprio antagonista. Dessa forma, o protagonista Stephen ama e odeia a esposa, que só se casou com ele por causa de sua fortuna, ou seja, de seu legado. O protagonista Eddie envergonha-se de sua origem, de seu legado de pobreza e de orfandade; por isso só revela às "forças" sobrenaturais que é filho adotivo. Os protagonistas Sara, Evelyn e Donald também têm vergonha de serem provenientes de uma classe social desprestigiada. E o protagonista Watson, por sua vez, envergonha-se de ser herdeiro da Casa e ter, como legado, uma maldição. Ainda, devido ao ingresso na aventura, as personagens Evelyn e Stephen também descobrem que têm a maldição

como legado. A exploração na narrativa de personagens com conflito interno que possuem um mesmo antagonista externo, a Casa, ajuda a tornar visíveis e palpáveis para o leitor os dois lados das personagens. Esse equilíbrio lhes dá "vida própria". Assim, por meio dessa estratégia, a narrativa atrai o leitor, porque lhe apresenta personagens mais complexas e interessantes, ao mesmo tempo em que o consola, pois lhe apresenta personagens mais compreensíveis. Ainda, a utilização de subtextos, que, segundo David Howard e Edward Mabley (1996, p.62-3), existe quando há uma discrepância entre aquilo que as personagens afirmam e o que elas realizam, ocorre no filme quando as personagens mentem umas às outras, enquanto o leitor sabe a verdade. Essa estratégia, além de enriquecer as cenas, permite revelar ao leitor muitas informações a respeito das personagens, de sua vida interior e de como elas jogam com aquilo que sabem. Assim, o emprego de subtextos aumenta o prazer do leitor e torna-o mais participativo, pois ele se esforça para entender o que está de fato acontecendo na narrativa. Ao mesmo tempo, essa técnica o consola, porque ele compreende de forma mais completa a vida interior das personagens.

Pode-se observar, então, que, embora a narrativa tenha vários subenredos, o principal refere-se a um conflito essencialmente interno das personagens: a vergonha de seus legados, sejam eles compostos por uma maldição ou pela pobreza. Como a tese do filme resume-se à existência do sobrenatural e de seu poder de vingança, somente o legado da pobreza pode ser alterado; o da maldição, próprio do destino, como nas narrativas míticas, é inevitável. Em síntese, o conflito central do filme reside no desejo da Casa de executar os protagonistas, enquanto eles desejam sobreviver.

As personagens vencedoras do jogo, Eddie e Sara, como as de Dupré, do conto de fadas, do filme *Os goonies* e das narrativas míticas, são desprovidas de complexidade

psicológica, principalmente porque não lhes é permitido o questionamento. Assim, elas ingressam no "jogo" objetivando a aquisição de riqueza. Entretanto, jamais questionam o porquê de algumas pessoas, na sociedade em que vivem, não deterem o poder aquisitivo e por isso precisarem se submeter a quem o detém. Como as personagens daquelas narrativas, Eddie e Sara precisam de ajuda para sair do espaço da aventura e sobreviver. Assim, elas se unem e se ajudam para desvendar o segredo da Casa maldita, enquanto recebem ajuda do engenheiro e do proprietário dessa Casa. Ainda, elas se aproximam daquelas personagens pelo percurso que realizam. Saem do espaço social conhecido, mas ainda não conquistado, para ingressar no desconhecido, o da aventura. Este espaço lhes faculta uma vitória decisiva sobre as demais personagens concorrentes. Essa vitória propicia-lhes o poder aquisitivo, objeto necessário para regressarem ao espaço social conhecido e finalmente conquistá-lo. Entretanto, não vencem o *genius loci*, apenas escapam dele. A permanência das personagens nesse espaço representa um perigo latente: o de romper com as coordenadas do sistema social em que devem viver. Esse sistema determina que elas devem regressar e permanecer na sociedade a que pertencem: a capitalista.

O final aberto do filme representa uma estratégia de *marketing* própria de filmes seriados voltados para a venda. Essa estratégia reside no fato de apresentar uma cena final na qual não se elimina o *genius loci*, bem como levar o leitor a refletir, graças à sua curiosidade primária, sobre como sairão as personagens do parapeito de uma das janelas do último andar da Casa, situada no alto de uma colina rodeada de escarpas. Mediante essa cena, o leitor acredita que o filme terá continuidade, as personagens regressarão e quem sabe eliminarão as "forças sobrenaturais" que movem a Casa.

Para o casal sobrevivente, percorrer o espaço da aventura, sobreviver neste espaço, bem como escapar dele, foi necessário, pois lhe facultou a aquisição de poder aquisitivo e de auto-estima. Entretanto, para as demais personagens, percorrer o espaço da aventura foi cumprir o seu destino determinado pela hereditariedade, pelo "sangue", ou seja, "pagar" pelos crimes cometidos pelos seus antepassados. Assim, a narrativa retoma as idéias filosóficas de Taine do século XIX, que consideram o comportamento do homem como determinado pelo meio, pela hereditariedade e pelo momento. As personagens são negativas porque, desprovidas de consciência crítica, não facultam ao leitor possibilidades de reflexão, bem como não rompem o seu horizonte de expectativa, pois o leitor espera, mesmo de uma personagem abominável, um mero resquício de redimível. Assim, as personagens apesar de serem infelizes, ambíguas, insatisfeitas, sem caráter e, em sua maioria, incrédulas, revelam-se diante das adversidades capazes de rever suas crenças e valores, praticando atos de heroísmo. Embora divergentes das heróicas e preocupadas com o próximo apresentadas nas narrativas de Dupré, nas lendas míticas, no conto de fadas e no filme *Os goonies*, elas demonstram, pela mudança de postura que assumem no desenrolar da narrativa, quando passam a acreditar no sobrenatural, ser capazes de, como aquelas, fornecer coragem ao leitor. Embora esse sancionamento ao leitor seja positivo, ele não se concretiza pela leitura da narrativa, porque as personagens são postas em situações irreais em detrimento da verossimilhança.

O filme aproxima-se das obras detetivescas de protagonismo grupal e das obras de narrativa fantástica voltada para o oculto e o sobrenatural. A narrativa do filme é derivada da criação de um mundo inexistente, atendendo a uma linha de intriga e terror que funde as histórias clássicas de fantasmas, com o modelo de mistérios por descobrir.

O filme possui conotação negativa, pois transmite ao leitor uma visão determinista, a partir da qual se conclui que escapar de armadilhas engendradas por espíritos malignos e vingativos não depende somente da competência, mas principalmente da hereditariedade. Ainda, o filme, durante o segundo ato, devido ao uso excessivo da estratégia da surpresa, em detrimento da antecipação que produz o suspense, torna-se cansativo. O leitor deixa de se surpreender e passa a se sentir entediado. Ainda, fazendo uso de diferentes "pistas", *plants*, o filme não consegue verticalizar a sua estrutura profunda, não permitindo ao leitor o *payoff*, a recompensa, por meio da qual, um acessório cênico, uma fala, um gesto de uma personagem, um objeto etc., adquirem um novo significado, segundo David Howard e Edward Mabley (1996, p.118), assumindo um papel metafórico, conotativo, assemelhando-se a uma metáfora poética. Assim, ao término do filme, os cheques postos no envelope são apenas cheques, dinheiro.

Para estabelecer um diálogo com o filme *A casa da colina* e ampliar o horizonte de expectativa dos alunos, propus a leitura, em 1999, inserida na modalidade 3, das obras *Um estudo em vermelho* (1996) e/ou *O cão dos Baskerville* (1996), de Conan Doyle. Essas obras obtiveram boa aceitação; a primeira foi lida por 36 alunos e obteve 77,8% de aprovação; a segunda, por 26 alunos e obteve 76,9% de aprovação. Ambas estabelecem homologia estrutural e temática com o filme, e utilizam a técnica da suspensão da descrença. A obra *Um estudo em vermelho* apresenta o tema da vingança obtida com o derramamento de sangue, e a obra *O cão de Baskerville*, o tema do legado, da maldição como herança. Essas obras assemelham-se ao filme pela intercalação de histórias, mas rompem o horizonte de expectativa do leitor no que concerne ao papel do narrador. Elas permitiram aos alunos conhecer um narrador-testemunha que, na figura do crédulo protagonista Watson, atua como uma lente privilegiada através da qual o

leitor recebe e visualiza as personagens. Como o discurso desse narrador não é neutral, ele transfere gradativamente e de forma convincente para o leitor a simpatia e admiração que sente pelo protagonista-detetive Sherlock Holmes. Entretanto, o narrador, pela sua credulidade e ingenuidade, revela-se um auxiliar de detetive com habilidades discutíveis. Rapidamente o leitor percebe, então, que não pode confiar plenamente em sua capacidade de julgamento. Esse narrador difere do onisciente e profundo conhecedor de todos os eventos e personagens apresentado nas obras de Dupré. As obras de Conan Doyle diferem, ainda, das de Dupré por utilizar, a fim de obter suspense e prender a atenção do leitor, a dinâmica do diálogo e o predomínio da focalização em *close-up*. Somente ao término da narrativa, no momento da solução do mistério, a focalização permite o afastamento que revela uma visão global e situa os eventos em perspectiva. Ainda, a obra *O cão de Baskerville* permite uma inversão da tese do filme *A casa da colina*, desmitificando a crença no sobrenatural e revelando como se dão as relações humanas em sociedade quando movidas por interesses econômicos.

Pode-se observar que o interesse pelo "oculto" e o "sobrenatural", presente na literatura para adultos, transferiu-se para a literatura infantil e juvenil quando os alunos elegeram e aproximaram da obra *A mina de ouro*, de Dupré, a obra *Descanse em paz, meu amor*, de Pedro Bandeira. Essa obra, composta por uma narrativa de mistério com protagonismo grupal, alcança as possibilidades narrativas derivadas da criação de uma personagem inexistente: um "morto-vivo", um fantasma. A obra de Bandeira funde as histórias clássicas de fantasmas, com o modelo de mistérios por descobrir. Ela produz distância narrativa, pois nela aparecem referências explícitas aos elementos de composição literária. Desse modo, evita-se a leitura "inocente" do leitor, impedindo-o

de esquecer que está lendo um texto criado e não se inteirando de uma história possível. A obra explora de forma metalingüística o vocábulo "catarse". Dessa forma, leva o leitor a compreender que o narrar interminável ao protagonista Alexandre de cada personagem de uma história de terror tem por objetivo, justamente, propiciar-lhe a catarse.

O princípio de plausibilidade que confere efeito dramático à obra é trabalhado como no filme *A casa da colina.* Utiliza-se em ambas as narrativas, que possuem em sua superfície uma circunstância inacreditável, a técnica da incerteza. Por meio dela, o leitor desconfia do sobrenatural expresso nas histórias narradas pelos jovens protagonistas à personagem Alexandre. Assim, no início da narrativa, o leitor se identifica com essa personagem incrédula e assume o seu ponto de vista. Durante o desenrolar da narrativa, graças às antecipações fornecidas pelos discursos das demais personagens e do narrador, o leitor desconfia da capacidade de julgamento da personagem incrédula. O leitor, então, suspende a descrença e assume o ponto de vista e a atitude das demais personagens, pois passa a desejar, como elas, que a personagem Alexandre também acredite no sobrenatural. No filme *A casa da colina*, somente depois que o leitor suspendeu a descrença, graças à antecipação dada pelo narrador-câmera de uma manifestação das forças sobrenaturais no interior da Casa, a personagem Stephen passa a acreditar no sobrenatural.

As personagens da obra *Descanse em paz, meu amor* atuam como modelo de dedicação, determinação, companheirismo e fidelidade aos amigos. Elas são facilmente reconhecíveis pelo leitor tanto pela repetição de seus nomes quanto pelo tipo de emoção que expressam em relação à presença da personagem Alexandre no espaço da aventura. Essas emoções definem de forma unidimensional e estereotipada cada uma das

personagens. Assim, compõem o grupo protagonista: o belo, brincalhão, bem-humorado e descrente Alexandre; sua namorada Márcia, também bela, apaixonada, mas sempre triste; o líder do grupo, o "mais velho", como nas obras de Dupré, destemido e corajoso Sílvio; a trágica e assustada Débora; o determinado e forte Geraldo, portador de uma voz grave; a apavorada e irritada Ludmila; e o acovardado, tímido e choroso Paulinho. Este protagonista, pelo emprego do diminutivo em seu nome, pela adjetivação que aparece na fala das demais personagens quando se referem a ele como "menino" e pelo sentimento de proteção que elas demonstram, com exceção de Alexandre, em relação a ele, conota ser o mais novo.

A obra de Bandeira defende a hipótese de que o amor é capaz de suplantar a morte; sua tese, como no filme *A casa da colina*, é a existência do sobrenatural. Entretanto, na obra este sobrenatural tem uma função utilitária: produzir o amadurecimento emocional nas personagens.

Pode-se observar na obra a presença de uma tensão constante desencadeada por um conflito, mas o leitor não sabe exatamente como este conflito se instaurou, pois quando a narrativa se inicia já aconteceram eventos que o leitor desconhece. Ainda, como a personagem Alexandre, o leitor não compreende o porquê de as personagens, conhecidas na escola em que estudam por constituírem o "famoso grupo dos sete tremendões do terceiro colegial", estarem aparentemente amedrontadas, assustadas, irritadas, tristes e apavoradas por causa de uma chuva e uma estadia desconfortável em um velho casarão. Somente durante o desenrolar dos acontecimentos, o leitor começa a desconfiar que o protagonista Alexandre é a fonte de conflito externo e interno, pois quando ele aparece as demais personagens abandonam a postura apática que apresentavam de desânimo e exprimem em suas falas e gestos preocupação, pânico,

medo, agressividade e irritação. Assim, elas surpreendem o leitor, que as vê a princípio com certa antipatia.

Como a obra se inicia *in ultimas res*, somente ao desenrolar da narrativa, o leitor começa a suspeitar que a presença da personagem Alexandre, com a qual se identificara desde o início da narrativa, pelo humor, descontração e simpatia, é fonte de conflito para as demais. Ainda, devido ao constante narrar de histórias de terror das demais personagens ao protagonista Alexandre, o leitor suspeita que algo de sobrenatural aconteceu naquele casarão. Também o discurso das personagens, quando elas se referem ao protagonista e à sua descrença, encaminham o leitor para a hipótese de que ele está morto. Quando o leitor constrói essa hipótese, ele é sancionado no último capítulo com a revelação de que o protagonista Alexandre já estava há três dias enterrado no cemitério próximo ao casarão. Finalmente, o leitor é capaz de compreender o porquê das atitudes desagradáveis e ríspidas das personagens, e de esse protagonista produzir nestas, como nas tragédias, sentimentos antitéticos de temor e compaixão. A compreensão do leitor leva-o, por projeção, a sentir as mesmas emoções que as personagens em relação ao protagonista Alexandre.

O objetivo inicial do grupo era passar as férias nas montanhas, rodeado por uma paisagem linda, de mata fechada, no sopé de uma escarpa alta. O grupo imagina que em seu retorno à cidade levará consigo a glória de ter escalado essa escarpa. Para essa aventura, o grupo alugou um casarão no alto de uma montanha, levou consigo comida para um mês e um pequeno televisor. Entretanto, forças imutáveis da natureza entraram em ação e uma forte chuva atingiu esse grupo. Por causa dela, a personagem Alexandre caiu no meio da escalada e morreu, e a única ponte que ligava o espaço natural ao urbano caiu. Desse modo, as personagens não puderam, ao término de quatro dias,

esperar mais e tiveram que enterrá-lo no cemitério situado à distância de duzentos metros do casarão. Há, então, graças a essa nova situação, uma mudança nos objetivos do grupo. Como esse grupo não pode partir, está ilhado no casarão e incomunicável há uma semana e ainda fadado a conviver com o morto-vivo Alexandre. Diante desse quadro, o objetivo do grupo passa a ser o de fornecer ajuda ao protagonista Alexandre, para que assim o grupo também possa ser ajudado na obtenção da paz. Há, ainda, uma mudança no modo como as personagens passam a encarar o cenário. Ele perde a conotação de espaço propiciador da liberdade e do desafio e passa a representar, devido à fatalidade, à presença de um morto-vivo e a uma chuva constante, um local distante e isolado, que aprisiona os heróis em um casarão tenebroso, com encanamentos que rangem nas paredes, inúmeras goteiras e frestas que deixam o frio, a umidade e o vento entrarem. O espaço da aventura na obra de Bandeira apresenta, como nas obras de Dupré, a dualidade: liberdade e prisão. As personagens buscam o espaço da aventura, natural, primitivo e desconhecido por elas, na ânsia de obter prazer e liberdade. Entretanto, enquanto estão neste espaço, uma fatalidade converte a estadia em prisão, provação, dor e sofrimento.

A obra retrata uma aventura que, devido a uma fatalidade, se tornou um pesadelo. As personagens, embora tenham procurado passar suas férias nas montanhas, não imaginavam, como a personagem Chuck, de *O náufrago*, que uma tempestade transformaria suas vidas em tormento. A narrativa, desde os primeiros parágrafos, utiliza a técnica da máxima concentração dos recursos visando à cena final, como clímax da experiência de terror. Essa experiência, por sua vez, permitirá às personagens e, por projeção nelas, ao leitor, obter a purgação, a purificação das emoções, o alívio da tensão: a catarse. A figura do duplo atua em diversos níveis, como princípio organizador

e como estratégia de condensação: o morto-vivo; a namorada em dúvida sobre a presença desejada ou temida do namorado convertido em fantasma; o desejo dela de beijá-lo e partir com ele em conflito com o de se despedir e libertá-lo; o sentimento ambíguo das demais personagens a respeito da presença desse fantasma, divididas entre se livrar rapidamente dele, por meio da revelação brusca, ou ajudá-lo a compreender todos os eventos gradativamente.

A obra trabalha suas cenas em desdobramento. Assim desenvolvem-se, paralelas à história central no espaço da aventura, as demais histórias narradas pelas personagens, em espaço e tempo diversos. Com essa estratégia, a obra atualiza gradativamente o que estava no início em estado de potência, a crença no sobrenatural, levando a revelação a um máximo de explicitação. Nessa obra, a força que conduz a cadeia causal é a da mais cega fatalidade. A narrativa se inicia depois de uma catástrofe ou *pathos* que ocorre com as personagens. Esta catástrofe produz uma mudança em sentido contrário nas emoções das personagens. Elas passam da felicidade à tristeza produzida pelo infortúnio. Assim, a escalada, que deveria propiciar alegria e prazer durante a sua realização e ao término, a glória, transforma-se para o grupo aventureiro em uma experiência que deflagra emoções muito fortes, como a dor, o terror e o sofrimento. As personagens, devido à essa experiência, depararam com a morte e, por conseqüência, com o sentimento de impotência diante dela. Entretanto, a tensão não acabou; há um desafio a ser resolvido, *hybris*. É preciso levar o protagonista Alexandre ao "reconhecimento", a passar da ignorância de que está morto ao conhecimento, para que enfim, graças à essa revelação, ele descanse e pare de assombrá-las. Enfim, para que ele possa com sua ausência, que conota o descanso eterno, propiciar alívio às personagens. Só, então, elas se sentirão

purificadas do terrível mal-estar que sentem toda vez que o encontram, pois a presença dele conota a da morte.

O protagonista Alexandre é fonte de conflito interno e externo para as demais personagens porque, ignorando ter morrido durante a escalada, não almeja realizar a ação de "descansar em paz", como pretendem seus amigos que ele faça. Diferindo das demais personagens, a protagonista Márcia, namorada do protagonista Alexandre, não está bem certa se deseja que ele "descanse em paz" ou não. Dessa forma, ela também é fonte de conflito externo e interno para as demais personagens. Por causa dela, por consideração ao que ela sente e por medo de que ela parta com esse protagonista, as demais não revelam a ele, como desejam fazer, que está morto. Somente quando a personagem Márcia está pronta para aceitar esse fato, quando ela suplanta seu desejo de retê-lo, ou seja, quando ela adquire maturidade, as demais personagens, com o seu consentimento, auxiliam-na na revelação para o protagonista Alexandre.

O fato de o protagonista Alexandre possuir objetivos divergentes e conflitantes em relação às demais personagens, tais como permanecer ao lado dos amigos e, principalmente, da namorada até que a chuva cesse e possam finalmente se divertir, como era o objetivo inicial da aventura, torna-as mais complexas e interessantes para o leitor, ao mesmo tempo em que o consola, pois lhe apresenta personagens mais compreensíveis. Como elas não podem enfrentar diretamente a personagem Alexandre, revelando-lhe prematuramente que ele está morto, mas devem aguardar o momento certo, elas arquitetam um plano: narrar histórias de terror. Assim, dissimulam o enfrentamento e garantem a sobrevivência da personagem Márcia. Dessa forma, as personagens, quando dialogam com o protagonista Alexandre, utilizam-se da dissimulação da intenção. O emprego da dissimulação confere prazer ao leitor, pois lhe

expõe o que os jovens protagonistas sabem e como eles jogam com essas informações. Essa estratégia produz no leitor maior interesse e participação, pois ele se esforça para entender o que está de fato acontecendo na narrativa. O leitor, encantado com a astúcia dos jovens protagonistas, identifica-se com eles e assume o ponto de vista deles. Desse modo, ele se emociona com as ações desses jovens, anseia que eles atinjam seu intento, mas também se comove com a situação deles e, principalmente, com a do protagonista Alexandre. A presença desse protagonista entre os demais serve ainda de justificativa para demonstrar o caráter e a compreensão deles. Esses protagonistas se revelam heróicos, capazes de suplantar a própria dor e medo para auxiliar um grande amigo a encontrar o seu destino final. O protagonista Alexandre aproxima-se das personagens de Dupré, pois é incapaz de obter sozinho o "descanso eterno", precisando para tanto da ajuda das demais personagens. Entretanto, ele difere das personagens de Dupré pela ambigüidade que apresenta, pois, ao mesmo tempo em que precisa da ajuda das demais personagens, também é capaz de ajudá-las, possibilitando-lhes o enfrentamento de seus medos e a aquisição da coragem que lhes confere, finalmente, a paz.

Ao término da leitura, dado ao caráter circular da obra, o leitor descobre que precisa reler o livro, pois, uma vez confirmada a sua hipótese de que o protagonista Alexandre estava morto, os diálogos e ações desenvolvidos pelas personagens no início e desenrolar da narrativa adquirem novo significado.

O cenário composto por um antigo casarão no alto de uma colina rodeada de escarpas, remete ao do filme *A casa da colina*. Ainda, o fato de esse casarão conter o seu próprio cemitério, situado em uma colina, contribui para aumentar o clima de tensão da obra. A atmosfera úmida e gélida da obra é obtida pela presença constante de uma chuva que provoca uma queda na temperatura. Esta, por sua vez, vem seguida de ventos

cortantes que atravessam as frestas do velho casarão e provocam assobios, fazendo com que a personagem Débora denomine o casarão de “harpa do demônio”.

O fato de o casarão, devido à chuva, não fornecer energia elétrica e ser iluminado por velas, intensifica o clima de tensão e de horror do cenário, pois a luz dessas velas produz um bruxelamento nas imagens projetadas nas paredes e nos rostos das personagens. É nesse cenário, representante do estado de alma das personagens, que o leitor é introduzido no início da narrativa e permanece até o seu desenlace. Justamente por produzir medo nas personagens, e por projeção no leitor, o cenário é atraente. O velho casarão é o espaço paradoxal. Ao mesmo tempo em que expõe as personagens ao incompreensível, produzindo nelas o medo, fornece-lhes uma possibilidade de enfrentar a morte, de conhecer sua porção mais humana, obter sabedoria para sobreviver neste espaço e retornar ao meio em que vivem. Ainda, para amadurecer, as personagens precisam conhecer a nostalgia do exílio motivada pelo desejo de retornar ao espaço urbano. O casarão é o espaço que propicia atração e repulsão; os heróis precisam permanecer nele, saber o que é sentir medo, para enfim adquirir um conhecimento indispensável a seu amadurecimento emocional. No interior do casarão, as personagens precisam conviver com o ambíguo *genius loci*, Alexandre. Ele, embora as ridicularize, amedronte e apavore, também faz parte do grupo de amigos. Este protagonista revela-se ambíguo, pois ao mesmo tempo em que confere terror e medo as demais personagens, leva-nas a refletir sobre a vida, a morte e o amor, provocando-lhes a compaixão. Ele as aprisiona em uma rede de medo e pânico, enquanto lhes confere o poder para se libertar desse sentimento pela superação de suas emoções e aquisição de sabedoria. Ainda, o discurso do protagonista Alexandre atua como um elemento de coesão anafórica, ou seja, ao ridicularizar e criticar a decisão do protagonista Sílvio de narrar histórias de

terror para espantar o medo, mencionando com sarcasmo que, "...para espantar medo de criancinha, nada como uma boa história de bruxas. (...). Que tal *Chapeuzinho vermelho*? Ou *João e Maria*?", faz uma referência direta a outros textos, estabelecendo anaforização discursiva.

O fio de Ariadne que guia Alexandre para o espaço do descanso "eterno" está representado pela figura feminina: Márcia. Como Ariadne, ela é capaz de mostrar o caminho, a saída do espaço terreno para o eterno. Mas, para tanto, deve primeiro guiar a si mesma, libertar-se, desprender-se do desejo de permanecer ao lado do amado e compreender que o amará mesmo depois da morte. Graças à sua confissão de que sempre o amará, após a revelação de que ele está morto, ela é capaz de conduzi-lo, porque antes o libertou de seus temores. Enquanto a personagem Márcia apresenta sentimentos ambíguos, desejando ter ao seu lado o amado, ao mesmo tempo em que o teme e por isso o afasta, ela é incapaz de auxiliá-lo. Só quando ela deseja que ele descanse em paz, quando ela julga que ele está pronto, porque ela primeiramente o está, faz-lhe a revelação. Antes disso, ela impede que outras personagens o façam. Assim, ela atua como mediadora da revelação para o protagonista Alexandre.

O espaço da aventura, por ser paradoxal, aprisionar com a ajuda das forças da natureza os heróis, enquanto os liberta pela sabedoria, pela revelação de que o amor pode prevalecer sobre a morte, pois a presença dela não é capaz de eliminá-lo ou de impedir que ele se manifeste, confere dramaticidade à narrativa.

A obra de Bandeira, por apresentar a fatalidade como guia do destino final e inevitável do protagonista Alexandre, revelando a impotência do ser humano para controlá-lo ou impedi-lo, aproxima-se das narrativas míticas *Teseu* e *Ariadne*. As personagens de Bandeira, por serem desprovidas de complexidade psicológica,

principalmente porque não lhes é permitido o questionamento, aproximam-se das de Dupré e das pertencentes às demais narrativas mencionadas pelos alunos. Assim, essas personagens se hospedam em um casarão antigo, que imaginam ter sido no passado uma sede luxuosa de algo, pois possui um pequeno coreto e seu próprio cemitério, mas não questionam o porquê de algumas pessoas terem poder aquisitivo para se reunir em uma sede luxuosa e outras não. Quem manifesta certa indignação quanto a isso é o narrador, afirmando que provavelmente aquele lugar era ocupado por pessoas pertencentes a uma classe tão elitista que, mesmo depois da morte, não desejavam se misturar com o povo. As personagens sequer cogitam o assunto. Entretanto, elas diferem das personagens apresentadas nas obras de Dupré pela eficácia de suas ações e pela aquisição de sabedoria capaz de lhes propiciar no retorno ao espaço urbano um novo olhar sobre a vida, a morte, a amizade e as relações humanas. O espaço da aventura também difere dos apresentados nas obras de Dupré, pois permanecer nele e sobreviver a ele foi necessário para que as personagens vivenciassem experiências significativas.

Como as personagens de Dupré, as de Bandeira vão ao espaço da aventura, ao espaço desconhecido, durante o período de férias, sem comprometer o período escolar. Devido à euforia com o espaço civilizado, urbano, conhecido por elas, retornam depois de inúmeras provações a este. O espaço primitivo é incapaz de retê-las; permanecer nele representa um perigo latente: o de romper com as coordenadas do sistema social em que devem viver. Este sistema determina que o local ideal é o urbano, onde se situa o espaço valorizado da escola. A escola é vista pelas personagens, como positiva, pois graças a ela e às aulas de língua portuguesa puderam colocar em prática um conhecimento adquirido e auxiliar seu amigo e a si mesmas.

Embora as personagens atendam ao horizonte de expectativa do leitor que espera vê-las em atitudes heróicas e determinadas, dominando seus medos e auxiliando a personagem Alexandre, a estrutura narrativa difere das apresentadas nas obras de Dupré pela intercalação de histórias diversas.

O mérito da obra reside em resgatar narrativas de terror que aparecem na literatura oral. Essas narrativas estão presentes nas histórias narradas pelas personagens Geraldo, Ludmila, Débora e Sílvio. Graças à obra de Bandeira e ao posterior relato de leitura feito pelas alunas leitoras desta obra, muitas aulas de literatura tiveram, a pedidos dos alunos, seus minutos finais destinados a relatos feitos por eles e por mim de histórias de terror e de "causos" de assombração. Esses relatos proporcionaram a interação exigida pelo ato de contar e ouvir histórias e permitiram descobrir entre os alunos incríveis contadores com habilidades de dramatizar suas histórias por meio de sons e gestos, produzindo suspense em seus ouvintes. Graças a esses relatos, os alunos perceberam que narrar histórias vai ao encontro da função primeira da literatura: a fabulação. E a literatura surge justamente dessa necessidade que eles sentiram de contar histórias. Também descobriram que, enquanto narravam, deviam utilizar a memória para concatenar os acontecimentos, para que houvesse em suas histórias progressão narrativa. Enfim, os alunos, por meio de todo esse processo cognitivo, não só deles como também dos ouvintes, puderam assumir o estatuto de narrador de histórias ouvidas por eles de amigos, familiares, conhecidos, vizinhos etc., que, transmitidas a outros, formavam o elo corrente da tradição oral.

O protagonista do filme *O náufrago*, Chuck Noland, um engenheiro encarregado-geral de uma empresa especializada em entregas rápidas, *Federal Express* (*FedEx)*, revela-se, durante o primeiro ato e o ingresso no segundo, como personagem plana,

previsível e desprovida de complexidade psicológica. Entretanto, suas características, durante o desenrolar do segundo ato e do terceiro, alteram-se, resvalando para as da personagem redonda. Essa alteração da personagem ocorre graças ao tratamento da narrativa pelo narrador-câmera. Este, para gerar expectativas no leitor, retarda e omite informações sobre o protagonista que produzem certa opacidade de seu perfil psicológico. Assim, não permite ao leitor o domínio absoluto dos pensamentos da personagem e a previsão de todas as suas atitudes.

O tema do filme pertence à tradição de *Robinson Crusoé*. A obra de Daniel Defoe, comentada em sala de aula, já era conhecida pela maioria dos alunos por meio da leitura de adaptações diversas, inclusive em quadrinhos, e/ou filmes e/ou desenhos animados. O protagonista Chuck, como Robinson, isolado em uma ilha, tem de sobreviver à própria custa. O eixo que estrutura o filme e organiza o tratamento da personagem é o da oposição entre civilização e vida natural, entre o tempo ditado pela sociedade capitalista, configurado no tempo de execução de um determinado trabalho que gere capital, e o tempo ditado pelas forças da natureza. Enfim, o eixo que estrutura o filme define-se pela antítese superficial e necessário.

A personagem Chuck é uma habitante da cidade, obcecada por tecnologia, que chega ao extremo oposto, a uma ilha deserta desprovida de quaisquer recursos. Essa ilha caracteriza-se pela sua inacessibilidade e pela solidão. A experiência solitária da personagem Chuck configura-se como positiva, porque seu resultado é um fortalecimento do ego diante da natureza, assim como a promoção de um ideal que possui suas raízes em Rousseau, em que a eficiência e competência natural do ser humano é reforçada pelo meio selvagem. Explicita-se a tese do filme coincidente com a do filão robinsoniano, o indivíduo tem condições de sobreviver em um meio

incivilizado; e o rousseauniano, que atribui a este ambiente uma superioridade em relação à vida urbana, ao progresso e à tecnologia. Este pensamento se completa por meio da crença na harmonia entre homem e natureza. Ainda, na crença de que a natureza pode tornar o ser humano melhor. Entretanto, a personagem Chuck afasta-se da personagem Crusoé, pois ingressa na aventura involuntariamente, graças a uma fatalidade. Esta ocorre quando o avião da *FedEx*, que o levava, desorienta-se, fica sem combustível e realiza um pouso forçado no Oceano Pacífico.

O filme, embora apropriado pelo público juvenil, tem como destinatário o adulto, por apresentar um enredo principal e dois subenredos que se completam, pois possuem o mesmo protagonista. Embora tenham antagonistas diversos, faz-se necessário dividi-lo em três atos. O ingresso da personagem Chuck na aventura ocorre no segundo ato, quando ele parte na noite de Natal para mais uma de suas viagens de negócios. Durante a viagem o avião em que estava faz um pouso forçado no Oceano Pacífico. Ele sobrevive graças a um bote salva-vidas que o co-piloto do avião da *FedEx* lhe entregara minutos antes do pouso. A cena desta personagem desesperada em meio à tormenta, flutuando em seu bote, agarrada às amarras deste, focalizada em tomada panorâmica[2] e de cima para baixo, fornece a dimensão da pequenez do ser humano diante das forças naturais. Essas forças aparecem em toda a sua potência na tempestade em alto mar e nas enormes ondas provocadas por ela e pelo vento. Essas ondas arremessam livremente o

---

2 - Um dos recursos utilizados pela câmera que, segundo Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Barbosa (1995, p.440), se desloca lentamente apenas sobre seu eixo, por meio de um movimento giratório horizontal ou vertical, fazendo uma tomada ampla.

protagonista mar a fora, levando o aluno leitor a compará-lo a outro herói: Ulisses, também levado mar a fora pelos ventos de Posseidon. Os alunos puderam acompanhar a trajetória de Ulisses e de outros heróis mitológicos por meio da leitura das obras *Ilíada* e *Odisséia*, de Homero, realizada em 1999. Essas obras, pertencentes à modalidade 2, foram lidas respectivamente por 50 e 49 alunos, e obtiveram 88% e 75,5% de aceitação. A leitura dessas obras propiciou aos alunos perceber que se pode estabelecer relações intertextuais entre elas e esse filme, bem como entre elas e a obra *O pomo da Discórdia*, de Elenice Machado de Almeida, lida em sala de aula com 91,8% de aceitação, em 1999.

A abertura do filme ocorre antes do primeiro ato. Nessa abertura, pode-se observar a câmera focalizando de forma panorâmica uma longa estrada situada em uma paisagem composta por campos secos, devido ao inverno. Nessa estrada visualiza-se um caminhão da *FedEx* que se aproxima de uma encruzilhada; ele vira à direita, em sentido horário, e chega a uma propriedade rural, constituída por gramados verdejantes ao redor de uma bela casa e de um enorme galpão. Essa propriedade possui um portão de entrada sobre o qual situa-se um grande arco de metal em que se pode ler os nomes: "Dick e Bettina". Entre esses nomes, no lugar da conjunção **e**, há o desenho de um par de asas que remete ao deus mensageiro da mitologia, Hermes. O funcionário da *FedEx* desce do caminhão e apanha uma caixa que a Sra. Peterson, proprietária do local e provavelmente do nome Bettina exposto no arco sobre o portão, lhe indica. Essa mulher configura-se como uma jovem bem-humorada, soldando outro par de asas construído em uma estrutura metálica. Ela ouve músicas de Elvis Presley, conotando que a propriedade situa-se no estado do Tennesse, conhecido como "Terra de Elvis".

A câmera concentra-se em *close-up* na caixa, em que há um desenho na cor rosa de um par de asas. Esse desenho é rapidamente comentado pelo mensageiro, indicando que é hábito dessa mulher colocar em suas caixas esse símbolo. A câmera acompanha a caixa, o leitor a vê sendo posta no caminhão. Em seguida, há um corte brusco de cena e um escurecimento da tela, novamente outro corte e a tampa do bagageiro de outro caminhão da *FedEx* é aberta e a câmera permanece em *close* na mesma caixa que chegou à Rússia, em Moscou, para ser entregue ao Sr. Peterson. Essa cena conota que a caixa provavelmente aparecerá durante o desenrolar da narrativa em uma cena significativa. Assim, ela e o símbolo das asas que contém, bem como o movimento em sentido horário realizado pelo caminhão que entra na propriedade, situada por sua vez, logo após uma encruzilhada, configuram-se como *plants* que remetem ao tempo, ao relógio, e ao deus das viagens e das mensagens, Hermes. Esse deus, de acordo com Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1999, p.487), era honrado especialmente nas encruzilhadas dos caminhos, onde suas estátuas serviam para afastar os fantasmas e evitar os maus encontros. Esses *plants* mobilizam a memória do leitor, que espera reencontrá-los durante a narrativa.

Em Moscou, o Sr. Peterson, por sua vez, aparece só de roupão na porta de um apartamento para receber a caixa de um mensageiro russo. Após a partida desse mensageiro, surge na mesma porta uma mulher russa que, pela intimidade demonstrada com esse senhor e pelos trajes que usa, conota ser sua amante. Essa mulher elogia a beleza da caixa e pergunta quem a enviou. Peterson afirma ter sido enviada pela esposa. Como ele está distante do lar e acompanhado de outra mulher, pode-se deduzir que ou ele ignora a fidelidade ou seu casamento chegou ao término. Há um desvio da câmera,

travelling[3], que ao se distanciar permite ao leitor observar a neve por toda parte, a Praça Vermelha e o Kremlin. A câmera realiza uma panorâmica ao redor dessa praça e fixa-se em *close-up* em um estabelecimento comercial, no qual há uma família que entrega a um garoto, Nicolai, uma caixa da *FedEx*. A câmera concentra-se, então, em Nicolai. Ele recebe essa caixa com a incumbência de levá-la até seu destino. O garoto corre e a entrega para a personagem Chuck, que neste momento está orientando, no interior de uma filial da *FedEx*, os novos mensageiros russos. Todo o cenário interno dessa filial está repleto de *plants* que se configuram em relógios quadrados analógicos e digitais, simbolizando a ilusão humana de controlar o tempo. Segundo Jean Chevalier & Alain Gheerbrant (1999, p.876), para tentar exorcizar a angústia e o efêmero, a relojoaria contemporânea não encontrou nada melhor, inconscientemente, que dar aos relógios e aos despertadores uma forma quadrada em lugar da redonda, simbolizando,

assim, a ilusão humana de escapar à roda inexorável do tempo e de dominar a terra, impondo-lhe a sua medida.

Inicia-se, então, o primeiro ato, no qual se apresenta para o leitor um protagonista que, por meio de sua palestra, revela-se um líder orgulhoso por pertencer àquela empresa, determinado, autoritário, com características estereotipadas. Estas características podem ser observadas nas frases compostas por clichês, proferidas pelo protagonista aos novos mensageiros russos, aos quais dá treinamento: "o tempo nos controla sem piedade, não liga se estamos doente, com fome, com sede, se somos russos, americanos ou seres de Marte. É como o fogo: pode nos destruir ou aquecer";

---

3 - Um dos recursos utilizados pela câmera que, segundo Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Barbosa (1995, p.581), se desloca por qualquer meio, para aproximar, afastar ou acompanhar um objeto. Esse deslocamento pode ser horizontal, vertical, circular, em ziguezague etc.

"Todo escritório da *FedEx* tem um relógio, ele pode nos salvar ou nos matar. Nunca o ignoramos. E nunca, jamais nos permitimos o pecado de perdermos a noção do tempo"; "o tempo é um terrível e incansável capataz"; "determinação é o nosso alvo". Podem ser observadas também em suas atitudes de americano auto-confiante, que presenteia orgulhosamente o garoto Nicolai com produtos de consumo, um *Disc player* acompanhado de um *Compact Disc* de Elvis Presley, porque acredita pertencer a uma cultura detentora de objetos de desejo das demais. O *Compact Disc* de Elvis Presley, por sua vez, configura-se como um *plant*. Ele remete o leitor à cena inicial, relembrando-o de que a cidade de origem do protagonista, Memphis, está situada no estado do Tennesse, e sua preferência musical coincide com a da jovem Bettina, que enviara a caixa com o símbolo das asas.

Sobre o protagonista também pode-se observar que está distante do lar, com saudades da mulher amada, trabalhando em um ritmo frenético, tendo poucos amigos e principalmente pouco tempo para si mesmo, dormindo em aviões e se alimentando de forma inadequada. Como é desprovido de complexidade psicológica, principalmente porque não lhe é permitido o questionamento, o protagonista procura realizar as suas funções de forma eficiente, visando sempre o melhor para a empresa, mas não para si. Em momento algum, ele se questiona sobre o porquê de precisar trabalhar tanto ou de não possuir tempo para sequer ir ao dentista. Revelando-se confiante na capacidade do ser humano de controlar racionalmente todas as situações, esse protagonista configura-se como um ingênuo empregado modelo que, embora tenha grande habilidade e capacidade de liderança, não consegue estabelecer relações humanas autênticas com as pessoas que o cercam. A inabilidade da personagem Chuck para o diálogo e para a proximidade fica comprovada em uma cena, no interior do avião da *FedEx*, em que ele

dialoga com um velho amigo, Stan. Nessa cena, ambos são interrompidos pela aeromoça, que interpela a personagem Stan a respeito da saúde de sua esposa. Pelo diálogo entre a aeromoça e a personagem Stan, fica evidente que a esposa dele está com câncer, mas pela surpresa e desconcerto que o protagonista Chuck expressa ao ouvir esta revelação, ele demonstra que desconhecia este fato sobre a vida pessoal de seu amigo.

Ainda na Rússia, o protagonista telefona duas vezes para casa. A câmera situa o leitor no interior do espaço em que toca o telefone e se ouve uma voz feminina na secretária eletrônica, conotando ser a voz da mulher amada, Kelly, por quem a personagem Noland procura e que, pela ausência, se revela tão ocupada quanto ele. O protagonista retorna aos Estados Unidos, desembarca em Memphis e a revê na véspera de Natal. As cenas do reencontro explicitam o profundo amor entre o casal e a falta de tempo para permanecerem juntos. Essa carência pode ser observada quando, durante a ceia de Natal, o casal, participando de um jantar com a família dela e alguns amigos, o *bip* da personagem Chuck é acionado, sinalizando que ele deve partir. Embora decepcionada, a personagem Kelly dá mostras de compreender a partida de Chuck.

No aeroporto, em Memphis, antes de entrar no avião, o protagonista se despede de Kelly. Eles trocam presentes dentro do carro dele. Kelly presenteia-o com um relógio de bolso, redondo, uma jóia de família que fora de seu avô. No seu interior, ela coloca sua própria foto, porque sabe que é a favorita de Chuck. Como a câmera situa-se em *close-up* sobre esse relógio, que diverge dos demais apresentados na narrativa pelo formato, pode-se concluir que ele se configura como outra pista, *plant*. Esse relógio, que acompanhará o protagonista até o término da aventura, remete ao tempo inexorável, simbolizado, de acordo com Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1999, p.876), pela

forma circular que remete à Rosácea, à Roda que descreve um movimento giratório que conota o ciclo da vida. A partir do momento em que o protagonista começa a utilizá-lo, o seu destino se altera, ele perde o "poder" que imaginava possuir de controlar o tempo e todos os eventos à sua volta. Durante a troca de presentes no carro, Chuck, por sua vez, presenteia Kelly com um embrulho que aparenta ser um anel, conotando assim um pedido de casamento que deverá se concretizar com o seu retorno. Como o herói Ulisses, despedindo-se de Penélope, o protagonista Chuck afirma à mulher amada que voltará logo.

No início do segundo ato, entretanto, o avião em que o protagonista estava cai no Oceano Pacífico. Ele é o único sobrevivente em uma ilha deserta, desprovida de quaisquer recursos tecnológicos. Nessa ilha, vive por quatro anos, tendo por morada uma pequena caverna no interior de um morro, na parte alta, distante da água. Mantém-se vivo graças à esperança de retornar à sociedade e à noiva, que acredita esperá-lo. O leitor, acompanhando-no nessa estada na ilha, torce por ele, identifica-se com ele, pois se reconhece urbano e tão frágil quanto o herói e constrói a hipótese de que o olhar interminável da foto da mulher amada é capaz de motivá-lo constantemente a retornar. Essa foto, posta no relógio, representa metonimicamente para o leitor a figura feminina detentora do poder orientador do herói. Assim, ela conota o "fio de Ariadne" capaz de guiar o homem amado à saída do labirinto. Entretanto, ao término do segundo ato e início do terceiro, o leitor pode observar que há outro fator mantendo o protagonista vivo. Este diz respeito à sua própria esperança depositada no retorno, ou melhor, em uma caixa que ele não abrira na ilha. Essa caixa é justamente a que contém o símbolo das asas. O *close-up* na expressão facial de surpresa e comoção que o protagonista Chuck revela quando avista esse símbolo leva o leitor a deduzir que ele o reconhecera

como o de Hermes, o "mensageiro". E este reconhecimento o impedira de abri-la. Como o protagonista não verbaliza suas intenções, a narrativa produz vazios que convocam o leitor a construir hipóteses. Dessa forma, o leitor deduz que o protagonista não abrira a caixa porque a tornara seu talismã; por isso a protege das intempéries. Desse modo, ele deposita nessa caixa um voto de esperança em um possível retorno que culminaria em sua entrega. Nessa entrega, o protagonista conseguiria resgatar o seu antigo papel de entregador, de mensageiro, representado no símbolo da caixa.

Assim, há outra figura feminina detentora do poder de orientação do herói. Ela está representada metonicamente pela caixa. Essa personagem feminina, Bettina, graças à sua caixa, representa uma Pandora às avessas, que, ao invés de abrir uma caixa para liberar os demônios capazes de destruir a humanidade, é capaz de produzir a esperança, mesmo a apresentando fechada. Os alunos puderam conhecer a lenda mítica de Pandora, e conseqüentemente a tragédia de Prometeu, quando uma aluna me interpelou sobre o porquê da expressão: "a esperança é a última que morre". É válido destacar que as narrativas míticas sempre agradaram aos alunos e exerceram imenso fascínio sobre eles. Esse fascínio possibilitou um aumento gradativo do diálogo em sala de aula, pois elevaram-se as solicitações dos alunos para relatos de lendas mitológicas. Ainda facultou a realização de trabalhos de pesquisa associados à tragédia e ao cotidiano dos alunos, o que, graças ao olhar de descoberta, lhes permitiu analisar e repensar mais detidamente o seu universo (por exemplo: o nome de um biscoito recheado que consumiam, *Calipso*, os produtos de limpeza utilizados em casa, *Ajax*, *Minerva* etc.).

Em sua luta pela sobrevivência, a personagem Chuck, durante o desenrolar do segundo ato, supera suas limitações, torna-se mais forte emocional e fisicamente, portanto apta a pescar, nadar, obter alimentos e prepará-los, graças ao poder adquirido

de produzir fogo por meio da fricção de duas madeiras. Como as personagens de Dupré, esse protagonista necessita de ajuda no espaço da aventura. Desse modo, para não enlouquecer com a solidão, cria com a utilização de uma bola de *voley* da marca Wilson um companheiro. Este é produzido por acaso, quando Chuck sangra suas mãos tentando produzir fogo e em um acesso de fúria apodera-se de uma caixa que contém a bola e a arremessa longe. Na bola fica tatuada uma mancha de sangue no exato formato de sua mão. Ele analisa essa mancha e observa que ela se assemelha a um rosto. Desenha, então, olhos, boca e nariz sobre ela. Assim, o protagonista cria um companheiro a partir de seu próprio sangue. Ele fornece a si mesmo a ajuda de que tanto necessita. O protagonista denomina esse companheiro de Wilson.

Durante todo o desenrolar do segundo ato, pode-se observar que o companheiro da personagem Chuck se revela como um desdobramento dela, um "alter ego" crítico que sempre a remete a eventos que quer esquecer. Entretanto, esse companheiro, ao estabelecer conflitos com o protagonista, que aparecem nos "diálogos" entre ambos, não é capaz de consolar o leitor, pois não lhe permite conhecer melhor a personagem central. A ausência de consolo é decorrente da incapacidade desse companheiro de elaborar suas próprias falas, que ficam subentendidas pelas respostas de Chuck. Assim, ele difere das personagens capazes de em determinado momento antagonizar e, justamente por isso, revelar o protagonista, das demais narrativas apontadas pelos alunos. Dessa forma, a narrativa é capaz de produzir distanciamento no leitor, que precisa refletir sobre o fato de o interlocutor da personagem Chuck ser afinal apenas uma bola. A exploração desse companheiro crítico produz lacunas, vazios suplementares. Esses vazios levam o leitor a esforçar-se para compreender o que de fato está acontecendo na cena em que o protagonista Chuck, em outro acesso de fúria,

arremessa seu companheiro porque este o recordou de algo terrível. A revelação desse "assunto proibido", associado à execução de um plano de suicídio que a personagem Chuck colocara em prática no terceiro ano em que estava presa na ilha, vem aos poucos à tona. Essa revelação é descrita parcialmente pelo discurso do protagonista e predominantemente pelo do narrador-câmera. Essa estratégia gera suspense e desperta o interesse do leitor, ao mesmo tempo em que obriga o narrador-câmera a apresentar o cenário resultante dessa simulação de suicídio. Nele, pode-se observar que uma árvore situada no alto do morro, utilizado por Chuck como habitação, aparece com seu tronco partido ao meio. Ao focalizar concomitantemente essa árvore e o protagonista puxando uma corda com uma de suas pontas atada ao tronco dessa árvore e outra na forma de uma forca atada a um boneco de madeira, o narrador revela que ali houve uma simulação de um suicídio. Pode-se observar, ainda, que a árvore não resistira ao peso do boneco, partindo ao meio. Assim, deduz-se que, se o protagonista tivesse se enforcado nessa árvore, ficaria dependurado e não morreria rapidamente, antes agonizaria lentamente se debatendo nas rochas.

Ao término do segundo ato, o protagonista, dotado de competência e força física para produzir cordas com a extração de fibras das árvores, ainda motivado por um enorme fragmento de plástico que chegara por acaso à ilha, "trazido pela maré", provavelmente desprendido do avião da F*edEx*, constrói uma embarcação com troncos amarrados e retorna. Enquanto ele constrói essa embarcação, muitos dos seus planos são omitidos graças ao seu silêncio, produzindo no leitor certa opacidade do seu perfil psicológico e por conseqüência da execução desses planos, gerando assim suspense. A câmera expõe mais do que comenta. Desse modo, pode-se ver que o protagonista utiliza o fragmento como cobertura para o barco que construiu. Nesse fragmento, ele desenha

um par de asas. Em sua embarcação, ele armazena água recolhida da chuva e dos cocos provenientes da ilha e, principalmente, coloca envolta em um pedaço de plástico e atada aos troncos a caixa não aberta. Ao remar, o leitor o acompanha e fica imaginando como ele poderá suportar as enormes ondas que arrebentarão sobre a embarcação. Há, então, a explicitação do auto-controle do protagonista. Essa explicitação ocorre quando, após ter conseguido remar energicamente sobre algumas ondas, ele depara com outra imensa e aguarda pacientemente que se aproxime para, no momento exato, cortar um dos lados das amarras do fragmento, permitindo que este se projete como uma vela. Esta vela, que tem em si o desenho de asas, o eleva por sobre essa onda para o alto mar, fazendo com que o protagonista realize com a ajuda do vento um misto de salto e de vôo. Assim, o protagonista consegue alçar vôo, conquistar suas "asas". E a narrativa consegue, ao mesmo tempo, surpreender o leitor e recompensá-lo, pois este revê o símbolo das asas com seu sentido renovado, metonicamente representado em uma vela improvisada; há um *payoff*. Pode-se concluir que, somente após a aquisição de "asas", o protagonista conseguiu realizar seu intento. Entretanto, para adquiri-las, ele precisou da ajuda do acaso e, principalmente, de sua capacidade de cálculo, de raciocínio, de auto-controle e de conhecimentos obtidos durante os quatro anos em que permaneceu na ilha, quando então compreendeu como a ação do tempo pode atuar sobre a posição do vento e influenciar a maré. Conforme Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1999, p.90), as asas jamais são recebidas, mas sim conquistadas mediante uma educação iniciática e purificadora por vezes longa e arriscada. Elas representam também a faculdade cognitiva. Aquele que compreende tem asas. O protagonista Chuck as adquiriu porque compreendeu que deve utilizá-las a seu favor, como um mensageiro de si mesmo e não

do capital, e a respeitar o ritmo natural da vida, o tempo necessário e não o intervalo de tempo superficial determinado pela sociedade a que pertence.

Em seu retorno, no início do terceiro ato, o protagonista Chuck depara com outro conflito. Ele deseja rever a mulher amada, mas esta não está bem certa de que também deseja isto, pois, supondo-o morto, casou-se e já é mãe. O conflito resolve-se quando o protagonista a visita e percebe que ela ainda o ama, mas nada fará para concretizar essa união. O protagonista, então, de posse de um saber que será verbalizado em seu desabafo a seu amigo Stan, reconstrói sua vida a partir de novos valores e de uma nova atitude. Graças a eles, o amor, a amizade, a paz, o sossego e principalmente o livre arbítrio passam a ser prioritários para o engenheiro. Entretanto, este livre arbítrio é relativo; ele só existe quando se realiza entre as opções que o próprio destino impõe, entre as opções que a "maré traz", lhe oferece. O protagonista passa a ter a mesma certeza dos heróis Ariadne e Teseu, a de que não pode controlar todos os eventos. Assim, o protagonista Chuck aproxima-se desses heróis, pois conclui, como eles, que o ser humano é incapaz de lutar contra o seu destino determinado pelos deuses. Entretanto, o protagonista distancia-se deles, pois descobre que é capaz de se individualizar, refletir e optar pelo melhor para si e não para o coletivo, mesmo que essa opção seja feita entre aquelas ofertadas pelo acaso. Para o protagonista Chuck, a única opção do homem reside, como ele afirma à personagem Stan, em "continuar respirando". Assim, a sua única obrigação é viver e aguardar o que "a maré poderá trazer", ou seja, o acaso. A verbalização das conclusões do protagonista Chuck para a personagem Stan, bem como de seus sofrimentos na ilha que o levaram a executar uma simulação de suicídio, conota a concepção do diretor do filme quanto ao seu público leitor, incapaz de construir hipóteses e realizar deduções apenas pelos dados fornecidos

pelo enredo. Somente a cena final permite a elaboração de deduções sem elucidações posteriores.

De acordo com a caracterização dos espaços, o enredo pode ser divido em dois subenredos. Assim, o primeiro subenredo desenvolve-se no espaço conhecido, a sociedade urbana, tecnológica e moderna. Nesse espaço, o protagonista Chuck tem o tempo como seu antagonista. Mas este tempo não é o natural, aquele que controla o transcorrer dos dias, das noites e das estações climáticas; antes é um tempo ditado pelo capital, um prazo, um espaço de tempo determinado para a realização de entregas. Seu papel de antagonista justifica-se pelo poder de obrigar o protagonista a trabalhar excessivamente no controle do sistema de entregas de todas as correspondências em tempo hábil. Mas, como esse tempo está intimamente ligado ao espaço, ele também obriga o protagonista a se ausentar do espaço conhecido, mesmo na noite de Natal, se afastar da mulher amada e partir para novos espaços nos quais deve realizar seu papel. Esse tempo comercial, por causa do conflito que instaura, torna o protagonista mais interessante para o leitor.

A luta contra o tempo realizada pela personagem Chuck expõe ao leitor as características de um protagonista que atua como modelo de determinação, eficiência, coragem e fidelidade à mulher amada e à empresa em que trabalha. Este protagonista revela-se obcecado pelo trabalho e pela eficiência em sua realização. Esta eficiência só pode ser obtida se executada em tempo determinado pelo sistema de entregas da empresa. Justifica-se, então, que o protagonista apareça nas cenas iniciais sempre munido de um *bip*, de um relógio, de uma agenda e de cronômetros. Ele é admirado na empresa em que trabalha pela sua capacidade de superação das adversidades, seus feitos são sempre comentados e revelam empenho aliado a um grande poder de raciocínio, à

criatividade e à realização de cálculos precisos. Assim, ao tornar o protagonista mais compreensivo para o leitor, a narrativa também o consola.

O segundo subenredo desenvolve-se no espaço desconhecido, no interior de uma ilha deserta, desabitada, selvagem, desprovida de água potável e de alimentação satisfatória. Esse espaço configura-se como antagonista, pois impede o protagonista de atingir seu intento de regressar ao espaço tecnológico, urbano, conhecido, e rever a mulher amada. Como herói masculino trivial no primeiro ato e início do segundo, Chuck teme o desconhecido e, uma vez no espaço da aventura, anseia pela restauração do *status quo*. Como o espaço é inseparável do tempo, a personagem Chuck torna-se prisioneira da ilha e também do tempo pelo período de quatro anos. Entretanto, a personagem compreende uma outra dimensão do tempo, o que governa as marés, as estações climáticas, a posição do vento. Somente quando entra em conjunção com este conhecimento, quando adquire esse poder e recebe ajuda do acaso, pode finalmente regressar. Justifica-se, então, que durante os quatro anos em que permanece na ilha, o protagonista não possa utilizar relógio algum. O único que levara deixou de funcionar devido à água que entrou em seu mecanismo. Desse modo, ele precisa aprender a conhecer o tempo a partir de observações dos fenômenos da natureza.

O espaço, por causa do conflito que instaura, também torna o protagonista mais interessante para o leitor. Entretanto, revela-o, no início do segundo ato, não como se suspeitava no início da narrativa, forte e determinado, mas como uma personagem frágil, que no espaço da aventura, posta em situações adversas em um ambiente primitivo, caracteriza-se pela incompetência e pela fragilidade própria de um homem urbano, tecnológico. Essa fragilidade e incompetência leva o herói, no espaço da aventura, a se ferir inúmeras vezes. Esses ferimentos são marcados sempre pela perda

de sangue. Assim, o espaço "suga" o protagonista, como um *genius loci* antropofágico. Ele fere sucessivamente: os pés descalços, em suas expedições de exploração à ilha; uma das pernas, em sua tentativa desesperada de retornar ao alto mar a bordo do que sobrou do bote salva-vidas, para alcançar um navio que vê ao longe; as mãos, em sua tentativa de produzir fogo por meio da fricção de dois pedaços de madeira. Dessa forma, esse protagonista, no ingresso da aventura, frustra o leitor pela ineficácia de suas ações, ao mesmo tempo em que o conquista, porque se comove com a situação desse herói mais humano e se reconhece, por projeção, tão frágil e urbano quanto ele.

O espaço é o *genius loci* ambíguo, como a bruxa do conto de fadas dos irmãos Grimm. Ao mesmo tempo em que faz o protagonista sofrer e andar sempre em círculos ao redor da ilha, confere-lhe, durante o desenrolar do segundo ato, poder para superar suas limitações e sobreviver. O tempo, por sua vez, confere-lhe a aceitação do inevitável, torna-o aberto à promessa do possível, do imponderável. Os quatro anos passados na ilha configuram-se como um prazo para a aquisição de um novo ser, mais sábio, porque mais humano. Esse intervalo de tempo passado no ambiente primitivo leva o protagonista a refletir e descobrir com a ajuda do acaso o meio de retornar e, principalmente, de se descobrir um novo homem. Enfim, tempo e espaço conferem-lhe o amadurecimento.

No início do primeiro ato, pode-se observar que as ações do protagonista sempre visam ao bem da empresa. Ele acredita que, ao auxiliá-la, também ajuda as pessoas que dependem dela. Possui a ingenuidade de acreditar que os pacotes enviados contém sempre documentos ou objetos vitais e/ou necessários. Uma vez na ilha, precisando obter meios para sua sobrevivência, ele abre quase todos os pacotes que chegaram boiando a ela e descobre quanta inutilidade e futilidade existem nesses pacotes. Toda

essa superficialidade contrapõe-se ao estritamente necessário que a ilha lhe proporciona e o "ensina" a valorizar: água potável e competência para encontrar seu próprio alimento e produzir fogo. Assim, o espaço também atua como um desmistificador das crenças do protagonista.

O mundo em que o protagonista se move está organizado de acordo com os ditames da sociedade tecnológica e capitalista, na qual ninguém pode perder tempo. Entretanto, ao ingressar na aventura, o protagonista descobre que isso não passa de uma ilusão, pois o ser humano é comandado pelo destino, pelo tempo e pelo espaço, e não o contrário. São eles que passam a ditar as normas e leis que são imutáveis e decisivas para todos. Só cabe ao homem aguardar o que a "maré poderá trazer", contar com o acaso.

Avultam na constituição do espaço da aventura os pares antitéticos: externo/interno; desconhecido/conhecido; e alto/baixo. A ilha situa-se no espaço externo ao social, no desconhecido. O interior dessa ilha é o *locus horrendus*, local de privações, sofrimento e prisão no qual o protagonista adentra, graças a uma "queda", a do avião. Entretanto, o espaço da aventura é ambíguo, pois é capaz de propiciar também o amadurecimento e conferir o poder de autoconhecimento que, por sua vez, confere o de individualização. Justifica-se, então, que nessa ilha haja uma caverna que o herói habita para se defender das chuvas, tempestades e ventos. Essa caverna situa-se na parte alta, elevada, e interna do morro. A sua posição geográfica justifica-se pelo papel que ela desempenha no processo de amadurecimento do protagonista. A caverna, de acordo com Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1999, p.212-7), simboliza o lugar da identificação, ou seja, o processo de interiorização psicológica, segundo o qual o indivíduo se torna ele mesmo, e consegue chegar à maturidade. Ela representa a

organização concomitante do eu interior e de sua relação com o mundo exterior. Justifica-se, então, que no interior dessa caverna o protagonista desenhe e registre em suas paredes o seu próprio interior, ou seja, aquilo que se refere a seu mundo, aos seus interesses e sobretudo à sua aprendizagem. Pode-se observar nessas paredes a representação da mulher amada ao lado do protagonista, de gráficos resultantes de cálculos que situam a posição da ilha em relação à do avião quando este caíra, da passagem dos dias, meses e anos, bem como das estações. A caverna e a ilha simbolizam, ainda, pelo forma circular que remete ao redondo, o ninho, o retorno à mãe, às condições mais primitivas do ser humano. Sair da caverna e da ilha, por sua vez, simboliza o renascimento. Justifica-se, então, que os amigos da personagem Chuck, em uma festa comemorativa promovida por eles para o seu retorno, afirmem que ele voltou da morte. Assim, o protagonista aproxima-se e distancia-se das personagens de Dupré. Aproxima-se pelo percurso que realiza: sai do ambiente familiar interno, situado no espaço urbano, social e conhecido, quase morre no externo, primitivo e desconhecido, o da aventura, passa por uma provação e retorna ao urbano. Distancia-se, pois pode se alterar internamente. Ele não se arrepende de suas ações, apenas lamenta o fato de ter-se ausentado e não convivido com as pessoas que ama, mas sabe que não pode controlar todos os eventos. Ainda, o filme distancia-se das obras de Dupré por apresentar uma euforia com o espaço primitivo. Por isso em seu retorno o herói é incapaz de se adaptar.

O espaço da aventura, por sua vez, também se aproxima e se distancia do apresentado nas obras de Dupré e no filme *Os goonies*. Aproxima-se pela abertura no morro, pela caverna, pela ilha que os heróis adentram. Distancia-se, pois nessa ilha-prisão o único labirinto que o protagonista Chuck percorre é o de si mesmo. Ainda, o

espaço difere dos apresentados nas obras de Dupré, pois percorrê-lo foi necessário, sobreviver a ele facultou ao protagonista sabedoria.

O filme é circular, a abertura coincide com o desfecho. Desse modo, a primeira cena, que se caracteriza pela apresentação panorâmica de uma estrada pertencente a uma encruzilhada, é retomada quando a personagem Chuck, decepcionada com a sociedade em que vive, mas também amadurecida, pode finalmente sair e realizar a entrega do pacote com o símbolo das asas no seu respectivo endereço. O protagonista, para efetuar sua entrega, adentra uma propriedade com um arco de ferro sobre o portão principal. A tomada panorâmica feita pela câmera nesse cenário expõe rapidamente para o leitor que nesse arco falta um pedaço. Graças a isso, nele só se pode ler o nome Bettina. A ausência do nome Dick conota a exclusão da personagem que o possui não só da placa, como também da vida de outra: Bettina. Como não há pessoas na propriedade, o protagonista deixa o pacote na soleira da porta com um bilhete de agradecimento, afirmando que aquele pacote salvara a sua vida. Nesse momento, o leitor verifica que sua hipótese de que a caixa representava um voto de confiança foi confirmada, ainda o símbolo das asas posto na caixa por Bettina indica que a verdadeira mensageira capaz de guiar e trazer de volta do inferno, do *Hades*, o herói perdido fora ela. Ao sair da propriedade, o herói faz uma pausa na encruzilhada para checar seus mapas. A câmera focaliza, então, o interior do seu carro. Dentro dele a presença de inúmeras garrafas de água mineral e de uma bola de *voley* da marca Wilson configuram-se como *payoff*. Esses elementos "necessários" para o protagonista, pois alçados à condição de vitais, conotam que o herói está aberto às promessas do possível, perdeu o medo do imprevisível. Com o carro estacionado próximo ao centro da encruzilhada, o protagonista observa um veículo de carga que se aproxima dele. No seu interior há uma

bela jovem dirigindo. Ela lhe diz que ele parece perdido. Ele, então, a interpela acerca dos destinos a que conduzem aquelas estradas. A jovem o informa detalhadamente, de modo bem-humorado e subjetivo. E, em seguida, parte. Ao fazê-lo, deixa o protagonista intrigado olhando em todas as direções, mas concentrando-se na direção em que ela prosseguiu e principalmente na tampa traseira do veículo que ela utiliza, onde se pode ver o símbolo de um par de asas. Como ele demonstra que está intrigado ao avistar esse símbolo, o leitor deduz que ele percebera que a caixa de símbolo exatamente igual pertencia àquela mulher. Ainda, como ele se concentra na direção em que ela prosseguira e o filme se encerra neste ponto, o leitor também conclui que um novo envolvimento amoroso, fundado em bases novas, iniciar-se-á. Como o encontro prévio dos futuros amantes aconteceu em uma encruzilhada, há a conotação de que a proteção de Hermes afastará todos os fantasmas e maus-agouros, e este encontro poderá frutificar. Embora as personagens não saibam, o leitor sabe que ambos possuem o mesmo gosto musical e por símbolos, e estão se recuperando de relacionamentos frustrados. Assim, embora o protagonista não tenha obtido o seu "objeto de desejo", a mulher amada, nem por isto será infeliz, porque não teme mais o desconhecido.

Embora a personagem Chuck atenda ao horizonte de expectativa do leitor, que espera encontrar em suas ações demonstrações de coragem, de determinação e heroísmo, ela difere das apresentadas nas obras de Dupré pela competência adquirida no espaço da aventura e pela capacidade de surpreender ao se revelar "um novo" homem. Essa competência adquirida permitiu à personagem se alterar internamente, rever seus valores e crenças, abandonar seu desejo de controlar tudo e todos à sua volta, e descobrir que, mesmo sem exercer este controle, pode optar entre os acasos apresentados pelo melhor para si. Assim, a personagem, ao término da aventura,

consegue abrir-se para o imponderável. Ela apresenta então valores opostos aos que possuía no ingresso da aventura.

Todos as pistas do filme, *plants*, foram exploradas em sala de aula. Esses *plants* possibilitaram debates construtivos e intertextuais quanto à utilização da imagem das asas na caixa enviada por Bettina, no meio de transporte utilizado por ela, no desenho feito pelo protagonista no fragmento de plástico e, ainda, na função dessa caixa e, principalmente, desse fragmento utilizado pelo protagonista. Os alunos o aproximaram, pelo papel desempenhado de vela e asa, capaz de libertar o herói de sua ilha-prisão, das asas de Ícaro e de Dédalo, pois elas lhes propiciaram escapar também de uma ilha e de um labirinto-prisão situado em seu centro. É válido destacar que esses *plants* só tiveram determinados significados graças à história de leitura dos alunos.

As jovens personagens da obra *O Minotauro*, por serem mais complexas, facilmente escapam de qualquer categorização. Elas são determinadas, fortes, atrevidas, corajosas, donas de personalidades singulares, inesquecíveis para o leitor, que as reconhece imediatamente durante a leitura. Todas as suas ações são capazes de surpreender, pois são originais, questionadoras e inovadoras. Essas personagens, assim que aparecem, são reconhecidas pelo leitor, não porque sejam constituídas por estereótipos, mas sim porque possuem individualidade. Lobato consegue, ao definir suas personagens, efeitos que não são mecânicos, pois apresenta uma visão da humanidade que não é superficial. As personagens de Lobato são positivas para o leitor, pois lhe fornecem, pela postura crítica que apresentam, possibilidades de crescimento e de ampliação do seu horizonte de expectativa. Diferindo das personagens das obras de Dupré, elas não atuam como adultos em miniatura, porque não estão preocupadas em demonstrar correção.

Avulta na caracterização das personagens o gênio inovador de Lobato. Assim, as personagens adultas em sua obra, Dona Benta e Tia Nastácia, não desempenham função paterna de tolhimento, coerção e constrangimento. Dona Benta é a avó sábia, doce, espontânea e responsável pelas demais, proprietária do Sítio, paciente, atenciosa com os protagonistas, crítica, inteligente, leitora e capaz de elucidar diversas questões propostas pelos jovens protagonistas. Ela fornece as informações científicas e também atua como narradora das lendas mitológicas. Dessa forma, alimenta a fantasia e o sonho, matéria mesma da vida no Sítio e no espaço da aventura. Dona Benta distancia-se das personagens femininas de Dupré, pois detém autonomia para realizar suas ações que, apesar de sua autoridade, são eficazes e sábias, e tomadas de forma democrática. Ainda, diferindo das personagens de Dupré, ela não depende de uma personagem masculina, nem fica angustiada em casa aguardando que essa personagem volte após o resgate aos jovens fujões. A própria Dona Benta ingressa na aventura e participa de quantos resgates forem necessários. Ela não é apenas uma espectadora das aventuras de seus netos, mas também participante ativa de várias delas. Com a mesma tranqüilidade com que recebe no Sítio os habitantes de inúmeros reinos pertencentes a lendas, contos de fadas etc., também compreende e aceita ingressar em aventuras e participar de festas, mesmo que, durante uma delas, ao lado dos protagonistas, sofra um ataque dos monstros das Fábulas e precise fugir às pressas. Essa personagem reconhece que o mundo dos jovens é muito interessante; por isso ingressa ao lado deles na Grécia Antiga com desenvoltura, não resistindo à tentação de visitar Péricles. A personagem Dona Benta define-se pela maturidade, responsabilidade e pela cultura invejável que a capacita a associar de forma crítica e intertextual a realidade presente a seus conhecimentos eruditos. Dessa forma, por meio do discurso dessa personagem, Lobato atualiza o

conhecimento acumulado pela humanidade à realidade de seu leitor contemporâneo. A personagem Dona Benta está sempre atenta ao que se passa no mundo e não se escandaliza com a tecnologia, embora renegue as conseqüências desta que considera nefastas, conforme exemplo a seguir:

> Dona Benta concordou que o progresso mecânico só servia para amargurar a existência dos homens. (...).
> – Só nos Estados Unidos morrem por ano oito mil crianças esmagadas pelos automóveis.
> – Oito mil, vovó? – espantou-se a menina.
> – Sim, minha filha. Imagine quanto sofrimento criado por essa hecatombes de tantos milheiros de Narizinhos e Pedrinhos. Com duas vovós para cada um, temos dezesseis mil vovós que anualmente perderam seus netos, devorados pelo minotauros mecânicos... (LOBATO, [197-?], p.384)

A personagem Tia Nastácia é a cozinheira, provedora de gulodices e participante ativa na criação, por meio da "bricolagem", de novos elementos, ou seja, por meio de aproveitamento do material existente no próprio meio onde moram as personagens, ela cria os entes fictícios: Emília e Visconde, personagens participantes de aventuras. Ela representa o povo, cheio de sabedoria intuitiva e experimentada da tradição. Ela diz sem reserva o que pensa, é emotiva, amorosa e dedicada à Dona Benta. Suas ações são exageradas e espontâneas, pois movidas pela emoção, o que a aproxima das personagens cômicas. Tia Nastácia supre o Sítio de todas as necessidades materiais e ainda encontra tempo para participar de algumas aventuras, embora em alguns casos à revelia. Diferindo das personagens femininas de Dupré, frágeis e dependentes das masculinas, ela é capaz de vencer, mesmo intuitivamente, o Minotauro, utilizando-se para tanto de seus conhecimentos e talentos culinários.

Os jovens protagonistas Lúcia e Pedrinho, netos de Dona Benta, são ávidos por conhecimento e aventura, sendo definidos por ela como de "chifre furado, pois coisa nenhuma os contenta". Esses protagonistas contam com a ajuda da avó em suas descobertas, com a de Tia Nastácia e com a própria experiência, reelaborando as informações recebidas no universo fantástico da aventura. A protagonista Lúcia, ou Narizinho, reside no Sítio, é inteligente e capaz de obter aquilo que deseja. O protagonista Pedrinho reside no espaço urbano e passa as férias no Sítio, é valente, inteligente e heróico, também capaz de obter o que deseja.

A personagem Rabicó é um animal mágico, um leitão bem-nutrido, sem caráter, alçado à condição de Marquês de Rabicó. Essa personagem distancia-se dos animais personagens das obras de Dupré, primeiro, pela competência em se comunicar e expor suas opiniões, segundo, pela ausência de correção. Rabicó aproxima-se do anti-herói desobediente, capaz de fugir nas horas de perigo, comer o que não deve nos momentos mais inoportunos. Nem por isso, é menos querido. Entretanto, em *O Minotauro*, está "mais educadinho", segundo Dona Benta, pois anseia manter o posto de substituto de comandante do iate que as personagens utilizam em sua viagem à Grécia. Assim, Lobato rompe a dicotomia maniqueísta concentrando em uma única personagem o bem e o mal.

As personagens fantásticas Visconde e Emília são sem dúvida criações originais de Lobato. O protagonista Visconde de Sabugosa é um sabugo de milho sábio, capaz de realizar invenções incríveis e de fornecer às demais personagens explicações científicas. Incrédulo "como todos os sábios", segundo Emília, só acredita no que pode ser comprovado cientificamente. Embora seja acovardado, ingressa em todas as aventuras, atendendo às pressões do grupo aventureiro. Nos espaços que representam essas

aventuras, ele se submete às vontades de Emília, sendo manipulado por ela. Considerado o único "consertável", sempre é posto em situações perigosas, embora contra a sua vontade. A protagonista Emília é a mais significativa criatura de Lobato, vista como o seu *alter ego*, por meio do qual ele emite os seus pontos de vista, denuncia os absurdos do mundo civilizado, ri da empáfia dos sábios e poderosos. Sendo uma boneca, embora evolua e vire gente de verdade, ela está livre das obrigações sociais impostas pela educação à criança e ao jovem. Ela se define pelo humor, espírito crítico, arrogância, inteligência, atrevimento, autoritarismo e gula, ainda pela liberdade em dizer o que pensa e ridicularizar quem deseja, sem nenhum tipo de coerção. A personagem Emília aproxima-se também do anti-herói. Mesmo assim, como a personagem Rabicó, é amada pelas demais personagens que, ao admirá-la, chegam a citar expressões que ela inventa. Representa desse modo os impulsos reprimidos, mesmo em jovens tão livres quanto Pedrinho e Narizinho.

A obra *O Minotauro* configura-se como uma continuação da obra *O Picapau Amarelo*. No último capítulo de *O Picapau Amarelo* há um ataque dos monstros das Fábulas à festa de casamento do príncipe Codadade com a Branca de Neve. Esse ataque ocorreu porque o príncipe, desejando ter uma festa tranqüila e digna de um nobre, não convidou os monstros. O enredo remete o leitor ao do conto de fadas *A Bela Adormecida*, no qual ocorre uma situação similar: um casal real não convida, por ocasião do nascimento de sua filha, pelas mesmas razões, a fada má. Durante o ataque dos monstros à festa de casamento, Tia Nastácia desapareceu. A obra *O Minotauro* trata do resgate dessa personagem. Para tanto, os heróis Pedrinho, Narizinho, Emília e Visconde, acompanhados de Dona Benta e Rabicó, viajam até a Grécia. Nesse espaço moderno, decepcionam-se com o que vêem. Assim, por meio do imaginário, "fecham os

olhos e fazem *tchibum*", retornando ao século de Péricles, em Atenas. Nesse espaço, a narrativa, diferindo das lineares apresentadas nas obras de Dupré, divide-se em duas histórias que se desenvolvem paralelas em tempo e espaço diversos e são apresentadas de forma intercalada. Na primeira, protagonizam, no século V a.C, Dona Benta e Narizinho, acompanhadas do Marquês de Rabicó, que permanece a bordo do iate "O Beija-flor das Ondas", para substituir o Visconde no posto de comandante, enquanto as personagens Dona Benta e Narizinho hospedam-se na casa de Péricles. Na segunda, protagonizam Emília, Pedrinho e o Visconde, que regressam ao século XV a.C., nos campos da Tessália, em uma visita ao Olimpo, à Argólida e à Ilha de Creta, com o objetivo de encontrar os monstros tremendos das Fábulas, como o Minotauro, a Hidra de Lerna, a Esfinge e a Quimera e descobrir qual deles seqüestrou Tia Nastácia.

Pode-se observar que, enquanto as personagens estão no século de Péricles, a avaliação crítica é permanente. Assim, em um movimento comparativo e contrastivo, tanto Dona Benta quanto as demais personagens discutem a organização político-social dos gregos, as suas manifestações artísticas e culturais, seus valores relacionados aos desta época e aos de sua própria, ou seja, ao modelo cultural brasileiro. Dessa forma, a obra de Lobato provoca no leitor o pensamento crítico-reflexivo para a avaliação da adoção ou perda dos valores gregos. A obra faculta ao leitor o contato com o passado de forma reflexiva, porque propõe um questionamento da realidade imediata. Assim, fornece-lhe elementos para a análise e compreensão de valores antigos, a fim de capacitá-lo à apreciação do momento presente.

O ingresso dos protagonistas Pedrinho, Emília e Visconde nos campos da Tessália confere prazer ao leitor, porque representa um desafio, ao mesmo tempo em que requer dele, devido ao caráter intertextual dos elementos que compõem esse espaço (heróis,

monstros, referências a obras como *A Ilíada* e *A Odisséia* etc.), a utilização de sua memória transtextual. Nesse espaço, os heróis objetivam resgatar Tia Nastácia, mas também satisfazer seus desejos e curiosidades, enfim divertir-se. Entretanto, há um conflito entre as personagens Emília e Pedrinho. A boneca deseja conhecer o Olimpo e desvendar o segredo do néctar dos deuses e da ambrosia. O protagonista Pedrinho, por sua vez, deseja ir até Lerna para assistir à luta entre Hércules e a Hidra. Como era de se esperar, para solucionar o conflito, Emília propõe uma votação e manipula o Visconde, obtendo a maioria dos votos. Assim, ela determina a seqüência das ações no espaço do resgate de Tia Nastácia. Enquanto estão nos campos da Tessália, os heróis recebem orientações de um jovem pastor acerca do local em que se situa o Olimpo. Diferindo das personagens de Dupré, as de Lobato não necessitam de ajuda, antes desautorizam o discurso de seu auxiliar quando ele lhes diz que é loucura tentar alcançar o Olimpo. Ao que Emília responde, por meio do emprego de uma gíria, como sendo uma façanha considerada "café pequeno" para eles, devido aos prodígios que já haviam vivido. Enquanto estão nos campos da Tessália, os heróis presenciam o nascer do dia. Esse fenômeno da natureza é descrito pelo narrador por meio do discurso formulaico, o que remete o leitor às lendas míticas *Teseu* e *Ariadne*. Ao se utilizar desse tipo de discurso, ele aguça a curiosidade do leitor quanto à origem do epíteto "A divina Aurora de dedos cor-de-rosa", ao mesmo tempo em que o leva a refletir acerca desse espetáculo que para o Visconde não tem mistério algum, mas para Emília tem. Pela apresentação da discussão entre eles, o leitor é convidado a refletir sobre o posicionamento poético e o científico diante da aurora. Assim, a obra produz distanciamento. Ainda, o narrador utiliza-se desse espetáculo para estabelecer uma comparação, afirmando que o efeito de grandiosidade que ele produz nas personagens é similar ao que a apresentação no

cinema da fita *Branca de Neve e os sete anos*, de Walt Disney, produziu. Dessa forma, Lobato sintoniza a sua obra com a atualidade do seu leitor contemporâneo e deixa entrever sua paixão pelo cinema e pelos produtos da cultura de massa americana.

Uma vez visitado o Olimpo e desvendados seus segredos, os heróis, utilizando-se do "pó de pirlimpimpim", partem para a Argólida a fim de assistir ao segundo trabalho de Hércules: o extermínio da Hidra. Da visita ao Olimpo, a protagonista Emília, diferindo das personagens de Dupré que não conseguem trazer prova alguma de suas aventuras, traz em um pequeno vasilhame um pouco do néctar dos deuses para Narizinho provar. Na Argólida, o protagonista Pedrinho reflete sobre os inúmeros feitos de Hércules que poderia presenciar, tornando-se assim narrador dos doze trabalhos desse herói para Emília. Enquanto os elucida para a boneca, estrategicamente também os elucida para o leitor, ao mesmo tempo em que o remete a outra obra de Lobato: *Os doze trabalhos de Hércules*. Ao término da luta presenciada pelos heróis, o protagonista Pedrinho chega à conclusão de que precisa efetuar o resgate. Desse modo, eles pedem informações a um heleno de meia-idade acerca de Tia Nastácia e narram-lhe o seu desaparecimento misterioso. O heleno indica-lhes como solução para a busca uma consulta à Pítia do Oráculo de Delfos. No caminho para o Oráculo, diferindo dos jovens heróis das obras de Dupré, os de Lobato são capazes de salvar o heleno da Esfinge. Para tanto desvendam o enigma que ela lhes propõe, bem como os demais propostos a cada um dos "picapaus". Após a consulta à Pítia, que também lhes apresenta uma resposta enigmática acerca do local onde se encontra Tia Nastácia, os heróis conseguem, graças à astúcia e inteligência de Emília, desvendar essa resposta e concluir que a cozinheira está em poder do Minotauro. Novamente se utilizam do "pó de pirlimpimpim" e chegam à Ilha de Creta. Nesse espaço, Emília revela mais uma vez sua astúcia, declarando que

trouxera em sua canastrinha três carretéis de linha 50. Assim, ela representa a personagem feminina ativa, não porque atua como orientadora de um herói masculino, como Ariadne, mas porque orienta a si mesma e ao grupo aventureiro. No centro do labirinto, o *genius loci* antropofágico está totalmente dominado e revela-se inofensivo. Ele foi "vencido" pelo "trigo", pelo bolinho de Tia Nastácia. Os heróis retornam à Grécia de Péricles após Tia Nastácia narrar finalmente como fora seqüestrada. Chegam a tempo de assistir à festa anual em homenagem à deusa Palas Atena e observar que Narizinho apesar de meteca, conseguira, graças à sua esperteza, desfilar entre as canéforas. A festa pela suntuosidade é comparada por Emília à Broadway. Finda a aventura, efetuado o resgate, os heróis retornam ao Sítio e ainda Pedrinho leva como presente do grande Policleto uma escultura que representa o herói Hércules lutando contra a Hidra de Lerna.

Pode-se observar que os heróis de Lobato realizam o mesmo percurso dos heróis de Dupré: saem do espaço conhecido chegam ao desconhecido, resgatam Tia Nastácia, e retornam para o conhecido. Entretanto, como a obra não apresenta euforia com o modelo familista, esses heróis não correm para os braços dos pais. Antes, retornam para outro espaço fantástico propiciador de inúmeras aventuras: o Sítio. Dentro do sistema de mundo em que vivem, o Sítio é o local adequado para os jovens, pois lhes permite o questionamento e o exercício da liberdade. A valorização do espaço representado pelo Sítio do Picapau Amarelo não se configura como uma euforia com o espaço rural. Embora o Sítio seja uma propriedade até certo ponto característica da economia agrícola, ele assume gradativamente conotação metafórica, representando o Brasil, ou melhor, o mundo como Lobato gostaria que fosse, um local onde a liberdade é exercida.

No conjunto das obras de Lobato, pode-se observar que o Sítio representa uma de suas inovações mais significativas. Nesse espaço, há democracia, liberdade de opiniões e decisões tomadas por meio do voto. Assim, a sua apresentação nas obras produz a emancipação do leitor, pois cria neste o desejo de que este espaço exista. Este desejo prepara o leitor para ser um agente de transformação. Dessa forma, a fantasia presente nas obras de Lobato não se configura como escapista, alienante, como nas de Dupré; antes é iluminadora da realidade, emancipadora. O Sítio é ainda inovador, pois enquanto espaço da aventura, em vez de conter em seu centro o *genius loci* antropofágico, como no conto dos irmãos Grimm, nas lendas míticas *Teseu* e *Ariadne*, no filme *A casa da colina*, realiza a antropofagia. Esta ocorre porque ele acolhe tanto as personagens fundadoras da literatura infantil ocidental, como Cinderela, Branca de Neve etc., quanto as personagens da literatura infantil estrangeira contemporânea a Lobato, até as das tradições mais diversas, como os heróis gregos, Popeye, O Pequeno Polegar, D. Quixote etc. O Sítio atua como um portal fantástico que possibilita a passagem de um cenário de certo modo reconhecível para horizontes cada vez mais fantasiosos, como o Reino das Águas Claras, a Lua, a Grécia clássica etc. Essa transição para o fantástico e o retorno dele assemelha-se ao universo de Michael Ende, em *História sem fim*, de Collodi, em *Pinóquio*, de Lewis Carroll, com seu microcosmo de chapeleiros loucos e cenas insólitas em *Alice no país das maravilhas*, ao de J. K. Rowling, ao seu microcosmo situado em uma escola de magia, *Hogwarts*, que se instala muito além da normalidade, do universo dos *trouxas*, dos "não bruxos". E assemelha-se à criação da mitologia presente no microcosmo fantástico de Tolkien, em suas obras como *O Silmarillion*, *O Hobbit* e a trilogia de *O senhor dos anéis*. Estas últimas lidas pelos alunos em 2001.

Na obra *O Minotauro*, tanto o espaço conhecido quanto o desconhecido são plenamente dominados pelos heróis. Eles, como os heróis do conto dos irmãos Grimm e do filme *Os goonies*, são capazes de combater eficazmente o que ameaça a organização de seu mundo e de reorganizá-lo com os poderes que possuem e que trazem de suas aventuras. Os espaços constituintes de suas viagens à Grécia são necessários, devem ser percorridos. Dessa forma, diferem dos apresentados nas obras de Dupré. Por meio da leitura da obra de Lobato, o leitor depara com heróis desafiadores do inexorável e abertos às promessas do possível. Pode-se observar que, na obra de Lobato, os espaços diferem em sua caracterização dos apresentados nas obras de Dupré, pois eles não se dividem em adequados aos adultos, o espaço externo, e aos jovens, o interno, o do lar. Os jovens podem circular, assim como Dona Benta e Tia Nastácia, por quaisquer espaços, não há hierarquia, logo nem espaço representativo da "queda". Mesmo o espaço caracterizado pela prisão, o do Labirinto, é incapaz de reter os heróis, pois eles, graças ao "pó de pirlimpimpim 2", podem se libertar e viajar através dos séculos, assim como alterar sua posição no espaço, com a utilização do "pó de pirlimpimpim", sempre que desejarem.

Ao término das aventuras, Pedrinho, diferindo das personagens de Dupré, é reconhecido como herói e valorizado pelo grupo a que pertence, principalmente pela personagem adulta, Dona Benta, que também se distancia das de Dupré, que desconfiam da veracidade das aventuras dos heróis.

A obra de Lobato, embora apresente a transmissão de informações e estas não sejam dissociáveis do aspecto formativo, distancia-se tanto pela seleção de informações quanto pela forma de transmiti-las das obras de Dupré. Desse modo, na obra de Lobato as informações transmitidas não assumem o caráter de alinhamentos rígidos do mundo

que revelam "verdades absolutas" e condicionam o comportamento do jovem leitor. Antes, a obra de Lobato, devido à dimensão crítica, propicia a superação dos limites de uma visão condicionada pela situação geográfica e histórica de um indivíduo e, apresentando-lhe novas perspectivas de interpretação, faculta-lhe a ordenação de novas experiências. As obras de Dupré não facultam a ordenação de novas experiências, porque o leitor não tem possibilidade de relacioná-las com outros fenômenos localizáveis em outro tempo e espaço, enfim, porque impedem a prospecção. Lobato, apresentando em sua obra jovens personagens que fazem deduções a partir do que observam na sociedade grega em confronto com o que conhecem da sociedade brasileira, reproduz o leitor no relato como capaz de questionar a sociedade em que vive de forma crítica. Assim, encontra uma solução narrativa que permite o diálogo entre o leitor e a obra, pois as informações transmitidas possuem função social, ou seja, estimulam a criação de uma consciência histórica e de um conceito global do mundo.

Pode-se observar que as características que definem as personagens de Lobato são a capacidade de iniciativa e a liberdade em relação às idéias assentes sobre o mundo. Essas personagens, que mimetizam o lugar do leitor, conotam a concepção do autor quanto ao seu modelo de jovem. Elas não atuam como as de Dupré, como suporte para seu pedagogismo, antes, como suporte do desejo de Lobato de modificação social. O jovem leitor, por meio da leitura de suas obras, pensa por si mesmo e vê, em um mundo onde não há limites entre realidade e fantasia, que pode ser agente de transformação. Dessa forma, sua obra educa, segundo Laura Sandroni (1987, p.60), no sentido etimológico da palavra (*ex-ducere:* conduzir para fora). Sua mensagem está sempre presente e aberta a discussões. Deste modo, a literatura infantil e juvenil perde uma de suas características mais marcantes, e verificável nas obras de Dupré, a de ser um

instrumento de dominação do adulto e de uma classe ou modelo de estruturas que devem ser reproduzidas. Ela passa a ser fonte de reflexão, questionamento e crítica.

Após a análise desses textos, pode-se observar que entre os textos aproximados pelos alunos à obra *A mina de ouro*, os eleitos espontaneamente por eles são os filmes *A casa da colina* e *Os goonies* e a obra *Descanse em paz, meu amor*. Esses textos conotam o seu anseio de obter narrativas que os consolem e confortem. Enfim, que lhes apresentem personagens compreensíveis, heróicas, redimíveis, capazes de realizar ações eficazes, desprovidas de complexidade psicológica e principalmente da capacidade de questionamento. Voluntariamente, eles não elegem textos portadores da literatura clássica européia, como o conto dos irmãos Grimm, ou da mitologia clássica, como os das lendas de *Teseu* e *Ariadne*, ou um filme que lhes requer o exercício da dedução, como *O náufrago*. Justifica-se, então, a indicação das obras de Monteiro Lobato, em todos os anos em que se desenvolveu a pesquisa que embasa esta dissertação, com o objetivo de propiciar aos alunos uma ampliação do seu horizonte de expectativa. As obras de Lobato, incorporam um lastro sólido de cultura proveniente das narrativas orais, de cunho local, por meio do aproveitamento de certas personagens: fantásticas, como o Saci Pererê; históricas, como Hans Staden; próprias de relatos populares, com a presença do ciclo das lendas relativas à onça ou ao jaboti; da mitologia clássica, como em *O minotauro* e em *Os doze trabalhos de Hércules*; da literatura européia, como *Peter Pan* e *D. Quixote*; da religião, como São Jorge, em *Viagem à Lua*. Além disso, apresentam personagens dotadas da capacidade de questionamento. Suas obras proporcionam também ao leitor, diferindo dos demais textos aproximados pelos alunos à obra *A mina de ouro*, além dos aspectos lingüísticos inovadores e do caráter intertextual, a discussão de temas pertencentes exclusivamente ao mundo adulto. Por

exemplo, discutem-se, no Sítio, as conseqüências das guerras, os problemas do desenvolvimento brasileiro e o conhecimento intuitivo frente ao predomínio da lógica e da razão. Dessa forma, as obras de Lobato estimulam o leitor a ver a realidade por meio de seus próprios conceitos.

Ainda, pode-se observar que, embora os filmes *A casa da colina, O náufrago* e *Os goonies*, a obra *Descanse em paz, meu amor*, as lendas míticas *Teseu* e *Ariadne*, e o conto *Joãozinho e Mariazinha* não sejam emancipatórios, pois apresentam heróis que, desprovidos de complexidade psicológica e principalmente da capacidade de questionamento, não rompem o horizonte de expectativa dos alunos, quanto à caracterização de uma personagem, esses textos foram capazes de proporcionar uma ampliação desse horizonte quando associados às obras de Dupré, quanto ao final, à estrutura narrativa, à exploração dos espaços, ao discurso ideológico e ao sancionamento à personagem. Assim, conhecer esses textos, aproximados pelos alunos à obra *A mina de ouro*, foi fundamental para o desenvolvimento de um trabalho articulado a suas leituras que lhes propiciasse, por meio da oferta de textos diversos portadores de aspectos formais básicos do texto literário, uma ampliação de seu horizonte de expectativa.

2. O narrador

> *...o verdadeiro autor da narrativa não só é quem a conta, mas também, e por vezes muito mais, quem a escuta. E que não é necessariamente aquele a quem é dirigida: há sempre gente* ao lado.
>
> Gérard Genette

As obras, *A mina de ouro*, *A montanha encantada*, *O cachorrinho Samba* e *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, assim como a obra, *Descanse em paz, meu amor*, de Pedro Bandeira, a lenda, *O Minotauro*, na versão de Monteiro Lobato, as lendas *Teseu* e *Ariadne*, nas versões de Márcia Villas-Bôas, e o conto de fadas *Joãozinho e Mariazinha*, de Grimm, são narrativas marcadas pela intenção básica do narrador tradicional de contar uma história interessante. Acrescente-se, ainda, que o tema da aventura no interior de uma mina, de um morro, de uma floresta, de uma casa mal-assombrada, em espaços desconhecidos, compostos por labirintos e galerias, faz parte da linha heróico-aventuresca que no transcorrer dos tempos tem encontrado a mais alta ressonância entre leitores diversos. Os autores, por meio da técnica da efabulação, aguçam a curiosidade do leitor, transportando-o imaginativamente da segurança do seu dia-a-dia para os terrores do escuro e do labirinto. Assim, as narrativas levam-no a participar emocionalmente de todas as peripécias vividas pelos heróis.

No universo paradoxal construído pelos pares antitéticos vida/morte, perigo/segurança, obediência/desobediência estão presentes todos os componentes que atraem o pré-adolescente e o adolescente, como o desconhecido, a liberdade de aventurar-se e o impulso em quebrar a rotina e as regras estabelecidas. A existência dessa rotina pode ser comprovada na última página da obra *A mina de ouro*, na afirmação do narrador, como se pode ver a seguir:

> Só Samba não podia falar. Quando via todos os meninos reunidos, conversando sobre a aventura do Morro do Jaraguá, ele latia e sacudia o toco do rabo, como se quisesse também contar alguma coisa a respeito daqueles dias, diferentes de todos os outros dias. (DUPRÉ, 2000, p.112)

O discurso proveniente desse narrador é o de alguém que não participa como personagem da história narrada e conta uma história da qual está ausente. Seu estatuto pode ser definido, de acordo com Gérard Genette ([196-?], p.247), pelo seu nível narrativo, como extradiegético, e pela sua relação com a história, como heterodiegético. Ainda, por narrar uma história da qual está ausente, classifica-se como um narrador de primeiro nível. Pode-se observar pelo discurso do narrador a aceitação de que os dias, quando não passados em aventura, são todos iguais. Entretanto, essa aceitação, que poderia ser entendida pelo leitor como um compactuar de seus anseios em romper o tédio de todos os dias, vem seguida pela supremacia do discurso do narrador sobre a narrativa. Essa supremacia aparece na exposição para o leitor do seu julgamento sobre o que a personagem Samba não pode falar. Desse modo, o discurso do narrador ocupa o espaço do discurso da personagem, impondo-se para o leitor. A capacidade de julgamento do narrador permanece ainda na conclusão a que chega a respeito da importância da aventura para as demais personagens. Ele conclui que as personagens não anseiam a sua repetição, conforme o exemplo a seguir:

> Nada é tão bom como essa tranqüilidade; aquele ouro todo que eles queriam trazer para casa e se perdeu no caminho, não faria a felicidade de ninguém. Só poderiam guardá-lo como lembrança daquela semana que eles não queriam que se repetisse. (DUPRÉ, 2000, p.111-2)

As demais obras de Dupré, a de Bandeira e o conto de Grimm apresentam um narrador de mesmo nível e estatuto que o da obra *A mina de ouro*, como se pode ver nos

exemplos a seguir, respectivamente retirados das obras *A montanha encantada*, *A ilha perdida*, *O cachorrinho Samba*, de Dupré, *Descanse em paz, meu amor*, de Bandeira, e do conto, *Joãozinho e Mariazinha*, de Grimm:

> Vera lembrou-se do sol. Perguntou:
> – E o sol? Nunca chega até aqui?
> Eles riram [os anões]. Não. Não tinham a felicidade de ver o sol; sabiam o que era isso, mas lá onde viviam o sol não chegava nunca. Viviam na sombra, dentro da terra. O sol que ilumina, que brilha, que aquece, que enfeita, que alegra, que dá vida e calor, não existia na cidade de ouro. Que pena! O velho de barbas brancas suspirou outra vez, cada vez mais curvado. Não tinham sol, por isso não tinham flores lindas e perfumadas, nem pássaros para alegrar a cidade. Que tristeza! (DUPRÉ, 2001, p.55)

> 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! (DUPRÉ, 1978, p.28)

> Pessoa alguma entende a linguagem dos animais, mas eles falam. Todos os animais demonstram alegria e tristeza no olhar e na voz. Samba, com seus gritinhos nervosos dizia: "Que felicidade! Como estou contente! Com meu dono, minha dona outra vez! Com Dermina, Pedro e Vera! E o colo da Vovó! Tenho tudo agora! Nada me falta! Nada! Sou feliz! Feliz! Feliz!" (DUPRÉ, 2001, p.98)

> Os olhos de Alexandre e de Márcia estavam fixos, sem piscar, uns nos outros. A energia de amor que os unia dispensava as palavras e as juras. Era uma verdade eterna, indiscutível. (BANDEIRA, 1999, p.74)

> Isto era doloroso para o coração do homem, e ele pensou: "Melhor seria repartir o último bocado com as crianças". Mas a mulher não queria ouvir nada do que ele dizia, ralhou com ele e repreendeu-o. Quem diz "A" tem de dizer "B", e já que ele cedera da primeira vez, tinha de fazê-lo também agora. (GRIMM, 1989, p.82)

O narrador extradiegético-heterodiegético, de primeiro nível, presente nessas narrativas, também revela em seu discurso, graças à onisciência, os seus julgamentos. Ele interpreta e decodifica as emoções das personagens sem participar delas. Assim, a interpretação do narrador da obra *A montanha encantada* aparece quando ele decodifica o riso dos anões como uma resposta negativa à pergunta de Vera a respeito da existência do sol no interior da montanha. O julgamento do narrador avulta quando expressa, por

meio de um discurso utilitarista que põe em relevo a importância do sol, que é uma "pena", uma "tristeza", os anões não poderem desfrutar do calor dessa estrela. Dessa forma, não são as personagens que expressam "Que pena!", "Que tristeza!", mas o emissor do relato, que assiste aos acontecimentos sem se comprometer.

O narrador da obra *A ilha perdida* julga o que as personagens não falam. Ele interpreta e decodifica em seu discurso as emoções e os sentimentos dos heróis, como de profundo arrependimento. Pode-se observar essa decodificação pelas frases: "Que estariam pensando ele [o padrinho], madrinha e os primos naquele instante? Quem sabe estariam aflitos, desesperados mesmo, ao ver que os meninos não voltavam e já era noite fechada?". Entretanto, não são os heróis que se questionam por meio dessas frases, mas o emissor do relato, que elabora as perguntas, que indicam a angústia deles, assim como elabora a resposta a essa angústia: "Que arrependimento!" Esta "resposta" remete ao reconhecimento do erro. Desse modo, o narrador tanto julga as atitudes dos heróis como errôneas, quanto enfatiza este julgamento em seu discurso pela apresentação do advérbio "nunca", repetido duas vezes, associado à ação da desobediência seguida pela mentira.

O narrador da obra *O cachorrinho Samba*, além de julgar o que Samba não pode dizer, apresenta um discurso didático sobre a comunicação dos animais, levando o leitor a observar que a alegria de Samba é proveniente do retorno ao lar. O lar é descrito como um local ideal, idílico, pois propicia ao animalzinho amor, prazer, aconchego, proteção e carinho constantes.

O narrador da obra *Descanse em paz, meu amor* interpreta os olhares dos protagonistas, que "dispensavam palavras e juras", como resultantes de uma energia de

amor. Em seu julgamento, esse amor é tão profundo que se configura como uma verdade eterna, indiscutível.

O narrador do conto de fadas *Joãozinho e Mariazinha* conhece os pensamentos do pai dos protagonistas e sabe que, ao expressá-los para sua esposa, ele não fora ouvido. Por meio de um julgamento, ele conclui que quem cede às tentações uma vez, tem que ceder sempre.

O narrador da obra *A mina de ouro*, além de julgar, também se apresenta como um "conselheiro" experiente e maduro, capaz de interpretar as emoções de alguém inexperiente. Ele se antecipa em "confortar" o leitor implícito que, durante a leitura, constrói a hipótese de que os protagonistas ficariam ricos. O narrador, ao "confortar", objetiva conformar o leitor ao fato de que o ouro não traz felicidade. Esse "confortar" revela uma atitude paternalista do narrador diante da frustração do jovem leitor.

A mesma atitude paternalista que objetiva "confortar" o leitor implícito aparece nas demais obras de Dupré, na de Bandeira e no conto de Grimm. Assim, na obra *A montanha encantada*, o narrador "conforta" o leitor frustrado que lamenta o fato de os heróis não terem conseguido pedras de ouro, enfatizando, quando eles ainda estão no espaço da aventura, a importância do sol, das flores e dos pássaros em detrimento da riqueza. Ele associa os elementos que conotam a liberdade à autêntica felicidade. Na obra *A ilha perdida*, o narrador "conforta" o leitor, que deseja escapar da clausura doméstica, conformando-o à obediência e a este espaço. Para tanto, expõe ao leitor os horrores e sofrimentos que vivem os heróis no espaço da aventura e principalmente o arrependimento que sentem por terem desobedecido às ordens do padrinho. Em *O cachorrinho Samba*, o narrador procura "confortar" o leitor frustrado com o fato de Samba não poder narrar suas aventuras, afirmando que o mais importante ele transmite:

a alegria às pessoas que o rodeiam. Comparadas a esse sentimento, as aventuras têm pouca importância. Em *Descanse em paz, meu amor*, o narrador procura "confortar" o leitor frustrado com a morte do protagonista Alexandre, afirmando que o amor transcende mesmo a morte. E, finalmente, no conto *Joãozinho e Mariazinha*, o narrador "conforta" o leitor exasperado com as crueldades da madrasta, afirmando que o pai dos protagonistas é uma vítima da sedução e astúcia da madrasta. Essa sensação de "conforto" é prolongada no retorno dos heróis ao lar. Neste espaço, embora eles deparem com um fator negativo – encontram o pai desesperado e atormentado pela culpa –, há outro positivo: a madrasta causadora de todo tormento já morreu, conforme se lê:

> Então eles puseram-se a correr, precipitaram-se para dentro da casa e caíram nos braços do pai.
>
> O homem não tivera nem um momento de paz desde que deixara os filhos na floresta, mas a mulher já morrera. (GRIMM, 1989, p.90)

Utilizando-se da focalização heterodiegética, o narrador da obra *A mina de ouro* apresenta o seu discurso, de forma distanciada e de modo impessoal, mas claramente marcado por uma posição ideológica, como no exemplo a seguir:

> A alegria empolgava a meninada. Todos estavam alegres e dispostos a fazer uma bela excursão. E como nessas ocasiões é preciso haver um chefe, Henrique, por ser o mais velho, foi escolhido para comandar o bando composto por Vera, Cecília, Oscar, Eduardo e Quico. O cachorrinho Samba trotava atrás deles, com as orelhas em pé, animado e contente. (DUPRÉ, 2000, p.6)

A posição ideológica assumida pelo narrador em seu discurso avulta quando ele afirma que "nessas ocasiões é preciso haver um chefe" e que Henrique, por "ser o mais

velho, foi escolhido para comandar o bando". Assim, o narrador filia-se à ideologia dos adultos, conotada pelo "mais velho" que "comanda os mais novos", e realça a supremacia desses adultos, ao lhes atribuir o poder de "comandar". O emprego deste verbo atribui ao "mais velho" autoridade inquestionável.

A mesma concepção de superioridade do "mais velho" aparece nas demais obras de Dupré e no conto de Grimm. Nessas narrativas, os heróis submetem-se às determinações de personagens adultas, mesmo quando não concordam com elas e estão no espaço da aventura. Assim, neste espaço, Henrique submete-se ao ermitão Simão, o cachorrinho Samba aos novos donos, os primos encarcerados no interior da montanha aos anões, os irmãos à velha bruxa. Os heróis na obra de Bandeira, embora não se submetam ao protagonista "mais velho", reconhecem sua superioridade ao encará-lo como líder e responsável pela união do grupo.

O narrador da obra *A mina de ouro*, graças à focalização onisciente, panorâmica e total, configura o seu discurso como o de um autêntico demiurgo, conhecedor de todos os acontecimentos na sua trama profunda e nos seus pormenores, e de toda a história da vida das personagens. Assim, esse narrador penetra no âmago das consciências, como em todos os meandros e segredos, conforme o exemplo a seguir:

> Só Eduardo ficou acordado até tarde; pensando na maneira de saírem daquela mina de ouro. O que adiantava ser de ouro? Com toda aquela fortuna não poderiam comprar a liberdade. O que adiantava? Rezou durante alguns minutos, depois cochilou; sonhou que estava comendo um bife muito grande e gostoso; além do bife havia ovos; havia também sorvete de creme e uma garrafa de guaraná. Quando estava começando a experimentar o sorvete, acordou com gemidos ao seu lado; era Cecília que estava gemendo... (DUPRÉ, 2000, p.40)

O narrador, por meio do discurso, estrangula a autonomia das personagens de expressar seus próprios questionamentos e, por conseqüência, a liberdade do leitor implícito de interpretá-los. Ele bloqueia não apenas a manifestação da personagem Eduardo, que se comunica por meio do discurso indireto, como também a interpretação do leitor implícito, pois todos os atos são explicados, não deixando margem a dúvidas: "com toda aquela fortuna não poderiam comprar a liberdade". Desse modo, o discurso do narrador orienta-se para o leitor implícito com a intenção de agir sobre ele, de levá-lo a concluir que o ouro não compra a liberdade. Essa orientação assume a função ideológica da linguagem. Devido à focalização heterodiegética, o narrador apresenta-se como um "contador" que se volta para um receptor. Mas, por meio de suas intervenções a respeito da história, ele demonstra que não está interessado em manter uma relação comunicativa e interativa com o leitor; almeja uma relação ideológica. O anseio por esse tipo de relação avulta em seu discurso quando este assume a forma didática de um comentário autorizado da ação. Dessa forma, a sua focalização heterodiegética não é neutral, antes se reveste de um caráter interventivo que aparece por meio dos juízos, comentários e digressões que expressa. Ele busca, sem perder de vista o leitor, explicar o que acontece na história, ao mesmo tempo em que o conduz para as interpretações desejadas. Assim, afirma-se a sua função ideológica pelo seu discurso explicativo e justificativo motivado por uma intenção: levar o jovem leitor, que se projeta tanto nas personagens quanto no leitor implícito, à obediência aos valores impostos pelos adultos.

O narrador das demais obras de Dupré, de Bandeira e do conto de Grimm também configura o seu discurso como o de um autêntico demiurgo, penetrando no âmago das consciências e em todos os segredos. Entretanto, o narrador de Pedro Bandeira difere pela sua intenção, do narrador das obras de Dupré. Ele não filia seu discurso à ideologia

dos adultos. Isso se deve ao fato de Bandeira não construir sua obra como uma resposta aos anseios pelo pedagógico na literatura infantil e juvenil. Ele a constrói como uma resposta aos anseios pelo lírico associado ao terror nessa literatura. O narrador de Bandeira difere ainda do de Grimm, pois não expressa em seu discurso uma visão maniqueísta.

O narrador da obra *A mina de ouro*, graças à sua função ideológica, apresenta um monopólio deliberado sobre a narrativa. De acordo com Gérard Genette ([196-?], p.256), entre todas as funções extra-narrativas, essa é a única que não cabe necessariamente ao narrador. Grandes romancistas ideólogos, como Dostoievski, Tolstoi, Thomas Mann etc., buscaram com cuidado transferir para certas personagens a tarefa do comentário e do discurso didático, procurando com isso evitar o monopólio do narrador.

O monopólio do narrador aparece em todas as obras de Dupré. Esse monopólio resulta na autoridade soberba da presença do narrador nas obras, sendo impossível aos heróis contestarem a ele o seu privilégio de comentário ideológico. Como se trata de um narrador que defende a ideologia dos adultos, ele os conota e, na opressão às personagens e ao leitor implícito, mimetiza a opressão do jovem pelos adultos. O leitor implícito, assim como o empírico que nele se projeta, vê-se, mesmo no universo ficcional, na fantasia, preso às normas adultocêntricas. A soberania do narrador sobre o leitor implícito avulta quando se exclui a decodificação do destinatário. Essa exclusão ocorre porque a voz do narrador ocupa todos os espaços; ao leitor é fornecido um mundo pronto, previamente interpretado e facilmente consumível. Com isso, impõe-se um processo de percepção textual no qual o recebedor é colocado perante um produto acabado que, se é opressivo no âmbito ideológico, é digerível sob o aspecto estético.

Assim, caminham juntas nas obras de Dupré: facilidade de leitura e transmissão de valores repressivos. A soberania do narrador sobre as personagens aparece na manipulação da linguagem. As personagens se comunicam no discurso direto na norma culta. Desse modo, pode-se observar que, na obra *A mina de ouro*, não há diferença entre a fala das personagens jovens e adultas, e nem entre a fala das personagens adultas de diferentes níveis socioeconômico. Em *A ilha perdida*, ocorre o mesmo processo entre as falas das personagens adultas de níveis sociais diversos e das jovens. Também o nível de linguagem da personagem Simão, que há vinte anos se isolou em uma ilha, é coincidente com o das demais. Em *O cachorrinho Samba*, não há diferença entre o nível de linguagem empregado pelos patrões do cachorro, D. Maria e o doutor, e por seus empregados, Dermina e Pedro, bem como não há diferença entre as falas dos donos de Samba, que habitam a região urbana, e os novos, que habitam a região rural, assim como entre os cães que vivem nas ruas ou com seus donos. Em *A montanha encantada*, o discurso das personagens adultas de diferentes níveis sociais não difere; ele é coincidente com o das jovens personagens e com o das personagens anãs enclausuradas no interior de uma montanha desde o descobrimento do Brasil.

Os elementos tradicionais do nível culto escrito aparecem nas obras *A mina de ouro*, *A montanha encantada*, *A ilha perdida* e *O cachorrinho Samba*, mesmo no diálogo, no emprego rigoroso das combinações pronominais oblíquas (próclise e ênclise):

> – Cecília resfriou-se – disse Vera. (DUPRÉ, 2000, p.46)

> – Acho que sim – disse Vera. – Se não morasse ninguém, não se veria luz. (DUPRÉ, 2001, p.8)

> – Não levei [Henrique], deixei-o [canivete] espetado numa árvore para mostrar o caminho a você. (DUPRÉ, 1978, p.99)

> – Nós? – Samba pensou um pouquinho e continuou: – nós não podemos nos queixar, mas temos também nossos sentimentos. (DUPRÉ, 2001, p.53)

de tempos verbais literários (conjugação do verbo haver no futuro para expressar desejo e emprego desse verbo como auxiliar condicionando o da oração seguinte ao infinitivo com valor de futuro, conjugação de verbos no passado); de ponto-e-vírgula; da oração negativa sem incorrer na dupla negação própria da oralidade; e dos períodos compostos por orações coordenadas e subordinadas reduzidas ou não:

> – Temos que descobrir o mistério; eu hei [Quico] de descobrir nem que seja para ficar um mês aqui. (DUPRÉ, 2001, p.34)

> – Nós somos corajosos [Quico]; não devemos ter medo. Hoje já é o quarto dia que estamos dentro da mina e nada aconteceu de ruim. E não há de acontecer coisa alguma. (DUPRÉ, 2000, p.61)

> – Não, disse Simão. Esta veadinha foi ferida numa das margens do rio; naturalmente os caçadores atiraram e quando ela se viu ferida nadou para cá; veio morrer no lugar onde nasceu. (DUPRÉ, 1978, p.91)

> – Como? Estou vendo [Samba] que você [Whisky] é muito ingrato. Quiseram tratar e pôr remédios nos seus ferimentos, você não deixou; quiseram dar comida, você não aceitou. O que mais quer, ingrato? (DUPRÉ, 2001, p.22-3)

Há, entretanto, de acordo com Maria Alice Faria (1999, p.34), certo equilíbrio quanto ao tratamento da linguagem. Dupré não exagera a altura do nível culto, principalmente quanto ao vocabulário. Não há discrepância entre o sumário narrativo e o diálogo. Nos diálogos, embora haja o rigor da norma culta, encontra-se um

vocabulário corrente, o predomínio da coordenação, distribuição discreta de formas lingüísticas situacionais, o que no conjunto cria harmonia estilística e não chega a comprometer a impressão de veracidade da personagem. Esse equilíbrio na prosa favorece que seus textos sejam lidos atualmente com facilidade e prazer. É válido destacar que esse prazer advém justamente da facilidade de leitura.

A transferência do comentário e/ou do discurso didático para a personagem ocorre nos textos de Márcia Villas-Bôas e de Monteiro Lobato. Pode-se observá-la nos exemplos a seguir, retirados das lendas *Teseu* e *Ariadne*, de Márcia Villas-Bôas:

> Admeto se calou um instante e depois continuou:
> – Teseu foi um grande herói, Héracles. Determinado, nunca se deixou amedrontar (...). Destruiu todos os monstros que surgiram, por mais assustadores que fossem. (...) Já no fim de sua caminhada, (...), parou às margens do rio Cefiso para se purificar das mortes de todos os monstros que encontrara em seu caminho.
> Admeto pigarreou, bebeu mais vinho para limpar a garganta e disse pensativo, como se falasse para si mesmo:
> – É interessante como, mesmo tendo liquidado os malfeitores que poderiam destruí-lo, Teseu procurou a purificação. Será que somente os deuses podem matar sem sentirem nos ombros o peso do remorso? (VILLAS-BÔAS, 1995, p.324)

> Os olhos de Ariadne tornaram-se subitamente profundos.
> – Ninguém pode matar o Minotauro. Ele mora no coração do Labirinto e chegar a ele é tão difícil quanto alcançar a essência de nosso interior.
> Teseu franziu a testa.
> – Mas eu estou falando em destruir um monstro e não em perscrutar a minha alma!
> Ela mergulhou através do olhar atônito do herói e disse lentamente:
> – E quem não tem um monstro para destruir no Labirinto de seu próprio interior?
> (VILLAS-BÔAS, 1995, p.339)

Nesses exemplos, o narrador extradiegético-heterodiegético, de primeiro nível, distancia-se ao máximo da narrativa, relativizando o seu papel e permitindo a Admeto, narrador intradiegético-heterodiegético, de segundo grau, que conhece as histórias de Teseu e de Ariadne, embora não tenha participado delas, narrá-las a Héracles. Seus comentários e julgamentos são tão válidos quanto os das demais personagens. Ainda, no

texto *Ariadne,* o discurso didático, seguido de julgamentos, é transferido à jovem personagem, que elucida para o herói Teseu toda a história do Labirinto e de seu habitante.

A relativização do papel de um narrador extradiegético-heterodiegético, de primeiro nível, também pode ser observada no texto de Lobato, *O Minotauro*, conforme o exemplo a seguir:

> Enquanto "O Beija-flor" singrava os mares, Dona Benta ia derramando pingos de História na cabeça das crianças.
>
> – A Grécia de hoje, meus filhos, é um dos pequenos países da Europa, com 116 mil quilômetros quadrados e menos de 5 milhões de habitantes.
>
> – Só isso? – admirou-se Pedrinho.
>
> – Só, meu filho; e a famosa Grécia antiga também não foi mais do que isso. A importância dum país não depende do tamanho territorial, nem do número de habitantes. Depende da qualidade do povo. (MONTEIRO LOBATO, [197-?], p.378)

O distanciamento do narrador permite à personagem Dona Benta realizar, por meio do diálogo, o comentário ideológico e o discurso didático. Pode-se observar, no transcorrer do relato, que o discurso do narrador vai declinando, enquanto o da personagem Dona Benta ascende. Entretanto, o discurso dela não se instaura soberano, porque sofre constantemente o assédio e o interrogatório do ouvinte, no caso exemplificado, o da personagem Pedrinho. A personagem Dona Benta elucida, graças à sua competência lingüística, para os netos todas as informações históricas associadas à Grécia, aos seus costumes e cultura. Essa competência permite-lhe que adeque o seu linguajar ao do seu ouvinte de forma natural, espontânea e divertida. Esse adequar conota o profundo conhecimento do autor acerca da linguagem empregada pelo seu público receptor, bem como o respeito para com esse mesmo público. Embora Dona

Benta, enquanto personagem-narradora, faça uso de uma visão utilitarista do conhecimento, seu discurso difere do utilizado pelo narrador de Dupré, pois se apresenta como o de uma personagem cuja palavra não é absolutizada, antes diluída em uma situação de igualdade com o ouvinte. Assim, o discurso utilitário na obra de Lobato não implica inferiorização do destinatário face a um emissor detentor da "verdade", pois não é caracterizado como de e pelo poder. Lobato, embora utilize esse discurso em sua obra, não opta, como Dupré, por privilegiar a função utilitarista em detrimento da função propriamente estética, porque ele constrói sua obra comprometida com a Arte. Dessa forma, o texto de Lobato não se converte, como o de Dupré, em obra moralista ou pedagógica.

Como parte integrante de seu papel didático, a personagem Dona Benta assume o de narradora intradiegética-heterodiegética, de segundo grau, para narrar aos netos as histórias dos deuses gregos, das quais ela está ausente. A reelaboração da história original por essa narradora é significativa, porque ela procura se concentrar no cerne dos acontecimentos, valorizando a ação e evitando as digressões. Isso ocorre porque seus comentários e explicações decorrem das solicitações das jovens personagens e não do desejo de lhes incutir valores. Ainda, avultam no discurso do narrador extradiegético-heterodiegético de primeiro nível as mesmas qualidades que Dona Benta, enquanto narradora, apresenta e que configuram os atributos de uma obra voltada para o público infantil e juvenil, tais como: a valorização da ação, o desprestígio das descrições e digressões, o emprego de uma linguagem coloquial destituída de intenções ideológicas ou ironias quando se refere às ações e aos anseios dos protagonistas.

No transcorrer da narrativa, o papel de narradora de Dona Benta oscila entre o de intradiegética-heterodiegética, ao narrar para Péricles as mudanças sociais e políticas

ocorridas através do tempo, e o de intradiegética-homodiegética, de segundo grau, ao narrar a ele as mudanças ocorridas em seu próprio tempo, ou seja, ao narrar a sua própria história. Embora haja essa oscilação no papel de narradora da personagem Dona Benta, seu discurso se mantém espontâneo, objetivo e sobretudo crítico, conforme o exemplo a seguir:

> – Que Platão?
> – Um grande filósofo que ainda está no calcanhar da avó e irá nascer justamente no ano da sua morte, Senhor Péricles, em 429 a.C. Esse filósofo sonhou uma forma de governo adiantada demais para criaturas tão imperfeitas como os homens, mas mesmo assim os modernos do meu tempo tentam pô-la em prática. Outros povos experimentam uma coisa chamada "totalitarismo", em que o Estado é tudo e nós, as pessoas, menos que moscas. Neste regime o indivíduo não passa de grão de areia do Estado. (MONTEIRO LOBATO, [197-?], p.396)

A relativização do narrador na obra de Lobato não é simétrica à do recebedor. Se a duplicação do narrador o enfraquece, a multiplicação do recebedor fortalece a posição do leitor implícito. Este encontra aliados, com os quais se identifica e nos quais se projeta. Por isso, o texto *O Minotauro* representa um reforço da posição da criança e do jovem, pois reconhece o seu estatuto de leitor que impõe normas, na medida em que interfere, interrompe, interroga e julga as personagens, de acordo com suas necessidades e concepções. Assim, na obra de Lobato o problema tratado é visto por várias consciências, de uma forma plural, permitindo ao leitor um contato com modos diferentes de se perceber a realidade. Embora a consciência do autor esteja onipresente e permanente, participando de maneira ativa, ela sente, ao lado e diante dela, consciências tão significativas quanto ela mesmo. Assim, a sua obra apresenta um narrador que, sem abrir mão do seu lugar no relato, relativiza o seu papel, apresentando uma atitude nova do autor, no que concerne à sua relação com o narrado e, em decorrência, com o leitor.

Monteiro Lobato e Márcia Villas-Bôas, ao apresentarem em seus textos diferentes discursos de personagens diversas, evitam o monopólio do narrador sobre a narrativa. Entretanto, o narrador dos textos de Márcia Villas-Bôas não consegue evitar que as personagens defendam sempre a mesma tese, com a qual ele mesmo concorda: o poder dos deuses é abusivo. Assim, somente a obra de Lobato não se configura como a apresentação de uma única consciência, uma única voz que subordina o mundo das personagens à sua própria lógica, aproximando-se do romance polifônico.

O narrador da obra de Pedro Bandeira, embora faça julgamentos e comentários, transfere o discurso didático para as personagens. São elas que definem o que é sobrenatural e catarse para Alexandre e tentam convencê-lo da existência desse fenômeno. Entretanto, a supremacia do narrador avulta quando ele assume o relato das histórias de terror que os protagonistas apresentam a Alexandre na forma de prova concreta da existência do sobrenatural. Esse domínio narrativo possui duas conotações: ou o autor não confia na capacidade dos jovens de narrar uma história ou acredita que o leitor com pouco contato com textos diversos não perceberá a mudança brusca de nível de linguagem. Em cada tentativa dos protagonistas de narrar uma história conhecida por eles, apresentada no final de um capítulo, dá-se início a um novo que leva como título o nome da personagem que ansiava narrar sua história. Pode-se observar esse processo nos capítulos 3, 5, 7, 9 e 10, respectivamente nomeados: "A história de Geraldo", "A história de Ludmila", "A história de Débora", "A história de Sílvio" e "A história de Márcia". Pela linguagem formal e culta, predominantemente conotativa, presente no relato dessas histórias dispostas em capítulos, díspare da linguagem informal, coloquial e denotativa, empregada pelos protagonistas, pode-se perceber que o discurso não lhes

pertence. Pode-se observar essa disparidade de níveis de linguagem entre o trecho representativo do discurso da personagem Geraldo, conforme exemplo a seguir:

> – O que eu [Geraldo] vou contar aconteceu mesmo, com o meu trisavô, e a família vem falando disso há gerações. Nunca dei muito crédito a ela, justamente como você, Alexandre... (BANDEIRA, 1999, p.20)

e o trecho que inicia o capítulo intitulado "A história de Geraldo":

> Chovia como um anúncio do fim do mundo e a parelha de fortes cavalos arrastava com dificuldade a pequena carruagem pela estrada enlameada.
>
> Açoitado pela chuva, conseguindo ver a estrada somente a cada vez que o clarão de um relâmpago espoucava como um *flash*, iluminando o negror absoluto da noite, o cocheiro gritava com os cavalos, tentando controlá-los e fazendo estalar as rédeas em suas ancas. (BANDEIRA, 1999, p.21)

O monopólio do narrador também aparece no conto de Grimm, como se pode ver no exemplo a seguir:

> Mas a velha só se fingira de boazinha, pois era uma bruxa malvada, que tocaiava crianças, e só construíra aquela casinha de pão para atraí-las. Quando uma criança caía em seu poder, ela a matava, cozinhava e comia, e era para ela um dia de festa. As bruxas têm olhos vermelhos e não enxergam muito longe, mas possuem um faro fino como os animais e percebem quando há gente se aproximando. (GRIMM, 1989, p.86)

O narrador é capaz de interpretar na norma culta o que as crianças por serem ingênuas não conseguem. Assim, seu discurso conota o dos adultos, experientes e maduros, capazes de reconhecer uma bruxa e de defini-la didaticamente. Pela adjetivação utilizada para caracterizar as personagens, "pobre homem", "pobre

Joãozinho", "bruxa malvada" etc., o narrador posiciona-se e conduz pelo seu discurso a simpatia do leitor. Este simpatiza com as "pobres crianças" e sente antipatia pela "velha bruxa malvada". Embora o narrador seja um condutor, o desfecho narrativo não produz a frustração do leitor. Assim, no conto de Grimm, os protagonistas, graças à aventura, modificam a sua situação: eles passam de dependentes da família a provedores de riqueza. Entretanto, o ideal burguês, a valorização do lar e da família permanece como nas obras de Dupré. Justifica-se então o correr dos heróis, quando libertos da opressão provocada pela bruxa, para os braços do pai.

Os filmes *Os goonies*, *A casa da colina* e *O náufrago* também transferem para as personagens o papel do comentário e do discurso didático. Esses filmes recorrem à fórmula mais corrente do cinema: a objetiva. Segundo Paulo Emílio Salles Gomes (2000, p.107), a objetiva leva o narrador a se retrair ao máximo para deixar o campo livre às personagens e suas ações. A focalização é dada pelo narrador-câmera. A câmera, por meio de seu movimento, exerce uma função nitidamente narrativa. Ela focaliza, comenta, recorta, aproxima, expõe e descreve. Para tanto, utiliza-se dos seguintes recursos: *close-up*, *travelling* e panorâmica.

No filme *A casa da colina*, todas as ações iniciais são comentadas, elaboradas e planejadas pelo engenheiro. Este protagonista domina os eventos, analisa-os e é capaz de compreendê-los até ser surpreendido pela traição da esposa. Seu estatuto de detentor da razão decai e ele deixa de ser o algoz das demais personagens para se transformar também em vítima das "forças malignas" da casa e da traição da própria esposa. Durante o desenrolar da narrativa, observa-se que quem comanda todas as ações desde o ingresso das personagens no espaço da aventura é a "Casa". Cabe às personagens interpretarem o porquê de serem perseguidas pelas "forças malignas". Suas deduções e

conclusões são oralizadas e servem de discussão entre elas. Graças a essas explanações, as personagens vão elucidando para si e para o leitor o porquê da perseguição mortal. A focalização dada pela câmera é, somente em espaços abertos, panorâmica e total. Assim, pode-se ver, nos momentos que antecedem o ingresso dos protagonistas no cenário da aventura, a amedrontadora e sinistra mansão situada no alto de uma colina escarpada. No espaço fechado da aventura, onde predominam salas e corredores escuros, a câmera conforma-se a esses espaços, utilizando o *travelling* como recurso, produzindo depois de um certo tempo a sensação de mesmice e tédio pela repetição excessiva dos mesmos cenários e ações. Essa sensação é reforçada pela apresentação de efeitos especiais grotescos. Esses efeitos especiais ocorrem sempre em cenários com pouca iluminação, o que conota falta de recursos mais elaborados, comprometendo a verossimilhança. Ainda, a sensação de mesmice e tédio é reforçada pelo emprego do recurso do *close-up* restrito às mesmas expressões faciais de susto, sobressalto, desespero e pânico das personagens. A câmera, ao expor para o leitor o que as personagens não podem ver e o que elas podem, assume o papel de onisciência diretiva, conduzindo a interpretação, impedindo a apresentação de vazios. Esse impedimento reflete a soberania do narrador-câmera sobre o leitor implícito. Ao excluir a decodificação do leitor, o narrador pretende, como o de Dupré, colocá-lo perante um produto acabado que, embora opressivo no âmbito ideológico, é digerível sob o aspecto estético, ou seja, facilmente consumível. Ao término da narrativa, somente um casal sobrevive. Essa sobrevivência deve-se à hereditariedade. O casal não descende dos cruéis médicos que compunham a equipe administrativa do antigo hospício, intitulado a "Casa da colina". Uma vez liberto, o casal adquire a riqueza. Entretanto, por motivos comerciais o final não é totalmente "fechado". Sabe-se que a condição social dos heróis será alterada, mas não é

possível prever se eles regressarão para eliminar em “outras aventuras” as forças que comandam a Casa. Desse modo, o final “aberto” não faculta ao leitor realizar deduções, apenas atua como sugestão para o consumo de outro filme que daria continuidade a essas aventuras.

Em *Os goonies*, o papel de narrador das aventuras do pirata Willy Caolho é transferido para a personagem Mikey. Esta personagem não só comenta as aventuras, como também manipula as demais personagens, por meio de seu discurso, para que ingressem na busca ao tesouro. Durante o desenrolar do filme, as ações predominam, as personagens reagem a elas com comentários imediatistas e elucidativos de suas decisões. As personagens, ao elucidarem o porquê de suas tomadas de decisão para as demais, estrategicamente também o elucidam para o leitor, conotando uma concepção de receptor incapaz de realizar deduções. Como as reações das personagens são motivadas pela sucessão de eventos, elas também realizam pouquíssimas deduções, mimetizando o lugar do leitor implícito no relato. A focalização apresentada pela câmera é panorâmica e total, tanto em espaços abertos quanto em fechados. Assim, em espaços abertos pode-se ver toda a costa em que as personagens habitam, a amplitude do horizonte e do mar. Uma vez no cenário fechado da aventura, a câmera domina todos os espaços. Ela expõe para o leitor o que os protagonistas e antagonistas podem ou não ver, utilizando como recursos tanto o *travelling* quanto o *close-up*. Desse modo, ela assume o papel de narrador onisciente diretivo, conduzindo as possíveis interpretações do leitor, impedindo a apresentação de vazios. Dessa forma, a exclusão da decodificação pelo leitor expõe a intenção do narrador de apresentar um produto pronto, previamente interpretado e facilmente consumível. Ao término da narrativa, o leitor

sabe o destino final dos heróis: eles saldam suas dívidas, podem morar no mesmo bairro e continuar a ser amigos.

No filme *O náufrago,* a câmera apresenta uma focalização ampla e panorâmica em todos os espaços. A focalização em espaços abertos expõe para o leitor a ilha em toda a sua amplitude, bem como o mar e o horizonte. A câmera apresenta tanto tomadas próximas ao protagonista como distantes e acima dele. Este protagonista, quando no espaço da aventura, cria com a utilização de uma bola um companheiro. A existência desse companheiro permite ao leitor ver o desdobramento das reflexões do protagonista, que elabora tanto as suas falas quanto as do "outro", simulando assim diálogos. A câmera não mostra todas as ações à medida em que elas ocorrem, gerando um certo suspense. Ela se restringe, durante o desenrolar do segundo ato, à visão da personagem quanto à sucessão de eventos. Assim, omite para o leitor as ações realizadas pelo protagonista, associadas a um plano de execução de suicídio. Embora o espaço da aventura seja o mesmo e as ações neste muitas vezes se repitam, não há o tédio, pois a apresentação parcial dessas ações gera vazios suplementares que criam expectativa e levam o leitor a refletir sobre as decisões do protagonista. A câmera não focaliza constantemente o protagonista; algumas tomadas são feitas durante o dia, outras à noite e algumas marcam a total falta de ação e apatia da personagem. Há um corte na apresentação das ações desenvolvidas no espaço da aventura, seguido por um leve escurecimento da tela. A iluminação seguinte a esse corte aparece por meio de uma tomada em *close-up* na imagem da água correndo, conotando assim o transcorrer do tempo. A cena que se segue a esse corte sinaliza a passagem de quatro anos. Essa passagem é ainda apresentada por escrito na tela, na forma de sumário. O leitor, graças à onisciência do narrador-câmera, pode ver muito mais que o protagonista, mas menos

que o narrador. Como o protagonista não comenta todas as suas decisões, ficando em algumas cenas em total silêncio, a narrativa consegue produzir no leitor certa opacidade do seu perfil psicológico, aproximando-o da complexidade das pessoas na vida real. Essa estratégia permite que o filme tenha um final "aberto", o qual, por sua vez, possibilita ao leitor realizar deduções.

Embora a câmera desses filmes atue como um narrador onisciente e forneça um saber maior do que aquele detido pelas personagens, a construção dos roteiros obedece ao ponto de vista dos protagonistas, buscando com essa estratégia a identificação do leitor com essas personagens. A articulação dessas personagens cinematográficas com o leitor produz a sensação de intimidade. Essa articulação desencadeia facilmente um mecanismo de identificação, segundo Paulo Emílio S. Gomes (2000, p.112), pois pode-se ver dessas personagens, ora o conjunto do corpo, ora o busto, ora só a cabeça, a boca, os olhos, ou um olho só, como ocorre com a visão na realidade. Ainda, embora as personagens nos filmes apareçam, como no espetáculo teatral, encarnadas em pessoas, em atores, elas nada mais são que imagens fotografadas, rostos e ruídos organizados e fixados de uma vez por todas. Por isso, transmitem ao leitor, conforme Paulo E. S. Gomes (2000, p.113), a "aflitiva tranqüilidade das coisas definitivamente organizadas". Por conseqüência, essa total organização produz no leitor uma sensação de "consolo", de domínio da narrativa, uma vez que conhece todos os eventos e destino final dos protagonistas. Somente no filme *O náufrago* a satisfação de conhecer o destino final do protagonista é frustrada, graças ao final aberto.

A onisciência do narrador da obra *A mina de ouro* relaciona-se ainda à permissividade com que interfere na intimidade das personagens. Por meio de uma focalização interna generalizada, ele analisa, quando lhe convém, a interioridade de

qualquer uma das personagens, fazendo por elas as perguntas e formulando as respostas, como se pode ver no exemplo a seguir:

> Pegou uma pedra [Henrique] bem maior que a mão dele e atirou-a no lago; ficaram [Henrique, seus primos e o cachorrinho] parados, escutando. Nada. Seria possível? Então esse lago não tinha fundo? Nesse momento, ouviram um barulhinho longo, muito longe. Como era fundo! Parecia não ter fim. (DUPRÉ, 2000, p.20)

O narrador não se limita a descrever a ação, ele elabora ainda a pergunta que indica a indecisão dos heróis. Assim, não são eles que se questionam: "Seria possível?"; mas sim o emissor do relato que interpreta e decodifica a incerteza das personagens, sem participar dela. A distância a partir da qual assiste aos acontecimentos permite-lhe, por sua vez, não se comprometer com os eventos, contrastando flagrantemente a segurança com que conta os passos perdidos dos heróis com a angústia destes, que andam em círculos. A distância, a impessoalidade e a capacidade de invasão da intimidade dos heróis assinala a separação radical entre o âmbito das personagens e o do narrador. A absorção da dicção dos dilemas interiores das personagens à voz do narrador não apenas uniformiza o discurso, mas o submete às suas normas lingüísticas, como no exemplo a seguir:

> Todos se olharam um pouco assustados; ainda não haviam pensado nisso. E se não encontrassem a saída? Quantos dias ficariam naquele lugar tão escuro e triste? E que pensariam os pais e Padrinho ao ver que eles não voltavam? (DUPRÉ, 2000, p.26)

O narrador, como se pode observar, absorve o drama interior dos heróis e expressa-o na sua sintaxe. Ele usa do futuro do pretérito porque o dado atual para os jovens é passado para ele. Assim, sujeita as personagens a seu tempo. Pode-se observar

que o ato de enunciação se realiza em um tempo posterior ao da diegese. Desse modo, a narrativa de Dupré apresenta a posição clássica da narrativa no passado, ela atende ao modelo de narração ulterior. Todos os relatos, inseridos no discurso narrativo, referem-se a eventos já ocorridos. Esse modelo de narração confere ao narrador o papel de organizador e controlador do universo diegético. O emprego da norma culta pelo narrador implica filtrar intencionalmente a ansiedade dos jovens por uma norma lingüística reguladora e, por isso mesmo, amenizadora da angústia. Por essa circunstância, o dilema dos heróis não transita para o leitor. Ao ser filtrado pela linguagem correta e equilibrada do narrador, e explicado nas suas causas e conseqüências, ele produz a exclusão do recebedor. Este se vê, como os heróis, cativo de uma vontade adulta que manipula suas reações, mas não consegue mover suas emoções. A mesma exclusão do recebedor, produzida pelo emprego de uma linguagem culta, ocorre nas obras *O cachorrinho Samba*, *A ilha perdida* e *A montanha encantada*. Nessas obras, o narrador também sujeita as personagens a seu tempo, empregando o futuro do pretérito nas frases indicadoras da angústia dos heróis, conforme exemplos a seguir:

> Procurou o vira-lata para ensiná-lo, mas ele não estava mais ali. Que fazer? Continuou e as luzes da rua se acenderam de súbito. Era noite e ele ainda fora de casa. Que estariam pensando dele? (DUPRÉ, 2001, p.45)

> Durante mais de uma hora, foram margeando o rio sem encontrar a canoa. Onde estaria? Por que não haviam marcado bem o lugar onde a tinham deixado? (DUPRÉ, 1978, p.34)

> Oscar, Quico e Vera ficaram um pouco assustados. Como? Então eles iam ficar ali dentro da montanha? E o Padrinho? Não os estaria procurando lá fora? (DUPRÉ, 2001, p.47)

O narrador dessas obras absorve o drama interior dos heróis e expressa-o na sua sintaxe. Ao utilizar o futuro do pretérito, ele sujeita as personagens ao seu tempo. Como se pode observar, o ato de enunciação nessas obras realiza-se em um tempo pretérito ao da diegese. Assim, a narrativa dessas obras também atende ao modelo de narração ulterior.

As narrativas de Lobato, de Márcia Villas-Bôas, de Bandeira e de Grimm também atendem ao modelo de narração ulterior, apresentando a posição clássica da narrativa no passado. O discurso do narrador de Bandeira e do narrador do conto dos irmãos Grimm aparece na norma culta. Entretanto, na obra de Bandeira, a discrepância entre o nível de linguagem do narrador e o das personagens impede o equilíbrio estilístico. O discurso do narrador de Lobato estabelece perfeito equilíbrio com o das demais personagens. O discurso desse narrador é expresso por meio de uma linguagem original e criativa, na qual se sobressai a busca pelo coloquial brasileiro. Essa simplificação na linguagem conota a busca pela clareza e pelo entendimento o mais direto possível, mas de uma forma criativa que pode ser observada em jogos de palavras, redundâncias, infrações à norma culta, estrangeirismos, arcaísmos, no emprego de palavras parônimas, de neologismos e de figuras de linguagem tanto no plano semântico e morfológico do texto (metáfora, sinestesia, metonímia, catacrese etc.) quanto no sonoro (onomatopéia, assonância, aliteração etc.). O emprego desses recursos estilísticos, que advêm de uma transgressão à norma lingüística, possibilita ao leitor, pelo estranhamento que produzem e pelo efeito de humor, o distanciamento e a reflexão sobre os diferentes e novos significados que a criatividade pode conferir a um vocábulo a fim de que ele atenda à função poética e aos desejos do autor de criação de um código próprio que represente suas obras e seus personagens. O contato com a função poética da linguagem, por sua

vez, permite ao leitor o conhecimento de uma linguagem liberta do automatismo próprio do uso de clichês e estereótipos. Enfim, permite-lhe redescobrir sua própria língua e perceber que ela não serve apenas para a transmissão de normas, mas que também pode ser "reinventada" e manipulada. Ainda, o emprego de neologismos convoca a participação do leitor enquanto co-autor do texto, que precisa realizar operações cognitivas de ativação de todo o seu conhecimento lingüístico, a fim de decodificar o vocábulo criado. O leitor reage diante dele de forma ativa e inteligente para compensar o desvio.

Os filmes *Os goonies*, *O náufrago* e *A casa da colina*, graças à adesão da câmera aos eventos, à sucessão de ações e aos protagonistas, produzem no leitor a sensação de imediatismo, de que lê exatamente o que está acontecendo, ou seja, de concomitância entre o tempo da diegese e o tempo da enunciação dada pela apresentação do narrador-câmera. Ainda, a linguagem empregada pelas personagens nos filmes *A casa da colina*, *Os goonies* e *O náufrago* é a trivial, própria da cultura de massa. Entretanto, no filme *Os goonies* há a exploração criativa da linguagem na caracterização do discurso da personagem Mikey. O discurso desse protagonista consegue produzir efeito de humor e de comoção no leitor quando revela uma personagem que, preocupada com a situação financeira de sua família e irritada com os amigos que não compreendem a gravidade da situação e não acreditam na lenda do pirata caolho, se confunde com a pronúncia de palavras homófonas. Alguns exemplos dessa confusão aparecem nas seguintes frases: "Meu pai vai devolver para o museu ou ao assistente do *cortador*... *contador*... (curador) essas coisas..."; "Estava só tentando me *engasgar*... *engastar*... (enganar)." Essas frases são proferidas respectivamente quando a personagem quer impedir seus amigos de destruírem os objetos que acusam a existência do pirata Willy Caolho colocados no

sótão de sua casa; e quando afirma ao irmão mais velho que está fingindo não se importar com a mudança de bairro. As frases proferidas pelo protagonista Mikey conotam o enfrentamento precoce de problemas que deveriam se restringir ao universo adulto; justamente por isso comovem o leitor.

O narrador das obras de Dupré, por não relativizar seu papel, interferindo no discurso das personagens, impondo o seu discurso, deixa transparecer neste a visão de mundo e a ideologia dos adultos. Assim, ele busca manipular as emoções do destinatário na direção da valorização de uma idéia dominante, de um comportamento adequado, exemplar e ideal, como desenvolvem as personagens na narrativa. Desse modo, a estrutura narrativa das obras *A mina de ouro*, *A montanha encantada*, *A ilha perdida* e *O cachorrinho Samba*, aproxima-se da estrutura romanesca monológica descrita por Bakhtin, pois expõe a própria consciência do autor, que subordina a lógica do mundo das personagens à sua própria lógica. Embora as personagens falem, todas exprimem a voz do autor, elas são veículos de posições ideológicas que exprimem unicamente uma visão de mundo, uma ideologia dominante: a dos adultos. Assim, ficam reduzidas ou eliminadas as ambigüidades e contradições. Justamente estas que, segundo Edward Lopes (1999, p.74-5), constituem a riqueza intertextual de uma obra, fazendo-a perder sua complexidade a troco de uma coerência unificadora que distorce e falseia a realidade multifacetada da existência humana.

Como se pode observar, o discurso do narrador das obras de Dupré não propicia uma comunicação interativa com o leitor. Essa contenção da interação comunicativa ocorre porque a escritora constrói as suas obras objetivando atender a um projeto estético pedagógico condutor de ideologias.

Os três filmes *Os goonies*, *A casa da colina* e *O náufrago* também apresentam contenção comunicativa, em menor ou maior grau. Essa contenção tem por objetivo apresentar ao leitor um produto voltado para a facilidade de consumo e para o entretenimento, desprovido, portanto, de situações e/ou de personagens que favoreçam a questionamentos existenciais. O grau de contenção comunicativa desses filmes conota a concepção de leitor. Assim, o filme *A casa da colina* pressupõe um leitor adulto habituado à cultura de massas digerível, desprovida de linguagem elaborada, por isso repleta de clichês, que busca sobretudo diversão e evasão dos problemas cotidianos. O filme *Os goonies* pressupõe um jovem leitor desprovido de consciência crítica, que busca na aventura evasão do tédio cotidiano e divertimento. O filme *O náufrago* pressupõe um leitor mais exigente, que possui um repertório mínimo de leitura e conhece a obra *Robinsosn Crusoé*; *por isso* procura efeitos mais elaborados, mas ao mesmo tempo entretenimento e evasão. Desse modo, o leitor desses filmes quer ser conduzido por um produto que ilusoriamente o entretém e consola, pois o satisfaz pela oferta de um universo organizado e compreensível, enquanto lhe incute a ideologia da classe dominante. Esta ideologia avulta na estrutura profunda desses textos quando se observa que os protagonistas não anseiam pela alteração do *status quo*, ou seja, da sociedade em que vivem; antes, como ela é imutável e "perfeita", buscam meios que lhes facultem o ingresso nessa sociedade: o poder aquisitivo. Ainda, o protagonista Chuck, ao buscar individualizar-se, afasta-se dessa sociedade, pois sabe que ela é imutável. Em vez de questioná-la ou procurar alterá-la, ele parte em busca de outros modos de organização social que o satisfaçam. Assim, não é a sociedade a qual ele pertence que possui problemas; ele é que não se enquadra mais. Pode-se observar,

então, que sob a aparência de diversão dessas narrativas, há a legitimação da estrutura social vigente.

A contenção comunicativa na obra *A mina de ouro* aparece ainda no seu processo de construção formal. Ela ocorre por meio dos trinta títulos que introduzem os capítulos. Esses títulos conduzem as construções de hipóteses e expectativas do leitor, antecipam peripécias e confirmam ou negam hipóteses elaboradas pelas personagens.

Pode-se dividir os trinta títulos em dez blocos referentes aos dez dias que compõem o tempo cronológico da diegese no espaço da aventura, incluindo o dia da chegada nesse espaço e o do retorno ao lar. Todas as ações que ocorrem no espaço da aventura têm uma seqüência de tempo linear. Assim, a diegese na obra é claramente demarcada, com princípio, meio e fim. No final da obra, o narrador informa resumidamente o leitor, em atitude retrospectiva, acerca do destino das personagens, conforme o exemplo a seguir:

> Durante muito tempo, gostaram de contar aos pais e irmãos, o que haviam visto dentro do morro e as aventuras que haviam tido naqueles dias em que estiveram perdidos. Acharam também que a liberdade vale mais que tudo, mais que todo o ouro do mundo, e só compreenderam isso quando se viram prisioneiros na Mina de Ouro. (DUPRÉ, 2000, p.112)

O narrador informa ao leitor que, após aqueles dias no interior do Morro, os protagonistas narraram suas aventuras em outros dias, representados por "muito tempo depois". Mas essa informação leva o leitor a pressupor que, depois desse tempo, eles as esqueceram. Esse tempo indefinido configura-se apenas na memória do narrador que, ao iniciar seu relato, já conhecia toda a história, inclusive o seu desfecho. Assim, a obra de Dupré, ao apresentar uma diegese claramente demarcada, um narrador que descreve

metodicamente as personagens, os meios em que elas vivem e agem, relatando ordenadamente uma história desde o seu início até o seu epílogo, aproxima-se do "romance fechado". A opção por esse "fechamento" deve-se ao anseio de elucidar para o leitor o destino definitivo das personagens e favorecer o entretenimento. A obra de Dupré prende o leitor ao mesmo tempo em que lhe incute a ideologia dos adultos. O leitor deixa-se "fechar" em um universo, que ilusoriamente o entretém, pois o satisfaz em sua curiosidade primária a respeito do destino dos heróis.

As demais obras de Dupré, *O cachorrinho Samba*, *A ilha perdida* e *A montanha encantada*, também apresentam uma diegese claramente demarcada, um narrador que descreve as personagens e os espaços, relatando ordenadamente uma história desde o início até o epílogo. Assim, aproximam-se também do "romance fechado". A mesma linearidade pode ser observada no conto *Joãozinho e Mariazinha*, de Grimm, e no filme *Os goonies*. Já nas obras *O Minotauro*, de Lobato, *Descanse em paz, meu amor*, de Pedro Bandeira, nas narrativas *Teseu* e *Ariadne*, de Márcia Villas-Bôas e nos filmes *O náufrago* e *A casa da colina*, essa linearidade é relativizada.

A obra *O Minotauro* apresenta o começo da narrativa *in medias res*. Assim, o discurso inicia-se em um momento já adiantado da diegese, gerando um descompasso, segundo Gérard Genette ([196-?], p.34), uma anacronia, discordância entre a ordem da história e a da narrativa. Essa anacronia obriga o narrador a recuar no tempo, a apresentar uma ulterior evocação de um acontecimento anterior ao ponto da história em que se está, ou seja, a narrar "depois" o que acontecera "antes" na diegese. A esse recuo denomina-se analepse, segundo Genette ([196-?], p.38). Desse modo, a obra de Lobato inicia-se com o desaparecimento da personagem Tia Nastácia. Graças a ele, as demais personagens concluem que para resgatá-la devem realizar uma expedição à Grécia. Elas

não sabem exatamente como ocorreu o desaparecimento de Tia Nastácia; só descobrirão isto depois. A relativização do tempo cronológico e do espaço aparece ainda nessa obra, pois as personagens, graças ao "pó de pirlimpimpim", podem ir para qualquer época ou espaço que desejarem.

A obra *Descanse em paz, meu amor* apresenta o começo da narrativa *in ultimas res*. Assim, a narrativa primeira figura como desfecho antecipado da narrativa segunda. Há então um descompasso entre o tempo da diegese e o do discurso, uma anacronia. Essa anacronia obriga o narrador a recuar no tempo, a narrar posteriormente os antecedentes diegéticos dos episódios e das situações que figuram na abertura da narrativa. Esse recuo, analepse, apresenta-se como a narrativa de base, ocupando a quase totalidade do discurso. Dessa forma, no início da narrativa, a personagem Alexandre já está morta e enterrada, embora sequer desconfie disto. Todos os eventos e ações vividos pelos demais personagens têm por objetivo convencê-lo gradativamente desse fato e compreender o porquê de ele permanecer entre os vivos.

As lendas míticas *Ariadne* e *Teseu* pertencem a uma narrativa maior, a da vida de Héracles. Essas lendas, ao serem narradas, produzem um descompasso entre o tempo do discurso e o da diegese, uma anacronia. A anacronia ocorre porque as lendas representam recuos no tempo da diegese primeira, analepses. Esses recuos são justificados pela necessidade de Admeto, enquanto narrador das lendas, de resgatar em suas reminiscências elementos que possam ajudar Héracles a entender a sua própria história.

O filme *O náufrago* distancia-se do "romance fechado" pela apresentação de um final aberto. Ele relativiza a linearidade narrativa pela apresentação de uma elipse que omite, com a intenção de gerar suspense, a tentativa de suicídio do protagonista. O

desvendar dessa elipse produz um recuo no tempo. Esse recuo, analepse, ocorre graças às reminiscências do protagonista. Esse recuo é parcialmente descrito pelo discurso do protagonista. Essa técnica obriga o narrador-câmera a apresentar o cenário resultante da simulação de suicídio. A apresentação sem elucidação desse cenário permite ao leitor que recupere pela imaginação as ações realizadas pelo protagonista. Há ainda, graças ao sumário narrativo, o avanço de quatro anos que aparece em um corte de cena, seguido pela descrição na tela desse avanço. Pode-se concluir que, ao relativizar a linearidade narrativa, esse filme rompe o horizonte de expectativa do leitor.

O filme *A casa da colina* também apresenta uma anacronia, um descompasso entre o tempo do discurso e o da diegese. Esse descompasso ocorre por meio de vários recuos no tempo, *flash-backs*, analepses. Essas analepses objetivam elucidar para o leitor o porquê da perseguição mortal aos protagonistas. Esses recuos são apresentados em cenas em preto e branco que retomam as práticas realizadas pelos antigos médicos do hospício. Essas cenas são visualizadas tanto pelas personagens quanto pelo leitor. Elas aparecem nas projeções de imagens filmadas pelas personagens. Essas filmagens foram feitas visando compreender os fenômenos que ocorriam na casa, em seus corredores e salas. Entretanto, o que resulta dessas filmagens são imagens que as personagens não presenciaram.

Na obra *A mina de* ouro, o tempo cronológico na diegese, que se inicia na madrugada de um belo domingo de abril, é marcado de forma linear pelo ritmo dos dias e das noites passados no interior do Morro do Jaraguá. Os sete primeiros capítulos tratam da chegada das personagens ao Morro do Jaraguá e do primeiro dia e primeira noite passados no seu interior. Os títulos desses capítulos, respectivamente: “Os preparativos”, “Um caminho desconhecido”, “Qual será o fim desse caminho?”,

"Perdidos no Morro do Jaraguá", "O lago tem um segredo", "Encontram a Mina de Ouro" e "A primeira noite na mina", antecipam os acontecimentos na narrativa e o que ainda será narrado. Desse modo, as personagens fazem "preparativos" para um piquenique, entram por um "caminho desconhecido" no interior do Morro e perdem-se. Essa hipótese, que deveria ser construída pelo leitor e pelas personagens, vem antecipada e explicitada no título do terceiro capítulo: "Qual será o fim deste caminho?" Esse título, elaborado na forma de questão, obtém sua resposta no título do quarto capítulo: "Perdidos no Morro do Jaraguá". Com essa estratégia, a autora antecipa-se às questões que as personagens e o leitor ainda farão durante o terceiro capítulo e às conclusões a que o leitor e elas chegarão. O título do quarto capítulo, "Perdidos no Morro do Jaraguá", ocupa, então, o lugar da construção de hipóteses do leitor; responde à questão da personagem Cecília: "– Será que estamos perdidos?"; invalida a afirmação da personagem Quico: "– Perdidos nada (...).– Havemos de encontrar a saída (...)."; e a construção de hipóteses da personagem Oscar: "– Ah! Já senti o cheiro de ar livre – (...). – Agora descobrimos a saída." Mas o que as personagens realmente encontram é um lago. O título do quinto capítulo, "O lago tem um segredo", antecipa performances e hipóteses das personagens sobre que tipo de animais vivem próximos a tanta umidade, ao mesmo tempo em que objetiva resgatar por meio do suspense o interesse do leitor. O título do sexto capítulo, "Encontram a mina de ouro", antecipa a descoberta da mina de ouro e o desejo das personagens de encontrarem uma saída do seu interior. Esse título, iniciado por um verbo, retoma o da obra e realiza a contenção comunicativa, confirmando questões que o leitor já elaborara. O título do sétimo capítulo, "A primeira noite na mina", o do oitavo capítulo, "Um dia mais", e o do nono, "A fome ronda a mina de ouro", exercem o papel de antecipadores de performances. Assim, a autora

antecipa-se às descobertas que ainda serão feitas: “o segredo do lago”, “a mina de ouro”, “a primeira noite na mina”. Esta última descoberta pressupõe que as personagens passarão outras noites no interior do Morro.

Ao segundo dia e segunda noite no interior do Morro a autora dedica três capítulos com os seguintes títulos: “Um dia mais”, “A fome ronda a Mina de Ouro”, “Os sonhos de quem tem fome”. Todos eles remetem ao castigo recebido pelas personagens por terem desobedecido à personagem adulta representada pelo padrinho, ou seja, por não terem permanecido no exterior do Morro. Eles antecipam que os dias passados no espaço da aventura serão de fome e de sofrimento. Assim, reforçam a mensagem: a desobediência leva a privações.

Ao terceiro dia a autora dedica dois capítulos. Seus títulos, respectivamente, “Começam a trabalhar” e “Vamos rezar”, antecipam as ações realizadas e a pouca eficácia dessas ações que levam as personagens temerosas a solicitar ajuda divina por meio da oração.

Ao quarto dia, Dupré dedica também dois capítulos intitulados: “No dia seguinte” e “A primeira refeição”. Esses títulos antecipam que as personagens permanecerão mais um dia prisioneiras e finalmente obterão a primeira refeição entre outras que virão.

Ao quinto dia, a autora dedica cinco capítulos. Os títulos desses cinco capítulos, respectivamente, “Mais descobertas”, “Onde está Henrique?”, “Onde está Samba?”, “Um novo lago”, “O barulho misterioso”, formados em sua maioria por elementos coesivos anafóricos, retomam ações já realizadas anteriormente, como “mais descobertas”, que pressupõem pelo emprego do advérbio de intensidade um acréscimo a outras descobertas que já vêm sendo realizadas desde o ingresso no interior do Morro; a descoberta de “um novo lago”, que pressupõe pelo emprego do adjetivo *novo* um

antigo; a continuação da preocupação com "barulho misterioso", já conhecido desde o primeiro dia no espaço da aventura, mencionado pelo emprego do artigo definido "o", e com os desaparecimentos sucessivos de dois personagens. Esses desaparecimentos são apresentados pelo emprego do mesmo advérbio de lugar, "onde", que inicia duas frases de mesma estrutura interrogativa.

Ao sexto dia reservam-se quatro capítulos: "Oscar desapareceu", "A busca", "A volta do companheiro" e "A história de Oscar". Todos os títulos desses capítulos se complementam e giram em torno de um único personagem: Oscar. Organizam-se como motivo e conseqüência para a continuação na narrativa das mesmas ações descritas no dia anterior: o desaparecimento de uma personagem, a busca realizada pelo grupo, a volta da personagem desaparecida e o relato de sua experiência. Oscar, em seu relato, diz aos seus "companheiros" que, enquanto estava preso na "gruta dos morcegos", ouvira vozes de adultos que conversavam e andavam no exterior do Morro. Assim, ele calcula que podem encontrar uma saída, se escavarem no interior daquela gruta.

Ao sétimo dia dedica-se apenas um capítulo: "A gruta do morcego". Esse capítulo descreve a ida das personagens à "gruta do morcego" e a mesma sucessão de ações: escavações e pescarias. Durante essas escavações, o cachorrinho Samba não pára de latir para um canto da gruta e ali permanece até que a personagem Cecília vá ao local. Lá, ela declara ter sentido "um ventinho fresco" em sua mão. Cecília crê que há uma saída por ali, reforçando a hipótese de Oscar. Como estão cansados a continuação das escavações será feita no próximo dia.

Ao oitavo e nono dia reserva-se o mesmo capítulo: "Outra tentativa". O nono dia prossegue pelo capítulo "Os olhos na escuridão". Pode-se observar a manutenção das mesmas ações descritas na narrativa. Assim, o título "Outra tentativa" conota uma

tentativa anterior. O título metonímico "Os olhos na escuridão" conota o aparecimento de um novo medo, detectado no nono dia pela visão das personagens, tão infundado quanto o primeiro medo, detectado no primeiro dia no interior do Morro, mas só solucionado no quinto dia. Esse primeiro medo também foi expresso por um título metonímico: "O barulho misterioso".

Ao décimo e último dia reservam-se quatro capítulos intitulados: "O animal desconhecido", "O último dia", "Salvação!", "Em casa". Todos esses títulos são antecipadores das seguintes descobertas: vaga-lumes mortos não representam perigo, há de fato uma saída do Morro pela "gruta do morcego" que se configura como uma "salvação", pois propicia a chegada "em casa". Os títulos dos três últimos capítulos: "O último dia", "Salvação!" e "Em casa", antecipam performances e informações que destroem as construções de hipóteses e o interesse do leitor, uma vez que nem as personagens nem o leitor desconfiam desse dado – "o último dia" –, assim como não desconfiam de sua "salvação" e de sua chegada "em casa".

Pode-se concluir que, ao atender a um projeto pedagógico, a narrativa se caracteriza pela mesmice produzida pela pobreza imaginativa. Essa mesmice pode ser observada nas descrições predominantemente denotativas das mesmas ações nos mesmos espaços, das personagens modelares, estereotipadas, sem vida, das situações sem significado profundo. Assim, a obra *A mina de ouro* configura-se como uma ficção de baixo nível estético.

Restava diagnosticar se esse processo formal destruía o interesse em prosseguir com a leitura. Graças a ele, o leitor durante a leitura deparava com títulos que respondiam a questões que o capítulo antecedente deixara em aberto ou, ainda, com títulos apresentados na forma de questões que ele sequer formulara. Esses títulos

antecipavam, então, informações, rompendo com possíveis desejos de descoberta e investigação, enfim de construção de sentidos.

Ao entrevistar os alunos, observei que não se confirmava a hipótese de que a obra, ao realizar a contenção comunicativa, destruía o seu interesse e rompia as suas expectativas e construções de sentidos (*vide anexo X – questionário aplicado V*). Segundo os alunos, em sua maioria, eles não liam os títulos dos capítulos ou sequer "prestavam atenção neles"; os que o faziam afirmaram não se importar com isso. Pode-se concluir, então, que o leitor com pouca habilidade em leitura aprecia a repetição, própria da cultura de massa, pois ela lhe propicia recuperar a todo instante a narrativa. Os títulos de cada capítulo servem-lhe de guia para a recuperação da trama, funcionam como elementos coesivos que instauram a antecipação da progressão narrativa. Para esse fim, a obra de Dupré é muito adequada. Pela pouca experiência e domínio da linguagem, a contenção de hipóteses produzida pelos títulos, resulta em segurança para o leitor quanto ao caminho interpretativo, corrige falsos pressupostos, produz a sensação no leitor de que domina a narrativa.

O efeito de domínio da narrativa produzido no leitor podia ser observado quando os alunos relatavam a leitura realizada para os demais se guiando pelos títulos dos capítulos. A preferência dos alunos por esse processo de construção revela o medo de "errar" do leitor com pouca habilidade em leitura, o receio de construir hipóteses que não se sustentem, de ver suas expectativas serem frustradas. Com a leitura de textos diversos, os alunos passaram a perceber a construção de hipóteses como um importante fator de construção, propiciador de retomadas de concepções e de reconstruções de interpretações; enfim perderam o medo de "errar". Ao adquirir maior familiaridade com textos ficcionais diversos, os alunos começam a valorizar o texto que lhes propicia

comunicação, ou seja, a interação, porque possui capacidade para surpreendê-los. Essa mudança pôde ser observada em posteriores depoimentos acerca de obras não escritas por Dupré e definidas como atraentes porque, segundo os alunos, "o mais legal, é que você não sabe o que vai acontecer no final." Essa afirmação certamente não seria possível no contexto de 1998.

A obra *A mina de ouro*, ao apresentar a contenção comunicativa, por meio de questões e respostas elaboradas pelo próprio narrador, assegura o mesmo que os produtos da literatura trivial: a sedução do consumo fácil. Como as demais obras de Dupré, *A montanha encantada*, *A ilha perdida* e *O cachorrinho Samba*, estruturam-se da mesma forma; elas apresentam narrativas que objetivam facilitar para o leitor o consumo, favorecer o entretenimento e incutir-lhe as ideologias dos adultos. Justifica-se, então, o abandono de qualquer preocupação com a novidade formal e com o questionamento da existência, o constante andar em círculos pelas personagens, a mesmice de suas ações realizadas nos espaços da aventura, a apresentação linear do tempo cronológico na diegese e o final "fechado". A opção de Dupré por esse "fechamento" em suas obras tem por objetivo produzir no leitor, ao lhe elucidar o destino definitivo das personagens, a sensação de "consolo". Essa sensação de "consolo" é ampliada nas obras de Dupré por meio dos sumários narrativos. Graças a eles, pode-se saber muito mais sobre os heróis conhecidos pelos alunos e seus destinos. Assim, em *A ilha perdida*, obra publicada em 1946, pode-se saber que Vera, personagem integrante das aventuras de *A mina de ouro*, obra publicada em 1940, gosta de passar as férias na fazenda do padrinho, perto de Taubaté, como Lúcia, personagem que aparecerá novamente em outras obras da autora:

> Na fazenda do padrinho, perto de Taubaté, onde Vera e Lúcia gostavam de passar as férias, corre o rio Paraíba. (DUPRÉ, 1978, p.5)

Em *O cachorrinho Samba*, obra publicada em 1949, pode-se saber o porquê do nome do cachorrinho, personagem também integrante de *A mina de ouro*, sua origem e comportamento:

> Ele chegou à casa dos novos donos no mês de fevereiro, véspera de carnaval. Tinha dois meses de idade. O dono da casa colocou-o sobre a mesa para vê-lo melhor e ele começou a pular. Alguém disse:
> – Parece que ele está dançando, vejam um pouco.
> Então ficou com o nome de Samba; todos os rádios tocavam sambas esse ano. (DUPRÉ, 2001, p.5)

Em *A montanha encantada*, obra publicada em 1948, pode-se saber o que aconteceu com os heróis depois das aventuras que vivenciaram em *A ilha perdida.* O sumário narrativo que introduz a obra *A montanha encantada*, publicada em 1948, configura-se como uma continuação da obra *A ilha perdida*, publicada em 1946, como se pode observar a seguir:

> Depois da aventura na Ilha Perdida, as crianças passaram uma temporada sem novidades. Henrique, o "herói da ilha", como o chamavam, era convidado todas as noites para falar sobre Simão e os bichos; após o jantar, sentavam-se todos à volta de Henrique para ouvi-lo. (DUPRÉ, 2001, p.5)

Pode-se observar também a manutenção, com poucas variações, das mesmas personagens, bem como a de um mesmo cenário, a fazenda do padrinho, nas obras *A montanha encantada* e *A ilha perdida*. Essa manutenção gera a fidelidade no leitor,

prisioneiro de sua própria curiosidade, porque satisfaz seus desejos por conhecimento sobre as personagens e seus destinos, e por novas aventuras com heróis já conhecidos. Essa estratégia da produção em série, explorada por Dupré em suas obras, produz no leitor a sensação de intimidade, de familiaridade, enfim de consolo, porque já conhece os heróis, e de conforto, porque atende ao seu horizonte de expectativa. Além disso, graças à curiosidade do leitor, as obras o encaminham para a leitura de outras da mesma autora. Essa estratégia pode ser observada em *A montanha encantada* pela referência explícita no sumário narrativo à obra *A ilha perdida*. Mesmo que o leitor não tenha lido esta obra, o sumário narrativo captura-o e, pela sedução apresentada na oferta de outras aventuras, remete-o a ela. A remissão a outras obras também aparece em *O cachorrinho Samba*, no penúltimo capítulo, intitulado "A felicidade voltou". Nesse capítulo, sobre o retorno do cachorrinho ao lar, os heróis, Henrique, Quico, Cecília, Vera, Eduardo e Oscar, reúnem-se para narrar suas aventuras à vovó, conforme o exemplo a seguir:

> Começou Henrique contando a extraordinária aventura na "Ilha Perdida"*, Eduardo dava apartes e contava também alguns pedaços da história.
>
> Em seguida Cecília pediu a palavra; ficou de pé no meio da roda e contou a história mais sensacional do ano: a visita que haviam feito à "Montanha Encantada"**. (DUPRÉ, 2001, p.102)

A orientação para a leitura de outras obras aparece configurada nos asteriscos presentes nessa passagem. Eles remetem a duas notas de rodapé que explicam e indicam a fonte dessas aventuras: "livro da mesma autora, da Série Vaga-lume, publicado pela Editora Ática". Assim, as obras de Dupré aproximam-se também do romance seriado, folhetim, voltado para a produção em série que cria vazios suplementares porque aspira empregar a sugestão que desperta para fins de publicidade. Essa sugestão pode ser

observada ainda nos desfechos das obras que "prometem" ao leitor ou a continuação das mesmas aventuras programadas para as próximas férias dos heróis ou a procura destes por novas aventuras.

Apesar de assegurar o mesmo que a literatura trivial, as obras de Dupré divergem daquela, pois não necessitam se dirigir a qualquer público sem restrições; antes, possuem seu público consumidor, infantil e juvenil, assegurado, não precisando se lançar à caça de mercado, nem competir com outros produtos que se valem igualmente da palavra.

Pode-se concluir que o consumo das obras de Dupré está assegurado por diversos fatores. Esses fatores atendem aos adultos e aos jovens leitores com pouco contato com textos diversos. As obras agradam aos adultos pelo seu caráter ideológico. Graças a esse caráter, elas introduzem as normas do mundo adulto no âmbito da infância e da juventude e as endossam. As obras agradam aos jovens com pouco hábito de leitura ao apresentarem processos formais próprios da cultura de massa: histórias passadas em ambientes naturais que associam medo e aventura, contenção comunicativa pela condução interpretativa das ações desenvolvidas na narrativa, sedução ao consumo fácil pela ausência de novidade formal e de questionamentos existenciais. Ainda, por agradarem aos adultos, estes as disponibilizam nas bibliotecas da escola, do município e de seus lares. As editoras, por sua vez, cientes de que as obras têm consumo assegurado, mantêm-nas em circulação no mercado. Assim, o consumo assegurado das obras de Dupré não se deve ao fato de elas sintetizarem, por meio dos recursos da ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente, nem por se comunicarem com esse leitor, estabelecerem com ele um diálogo, falando-lhe de seu mundo, dificuldades e soluções, mas porque são fáceis, consumíveis.

As obras de Dupré definem-se, devido à repetição excessiva das mesmas ações em um único espaço, pelo tédio. Este não é mencionado pelos alunos; antes, é negado, porque é preferido. Graças ao pouco contato dos alunos com textos diversos e à excessiva exposição a produtos da literatura trivial, as obras de Dupré os confortam, porque atendem aos seus anseios, ou seja, ao seu horizonte de expectativa. Ao lerem as obras de Dupré, eles evitam realizar um complexo exercício de raciocínio e interpretação geralmente exigido por obras mais questionadoras, mais críticas e provocadoras. Assim, as obras de Dupré, ao não permitirem que a produtividade do leitor implícito entre em jogo na leitura, ultrapassam o limite de tolerância quanto à produtividade, pois lhe negam a possibilidade de exercer a sua capacidade. Nessas obras, o narrador diz tudo claramente ao leitor, gerando o tédio, situação-limite que indica o fim da participação do leitor.

As obras de Dupré, ao reduzirem os vazios, porque desejam doutrinar, aproximam-se dos textos da chamada literatura de tese. Nesses textos, um discurso domina univocamente. Este discurso é produzido por um emissor que conhece e prevê com bastante exatidão a enciclopédia, os códigos e volitivas do leitor ideal ou modelo, segundo Vitor Manuel de Aguiar e Silva (1993, p.328). Esse leitor ideal, construído ou projetado por Dupré, é o leitor habituado ao mínimo esforço, que deseja ser conduzido pelo narrador, pela estrutura formal da obra, enfim o que busca entretenimento e consumo fácil. Ao atender a esse leitor, a autora limita o número de vazios em suas obras, determinando uma menor atividade imaginativa. Por conseqüência, há nas obras um estreitamento de relação projetiva, realizado pelo controle da participação do leitor. Desse modo, o leitor das obras de Dupré recebe as obras de tal forma prontas, estruturadas e fechadas à sua interpretação que ele não tem condições de projetar uma

nova realidade àquelas que lhe são apresentadas. Então, guiado pela ótica do narrador, o leitor só pode manifestar uma atitude de aceitação ou rejeição acerca das normas e valores expressos na narrativa.

Dupré, ao adotar estratégias textuais geradoras de textos facilmente legíveis para um leitor ideal, antecipou em suas obras os valores e o repertório de normas tanto do leitor empírico contemporâneo à sua produção quanto do leitor empírico futuro, o aluno leitor, potencialmente consumidor de seus textos. A autora, ao subordinar suas obras ao horizonte de expectativa de seus leitores e às "necessidades" desses leitores, definidas por pesquisas de mercado voltadas para o *marketing* editorial, objetivou que os leitores também se subordinassem ao ponto de vista da obra. Suas obras não rompem o horizonte de expectativa dos alunos leitores, uma vez que eles esperam ser guiados sem esforço algum por um narrador, mesmo que precisem suportar seus julgamentos e comentários didáticos. Ainda, alguns alunos esperam que esse narrador lhes transmita em seus comentários conceitos de moralidade e apresente em seu discurso a valorização da exemplaridade. Essas expectativas são atendidas pela leitura das obras de Dupré e podem ser sintetizadas na afirmação da aluna: "depois de um tempo... todos aprendem... melhoram..."

Assim, a atuação do narrador nas obras de Dupré impede que as narrativas tenham uma natureza renovadora e apresentem um índice de ruptura quanto ao tratamento do relato. Ao centralizar a interpretação e dirigi-la, o narrador não possibilita ao leitor implícito uma participação no universo ficcional e uma identificação com este universo. Por restringir as modalidades de deciframento de seu produto, o narrador não lhe garante a constante atualização, independente do transcurso do tempo. Dupré, ao criar esse narrador controlador, opta pela perda da qualidade da narrativa em favor da

pedagogia. Desse modo, resulta em suas obras uma assimetria que impossibilita amenizar o contraste entre o poder do narrador e a dominação do leitor implícito, condenando a obra, por não ter uma solução esteticamente convincente para este dilema, a não atingir o estatuto estético.

3. Revendo conceitos prévios

> *... a verdade é que livros determinados emprestam certas características a leitores determinados. Implícita na posse de um livro está a história das leituras anteriores do livro– ou seja, cada novo leitor é afetado pelo que imagina que o livro foi em mãos anteriores.*
>
> Alberto Manguel

A partir da detecção das opiniões dos alunos, de seus conceitos prévios acerca de livros, direcionei o trabalho em sala de aula. Ao dar relevância ao processo de compreensão que complementa a recepção, pude evidenciar a captação de um sentido na obra de Dupré relacionado com a situação histórica daqueles leitores. Como as personagens, os alunos sentiam-se divididos entre a quais anseios atender: aos dos adultos ou aos próprios. Entretanto, havia unanimidade quanto ao meu objetivo a ser atingido: mostrar que eram capazes de ter opinião própria e caminhar de forma autônoma.

Procurando aguçar o olhar dos alunos para os temas e seres humanos que povoam a trama ficcional, propus-lhes a reflexão sobre o que possibilita aproximações entre obras. A partir dessa reflexão, os alunos puderam perceber que há diálogos entre textos. A explicitação desse diálogo entre obras propiciou o desenvolvimento cognitivo e por conseqüência o aumento do interesse pela leitura de diferentes obras de um mesmo autor e/ou de autores diversos. Esse desenvolvimento ocorreu graças à equilibração-majorante produzida pela "frustração de expectativas", de conceitos prévios e retomada de concepções.

A distância estética, de acordo com Jauss (1994, p.31), produz no leitor mudança de horizonte, pois ela medeia entre o horizonte de expectativas preexistente, o já conhecido da experiência estética anterior, e a obra nova que exige para ser acolhida negação de experiências conhecidas ou conscientização de outras jamais expressas.

O efeito da frustração de expectativas na recepção das obras pôde ser comprovado pelos depoimentos dos alunos acerca do final de algumas obras (como *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, lida por 49 alunos, em 2000, com 79,6% de aceitação, inserida na modalidade 2): "você não espera o que vai acontecer no final".

A frustração de conceitos prévios como "o final feliz" e a linearidade na narrativa presentes na afirmação "Livro é assim: começa tudo bem... Daí algo de ruim acontece. Depois de um tempo, todos se encontram, mas acaba tudo bem" foi propiciada pelas obras *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon (lida por 49 alunos, em 1998 e 1999, na modalidade 2, com 81,6% de aceitação), *Descanse em paz, meu amor*, de Pedro Bandeira, *O príncipe feliz*, de Oscar Wilde (lida por 42 alunos, em 1998 e 1999, na modalidade 2, com 92,8% de aceitação), pelas narrativas míticas *Teseu* e *Ariadne*, de Márcia Villas-Bôas, pelos filmes *A casa da colina* e *O náufrago* etc. Ainda, a concepção "começa tudo bem", pelo conto de Grimm, *Joãozinho e Mariazinha*, pelas obras *O Minotauro*, de Monteiro Lobato, *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling (lida por 49 alunos, em 2000, na modalidade 2, com 98% de aceitação), pelo filme *Os goonies* etc.

Segundo Jauss (1994, p.52), essa frustração é fundamental tanto para o avanço da ciência quanto o da experiência de vida. A literatura propicia um horizonte de expectativa que, além de conservar as experiências vividas, antecipa também possibilidades não concretizadas. Assim, esse horizonte de expectativa da literatura

possibilita ao leitor expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo novos caminhos para a experiência futura.

Os alunos, por meio do contato com textos diversos, vão apreendendo que os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento. Ainda, percebem que não há valorização de respostas certas ou erradas pela professora. Eu esperava que eles emitissem um juízo que a própria leitura mobiliza. Esse juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido, precisava ser autêntico e não coincidente com o que imaginam que eu, como os outros adultos, queria ouvir.

A quebra de expectativa que os textos apontados pelos alunos propiciam é resultante da revisão de conceitos prévios que o leitor possui quando depara com uma obra nova e da revisão de hipóteses formuladas durante o processo de leitura, ou seja, de uma interpretação. Ainda, a quebra de expectativas, seguida de situações inesperadas, é resultado da interrupção da conectabilidade observada. Esta interrupção produz o vazio. O vazio sinaliza tanto a ausência de conexão quanto as expectativas do uso habitual da linguagem, no qual a conectabilidade é pragmaticamente regulada.

O texto ficcional, ao propiciar retomada de pressupostos aos alunos, adquire sua função, não pela comparação com a realidade, mas sim pela mediação de uma realidade que se organiza por ela. Dessa forma, a ficção transcende o mundo a que se refere. De acordo com Umberto Eco (2000, p.54), a tarefa da arte é menos "conhecer" o mundo do que lhe trazer complementos, formas autônomas adicionais das já existentes e desveladoras das próprias leis e da própria vida pessoal.

O vazio não é apresentado como um fundamento ontológico, mas é formado e modificado pelo desequilíbrio reinante nas interações diádicas e na assimetria do texto

com o leitor. O equilíbrio só pode ser alcançado pelo preenchimento do vazio; por isso o vazio constitutivo é constantemente ocupado por projeções.

De acordo com Piaget e Inhelder (2001, p.134), o que ocorre no processo de revisão de conceitos prévios é a equilibração no sentido de auto-regulação. Há uma seqüência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulagem ao mesmo tempo retroativas (feedbacks) e antecipadoras, que constitui um sistema permanente de tais compensações.

Assim, como o vazio mobiliza representações projetivas, a relação entre texto e leitor só pode ter êxito mediante a mudança do leitor. Justifica-se, então, a resistência dos alunos diante de certos textos que exigem mudanças de conceitos prévios. Ora, os vazios dos textos ficcionais chocam com o pano de fundo da linguagem pragmática, contribuindo para a desautomatização das expectativas habituais do leitor. Então, este precisa reformular para si o texto formulado, a fim de ser capaz de recebê-lo.

O texto conduz o leitor a operações proposicionais. Estas operações estão naturalmente muito ligadas a um manejo suficientemente preciso e móvel da linguagem, que possibilite manipular proposições e hipóteses e combiná-las verbalmente. Entretanto, seria errôneo imaginar que os progressos intelectuais do pré-adolescente e adolescente são assinalados somente por essa melhoria do discurso. De acordo com Piaget e Inhelder (2001, p.125), é preciso que haja transformações afetivas. É preciso que haja diálogo e interação. Na fase de 12 e 13 anos, o papel dos fatores sociais, da socialização e das transmissões culturais não só é muito importante como também é favorecido pelas transformações que a leitura propicia. Contudo, para que haja leitura, a interação entre os indivíduos no âmbito escolar, o diálogo, já deve estar assegurado.

Uma vez assegurada a interação, o ensino de literatura e a leitura propiciam ao leitor seu enriquecimento cultural e a conseqüente ampliação de seus horizontes.

A mudança de concepções cristalizadas favorecida pela leitura pode ser observada no processo construtivo que a presença de vazios em um texto mobiliza. Quanto maior a quantidade de vazios, tanto maior será o número de imagens construídas pelo leitor. Após a construção de inúmeras imagens, o leitor deve adquirir, de acordo com Iser (1979, p.111), o senso de discernimento – *sense of discerniment* –, e isso requer a capacidade de abstrair-se de suas próprias atitudes, para que ganhe a distância necessária ao julgamento de seu próprio modo de orientação. Quando não se realizam as expectativas geradas pelas imagens de primeiro grau, produzem-se as de segundo grau. Logo, ao interromper a *good continuation*, os vazios convertem-se em condição para a colisão de imagens na leitura. A colisão impede a degradação do conhecimento, pois este processo não conclui; antes, obriga o leitor a abandonar a imagem e construir uma outra.

A dificuldade de ideação do leitor funciona contra a inclinação de degradar o conhecimento oferecido ou incitado. Sendo forçado a abandonar as imagens de 1º grau, o leitor não só é levado a reagir ao que produziu, mas simultaneamente é levado a imaginar algo no conhecimento oferecido ou incitado que seria inimaginável enquanto prevalecesse a decisão de suas orientações habituais. Assim, a compreensão de um texto ficcional dá-se por meio da experiência a que ele submete o leitor. Essa experiência situa-se na zona de desenvolvimento proximal conceituada por Vygotsky, pois durante a interpretação do texto, o leitor faz uma auto-avaliação de seus processos cognitivos, questionando-se acerca do que já sabe, do que ainda precisa saber e do que precisa rever.

De acordo com Iser (1979, p.114-5), os vazios suspendem a conectabilidade dos esquemas textuais; a interrupção resultante da *good continuation* intensifica a atividade ideativa do leitor. Por isso, os vazios no texto se mostram como uma condição elementar de comunicação. Mesmo em obras como a de Dupré, que procuram realizar a contenção da comunicação, há vazios. Se esses vazios, presentes em uma obra, não chegam a instaurar distância estética, mesmo assim, por apresentarem a visão de um outro que não a do leitor, exigem uma interpretação.

O meu papel foi o de diagnosticar quais eram os pressupostos dos alunos, que operações concretas realizavam na leitura e quais eram as construções de hipóteses que se revelavam, no decorrer da leitura, como frustradas. A partir dos depoimentos dos alunos, busquei propor obras cada vez mais comunicativas para a leitura, que instaurassem distâncias estéticas cada vez maiores. Deste modo, pretendia apresentar para o leitor textos plurissignificativos, que possibilitassem refletir, discutir, debater idéias, enfim interagir tanto com o próprio texto quanto com outros leitores.

Pude observar que a leitura faculta ao leitor a realização de operações concretas, isto é, por uma diferenciação da forma e do conteúdo, ele se torna capaz de raciocinar corretamente sobre proposições em que não acredita ou em que ainda não acredita, isto é, que considera como puras hipóteses. Torna-se, portanto, capaz de inferir as conseqüências necessárias de verdades simplesmente possíveis, o que constitui o início do pensamento hipotético dedutivo ou formal, segundo Piaget e Inhelder (2001, p.115).

No trabalho com a leitura em sala de aula ou extraclasse busquei a interrogação sobre os vínculos ideológicos da manifestação artística e o desvelamento dos processos de dominação do jovem leitor. Procurei, assim, colaborar com a emancipação do leitor. Para tanto, propus reflexões acerca de analogias entre obras diversas, ao mesmo tempo

em que, a partir da detecção dessas analogias e de pressupostos, buscava apresentar outras leituras, que pudessem estabelecer dialogia e retomada de conceitos prévios. Deste modo, buscava propiciar um alargamento dos horizontes cognitivos do jovem leitor por meio da expansão da dimensão de entendimento deste e do seu imaginário. Segundo Zilberman (1998, p.40), a criação artística visa a uma interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social.

Propus ainda, para leitura em sala de aula, com o objetivo de propiciar o alargamento do horizonte de expectativas, textos narrativos curtos, como crônicas, contos ou obras narrativas de pequena extensão ou obras narrativas compostas por uma coletânea de contos, lendas, crônicas etc. Assim, esses textos poderiam ser lidos, analisados e discutidos coletivamente durante as aulas. Na eleição de textos, procurei por aqueles que apresentassem ruptura com os conceitos prévios dos alunos. Entre esses conceitos prévios, estava o de narrador como "aquele que só conta". Como exemplo desse narrador observador, os alunos indicaram o da obra *A mina de ouro*, de Dupré. Por meio de entrevistas que propiciavam o questionamento, pretendi levar os alunos a refletir acerca do papel desse narrador, se realmente ele só "conta" ou se também "julga". Os alunos concluíram, segundo seus depoimentos, que ele "julga e quer dar moralzinha", ou seja, não só julga como anseia conduzir o leitor a aceitar como verdade as conclusões que apresenta.

Para contrapor a esse narrador onisciente, formador de opiniões, seguro de seus julgamentos, li em sala conjuntamente com todos os alunos, leitores ou não da obra *A mina de ouro*, de Dupré, em 1998, o conto *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, que obteve 80% de aprovação; em 1999, a obra *A mulher que matou os peixes*, de Clarice

Lispector, que obteve 70% de aceitação; em 2000, a obra *O meu amigo pintor*, de Lygia B. Nunes, que obteve 85% de aceitação. Estes textos apresentam um narrador não onisciente, na verdade inseguro, porque mais "humano", capaz de cometer erros e ciente disto, procurar justificá-los.

Ainda, foram lidos, analisados e discutidos em sala de aula, de 1998 a 2000, por todos os alunos, com o objetivo de se rever o conceito de narrativa linear com final feliz, os textos: *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe, que obteve 85% de aprovação; *Uma idéia toda azul*, de Marina Colasanti, que obteve 85% de aprovação; *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, que obteve 90% de aprovação, *Fita verde no cabelo*: nova velha estória, de Guimarães Rosa, que obteve 70% de aprovação, entre outros. O texto de Poe permitiu aos alunos refletir sobre a intercalação de narrativas, os de Ana Maria Machado e de Guimarães Rosa permitiram a reflexão sobre a intertextualidade, a desmistificação de valores consolidados e de falsos valores, e sobre a paródia. O conto *O gato preto*, de Poe, permitiu ainda aos alunos observar a narrativa que se inicia próxima ao desenlace, que, segundo eles, "começa pelo fim".

A leitura das obras de Lobato foi fundamental para apresentar jovens personagens irreverentes, questionadoras, audaciosas que não são "castigadas" ou que não carregam sentimentos de culpa, bem como personagens adultas, Dona Benta e Tia Nastácia, que não julgam, prescrevem ou castigam, não exigem comportamentos e atitudes determinados, antes elucidam questões, apresentam novos conhecimentos, instauram a amizade, a compreensão e o companheirismo.

As obras *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain (lida por 47 alunos, em 1998, com 81,2% de aceitação, na modalidade 2), e *O fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde (lida por 45 alunos, em 1998, com 84,4% de aceitação, na modalidade 2)

também foram importantes para assegurar ao leitor a interação com o mistério, a aventura, o humor e com personagens protagonistas destemidas e bem-sucedidas. Além disso, essas obras possibilitaram aos alunos o resgate do arquétipo literário constituído pelo labirinto.

O riso ambivalente, bem como os conceitos de paráfrase e paródia puderam também ser explorados por muitas outras obras. Entre elas, a obra *Vice-versa ao contrário* (lida em sala de aula, em 1998, com 100% de aceitação), organizada por Heloísa Prieto, constituída por produções paródicas criativas bem-humoradas e/ou poéticas de obras clássicas feitas por Nicolau Sevcenko, por Marcos Rey, entre outros; a obra *Sete faces do humor* (lida em sala de aula, em 1999, com 100% de aceitação), com projeto e orientação literária de Márcia Kuptas, constituída por textos satíricos de Carlos Queiroz Telles, Pedro Bandeira, entre outros (esta obra possibilitou aos alunos o riso ambivalente e o contato com vários tipos de humor comportamental, verbal, de personagem etc); a obra *Príncipes e princesas, sapos e lagartos*: histórias modernas de tempos antigos (lida por 52 alunos, em 1998 e 1999, com 94,2% de aceitação, na modalidade 2), de Flávio de Souza, constituída por textos humorísticos e poéticos diversos que intercalados por capítulos de uma criativa novela trágico-cômica, possibilitou uma reflexão acerca do diálogo intertextual que ela estabelece com as obras *O Hobbit* e *O senhor dos anéis*: a sociedade do anel, de Tolkien; e a obra *A feira de Sorotchinsky*, de Nikolai Gógol, constituída por uma lenda russa (lida em sala de aula em 1999, com 60% de aceitação), entre outras. A obra de Gógol propiciou ainda a retomada do conceito de ilustração enquanto texto pictórico representativo de texto verbal. Ilustrada por Guenádi Spírin, a obra apresenta um trabalho inovador. As ilustrações no corpo do texto são margeadas por espaços em branco, ou em tom pastel,

compostos por pequenas ilustrações que criam o efeito de rasgarem a folha e adentrarem por vontade própria a obra. Elas constroem um texto "marginal", ambíguo, autônomo e ambivalente que embora coerente com o narrado, enfatizam uma hipótese que será ao final da narrativa, pela leitura interpretativa, considerada pelo leitor como infundada.

As porcentagens de aceitação revelam que, mesmo para aqueles alunos que não leram a obra *A mina de ouro*, de Dupré, os textos de Lispector, de Twain, de Bojunga, de Poe, de Colasanti, de Wilde, de Guimarães, de Ana Maria, de Flávio e de Gogól, por apresentarem uma distância estética significativa, não atingem 100% de aceitação. Justamente por isso, revelam-se fundamentais na formação do leitor, propiciam-lhe o alargamento de horizontes, resultante de hipóteses e pressupostos frustrados.

Ainda, para dialogar com o conceito prévio, expresso por algumas alunas como "todo herói e guerreiro é homem, as mulheres que não fazem nada", propus-lhes para a leitura, análise e discussão em sala de aula, as obras *Angélica* (lida por dois alunos, na modalidade 3, em 1999), *A bolsa amarela* (lida por um aluno, em 1998, por dois, em 1999, e por 12, em 2000, com 100% de aceitação, na modalidade 3), *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga Nunes (lida por 27 alunos, em 2000, na modalidade 3, com 93,7% de aceitação), *Heróis e guerreiras*: quase tudo o que você sempre quis saber (lida por 47 alunos, em 1998, com 95,7% de aceitação, na modalidade 2), de Heloisa Prieto. As obras de Bojunga permitiram aos alunos o contato com textos poéticos, metafóricos e questionadores. A obra *Corda bamba* propiciou ainda aos alunos observar imagens arquetípicas nas performances de uma protagonista que atua como sua própria "Ariadne", ou seja, uma protagonista que dispõe de meios próprios para percorrer os meandros de seu inconsciente, o seu labirinto, utilizando-se para tanto de seu próprio "fio", metaforizado em uma corda bamba. A obra de Prieto, constituída por textos

poéticos e humorísticos, propiciou aos alunos analisar as relações intertextuais que ela estabelece com lendas, romances e histórias clássicas diversas. A obra apresenta também uma proposta autêntica e inovadora ao anunciar no título "quase tudo o que você quis saber", permitindo ao leitor uma revisão do conceito prévio de que livro contém verdades que esgotam determinados assuntos. Ainda, encerra-se com um relato verídico sobre "heroínas" que provaram seu valor em situações cotidianas. Esse último item da obra de Prieto propiciou interação em sala de aula, pois todos os alunos, motivados pela sua leitura, relataram seus feitos heróicos.

Com o mesmo objetivo de se apresentar personagens femininas determinadas, formadoras de opinião, destemidas e inovadoras para a época em que viveram, solicitei aos alunos que assistissem em vídeo a vários filmes. Entre eles, *Adoráveis mulheres*, que obteve 90% de aceitação. Esse filme foi baseado na obra de Louisa May Alcott, *Little Women*, publicada pela editora Ática com o título de *Mulherzinhas*. Esta obra foi lida por quatro alunas em 2001 e obteve 100% de aceitação na categoria opcional. Ainda, o filme *Razão e sensibilidade*, com o título original de *Sense and Sensibility*, baseado na obra homônima de Jane Austen, que obteve 95% de aceitação. Essa obra foi lida por duas alunas em 2001, na versão adaptada em português, intitulada *Razão e sensibilidade*, na modalidade opcional, e obteve 80% de aceitação.

Enfim, procurei propiciar aos alunos um intenso convívio com textos diversos, tanto em sala de aula quanto fora dela. Pretendia que o contato com esses textos favorecesse uma abertura para a realidade vivenciada pelo leitor, fosse ela de natureza íntima ou social. Assim, a leitura poderia atuar na cognição do leitor, não representando a absorção de uma "certa mensagem", antes propiciando uma convivência particular com o mundo criado por meio do imaginário e, por conseqüência, uma revisão de

conceitos prévios e a construção de uma nova visão sobre as coisas, um novo olhar sobre o velho, o conhecido.

Descrever todo o trabalho realizado seria tarefa impraticável em tempo hábil, mas pode-se vislumbrar por esses breves comentários que o direcionamento de todo trabalho desenvolvido com a leitura foi sempre determinado pelos alunos. A minha atuação se deu enquanto pesquisadora e mediadora, diagnosticando o efeito produzido pelas obras na recepção dessas pelos alunos.

Assim, por meio do trabalho com a literatura, ou seja, por meio da conversão de obras num meio de cultura e questionamento, liberto de uma inclinação doutrinária, procurei dar relevo à função formadora da leitura. O desenvolvimento dessa função, por sua vez, incrementou no leitor a capacidade de compreensão do mundo e de investigação; ao mesmo tempo, pôs em questão o comportamento que promove obras e as considera boas, porque transmitem valores socialmente úteis, que só interessam ao adulto.

Objetivei ainda com o trabalho do ensino de literatura romper com a educação autoritária que oprime e silencia. Ao questionar os alunos sobre obras diversas, busquei a compreensão destas por eles e a verbalização do sentido apreendido. Procurei mostrar-lhes que a leitura permite um discernimento do mundo e um posicionamento perante a realidade. Logo, o livro não é instrumento de transmissão de normas lingüísticas ou comportamentais, mas, em lugar disso, é propiciador de questionamentos e conhecimento.

CONCLUSÃO

A dialética nasce do diálogo para regressar ao diálogo em um nível superior (diálogo de pessoas).
Bakhtin

A pesquisa demonstrou, em três anos de observações, análises, leituras e questionamentos, que a interação em sala de aula é condição básica para a existência da interação aluno/texto. Somente quando o texto é concebido em sala de aula como reflexão sobre a experiência e experiência de reflexão está instaurado o diálogo. Diante dessas conclusões, foi possível chegar a algumas proposições que podem ajudar a refletir a respeito da formação do leitor.

Ao instaurar em sala de aula o diálogo, favorecido pela tomada de decisões conjuntas quanto às modalidades de leitura e à classificação de obras, as quais culminaram na construção do passaporte, pude detectar quais eram os conceitos prévios dos alunos. A partir deste conhecimento, aliado a um trabalho constante e gradual, observei que a indisciplina, a rejeição pela leitura de obras, o egocentrismo, o desprezo pelos colegas e pelo trabalho voltado para o ensino de literatura foram sendo substituídos pelo desejo de colaboração e de participação em tomadas de decisões mais amplas. Essa mudança foi propiciada por várias descobertas: a primeira, que não se lê só para realizar provas; a segunda, que a maioria dos leitores prefere locais calmos para leitura, o que propiciou mudança comportamental em sala; a terceira, que mesmo quando se escolhe o próprio livro para leitura, pode haver frustração; a quarta, que a qualidade de uma obra não pode ser medida pelo número de páginas que a constitui; a

quinta, que a competência para leitura pode ser construída e conquistada; a sexta, que alguns livros, sob a promessa de divertimento, apresentam um discurso ideológico que pretende submeter o leitor à visão do autor; a sétima, que a leitura de uma obra pode ser agradável, mas precisa sobretudo ser emancipatória, propor reflexões, questionamentos; a oitava, que é possível construir em conjunto um instrumento que permita a todos emergir seu repertório de leitura, sua *biblioteca* vivida, e que todos são responsáveis por esse instrumento, o "passaporte do leitor"; a nona, que o conhecimento construído por um indivíduo é patrimônio de sua conduta; e a décima, que toda leitura é comparativa porque a compreensão do que se lê ocorre na forma de uma articulação no interior de uma *biblioteca* vivida.

Os alunos puderam ainda descobrir que, por meio do passaporte, todos tinham direito à "voz", e justamente por isso tornavam-se co-investigadores críticos no diálogo pedagógico. Quando os alunos sentiram-se responsáveis pelo seu próprio processo cognitivo, passaram a conceber as leituras mais elaboradas e complexas como um desafio, perderam enfim o "medo" de não conseguir ler determinadas obras consideradas por eles como difíceis. O término desse medo pôde ser observado pelo crescente índice de iniciativa para ler: de 12,77%, em 1998, para 29,42%, em 1999, e para 92,31%, em 2000. Essa iniciativa foi-lhes permitindo a conquista de autonomia gradual representada pela libertação da influência dos adultos que pertencem ao seu universo. A autonomia conquistada, por sua vez, permitiu-lhes a aquisição de auto-estima e de maior senso crítico. A procura por obras para leitura propiciou também mudança gradual nos lares dos alunos, representada pelo aumento de consumo de livros: de 1998 para 1999, passando de 21,28% para 60,79%, e de 1999 para 2000, de 60,79%

para 80,77%. A procura motivou ainda os alunos à gradual busca por bibliotecas diversas e livrarias.

Pude observar que o professor não só precisa aceitar as opções de leitura de seus alunos, como também deve ser um leitor dessas obras eleitas. Assim, pode encontrar um sentido para elas e um ponto de partida para a articulação de um trabalho dialógico em sala de aula. O professor, para tanto, precisa libertar-se de conceitos prévios, ou seja, compreender que as obras portadoras de literatura trivial, eleitas como atraentes, atuam como instrumentos de diagnóstico do horizonte de expectativa dos alunos. Ao conhecer essas obras, ele pode propor outras leituras, situadas no eixo da ruptura, que facultem aos alunos a ampliação de seu horizonte de expectativa, pois somente o estranhamento diante de uma obra literária pode capacitar o leitor para novas leituras.

Observei ainda que o desenvolvimento do leitor, como todo processo cognitivo, não é linear, contínuo e fácil de ser detectado, advém daí a necessidade de a *práxis* ser dialógica, principalmente quando as opções dos alunos recaem sobre obras como as de Dupré, que se aproximam do romance monológico.

O aumento gradativo da participação dos alunos significou a permanência de uma prática democrática em sala de aula, em constante reequilibração representada pela contínua revisão de compromissos tomados anteriormente. Ele pôde ser verificado nos índices de passaportes disponibilizados à pesquisa: 81%, em 1998, 85,0%, em 1999, e 94,55%, em 2000. Esse aumento gradativo representou o interesse pelo processo de autoconhecimento e pela participação das decisões tomadas no contexto da sala de aula, representou enfim a socialização de leituras.

Trabalhando com os conceitos prévios dos alunos, verifiquei que o conceito de prazer que eles alegavam obter ao ler uma obra era proveniente da facilidade de leitura.

Eles buscavam obras que, por não romper seu horizonte de expectativa, produziam-lhes a sensação de conforto, ainda por apresentarem personagens facilmente compreensíveis, superficiais e estereotipadas, a de consolo. Ao longo do trabalho com a leitura de obras narrativas, procurei mostrar aos alunos que existe outro tipo de prazer que se pode obter por meio da leitura de uma obra. Este advém de obras que possuem uma estrutura de apelo que invoca a participação do leitor implícito na feitura e acabamento. Estas obras estabelecem uma comunicação com o leitor, pois convocam-no a buscar um sentido, a resgatar a coerência que os vazios interromperam. Esse resgate só é possível se o leitor utilizar a sua atividade imaginativa.

Procurei também estabelecer um questionamento quanto ao tipo de saber advindo de uma obra: se este era obtido pela atividade do leitor implícito, e concedia ao processo de leitura uma legitimação de ordem existencial, propondo uma liberação de preconceitos ou de normas; ou se resultava em um manual de regras. Em síntese, procurei confrontá-los gradativamente com obras que lhes apresentavam a realidade que lhes era freqüentemente encoberta. Desse modo, pude observar que os alunos, ao abandonarem atitudes autoritárias e rígidas, substituíram a verdade "universal", única, que possuíam, ou melhor, que lhes tinham sido transmitida, pelo diálogo de "verdades textuais", contextuais e históricas. Assim, acredito ter colaborado na sua socialização que, por sua vez, possibilitou a sua formação de leitor crítico.

A progressiva maturidade intelectual pôde ser verificada pela eleição de obras com projeto estético, como as de Bojunga, de Ana Maria Machado, de Monteiro Lobato entre outras, como as mais atraentes. Esse crescente avanço intelectual reflete que a literatura, por ser constituída por diálogos vivos entre obras, propicia ao leitor enriquecimento cultural e ampliação do seu horizonte de expectativa. Ainda, enquanto

propiciadora de experiências vivenciais por meio da leitura, a literatura é insubstituível, não só porque desenvolve a inteligência ao promover a interação autor-obra-leitor, mas também porque propicia o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, e o cultivo do humor. Em síntese, a literatura ativa a humanização tão bem definida por Antonio Candido (1995).

Pode-se concluir então que o trabalho com a leitura, no ensino de literatura, faculta ao leitor o reconhecimento da obra literária enquanto instrumento de libertação de preconceitos, de conceitos prévios, pois, ao ampliar o seu conhecimento, permite-lhe compreender melhor o presente e o seu papel como sujeito histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOTT, Louisa May. **Mulherzinhas**. Trad. Cláudia Moraes. Ilustr. Rogério Soud. São Paulo: Ática, 1998.

ALMEIDA. Elenice M. de. **O pomo da discórdia**. Ilustr. Mário Cafiero. São Paulo: Cultrix, 1984.

ANTUNES, Benedito. Podem os clássicos voltar à escola? **Revista Linha d'Água**, v.13, p.67-76, jun.1998.

AUSTEN, Jane. **Razão e sensibilidade**. Adapt. Lidia Cavalcante-Luthèr. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

___. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995.

BANDEIRA, Pedro. **Descanse em paz meu amor**. Ilustr. Marcelo Matins. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BARBOSA, Raquel L. Leite. **Mitificação da leitura**: a construção do "herói". Campinas, 1994. 250p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakthin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. 4.ed. São Paulo: Globo, 1991.

BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

____; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre; Mercado Aberto, 1993.

BURNETT, Frances H. **O jardim secreto**. Trad. Ana Maria Machado. Ilustr. Tasha Tudor. 6. reimpr., Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

CALVINO, Italo, **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin, 6.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. Adail U. Sobral. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: ___. **Vários escritos**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.235-63.

___. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. Bicho de Palha. In: MACHADO, Irene A. **Conteúdo e metodologia da língua portuguesa**: Literatura e redação. Os gêneros literários e a tradição oral.São Paulo: Scipione, 1994.

Cast Away (filme). **O náufrago**. Dir. Robert Zemeckis. Estados Unidos da América, 2001. 143 min, color., son., v. o. inglês, leg. português.

CASTELO RÁ-TIM-BUM (filme). Dir. Fabiano Gullane; Caio Gullane. Rot. Cao Hamburger. Brasil, 2000. 107 min, color, son., v. o. português.

CASTORINA, José Antônio. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: ___ et al.. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997, p.7-50.

CECCANTINI, João Luís C. Tápias. **Uma estética da formação**: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997). Assis, 2000. 681p. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Colab. de André Barault et al., coord. Carlos Sussekind, trad. Vera da Costa e Silva et al. 14.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CLOSS, Hannah. **Tristão e Isolda**. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.

___. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**: séculos XIX e XX. 4.ed. rev. e ampl.. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

___. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COLASANTI, Marina. Uma idéia toda azul. In: ___. **Uma idéia toda azul**. 17.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979, p.31-6.

CORTEZ, Carlos A. Adaptações televisivas em ficção seriada de obras da literatura luso-brasileira. *Literatura em rede*: tradição e ruptura no ciberespaço. (Dissertação em Literatura e outras produções culturais - UNICAMP). In: http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/Carlos/. Acesso em: 2003. Último acesso em: 30/6/03.

DOYLE, A. C. **Um estudo em vermelho**. Trad. Heloisa Jahn. Ilustr. Carlos A. Kono. São Paulo: Ática, 1996.

___. **O cão dos Baskerville**. Trad. Heloisa Jahn. Ilustr. Shimamoto. São Paulo: Ática, 1996.

DRUON, M. **O menino do dedo verde**. Trad. D. Marcos Barbosa. Ilustr. Marie L. Nery. 52.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

DUPRÉ, Maria José. **A mina de ouro**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 13.ed. São Paulo: Ática, 1984.

___. **A mina de ouro**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 27.ed. 2.impr. São Paulo: Ática, 2000.

___. **A ilha perdida**. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 11.ed. São Paulo: Ática, 1978.

___. **A montanha encantada**. Ilustr. Adelfo Suzuki. 28.ed. São Paulo: Ática, 2001.

___. **O cachorrinho Samba**. Ilustr. Adelfo Suzuki. 21.ed. São Paulo: Ática, 2001.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Giovanni Cutolo. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ENCICLOPÉDIA DE LITERATURA BRASILEIRA. Rio de Janeiro: FAE, 1989. v.1, p.536.

ENDE, Michael. **História sem fim**. Trad. Maria do Carmo Cary. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura**: as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.

FORSTER, Edward M. **Aspectos do romance**.Trad. Maria Helena Martins. 2.ed. São Paulo: Globo, 1998.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

___. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Há 150 anos, em 7 de outubro de 1849, morria o escritor norte-americano. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno MAIS, 10 out. 1999.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, [196-?].

GOGÓL, Nicolai. **A feira anual de Sorotchinski**. Ilustr. Guenádi Spírin. Trad. Tatiana Belinky. Adap. Sybil G. Schöfeldt. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

GOMES, Álvaro Cardoso. **Sonata ao luar**. Ilustr. Rogério Borges. São Paulo:
Quinteto Editorial, 1995.

GOMES, Paulo Emílio Salles. A personagem cinematográfica. In: CANDIDO, Antonio et. al. **A personagem de ficção**.10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, p.103-9.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger et al. **Práticas de leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.107-16.

GRIMM, Jakob. **Os contos de Grimm**. Ilustr. Janusz Grabianski. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: PAULUS, 1989, p. 79-90.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio L. de Oliveira. São Paulo: T. A Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi, São Paulo: Summus, 1980.

HOMERO. **Ilíada**: (em forma de narrativa). Trad. e adap. Fernando C. de Araújo Gomes. Ilustr. Edmundo Rodrigues. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

___. **Odisséia**. (em forma de narrativa). Trad. e adap. Fernando C. de Araújo Gomes. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 7.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

House haunted hiel (filme-vídeo). A **casa da colina**. Dir. William Castle. Estados Unidos da América, 1999. 96 min, color., son., VHS, v. o. inglês, leg. português.

HOWARD, David; MABLEY, Edward. **Teoria e prática do roteiro**. Trad. Beth Vieira. São Paulo: Globo, 1996.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.83-132.

___. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. vol. 1.

___. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. vol. 2.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KÜGLER, Hans. Aprender – Comunicar – Compreender. Observações críticas sobre o emprego prático de alguns conceitos-chave da didática da literatura. In: PAYRHUBER, F. J.; WEBER, A. **O ensino da literatura hoje. Por que e como?** Trad. Carlos Rivany Fantinati. Freiburg: Herder, 1978. (mimeo).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina**. Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 4.ed. São Paulo: Ática, 1988.

LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Niterói: EdUFF, 2000.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis: Vozes, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes**. Ilustr. Carlos Scliar. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

Little women (filme). **Adoráveis mulheres**. Dir. Gillian Armstrong. Estados Unidos da América, 1994. 114 min, color., son., v. o. inglês, leg. português.

LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Pessoa de.; FIORIN, José Luiz. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999, p.63-81.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia Bisa Bel**. Ilustr. Regina Yolanda. 34. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

___. **História meio ao contrário**. Ilustr. Humberto Guimarães.10. ed. São Paulo: Ática, 1989.

___. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Irene A. **Literatura e redação**: conteúdo e metodologia da língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 1994.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

___. **Crônica de uma utopia**: leitura e literatura infantil em trânsito. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MENEZES, Raimundo de. **Dicionário Literário Brasileiro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

MÍDIA DADOS 98: Revista do Grupo de Mídia. São Paulo: Homart, 1998, 342 p., Anual.

MONTEIRO LOBATO, José B. O minotauro. In: ___. **Monteiro Lobato – Obras completas** : em 8 vol. São Paulo: Brasiliense, [197 -?], vol. 6, p.377-475.

___. Histórias de Tia Nastácia. In: ___. **Monteiro Lobato – Obras completas**: em 8 vol. São Paulo: Brasiliense, [197 - ?], vol. 3, p.101-64.

MOTA, Lourenço Dantas; ABDALA JÚNIOR, Benjamim (orgs.). **Personae**: grandes personagens da literatura brasileira. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MOYSÉS, Sarita M. Affonso. Política de leitura e a formação de professores de língua portuguesa. In: BARBOSA, Raquel L. Leite et al. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1996, p.219-35.

NUNES, Lygia Bojunga. **Corda bamba**. Ilustr. Regina Yolanda. 20. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

___. **A bolsa amarela**. Ilustr. Marie Louise Nery. 31.ed.Rio de Janeiro: Agir, 1998.

___. **Angélica**. Ilustr. Vilma Pasqualini. 21.ed., 2.impr., Rio de Janeiro: Agir, 2001.

___. **O meu amigo pintor**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PAES, José Paulo. **A aventura literária**: ensaios sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PAQUET, Marcel. **René Magritte**: o pensamento tornado visível. Trad. Lucília Filipe. Lisboa: Taschen, 2000.

PIAGET. Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Profª Mª A. M. D'Amorim; P. S. L. Silva, 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

___. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Olympio-UNESCO,1973.

___; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PINTO, Ziraldo A. **O menino maluquinho**. Ilustr. Ziraldo. 35.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

POE, Edgar Allan. O corvo. In: ___. **Poemas e ensaios**. Trad. Oscar Mendes; Milton Amado. Rio de Janeiro: Globo, 1985, p. 62-5.

___. **The raven**.

In: http://www.klickescritores.com.br./pag_mundo/eua_escrit/edgar_obr.htm. Acesso em: 2001. Último acesso em 8 ago. 2002.

___. **O corvo**. Trad. Fernando Pessoa (em 1924).

In: http://www.klickescritores.com.br./pag_mundo/eua_escrit/edgar_obr.htm. Acesso em: 2001. Último acesso em: 8 ago. 2002.

___. **O corvo**. Trad. Machado de Assis (em 1883).

In: http://www.klickescritores.com.br./pag_mundo/eua_escrit/edgar_obr.htm. Acesso em: 2001. Último acesso em: 8 ago. 2002.

___. O gato preto. In: ___. **Histórias extraordinárias de Allan Poe**. Trad. Clarice Lispector. 8. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996, p.9-17.

___ et al. O retrato oval. In: ___ et al. **Histórias fantásticas**: para gostar de ler. Ilustr. Júlio Minervino. S/Trad. São Paulo: Ática, 1996, p.11-6, vol. 21.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de pesquisas literárias. **Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus**. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: CPL/PUCRS; São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 6).

POUND, Ezra. **A B C da literatura**. Trad. Augusto de Campos; José Paulo Paes. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

PRIETO, Heloisa. **Heróis e guerreiras**: quase tudo o que você queria saber. Ilustr. May Shuravel. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

___ et al. **Vice-versa ao contrário**. Ilustr. Spacca. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.

ROCCO, Maria Thereza F. **Literatura/Ensino**: uma problemática. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992.

ROCHA, Ruth. **Odisséia**. Ilustr. Eduardo Rocha, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Trad. Antônio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich . São Paulo: Summus, 1982.

ROSA, João Guimarães. **Fita verde no cabelo**: nova velha estória. Ilustr. Roger Mello, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio et. al. **A personagem de ficção**.10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, p.9-49.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Trad. Lia Wyler, Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

___. **Harry Potter e a câmara secreta**. Trad. Lia Wyler, Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

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

___. Por que este livro nos interessa? In: BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995, p. 5-6.

SAVATER, Fernando. A paisagem dos contos. In: ___ et al. **O Correio**: o universo dos contos de fadas, Rio de Janeiro, ano 10, n.8, p.4-6, ago. 1982.

SCHECK, F. **Na pista do sequestrador**. Trad. Ruth Salles. São Paulo: Ática, 1997.

Sense and Sensibility (filme-vídeo). **Razão e sensibilidade**. Dir. Ang Lee. Estados Unidos da América, 1995. 135 min, color., son., VHS, v. o. inglês, leg. português.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.).**30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. **Teoria da literatura**. 8.ed. Coimbra: Almedina, 1993. vol.1.

SOUZA, Flávio de. **Príncipes e princesas, sapos e lagartos**: histórias modernas de tempos antigos. Ilustr. Paulo R. Dantas. 6. ed. São Paulo: FTD, 1996.

SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura juvenil em questão**: aventura e desventura de heróis menores. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.77, p.69-80, maio 1991.

TCHEKHOV, Anton. A mulher do farmacêutico. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. In: PAES, José Paulo (seleção). *Para gostar de ler*: contos universais, volume 11. 4.ed. São Paulo: Ática, 1993.

TELLES, Carlos Queiroz et al. **Sete faces do humor**. Proj. Marcia Kupstas. Ilustr. Alberto Naddeo, 9. ed. São Paulo: Moderna, 1992.

The goonies (filme-vídeo). **Os goonies**. Dir. Richard Donner. Estados Unidos da América, 1985. Warner Bros. 115 min, color., son., VHS, v. o. inglês, leg. português.

The secret garden (filme). **O jardim secreto**. Dir. Agnleszka Holland. Estados Unidos da América, 1993. 95 min, color., son., v. o. inglês, leg. português.

TOLKIEN, J. R. R. **O hobbit**. Trad. Lenita Maria R. Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

___. **O senhor dos anéis**: A sociedade do anel. Trad. Lenita Maria R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1994, vol. 1.

TWAIN, Mark. **As aventuras de Tom Sawyer**. Trad. Duda Machado. Ilustr. Rogério Soud. São Paulo: Ática, 1995.

VERÍSSIMO, Érico. Ana Terra. In: ___. **O tempo e o vento**: o continente I. 31.ed. São Paulo: Globo, 1995, p.73-157.

VILLAS-BÔAS, Márcia. Ariadne. In: ___. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.337-41.

___. Teseu. In: ___. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.323-4.

VOLOBUEF, Karin. **Frestas e arestas**: a prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILDE, Oscar. O fantasma de Canterville: um romance hilo-idealista. In: ___. **O fantasma de Canterville; O príncipe feliz**. Trad. Lia Vasconcelos, Edu teruki Otsula. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

___. **O retrato de Dorian Gray**. Trad. Clarice Lispector. 8.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.

___. **A literatura infantil na escola**. 4.ed. São Paulo: Global, 1985.

___ (organizadora). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

___; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 4. ed. São Paulo: Global, 1993.

___. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

___. A literatura infantil e o leitor. In: ___; MAGALHÃES, Ligia Cadermatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984, p.61-134.

BIBLIOGRAFIA

1. Repertório constituído pelas catalogações de 1998 a 2000:

1 ABRAMOVICH, F. **Quem manda em mim sou eu**. Ilustr. Mário Cafiero. 13.ed. São Paulo: Atual, 1989.

2 AGUIAR, Luis Antonio. **A garota e o roqueiro**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

3 ALMADA, Fernando. **Frankensteen**: retalhos da adolescência. São Paulo: Moderna, 1996.

4 ALMEIDA. Elenice M.de. **O pomo da discórdia**. Ilustr. Mário Cafiero. São Paulo: Cultrix, 1984.

5 ALMEIDA. L.M.de. **O escaravelho do diabo**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1974.

6 ___. **O caso da borboleta Atíria**. Ilustr. Milton R. Alves. 21.ed. São Paulo: Ática, 1999.

7 ANDRADE, Telma G. C. **Rita você é um doce**. Ilustr. Alcy. São Paulo: Atual, 1991.

8 ___. **Rita está crescendo**. Ilustr. Alcy. São Paulo: Atual, 1991.

9 ___ (adapt.). **Robin Hood**. Ilustr. Wilson Jorge Filho.São Paulo: Scipione, 1998.

10 AQUINO, Marçal. **O primeiro amor e outros perigos**. Ilustr. Marcelo Martins. São Paulo: Ática,1996.

11 ___. **O mistério da cidade-fantasma.** Ilustr. Marcelo Martins. São Paulo: Ática, 1996.

12 ___. **A turma da rua 15**. Capa Jayme Leão.Ilustr. Marcus de Sant' Anna; Wanduir Durant. São Paulo: Ática, 1989.

13 BACH, Richard. **Fernão Capelo Gaivota**. Fotogr. Russel Munson. 42.ed. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1988.

14 BANDEIRA, Pedro. **A marca de uma lágrima**. Capa e ilustr. Avelino Guedes. São Paulo: Moderna, 1994.

15 ___. **Brincadeira mortal**. Ilustr. Pedro Luna. São Paulo: Ática, 1996.

16 ___. **Mariana**. Ilustr. Célia Kofuji. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

17 ___. **Descanse em paz meu amor**. Ilustr. Marcelo Martins. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.

18 ___. **Prova de fogo**. Ilustr. Avelino Guedes. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

19 ___. **Mais respeito, eu sou criança.** Ilustr. Avelino Guedes. São Paulo: Moderna, 1996.

20 BAUM, L. Frank. **O mágico de Oz**. 3.ed. 4.impr. Ilustr. Marcelo Pacheco. São Paulo: Ática, 2002.

21 BOND, Rosana. **A magia da árvore misteriosa**. Ilustr. Célia Kofuji. São Paulo: Ática, 1998.

22 BRADLEY, Marion Zimmer. **As brumas de Avalon**: a saga das mulheres por trás dos bastidores do Rei Arthur. Trad. Waltensir Dutra, Marco Aurélio P. Cesarino. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

23 BRAZ, Júlio Emílio. **Anjos no aquário**. Ilustr. Débora Camisasca. 2.ed. São Paulo: Atual, 1992.

24 BREZINA, Thomas. **A pirâmide maldita** Trad. Renata Dias. Ilustr. Werner Heymann. São Paulo: Ática, 1999.

25 ___. **Cavalos assombrados**.Trad. Maria Estela H. Cavalheiro. Ilustr. Werner Heymann. São Paulo: Ática, 1999.

26 ___. **O avião fantasma**. Trad. Renata Dias. Ilustr. Werner Heymann. São Paulo: Ática, 2000.

27 ___. **O barco do demônio**. Trad. Renata Dias. Ilustr. Werner Heymann. São Paulo: Ática, 1999.

28 ___. **Mistério em Veneza**. Trad. Renata Dias. Ilustr. Werner Heymann. São Paulo: Ática, 2000.

29 ___. **O safári dos monstros**. Trad. Maria E. H. Cavalheiro. Ilustr. Werner Heymann. 4.ed. São Paulo: Ática, 1999.

30 ___. **Vítima de uma armadilha**. Trad. Renata Dias. Ilustr. Werner Heymann. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

31 ___. **O templo do trovão**. Trad. Renata Dias. Ilustr. Werner Heymann. São Paulo: Ática, 1999.

32 BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Trad. David Jardim Júnior. 12.ed. Rio de Janeiro: 2000.

33 CARR, Stella. **Segure o grito.** Ilustr. Avelino Pereira Guedes. São Paulo: Scipione, 1996.

34 ___. **Quem tem medo fica de fora**. Ilustr. Avelino Pereira Guedes. São Paulo: Scipione, 1990.

35 ___. **Os criminosos vieram para o chá**. Ilustr. Rogério Borges. São Paulo: FTD, 1995.

36 ___. **Cuidado não olhe para trás**. Capa e ilustr. Roko. São Paulo: Moderna, 1992.

37 CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Trad. Ana Maria Machado. Ilustr. Jô de Oliveira. São Paulo: Ática, 1997.

38 CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote**. Trad. Orígenes Lessa. Ilustr. Gustavo Doré. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

39 CONY, Carlos Heitor. **O irmão que tu me deste**. Ilustr. Teixeira Mendes. 11.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1979.

40 CRHISTIE, A. **O caso dos dez negrinhos**. Trad. Leonel Vallandro. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

41 DICKENS, Charles. **David Copperfield**. Trad. Costa Neves. Ilustr. Phiz. Rio de Janeiro: Ediouro, [197-?].

42 DOYLE, A. C. **O cão dos Baskerville**. Trad. Heloisa Jahn. Ilustr. Shimamoto. São Paulo: Ática, 1996.

43 ___. **Um estudo em vermelho**. Trad. Heloisa Jahn. Ilustr. Carlos A. Kono. São Paulo: Ática, 1996.

44 ___. **O signo dos quatro**. Ilustr. Cárcamo. Trad. Geraldo Galvão Ferraz. São Paulo: Ática, 1998.

45 ___. **A volta de Sherlock Holmes.** Trad. Ligia Junqueira. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, [197-?].

46 DRUON, M. **O menino do dedo verde**. Trad. D. Marcos Barbosa. Ilustr. Marie L. Nery. 52.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

47 DUMAS, A. **Os três mosqueteiros**. Adapt. e trad. José Angeli. Ilustr. Cecília Iwashita. São Paulo: Scipione, 1999.

48 DUPRÉ, Maria José. **A mina de ouro**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 27.ed. 2.impr. São Paulo: Ática, 2000.

49 ___. **A montanha encantada**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 28.ed. 2.impr. São Paulo: Ática, 2001.

50 ___. **A ilha perdida**. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 11.ed. São Paulo: Ática, 1978.

51 ___. **O cachorrinho Samba**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 21.ed., 2.impr. São Paulo: Ática, 2001.

52 ___. **O cachorrinho Samba na fazenda**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 10.ed. 2. impr. São Paulo: Ática, 1999.

53 ___. **O cachorrinho Samba na floresta**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 11.ed. São Paulo: Ática, 1995.

54 ___. **Éramos seis.** Ilustr. Adelfo M. Suzuki. São Paulo: Ática, 1996.

55 ENDE, Michael. **História sem fim**. Trad. Maria do Carmo Cary. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

56 FOLEY, Louise Munro. **O trem do terror**. Adap. e revis. Orígenes Lessa. Ilustr. David Febland.Rio de Janeiro: Ediouro, 1985.

57 FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Trad. Ivanir Alves Calado. 15.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

58 FREIRE, Roberto. **Moleques de rua**. Ilustr. Alberto Naddeo. 6.ed. São Paulo: Moderna, 1994.

59 GAARDER, Jostein. **Através do espelho**. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

60 GALDINO, Luiz. **A charada do sol e da chuva**. Ilustr. César Lobo. São Paulo: Ática, 1996.

61 ___. **A morte brilha no mar**. Ilustr. Luís Moura. São Paulo: Moderna, 1991.

62 GOMES, Álvaro Cardoso. **Sonata ao luar**. Ilustr. Rogério Borges. São Paulo: Quinteto Editorial, 1995.

63 ___. **A grande decisão**. Desenhos José Flávio. 4.ed. São Paulo: FTD, 1991.

64 ___. **Amor e cuba libre**. 10.ed. São Paulo: FTD, 1995.

65 ___. **A hora do amor**. Ilustr. Miadaira. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2001.

66 ___. **No tempo dos dinossauros**. Ilustr. Marcos Guilherme. São Paulo: Quinteto Editorial, 1997.

67 ___. **Fase terminal.** Ilustr. Marcelo Martins. São Paulo: FTD, 1996.

68 ___. **A vida por um fio.** Ilustr. Olavo Cavalcanti. São Paulo, FTD, 1998.

69 GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. 18.ed. São Paulo: Ática, 1992.

70 HOMEM, H. **Cabra das rocas**. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 6.ed. São Paulo: Ática, 1979.

71 ___. **Menino de asas** . 13.ed. São Paulo: Ática, 1979.

72 HOMERO. **Ilíada**: (em forma de narrativa). Trad. e adap. Fernando C. de Araújo Gomes. Ilustr. Edmundo Rodrigues. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

73 ___. **Odisséia**. (em forma de narrativa). Trad. e adap. Fernando C. de Araújo Gomes. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 7.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [197-?].

74 JACQ, Cristian. **Ramsés**: o filho da luz. Trad. Maria D. Alexandre. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

75 ___. **Ramsés**: o templo de milhões de anos. Trad. Maria D. Alexandre. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

76 ___. **Ramsés**: a batalha de Kadesh. Trad. Maria D. Alexandre. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

77 ___. **Ramsés**: a dama de Abu-Simbel. Trad. Maria D. Alexandre. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

78 ___. **Ramsés**: sob a acácia do ocidente. Trad. Maria D. Alexandre. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

79 JAF, Ivan. **O super tênis**. Ilustr. Alcy Linares. São Paulo: Ática, 1996.

80 JAPIASSU, Moacir. **Unidos pelo vexame**. Ilustr. Roberto Negreiros. São Paulo: Atual, 1990.

81 KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Trad. Modesto Carone. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

82 KAYE, B.; MANDINO, Og. **O maior presente do mundo.** Trad. Affonso Blacheyre. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979.

83 KUPSTAS, Márcia. **Um dia do outro mundo.** São Paulo: Moderna, 1996.

84 ___. **Clube do beijo**. Ilustr. da autora. São Paulo: Moderna, 2000.

85 LAURITO, Ilka Brunhilde. **A menina que fez a América**. Ilustr. Claudia Scatamacchia. 8.ed. São Paulo: FTD, 1994.

86 ___. **A menina que descobriu o Brasil**. Ilustr. Claudia Scatamacchia. São Paulo: FTD, 1994.

87 LESSA, Orígenes. **Memórias de um cabo de vassoura**.13.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1975.

88 ___. **O feijão e o sonho**. 31.ed. São Paulo: Ática, 1981.

89 LIMA, Aristides Fraga. **A serra dos dois meninos**. Ilustr. Paulo César Pereira. 12.ed. São Paulo: Ática, 1995.

90 ___. **Os pequenos jangadeiros.** São Paulo: Ática, 1996.

91 MACHADO, Ana Maria. **Isso ninguém me tira**. Ilustr. Getúlio Delphin. São Paulo: Ática, 1994.

92 ___. **Alice e Ulisses**. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

93 ___. **Uma vontade muito louca**. Ilustr. Marcelo Martins. São Paulo: Ática, 1998.

94 ___. **Bisa Bia Bisa Bel**. 8.ed. Ilustr. Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

95 MARCO POLO. **As viagens de Marco Polo**. Trad. e adap. Ana Maria Machado. Ilustr. Roberta Masciarelli. 7.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

96 MARIGNY, Carlos de. **Os fantasmas da casa mal-assombrada**. 26.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

97 ___. **Detetives por acaso.** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

98 MARINHO, João Carlos. **O gênio do crime**: uma história em São Paulo. Capa e ilustr. Roberto Barbosa. 20.ed. São Paulo: Parma, [197-?]

99 ___. **Cascata de cuspe**: game over para o gordo. Capa e ilustr. Roberto Barbosa. São Paulo: Moderna, 1992.

100 ___. **O caneco de prata**. Capa e ilustr. Roberto Barbosa. 15.ed. São Paulo: Global, 2000.

101 MARINS, Francisco. **Em busca do diamante**: a volta da expedição aos martírios. Ilustr. Nelson Reis. São Paulo: Ática, 1995.

102 ___. **O mistério dos morros dourados**. Ilustr. Jayme Cortez. 7.ed., 2.impr. São Paulo: Ática, 2002.

103 MONTEIRO, José Maviael. **O ninho dos gaviões**. Ilustr. Jô Fevereiro. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

104 MONTEIRO LOBATO, José B. O picapau amarelo. In: ___. **Monteiro Lobato – obras completas**: em 8 volumes. Ilustr. Manoel Victor Filho. 15.ed. São Paulo: Brasiliense, [197-?], vol.6, p.361-422.

105 ___. O marquês de Rabicó. In: Reinações de Narizinho. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.1, p.47-55.

106 ___. Histórias diversas. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.3, p.56-99.

107 ___. Histórias de Tia Nastácia. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.3, p.101-64.

108 ___. Aventuras de Hans Staden. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.5, p.9-47.

109 ___. O saci. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.2, p.199-237.

110 ___. Viagem ao céu. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.4, p.199-260.

111 ___. Aritmética da Emília. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.2, p.349-98.

112 ___. Caçadas de Pedrinho. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.1, p.163-98.

113 ___. Peter Pan. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.3, p.165-97.

114 ___. O minotauro. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.6, p.377-475.

115 ___. A reforma da natureza. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.6, p.341-76.

116 ___. Memórias da Emília. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.2, p.239-92.

117 ___. Serões de Dona Benta. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.8, p.407-99.

118 ___. Emília no país da gramática. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.2, p.293-348.

119 ___. O gato Félix. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.1, p.81-92.

120 ___. Reinações de Narizinho. In: ___. Op. cit., [197-?], vol.1, p.11-160.

121 MONTGOMERY, R.. **A viagem ao mundo submarino.** Adap. Orígenes Lessa, 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1977.

122 MOTT, Odette de Barros. **E agora?** 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

123 NICOLELIS, Giselda Laporta. **O fantasma da torre**. São Paulo: Scipione, 1998.

124 ___. **As aventuras de Buscapé.** São Paulo: Moderna, 1996.

125 ___. **Um dono para buscapé.** São Paulo: Moderna, 1983.

126 NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela**. Ilustr. Marie Louise Nery. 31.ed.Rio de Janeiro: Agir, 1998.

127 ___. **O sofá estampado**. Ilustr. Regina Yolanda. 23.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

128 ___. **O abraço**. São Paulo: Agir, [197-?].

129 ___. **Angélica**. Ilustr. Vilma Pasqualini. 21.ed., 2.impr., Rio de Janeiro: Agir, 2001.

130 ___. **Corda bamba**. Ilustr. Regina Yolanda. 21.ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

131 OLIVEIRA, Ganymédes José. **Vivi Pimenta topa o desafio**. Rio de Janeiro: Tecnoprint S. A., 1975.

132 ___. **Vivi Pimenta e um caso complicado**. Rio de Janeiro: Tecnoprint S. A., 1978.

133 ___. **Vivi Pimenta**. Rio de Janeiro: Tecnoprint S. A., 1975.

134 ORTHOF, S. **Luana adolescente lua crescente.** São Paulo: Nova Fronteira, 1989.

135 PINSKY, Mirna. **Nó na garganta**. Ilustr. Ciça Fittipaldi. 24.ed. São Paulo: Atual, 1991.

136 PINTO, Ziraldo A. **O menino maluquinho**. Ilustr. Ziraldo. 35.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

137 POE, Edgar A. **O mistério de Marie Roget**. Trad. Ary N. Trentin. Coord. Lígia Cadermatori. São Paulo: FTD, 1990.

138 PORTER, Eleanor H. **Pollyanna**. 23.ed. Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Nacional, 1983.

139 PRATA, Mário. **O diário de um magro**. 2.ed. Ilustr. Paulo Caruso. São Paulo: Globo, 1997.

140 PRESS, Hans Jürgen. **A turma da mão preta**: a casa misteriosa e o túnel do traficante.Trad. Thereza M. Deutsch. São Paulo: Ática, 1996.

141 PRIETO, Heloisa. **Heróis e guerreiras**: quase tudo o que você queria saber. Ilustr. May Shuravel. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

142 PUNTEL, Luiz. **Um leão em família**. Ilustr. Cecília Chiarelli. São Paulo: Ática, 1990.

143 ___. **Missão no Oriente**. Ilustr. Avelino Guedes. São Paulo: Ática, 1997.

144 ___. **Tráfico de anjos**. São Paulo: Ática, 1992.

145 REGO, José Lins do. **Histórias da velha Totônia**. Ilustr.Tomás Santa Rosa. 13.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

146 ___. **Menino de Engenho**.76.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

147 REY, Marcos. **Doze horas de terror**. Ilustr. Daniel Munhoz. São Paulo: Ática, 1993.

148 ___. **Corrida infernal**. Ilustr. Dino F. Alves. São Paulo: Ática, 1990.

149 ___. **O mistério do cinco estrelas**. Ilustr. Jayme Leão. 12.ed. São Paulo: Ática, 1993.

150 ___. **O rapto do garoto de ouro**.Ilustr. Jayme Leão. 4.ed. São Paulo: Ática, 1983.

151 ___. **Gincana da morte**. Ilustr. Célia Kofuji. São Paulo: Ática, 1997.

152 ___. **Um cadáver ouve rádio**. Ilustr. Jayme Leão. 3.ed. São Paulo: Ática, 1984.

153 ___. **Sozinha no mundo**. Ilustr. Marcus Sant' Anna. 9.ed. São Paulo: Ática, 1992.

154 RIBEIRO, Lair. **Pés no chão, cabeça nas estrelas**. Ilustr. Fernando Brum. São Paulo: Cultrix, 1984.

155 ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão**. Ilustr. Walter Ono. 23.ed. São Paulo: FTD, 1995.

156 RODGERS, M. **Que sexta-feira mais pirada!** São Paulo: Ática, 1998.

157 ROSA, A. M. Setti. **O poder das sombras.** São Paulo: Moderna, 1996

158 ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Trad. Lia Wyler, Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

159 ___. **Harry Potter e a câmara secreta**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

160 ___. **Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

161 SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Aquarelas Saint-Exupéry. Trad. Dom Marcos Barbosa. 23.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1981.

162 SANTOS, L. **Na mira do vampiro**. Ilustr. Fábio André. 9.ed. São Paulo: Ática, 1999.

163 SCHECK, F. **Na pista do sequestrador**. Trad. Ruth Salles. São Paulo: Ática, 1997.

164 ___. **Mistério no castelo toca-do-lobo**. 6.ed. 2.impr. Trad. Ruth Salles. São Paulo: Ática, 2000.

165 ___. **O hóspede suspeito**. 5.ed. Trad. Ruth Salles. São Paulo: Ática, 2000.

166 SHAKESPEARE, W. **Sonhos de uma noite de verão**. Adapt. Charles e Mary Lamb. Trad. Floriano Tescarolo. Ilustr. Dusan Kállay. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

167 SHELDON, Sidney. **A perseguição**.Trad. Pinheiro de Lemos. 4.ed. Rio de Janeiro: Record. São Paulo: Ática, 1997.

168 ___. **O outro lado da meia-noite**. Trad. Ana Lucia Deiró Cardoso. 5.ed. Rio de Janeiro Record, [197-?].

169 SILVEIRA, Maria Lucia. **Cura do coração.** 1. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

170 SOUZA, F. **Príncipes e princesas, sapos e lagartos**: histórias modernas de tempos antigos. Desenhos Paulo Ricardo Dantas. 6.ed. São Paulo: FTD, 1996.

171 SPYRI, Johanna. **Outra vez Heidi**. Trad. e adapt. Virgínia Lefèvre. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, [197-?].

172 STEVENSON. R. L. **O médico e o monstro**. Trad. Heloisa Jahn. Ilustr. Edgar R. Souza. São Paulo: Ática, 1993.

173 STINR. L. A. **A espada de ouro e os dragões**. Adapt. Orígenes Lessa. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

174 SUASSUNA, A. **O auto da compadecida**. 34.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

175 SWIFT. **As viagens de Gulliver**. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

176 TAHAN, Malba. **As mil e uma noites**. Trad. Alberto Viniz. 4.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

177 TELLES, C. Q. et al. **Sete faces do humor**. Ilustr. Alberto Naddeo. São Paulo: Moderna, 1992.

178 TORNERO, Nilton. **Um detetive muito louco.** São Paulo: Moderna, 1996.

179 TWAIN, Mark. **O príncipe e o mendigo**. Trad. Maria Helena Grembecki. Ilustr. N. A. Reis. 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.

180 ___. **As aventuras de Tom Sawyer**. Trad. Duda Machado. Ilustr. Rogério Soud. São Paulo: Ática, 1995.

181 VASCONCELOS, J.M. **O meu pé de laranja lima**. Ilustr. Jayme Cortez. 28.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

182 VERNE, Júlio. **Viagem ao centro da Terra.** Trad. Caio K. Moreira, 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

183 ___. **Um capitão de quinze anos**. Trad. e recont. Carlos Heitor Cony. Rio de Janeiro: Edições de ouro, [197-?].

184 ___. **A volta ao mundo em oitenta dias**. Trad. Marina Appenzeller. Ilustr. Jame's Prunier. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1996.

185 ___. **Vinte mil léguas submarinas.** Trad. Paulo Mendes Campos, Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d. [197-?].

186 ___. **San Carlos e outros contos.** Trad. Paulo Mendes Campos. São Paulo: Scipione, [197-?].

187 ___. **Cinco semanas em um balão**. Trad. Giselle Dupin; José Maria Cançado. Ilustr. Cárcamo. São Paulo: Ática, 1998.

188 ___. **A ilha misteriosa** Trad. Carlos Heitor Cony. Rio de Janeiro: Tecnoprint S. A., [197-?].

189 VERÍSSIMO, Érico. Ana Terra. In: ___. **O tempo e o vento**: o continente I. 31.ed. São Paulo: Globo, 1995, p.73-157.

190 ___. Um certo capitão Rodrigo. In: ___. **O tempo e o vento**: o continente I. 31.ed. São Paulo: Globo, 1995, p.171-315.

191 ___. **Olhai os lírios do campo.** 71.ed. São Paulo: Globo, 1995.

192 VIANA, Vivina de Assis. **Sabe de uma coisa? Diário de uma adolescente.** 10. ed. São Paulo: Atual, 1989.

193 ___. **O mundo é para ser voado.** Ilustr. Célia Seybold. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

194 VICENTE, Gil. **O auto da barca do inferno**. São Paulo: FTD, 1997.

195 VITÓRIA, Jair. **Zezinho, o dono da porquinha preta**. Ilustr. Airton Genaro. 6.ed. São Paulo: Ática, 1987.

196 WATANABE, Luci Guimarães. **A caixa dos sonhos**. Ilustr. Regina Rennó. São Paulo: Atual, 1989.

197 WILDE, Oscar. **O fantasma de Canterville**. Trad. Lia Vasconcelos; Edu T. Otsula. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

198 ___. **O príncipe feliz**. Trad. Lia Vasconcelos & Edu T. Otsula. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

199 ___. **O retrato de Dorian Gray**. Trad. Clarice Lispector. 8.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

200 WINFREY, Elizabeth. **Mais que um amigo**. Trad. João Alcino Andrade Martins. 3.ed. 5.impr. São Paulo: Ática, 2002.

2. Consultada

ALBERGARIA, Lino de. **Do folhetim à literatura infantil:** leitor, memória e identidade. Belo Horizonte: Edit. Lê, 1996.

ALCOTT, Louisa May. **Mulherzinhas**. Trad. Cláudia Moraes. Ilustr. Rogério Soud. São Paulo: Ática, 1998.

ALMEIDA. Elenice M.de. **O pomo da discórdia**. Ilustr. Mário Cafiero. São Paulo: Cultrix, 1984.

ANTUNES, Benedito. Podem os clássicos voltar à escola? **Revista Linha d'Água**, v.13, p.67-76, jun.1998.

AUSTEN, Jane. **Razão e sensibilidade**. Adapt. Lidia Cavalcante-Luthèr. São Paulo: Scipione, 1997.

AVERBUCK, Ligia et al. **Literatura em tempo de cultura de massa.** São Paulo: Nobel, 1984.

AZEVEDO, Carmen L. de; CAMARGOS, Marcia; SACCHETTA, Vladimir. **Monteiro Lobato**: furacão na Botocúndia. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1998.

BAJARD, Elie**. Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

___. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

___. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria E. Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

__. **Questões de literatura e estética: A teoria do romance.** Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 4.ed. São Paulo, Ed. Unesp, 1998.

___. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais.** Trad. Yara Frateschi. 3.ed. São Paulo-Brasília: Edunb, 1996.

BAMBERGER, Richard**. Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995.

BANDEIRA, Pedro. **Descanse em paz meu amor**. Ilustr. Marcelo Matins. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.

BARBOSA, João Alexandre. **Entre livros**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

BARBOSA, Raquel L. Leite. **Mitificação da leitura**: a construção do "herói". Campinas, 1994. 250p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakthin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. 4.ed. São Paulo: Globo, 1991.

BERNARDO, Dra. Maristela Veloso Campos. A formação do professor: tarefa para cidadãos de segunda classe? In: **Anais de Seminário do núcleo regional de pesquisa UNESP/UEM/UEL**– "Leitura e literatura na escola ", 1992, Assis, p. 27-36.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano, 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

___; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre; Mercado Aberto, 1993.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**: **l**eitura de operárias. 10.ed., Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

___ et al. **Diálogos com Bakhtin.** Org. Carlos Alberto Faraco; Cristóvão Tezza; Gilberto de Castro. 2.ed. Curitiba: Ed. UFPR, 1999.

___. **Ironia em perspectiva polifônica.** Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

___. **A personagem.** São Paulo, Ática, 1985.

BULFINCH, Thomas. Teseu. In: ___. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Trad. David Jardim Júnior. 14. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001, p.186-90.

BURNETT, Frances H. **O jardim secreto**. Trad. Ana Maria Machado. Ilustr. Tasha Tudor. 6.reimpr., Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

CALVINO, Italo, **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin, 6.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. Adail U. Sobral. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: ROCCO, Maria T. F. **Literatura/Ensino**: uma problemática. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992, p. XI-XIII.

___. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 6.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981, vol I.

___. O direito à literatura. In: ___. **Vários escritos**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.235-63.

___. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

___. Sílvia Pélica na liberdade. In: ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 4.ed. São Paulo: Global, 1993, p.329-33.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. Bicho de Palha. In: MACHADO, Irene A. **Conteúdo e metodologia da língua portuguesa**: Literatura e redação. Os gêneros literários e a tradição oral.São Paulo: Scipione, 1994.

Cast Away (filme). **O náufrago**. Dir. Robert Zemeckis. Estados Unidos da América, 2001. 143 min, color., son., v. o. inglês, leg. português.

CASTELO RÁ-TIM-BUM (filme). Dir. Fabiano Gullane; Caio Gullane. Rot. Cao Hamburger. Brasil, 2000. 107 min, color, son., v. o. português.

CASTORINA, José Antônio. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: ___ et al.. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997, p.7-50.

CECCANTINI, João Luís C. Tápias. **Uma estética da formação**: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997). Assis, 2000. 681p. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: ___ et al. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.77-105.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Colab. de André Barault et al., coord. Carlos Sussekind, trad. Vera da Costa e Silva et al. 14.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin.** Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CLOSS, Hannah. **Tristão e Isolda**. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.

___. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**: séculos XIX e XX. 4.ed. rev. e ampl.. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

___. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COLASANTI, Marina. Uma idéia toda azul. In: ___. **Uma idéia toda azul**. 17.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979, p.31-6.

CORTEZ, Carlos A. Adaptações televisivas em ficção seriada de obras da literatura luso-brasileira. *Literatura em rede*: tradição e ruptura no ciberespaço. (Dissertação em Literatura e outras produções culturais - UNICAMP). In: http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/Carlos/. Acesso em: 2003. Último acesso em: 30/6/03.

DOYLE, A. C. **Um estudo em vermelho**. Trad. Heloisa Jahn. Ilustr. Carlos A. Kono. São Paulo: Ática, 1996.

___. **O cão dos Baskerville**. Trad. Heloisa Jahn. Ilustr. Shimamoto. São Paulo: Ática, 1996.

DRUON, M. **O menino do dedo verde**. Trad. D. Marcos Barbosa. Ilustr. Marie L. Nery. 52.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

DUPRÉ, Maria José. **A mina de ouro**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 13.ed. São Paulo: Ática, 1984.

___. **A mina de ouro**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 27.ed. 2.impr. São Paulo: Ática, 2000.

___. **A ilha perdida**. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 11.ed. São Paulo: Ática, 1978.

___. **A montanha encantada**. Ilustr. Adelfo Suzuki. 28.ed. São Paulo: Ática, 2001.

___. **O cachorrinho Samba**. Ilustr. Adelfo Suzuki. 21.ed. São Paulo: Ática, 2001.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Giovanni Cutolo. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

___. **Apocalípticos e integrados.** Trad. Pérola de Carvalho. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ENCICLOPÉDIA DE LITERATURA BRASILEIRA. Rio de Janeiro: FAE, 1989. v.1, p.536.

ENDE, Michael. **História sem fim**. Trad. Maria do Carmo Cary. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z.V. (org.) **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIA, Maria Alice et al. **Narrativas juvenis**: modos de ler. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 1997.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura**: as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana**. Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, Luís C. M.. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1991.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**: leitura e redação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

___. **Para entender o texto**: leitura e redação. 5.ed. São Paulo : Ática, 1997

FORSTER, Edward M. **Aspectos do romance**.Trad. Maria Helena Martins. 2.ed. São Paulo: Globo, 1998.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

___. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia de Freinet. Trad. Luis C. M. Rocha. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Há 150 anos, em 7 de outubro de 1849, morria o escritor norte-americano. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno MAIS, 10 out. 1999.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, [196-?].

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 3.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

___**. Portos de passagem** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOGÓL, Nicolai. **A feira anual de Sorotchinski**. Ilustr. Guenádi Spírin. Trad. Tatiana Belinky. Adap. Sybil G. Schöfeldt. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

GOMES, Á. C. **Sonata ao luar**. Ilustr. Rogério Borges. São Paulo: Quinteto Editorial, 1995.

GOMES, Paulo Emílio Salles. A personagem cinematográfica. In: CANDIDO, Antonio et. al. **A personagem de ficção**.10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, p.103-9.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger et al. **Práticas de leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.107-16.

GRIMM, Jakob. **Os contos de Grimm**. Ilustr. Janusz Grabianski. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: PAULUS, 1989, p. 79-90.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio L. de Oliveira. São Paulo: T. A Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi, São Paulo: Summus, 1980.

HOMERO. **Ilíada**: (em forma de narrativa). Trad. e adap. Fernando C. de Araújo Gomes. Ilustr. Edmundo Rodrigues. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

___. **Odisséia**. (em forma de narrativa). Trad. e adap. Fernando C. de Araújo Gomes. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 7.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [197-?].

House haunted hiel (filme-vídeo). A **casa da colina**. Dir. William Castle. Estados Unidos da América, 1999. 96 min, color., son., VHS, v. o. inglês, leg. português.

HOWARD, David; MABLEY, Edward. **Teoria e prática do roteiro**. Trad. Beth Vieira. São Paulo: Globo, 1996.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.83-132.

___. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. vol. 1.

___. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. vol. 2.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

___. **Wege des verstehens.** München: Fink, 1994.

JOLIBERT, Josette et al**. Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria. **A leitura, a escrita e a escola**: uma experiência construtivista. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

___ e RODRIGUEZ, Maria Helena**. Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 4.ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

___ . **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4.ed. Campinas Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

KÜGLER, Hans. Aprender – Comunicar – Compreender. Observações críticas sobre o emprego prático de alguns conceitos-chave da didática da literatura. In: PAYRHUBER, F. J.; WEBER, A. **O ensino da literatura hoje. Por que e como?** Trad. Carlos Rivany Fantinati. Freiburg: Herder, 1978. (mimeo).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina**. A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

___. **Monteiro Lobato**: um brasileiro sob medida. São Paulo: Moderna, 2000.

___; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 4.ed. São Paulo: Ática, 1988.

LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Niterói: EdUFF, 2000.

LEPARGNEUR, Hubert**. Introdução aos estruturalismos**. São Paulo: Herder, 1972.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis: Vozes, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes**. Ilustr. Carlos Scliar. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

Little women (filme). **Adoráveis mulheres**. Dir. Gillian Armstrong. Estados Unidos da América, 1994. 114 min, color., son., v. o. inglês, leg. português.

LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Pessoa de.; FIORIN, José Luiz. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999, p.63-81.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia Bisa Bel**. Ilustr. Regina Yolanda. 34.ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

___. **História meio ao contrário**. Ilustr. Humberto Guimarães.10.ed. São Paulo: Ática, 1989.

___. Palavras de agradecimento de Ana Maria Machado na entrega do prêmio FNLIJ. **Notícias 9**, v. 21, Fascículo nº 12 (Suplemento), p.1-2, 2000.

___. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Irene A. **O romance e a voz: A prosaica dialógia de Mikhail Bakhtin.** Rio de Janeiro: Imago, 1995.

____. **Literatura e redação**: conteúdo e metodologia da língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 1994.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

___. **Crônica de uma utopia**: leitura e literatura infantil em trânsito. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MELETÍNSKI, E. M. **Os arquétipos literários.** Trad. Aurora F. Bernardini; Homero F. de Andrade; Arlete Cavaliere. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

MENEZES, Raimundo de. **Dicionário Literário Brasileiro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

MÍDIA DADOS 98: Revista do Grupo de Mídia. São Paulo: Homart, 1998, 342 p., Anual.

MONTEIRO LOBATO, José B. O minotauro. In: ___. **Monteiro Lobato – Obras completas** : em 8 vol. São Paulo: Brasiliense, [197-?], vol. 6, p.377-475.

___. Histórias de Tia Nastácia. In: ___. **Monteiro Lobato – Obras completas**: em 8 vol. São Paulo: Brasiliense, [197-?], vol. 3, p.101-64.

MOTA, Lourenço Dantas; ABDALA JÚNIOR, Benjamim (orgs.). **Personae**: grandes personagens da literatura brasileira. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MOYSÉS, Sarita M. Affonso. Política de leitura e a formação de professores de língua portuguesa. In: BARBOSA, Raquel L. Leite et al. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1996, p.219-35.

NUNES, Lygia Bojunga. **Corda bamba**. Ilustr. Regina Yolanda. 20.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

___. **A bolsa amarela**. Ilustr. Marie Louise Nery. 31.ed.Rio de Janeiro: Agir, 1998.

___. **Angélica**. Ilustr. Vilma Pasqualini. 21.ed., 2.impr., Rio de Janeiro: Agir, 2001.

___. **O meu amigo pintor**. 15.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PAES, José Paulo. **A aventura literária**: ensaios sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa R. Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1997.

PAQUET, Marcel. **René Magritte**: o pensamento tornado visível. Trad. Lucília Filipe. Lisboa: Taschen, 2000.

PAULI, Alice Atsuko Matsuda. **A travessia de Maria**: uma experiência de leitura de *Corda Bamba* de Lygia Bojunga Nunes. Assis, 2001. 333p. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PIAGET. Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Profª Mª A. M. D'Amorim; P. S. L. Silva, 18.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

___. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Olympio-UNESCO,1973.

___; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PINTO, Ziraldo A. **O menino maluquinho**. Ilustr. Ziraldo A. Pinto. 40.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

POE, Edgar Allan. O corvo. In: ___. **Poemas e ensaios**. Trad. Oscar Mendes; Milton Amado. Rio de Janeiro: Globo, 1985, p. 62-5.

___. **The raven**.

In: http://www.klickescritores.com.br./pag_mundo/eua_escrit/edgar_obr.htm. Acesso em: 2001. Último acesso em 8 ago. 2002.

___. **O corvo**. Trad. Fernando Pessoa (em 1924).

In: http://www.klickescritores.com.br./pag_mundo/eua_escrit/edgar_obr.htm. Acesso em: 2001. Último acesso em: 8 ago. 2002.

___. **O corvo**. Trad. Machado de Assis (em 1883).

In: http://www.klickescritores.com.br./pag_mundo/eua_escrit/edgar_obr.htm. Acesso em: 2001. Último acesso em: 8 ago. 2002.

___. O gato preto. In: ___. **Histórias extraordinárias de Allan Poe**. Trad. Clarice Lispector. 8.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996, p.9-17.

___ et al. O retrato oval. In: ___ et al. **Histórias fantásticas**: para gostar de ler. Ilustr. Júlio Minervino. S/Trad. São Paulo: Ática, 1996, p.11-6, vol. 21.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de pesquisas literárias. **Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus**. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: CPL/PUCRS; São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 6).

POUND, Ezra. **A B C da literatura**. Trad. Augusto de Campos; José Paulo Paes. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

PRIETO, Heloisa. **Heróis e guerreiras**: quase tudo o que você queria saber. Ilustr. May Shuravel. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

___ et al. **Vice-versa ao contrário**. Ilustr. Spacca. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Ilustr. Aldemir Martins. 65.ed., São Paulo: Record, 1994.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.

ROCCO, Maria Thereza F. **Literatura/Ensino**: uma problemática. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992.

ROCHA, Ruth. **Odisséia**. Ilustr. Eduardo Rocha, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Trad. Antônio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich . São Paulo: Summus, 1982.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: ___. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

___. **Fita verde no cabelo**: nova velha estória. Ilustr. Roger Mello, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio et. al. **A personagem de ficção**.10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, p.9-49.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Trad. Lia Wyler, Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

___. **Harry Potter e a câmara secreta**. Trad. Lia Wyler, Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

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

___. Por que este livro nos interessa? In: BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995, p. 5-6.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1978.

___. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa** : 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1978.

___. **Proposta curricular de português:** 2º grau. São Paulo: SE/CENP, 1978.

___. **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**: coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988.

___ . **O texto: da teoria à prática**: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1990.

___. **Língua Portuguesa – 1º grau**: 5ª a 8ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1993, 130p. (A Prática Pedagógica).

___. **Língua Portuguesa**: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: SE/CENP, 1991, 62p. (Projeto IPÊ).

SAVATER, Fernando. A paisagem dos contos. In: ___ et al. **O Correio**: o universo dos contos de fadas, Rio de Janeiro, ano 10, n.8, p.4-6, ago. 1982.

SCHECK, Friedrich. **Na pista do seqüestrador**. Trad. Ruth Salles. São Paulo: Ática, 1997.

Sense and Sensibility (filme-vídeo). **Razão e sensibilidade**. Dir. Ang Lee. Estados Unidos da América, 1995. 135 min, color., son., VHS, v. o. inglês, leg. português.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

___. **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens**: São Paulo, Global, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim**. Metodologia do trabalho científico**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. **Teoria da literatura**. 8.ed. Coimbra: Almedina, 1993. vol.1.

SODRE, Muniz. **Best-Seller: A literatura de mercado.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOUZA, Flávio de. **Príncipes e princesas, sapos e lagartos**: histórias modernas de tempos antigos. Ilustr. Paulo R. Dantas. 6.ed. São Paulo: FTD, 1996.

SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura juvenil em questão**: aventura e desventura de heróis menores. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.77, p.69-80, maio 1991.

STAM, Robert. **Bakhtin da teoria literária à cultura de massa.** Trad. Heloísa Jahn, 1. ed., São Paulo: Ática, 2000.

TCHEKHOV, Anton. A mulher do farmacêutico. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. In: PAES, José Paulo (seleção). **Para gostar de ler**: contos universais, volume 11. 4.ed. São Paulo: Ática, 1993.

TELLES, Carlos Queiroz et al. **Sete faces do humor**. Proj. Marcia Kupstas. Ilustr. Alberto Naddeo, 9.ed. São Paulo: Moderna, 1992.

The goonies (filme-vídeo). **Os goonies**. Dir. Richard Donner. Estados Unidos da América, 1985. Warner Bros. 115 min, color., son., VHS, v. o. inglês, leg. português.

The secret garden (filme). **O jardim secreto**. Dir. Agnleszka Holland. Estados Unidos da América, 1993. 95 min, color., son., v. o. inglês, leg. português.

THIOLLENT, Michel**. Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

TOLKIEN, J. R. R. **O hobbit**. Trad. Lenita Maria R. Esteves. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

___. **O senhor dos anéis**: A sociedade do anel. Trad. Lenita Maria R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1994, vol. 1.

TWAIN, Mark. **As aventuras de Tom Sawyer**. Trad. Duda Machado. Ilustr. Rogério Soud. São Paulo: Ática, 1995.

VANALI, Maria Antonia. **Algumas modalidades de acesso a livros de leitura e resultados pedagógicos obtidos em 5ªs séries do 1º grau**. Assis, 1992. 141p. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo, 1995. 402p. Dissertação (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

VASCONCELOS, José M. **O meu pé de laranja lima**. Ilustr. Jayme Cortez. 28.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

VERÍSSIMO, Érico. Ana Terra. In: ___. **O tempo e o vento**: o continente I. 31.ed. São Paulo: Globo, 1995, p.73-157.

VILLAS-BÔAS, Márcia. Ariadne. In: ___. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.337-41.

___. Teseu. In: ___. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.323-4.

VOLOBUEF, Karin. **Frestas e arestas**: a prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem** Trad. J. L. Camargo. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

___. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILDE, Oscar. O fantasma de Canterville: um romance hilo-idealista. In: ___. **O fantasma de Canterville; O príncipe feliz**. Trad. Lia Vasconcelos, Edu teruki Otsula. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

___. **O retrato de Dorian Gray**. Trad. Clarice Lispector. 8.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.

___. **A literatura infantil na escola**. 4.ed. São Paulo: Global, 1985.

___ (organizadora). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

___; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 4.ed. São Paulo: Global, 1993.

___. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

___. A literatura infantil e o leitor. In: ___; MAGALHÃES, Ligia Cadermatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984, p.61-134.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO APLICADO - I

Nome:_____

Série:_____

1) Possui televisão em cores?

Sim ( ) Não ( )

Quantas? ____

2) Possui rádio? (não considerar o do automóvel)

Sim ( ) Não ( )

Quantos? ____

3) Possui banheiro?

Sim ( ) Não ( )

Quantos? ____

4) Possui automóvel? (não considerar táxi ou pick-ups usadas para frete)

Sim ( ) Não ( )

Quantos? ____

5) Possui empregada mensalista?

Sim ( ) Não ( )

Quantas? ____

6) Possui aspirador de pó?

Sim ( ) Não ( )

Quantos? ____

7) Possui máquina de lavar roupa?

Sim ( ) Não ( )

Quantas? ____

8) Possui videocassete?

Sim ( ) Não ( )

Quantos? ____

9) Possui geladeira?

Sim ( ) Não ( )

Quantas? ___

10) Possui freezer?

Sim ( ) Não ( )

Quantos? ____

11) Qual o grau de instrução que o chefe de sua família possui?

( ) Analfabeto.

( ) Ensino Fundamental Incompleto.

( ) Ensino Fundamental Completo.

( ) Ensino Médio Incompleto.

( ) Ensino Médio Completo.

( ) Ensino Superior Incompleto.

( ) Ensino Superior Completo.

ANEXO II

TABELA I

Identificação da idade dos alunos entrevistados nas 5ªs séries A e B em 1998:

Ano	Idade			**A**			**B**			Total			Porcentagem		
98 99 2000	5ª	6ª	7ª	5ª	6ª	7ª	5ª	6ª	7ª	5ª	6ª	7ª	5ª	6ª	7ª
	11	12	13	19	25	22	18	17	22	37	42	44	78,7	82,4	84,6
	12	13	14	06	05	02	03	03	04	09	08	06	19,2	15,7	11,6
	15	16	15	/	/	01	01	01	/	01	01	01	2,1	1,9	1,9
	/	/	17	/	/	/	/	/	01	/	/	01	/	/	1,9
Total de passaportes:				25	30	25	22	21	27	47	51	52	81,0	85,0	94,5
Total de alunos na série:				28	33	26	30	27	29	58	60	55	100	100	100
Total de alunos não entrevistados:				03	03	01	08	06	02	11	09	03	19,0	15,0	5,5

ANEXO III

QUESTIONÁRIO APLICADO – II

1. Há em sua casa para a leitura:
   ( ) revistas diversas (*Veja, Isto É, Super Interessante* etc)
   ( ) revistas em quadrinhos.
   ( ) jornais.
   ( ) livros.
   ( ) nenhum dos itens acima.
   ( ) outros:_____

2. Você tem paz e silêncio para ler em sua casa?
   ( ) sim ( ) não

3. Há em sua casa um espaço adequado para a leitura? Que espaço é esse?
   ( ) sim ( ) não
   _____.

4. Você prefere ler em:
   ( ) locais calmos.
   ( ) locais agitados.
   ( ) qualquer lugar.
   ( ) outros lugares:_____

5. Lêem atualmente para você em sua casa? Quem?
   ( ) sim ( ) não
   _____

6. Liam para você? Quem?

( ) sim ( ) não

_____

7. Até que idade leram para você? E, quem lia?

_____

8. Você prefere ler:

( ) revistas diversas (Veja, Isto É, Super interessante etc)

( ) revistas em quadrinhos.

( ) jornais.

( ) livros.

( ) nenhum dos itens acima.

( ) outros: _____

9. Para você é importante possuir vários tipos de texto para leitura em casa?

( ) sim ( ) não

Se você respondeu afirmativamente, quantos tipos de textos disponíveis considera importante possuir:

( ) quatro.

( ) três.

( ) dois tipos de texto.

( ) um tipo de texto.

10. Você procura livros para leitura em bibliotecas?

( ) não, eu prefiro _____.

( ) sim, eu procuro a biblioteca:

( ) da escola,

( ) Municipal,

( ) outras bibliotecas como: _____.

11. Quando você lê, isto ocorre por:

( ) indicação da professora.

( ) indicação da família.

( ) vontade própria.

12. Qual o grau de instrução que seu pai possui?

( ) Analfabeto.

( ) Ensino Fundamental Incompleto.

( ) Ensino Fundamental Completo.

( ) Ensino Médio Incompleto.

( ) Ensino Médio Completo.

( ) Ensino Superior Incompleto.

( ) Ensino Superior Completo.

13. Qual o grau de instrução que sua mãe possui?

( ) Analfabeta.

( ) Ensino Fundamental Incompleto.

( ) Ensino Fundamental Completo.

( ) Ensino Médio Incompleto.

( ) Ensino Médio Completo.

( ) Ensino Superior Incompleto.

( ) Ensino Superior Completo.

TABELA I

Identificação do nível de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos alunos das 5ªs séries A e B:

	Pai		**Mãe**	
	A	**B**	**A**	**B**
Analfabeto:	/	/	/	/
Ensino Fundamental Incompleto:	/	/	/	/
Ensino Fundamental Completo:	01	/	/	/
Ensino Médio Incompleto:	/	/	02	/
Ensino Médio Completo:	07	06	07	07
Ensino Superior Incompleto:	/	/	/	/
Ensino Superior Completo:	17	16	16	15
Total:	25	22	25	22

ANEXO IV

QUESTINÁRIO APLICADO – III

1) Você lê com mais facilidade livros escritos:

( ) em folhas grandes.

( ) em folhas pequenas.

( ) em qualquer tamanho de folha.

( ) na tela do computador.

2) Você lê mais facilmente livros escritos em:

( ) letras grandes.

( ) letras pequenas.

( ) letras de qualquer tamanho.

3) Você lê com mais facilidade livros com:

( ) poucas páginas (finos).

( ) muitas páginas (grossos).

( ) qualquer quantidade de páginas.

4) Você lê mais facilmente livros:

( ) com muitas ilustrações.

( ) com poucas ilustrações.

( ) sem ilustrações.

ANEXO V

TABELA I

Catalogações feitas em 1998 pelas 5ªs séries A e B:

		5ª SÉRIE		
		"A"	"B"	TOTAL
1	ALMEIDA, Lúcia Machado. O caso da borboleta Atíria.		1	1
2	BAUM, L. Frank. O mágico de Oz	1		1
3	CARROLL, Lewis. Alice no país das maravilhas	1		1
4	DICKENS, Charles. David Copperfield.		2	2
5	DRUON, Maurice. O menino do dedo verde.	25	22	47
6	DUMAS, Alexandre. Os três mosqueteiros		1	1
7	DUPRÉ, Maria José. A mina de ouro.	6		6
8	_____. O cachorrinho Samba	1	2	3
9	_____. O cachorrinho Samba na fazenda.	1		1
10	_____. O cachorrinho Samba na floresta.	1		1
11	_____. A montanha encantada.	1		1
12	HOMEM, Homero. Menino de asas.	2		2
13	MACHADO, Ana Maria. Bisa Bia, Bisa Bel.	1		1
14	MARINHO, J.C.. O caneco de prata.		1	1
15	MARINHO, J, C. O gênio do crime.	1	3	4
16	MONTEIRO LOBATO, José B. Peter Pan.	2	2	4
17	_____. A reforma da natureza.	1	3	4
18	_____. Memórias da Emília.	1	6	7
19	_____. Aventuras de Hans Staden.	1	3	4

20	_____. Caçadas de Pedrinho.	5	4	9
21	_____. Viagem ao céu.	2		2
22	_____. O saci.	1		1
23	_____. Histórias diversas.	2		2
24	_____. Serões de Dona Benta.	2		2
25	_____. Emília do país da gramática.	1		1
26	_____. Histórias de Tia Anastácia.	1		1
27	_____. O gato Félix.	2		2
28	_____. Reinações de Narizinho.	2		2
29	NICOLELIS. As aventuras de Buscapé.	3	1	4
30	NUNES, Lygia Bojunga. A bolsa amarela.	1		1
31	OLIVEIRA, Ganymédes J. Vivi Pimenta topa o desafio.		2	2
32	PINSKY, Mirna. Nó na garganta.	1		1
33	PINTO, Ziraldo Alves. O menino maluquinho.	12	6	18
34	PRATA, Mário. O diário de um magro.	1		1
35	PRIETO, Heloísa. Heróis e guerreiras.	25	22	47
36	PUNTEL, Luiz. Um leão em família.	1		1
37	REY, Marcos. O mistério do cinco estrelas.	4	4	8
38	_____. Doze horas de terror.	1		1
39	ROCHA, Ruth. O reizinho mandão.	25	22	47
40	SCHECK, Friedrich. Na pista do sequestrador.	25	22	47
41	_____. O hóspede suspeito.		1	1
42	SWIFT. As viagens de Gulliver.	3		3
43	TWAIN, Mark. As aventuras de Tom Sawyer.	25	22	47
44	_____. O príncipe e o mendigo.	25	22	47
45	VERNE, Júlio. Viagem ao centro da Terra.	2	5	7
46	WILDE, Oscar. O fantasma de Canterville	24	21	45

47	_____. O príncipe feliz.	19	22	41
	Total das catalogações	261	222	483

TABELA II

Obras pertencentes à modalidade 1, em 1998:

		5ª SÉRIE		
		"A"	"B"	TOTAL
1	ALMEIDA, L. Machado de. O caso da borboleta Atíria.		1	1
2	BAUM, L. Frank. O mágico de OZ.	1		1
3	CARROLL, Lewis. Alice no país das maravilhas.	1		1
4	DUMAS, Alexandre. Os três mosqueteiros		1	1
5	DUPRÉ, Maria José. A mina de ouro.	6		6
6	_____. O cachorrinho Samba	1	2	3
7	_____. O cachorrinho Samba na fazenda.	1		1
8	_____. O cachorrinho Samba na floresta.	1		1
9	_____. A montanha encantada.	1		1
10	HOMEM, Homero. Menino de asas.	2		2
11	MARINHO, J.C.. O caneco de prata.		1	1
12	_____. O gênio do crime.	1	3	4
13	NICOLELIS. As aventuras de Buscapé.	3	1	4
14	OLIVEIRA, Ganymédes J. Vivi Pimenta topa o desafio.		2	2
15	PINSKY, Mirna. Nó na garganta.	1		1
16	PINTO, Ziraldo Alves. O menino maluquinho.	12	6	18
17	PRATA, Mário. O diário de um magro.	1		1
18	PUNTEL, Luiz. Um leão em família.	1		1

19	SCHECK, Friedrich . O hóspede suspeito.		1	1

TABELA III

Obras pertencentes à modalidade 2, em 1998:

		5ª SÉRIE		
		"A"	"B"	TOTAL
1	DRUON, Maurice. O menino do dedo verde.	25	22	47
2	PRIETO, Heloísa. Heróis e guerreiras.	25	22	47
3	ROCHA, Ruth. O reizinho mandão.	25	22	47
4	SCHECK, Friedrich. Na pista do sequestrador.	25	22	47
5	TWAIN, Mark. As aventuras de Tom Sawyer.	25	22	47
6	_____. O príncipe e o mendigo.	25	22	47
7	WILDE, Oscar. O fantasma de Canterville	24	21	45
8	_____. O príncipe feliz.	19	22	41

TABELA IV

Obras pertencentes à modalidade 3, em 1998:

		5ª SÉRIE		
		"A"	"B"	TOTAL
1	DICKENS, Charles. David Copperfield		2	2
2	MACHADO, Ana Maria. Bisa Bia, Bisa Bel.	1		1
3	MONTEIRO LOBATO, José B. Peter Pan.	2	2	4
4	_____. A reforma da natureza.	1	3	4

5	_____. Memórias da Emília.	1	6	7
6	_____. Hans Staden.	1	3	4
7	_____. Caçadas de Pedrinho.	5	4	9
8	_____. Viagem ao céu.	2		2
9	_____. O saci.	1		1
10	_____. Histórias diversas.	2		2
11	_____. Serões de Dona Benta.	2		2
12	_____. Emília do país da gramática.	1		1
13	_____. Histórias de Tia Anastácia.	1		1
14	_____. O gato Félix.	2		2
15	_____. Reinações de Narizinho.	2		2
16	NUNES, Ligia Bojunga. A bolsa amarela.	1		1
17	REY, Marcos. O mistério do cinco estrelas.	4	4	8
18	_____. Doze horas de terror.	1		1
19	SWIFT. Viagens de Gulliver.	3		3
20	VERNE, Júlio. Viagem ao centro da Terra.	2	5	7

ANEXO VI

TABELA I

Catalogações feitas em 1999 pelas 6ªs séries A e B:

		6ª SÉRIE		
		"A"	"B"	TOTAL
1	ALMADA, Fernando. Frankensteen.	1		1

2	ALMEIDA. Elenice Machado de. O pomo da discórdia.	29	20	49
3	ALMEIDA. L. M. de. O escaravelho do diabo.	2		2
4	ANDRADE, Telma. Rita você é um doce.	1		1
5	_____. Rita está crescendo		1	1
6	_____. Robin Hood.	1		1
7	BANDEIRA, Pedro. Descanse em paz meu amor.	1	1	2
8	_____. Brincadeira mortal.		1	1
9	_____. Mais respeito, eu sou criança	1		1
10	BRAZ, J. E. Anjos no aquário	1		1
11	BREZINA, Thomas. A pirâmide maldita.	2	1	3
12	_____. O safári dos monstros.	1		1
13	_____. Vítima de uma armadilha.	1		1
14	CARR, Stela. Segure o grito.	2		2
15	_____. Quem tem medo fica de fora.	1		1
16	CERVANTES, Miguel de. Dom Quixote.	1		1
17	DICKENS, Charles. David Copperfield.		2	2
18	DOYLE, Arthur Conan. O cão dos Baskerville.	14	12	26
19	_____. Um estudo em vermelho.	19	17	36
20	DUPRÉ, Maria José. A mina de ouro.	4	1	5
21	_____. A montanha encantada.	2		2
22	_____. A ilha perdida.		1	1
23	DRUON, Maurice. O menino do dedo verde	2		2
24	FRANK, Anne. O diário de Anne Frank.		1	1
25	GAARDER, Jostein. Através do espelho.		1	1
26	GALDINO, Luiz. A charada do sol e da chuva.	1		1
27	_____. A morte brilha no mar.	1		1
28	GOMES, Álvaro Cardoso. Sonata ao luar.	20	16	36

29	_____. A grande decisão.	5	3	8
30	_____. Amor e cuba libre.	3	2	5
31	_____. A hora do amor.	1		1
32	_____. No tempo dos dinossauros.	2		2
33	_____. Fase terminal.	1		1
34	HOMERO. Ilíada.	29	21	50
35	_____. Odisséia.	28	21	49
36	JAPIASSU, Moacir. Unidos pelo vexame.	1		1
37	KAYE, Buddy. O maior presente do mundo.	1		1
38	KUPSTAS, Márcia. Um dia do outro mundo.	2		2
39	LAURITO, Ilka. A menina que fez a América.		1	1
40	_____. A menina que descobriu o Brasil.		1	1
41	LESSA, Origenes. Memórias de um cabo de vassoura.		1	1
42	MACHADO, Ana Maria. Isso ninguém me tira.		1	1
43	MARCO POLO. As viagens de Marco Polo		1	1
44	MARIGNY, Carlos. Os fantasmas da casa mal assombrada.	3		3
45	_____. Detetives por acaso.		1	1
46	MARINHO, J.C. O gênio do crime.	3	1	4
47	_____. Cascata de cuspe.		1	1
48	MARINS, Francisco. Em busca do diamante.	1		1
49	MONTEIRO LOBATO, José B. O picapau amarelo.	1		1
50	_____. O marquês de Rabicó.	2	1	3
51	_____. Histórias diversas.	1		1
52	_____. Histórias de Tia Anastácia.	4		4
53	_____. Hans Staden.		1	1
54	_____. O saci.	2	1	3
55	_____. Viagem ao céu.	2	1	3

56	_____. Aritmética da Emília.	6		6
57	_____. Peter Pan.		1	1
58	_____. Caçadas de Pedrinho.	1		1
59	NICOLELIS, Giselda Laporta. Um dono para buscapé.	1		1
60	NUNES, Lygia Bojunga. A bolsa amarela.	4	8	12
61	_____. O sofá estampado.	2		2
62	_____. O abraço.	1		1
63	_____. Angélica.		2	2
64	OLIVEIRA, G. José. Vivi Pimenta e um caso complicado.		3	3
65	_____. Vivi Pimenta.	1		1
66	ORTHOF, Sylvia. Luana adolescente lua crescente.	1		1
67	PINSKY, Mirna. Nó na garganta.	2		2
68	PINTO, Ziraldo. O menino maluquinho.		1	1
69	PORTER, Eleonor. Pollyanna.	2		2
70	PRESS, Hans Jürgen. A turma da mão preta: a casa misteriosa e o túnel do traficante.	4		4
71	PUNTEL, Luiz. Missão no Oriente.	1		1
72	_____. Tráfico de anjos.	1		1
73	REY, Marcos. Doze horas de terror.	2	5	7
74	_____. Corrida infernal.		2	2
75	_____. O mistério do cinco estrelas.	2		2
76	_____. O rapto do garoto de ouro.	1		1
77	_____. Gincana da morte.		2	2
78	_____. Um cadáver ouve rádio.		5	5
79	_____. Sozinha no mundo.		1	1
80	RIBEIRO, Lair. Pés no chão, cabeça nas estrelas.	2		2
81	SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe.	4	3	7

82	SANTOS, Lopes dos. Na mira do vampiro.	1	1	2
83	SCHECK, Friedrich. O hóspede suspeito.	2		2
84	_____. Mistério no castelo toca-do-lobo.	2		2
85	SOUZA, Flávio de. Príncipes e princesas, sapos e lagartos.	30	21	51
86	SPYRI, Johanna. Outra vez Heidi.		2	2
87	STEVENSON, Robert Louis. O médico e o monstro.	1	1	2
88	TORNERO, Nilton. Um detetive muito louco.	1		1
89	TWAIN, Mark. As aventuras de Tom Sawyer.	1		1
90	_____. O príncipe e o mendigo.	1		1
91	VASCONCELOS, José Mauro de. O meu pé de laranja Lima	13	7	20
92	VERNE, Júlio. Viagem ao centro da Terra.	8	9	17
93	_____. Um capitão de quinze anos.	3		3
94	_____. A volta ao mundo em oitenta dias.	14	11	25
95	_____. Vinte mil léguas submarinas.	5	1	6
96	_____. San Carlos e outros contos.	2		2
97	_____. Cinco semanas em um balão.	1		1
98	_____. A ilha misteriosa.	1		1
99	VITÓRIA, Jair. Zezinho, o dono da porquinha preta.		1	1
100	WATANABE, Luci Guimarães. A caixa dos sonhos.	1		1
101	WILDE, Oscar. O príncipe feliz.	1		1
	Total das catalogações:	326	221	547

TABELA II

Obras pertencentes à modalidade 1, em 1999:

		6ª SÉRIE		
		"A"	"B"	TOTAL
1	ALMADA, Fernando. Frankensteen.	1		1
2	ALMEIDA. L. M. de. O escaravelho do diabo.	2		2
3	ANDRADE, Telma. Rita você é um doce.	1		1
4	_____. Rita está crescendo		1	1
5	_____. Robin Hood.	1		1
6	BANDEIRA, Pedro. Descanse em paz meu amor.	1	1	2
7	_____. Brincadeira mortal.		1	1
8	_____. Mais respeito, eu sou criança.	1		1
9	BRAZ, J. E. Anjos no aquário	1		1
10	BREZINA, Thomas. A pirâmide maldita.	2	1	3
11	_____. O safári dos monstros.	1		1
12	_____. Vítima de uma armadilha.	1		1
13	CARR, Stela. Segure o grito.	2		2
14	_____. Quem tem medo fica de fora.	1		1
15	CERVANTES, Miguel de. Dom Quixote.	1		1
16	DUPRÉ, Maria José. A mina de ouro.	4	1	5
17	_____. A montanha encantada.	2		2
18	_____. A ilha perdida.		1	1
19	FRANK, Anne. O diário de Anne Frank.		1	1
20	GAARDER, Jostein. Através do espelho.		1	1
21	GALDINO, Luiz. A charada do sol e da chuva.	1		1
22	_____. A morte brilha no mar.	1		1

23	JAPIASSU, Moacir. Unidos pelo vexame.	1		1
24	KAYE, Buddy. O maior presente do mundo.	1		1
25	KUPSTAS, Márcia. Um dia do outro mundo.	2		2
26	LAURITO, Ilka. A menina que fez a América.		1	1
27	_____. A menina que descobriu o Brasil.		1	1
28	LESSA, Origenes. Memórias de um cabo de vassoura.		1	1
29	MARCO POLO. As viagens de Marco Polo		1	1
30	MARIGNY, Carlos. Os fantasmas da casa mal assombrada.	3		3
31	_____. Detetives por acaso.		1	1
32	MARINHO, J.C.. O gênio do crime.	3	1	4
33	_____. Cascata de cuspe.		1	1
34	MARINS, Francisco. Em busca do diamante.	1		1
35	NICOLELIS, Giselda Laporta. Um dono para buscapé.	1		1
36	OLIVEIRA, G. José. Vivi Pimenta e um caso complicado.		3	3
37	_____. Vivi Pimenta.	1		1
38	ORTHOF, Sylvia. Luana adolescente lua crescente.	1		1
39	PRESS, Hans Jürgen. A turma da mão preta: a casa misteriosa e o túnel do traficante.	4		4
40	PINSKY, Mirna. Nó na garganta.	2		2
41	PINTO, Ziraldo. O menino maluquinho.		1	1
42	PORTER, Eleonor. Pollyanna.	2		2
43	PUNTEL, Luiz. Missão no Oriente.	1		1
44	_____. Tráfico de anjos	1		1
45	RIBEIRO, Lair. Pés no chão, cabeça nas estrelas.	2		2
46	SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe.	4	3	7
47	SANTOS, Lopes dos. Na mira do vampiro.	1	1	2
48	SCHECK, Friedrich. O hóspede suspeito.	2		2

49	_____. Mistério no castelo toca-do-lobo.	2		2
50	SPYRI, Johanna. Outra vez Heidi.		2	2
51	TORNERO, Nilton. Um detetive muito louco.	1		1
52	VITÓRIA, Jair. Zezinho o dono da porquinha preta.		1	1
53	WATANABE, Luci Guimarães. A caixa dos sonhos.	1		1

TABELA III

Obras pertencentes à modalidade 2, em 1999:

		6ª SÉRIE		
		"A"	"B"	TOTAL
1	ALMEIDA. Elenice Machado de. O pomo da discórdia.	29	20	49
2	DRUON, Maurice. O menino do dedo verde.	2		2
3	HOMERO. Ilíada.	29	21	50
4	_____. Odisséia.	28	21	49
5	SOUZA, Flávio de. Príncipes e princesas, sapos e lagartos.	30	21	51
6	TWAIN, Mark. As aventuras de Tom Sawyer.	1		1
7	_____. O príncipe e o mendigo.	1		1
8	WILDE, Oscar. O príncipe feliz	1		1

TABELA IV

Obras pertencentes à modalidade 3, em 1999:

		6ª SÉRIE		
		"A"	"B"	TOTAL
1	DICKENS, Charles. David Copperfield.		2	2
2	DOYLE, Arthur Conan. O cão dos Baskerville.	14	12	26
3	_____. Um estudo em vermelho.	19	17	36
4	GOMES, Álvaro Cardoso. Sonata ao luar.	20	16	36
5	_____. A grande decisão.	5	3	8
6	_____. Amor e cuba libre.	3	2	5
7	_____. A hora do amor.	1		1
8	_____. No tempo dos dinossauros.	2		2
9	_____. Fase terminal.	1		1
10	MACHADO, Ana Maria. Isso ninguém me tira.		1	1
11	MONTEIRO LOBATO, José B. O picapau amarelo.	1		1
12	_____. O marquês de Rabicó.	2	1	3
13	_____. Histórias diversas.	1		1
14	_____. Aventuras de Tia Anastácia.	4		4
15	_____. Hans Staden.		1	1
16	_____. O saci.	2	1	3
17	_____. Viagem ao céu.	2	1	3
18	_____. Aritmética da Emília.	6		6
19	_____. Peter Pan.		1	1
20	_____. Caçadas de Pedrinho.	1		1
21	NUNES, Lygia Bojunga. A bolsa amarela.	4	8	12
22	_____. O sofá estampado.	2		2

23	_____. O abraço.	1		1
24	_____. Angélica.		2	2
25	REY, Marcos. Doze horas de terror.	2	5	7
26	_____. Corrida infernal.		2	2
27	_____. O mistério do cinco estrelas.	2		2
28	_____. O rapto do garoto de ouro.	1		1
29	_____. Gincana da morte.		2	2
30	_____. Um cadáver ouve rádio.		5	5
31	_____. Sozinha no mundo.		1	1
32	STEVENSON, Robert Louis. O médico e o monstro.	1	1	2
33	VASCONCELOS, José Mauro de. O meu pé de laranja Lima	13	7	20
34	VERNE, Júlio. Viagem ao centro da Terra.	8	9	17
35	_____. Um capitão de quinze anos.	3		3
36	_____. A volta ao mundo em oitenta dias.	14	11	25
37	_____. Vinte mil léguas submarinas.	5	1	6
38	_____. San Carlos e outros contos.	2		2
39	_____. Cinco semanas em um balão.	1		1
40	_____. A ilha misteriosa.	1		1

ANEXO VII

TABELA I

Catalogações feitas em 2000 pelas 7ªs séries A e B:

		7ª SÉRIE		
		"A"	"B"	TOTAL
1	ABRAMOVICH Fanny. Quem manda em mim sou eu.	1		1
2	AGUIAR, Luiz A. A garota e o roqueiro.	1		1
3	ALMEIDA, Lúcia Machado de. O caso da borboleta Atíria.		1	1
4	ANDRADE, Telma Guimarães. Rita você é um doce.		4	4
5	AQUINO, Marçal. O primeiro amor e outros perigos.	1	1	2
6	_____. O mistério da cidade fantasma.		1	1
7	_____. A turma da rua 15.	1		1
8	BACH, Richard. Fernão Capelo Gaivota.	1	1	2
9	BANDEIRA, Pedro. A marca de uma lágrima.	4	3	7
10	_____. Mariana.	1	2	3
11	_____. Descanse em paz meu amor.	2	3	5
12	_____. Brincadeira mortal.	2		2
13	_____. Prova de fogo.		1	1
14	BOND, Rosana. A magia da árvore misteriosa.	1		1
15	BRADLEY, Marion Zimmer. As brumas de Avalon.	1	1	2
16	BREZINA, Thomas. O templo do trovão.	1		1
17	_____. O safári dos monstros.	1		1
18	_____. Cavalos assombrados.	1		1
19	_____. O avião fantasma.	1		1

20	_____. O barco do demônio.	1		1
21	_____. Mistério em Veneza.	1		1
22	BULFINCH, Thomas. O livro de ouro da mitologia.	1		1
23	CARR, Stella. Os criminosos vieram para o chá.	2		2
24	_____. Cuidado não olhe para trás.		1	1
25	CONY, Carlos Heitor. O irmão que tu me deste.		1	1
26	CRHISTIE, Agatha. O caso dos dez negrinhos.	1		1
27	DOYLE, Arthur Conan. O signo dos quatro.	1		1
28	_____. A volta de Sherlock Holmes		1	1
29	DUPRÉ, Maria José. Éramos seis.		2	2
30	ENDE, Michael. História sem fim.	1		1
31	FOLEY, Louise Munro. O trem do terror.	1		1
32	FREIRE, Roberto. Moleques de rua.		1	1
33	GALDINO, Luiz. A morte brilha no mar.	3		3
34	_____. A charada do sol e da chuva.		3	3
35	GOMES, Álvaro Cardoso. Amor e cuba-libre.	1		1
36	_____. A vida por um fio.	1		1
37	GUIMARÃES, Bernardo. A escrava Isaura.		1	1
38	HOMEM, Homero. Cabra das rocas.		1	1
39	JACQ, Christian. Ramsés. O filho da luz.	1		1
40	_____. Ramsés. O templo de milhões de anos.	1		1
41	_____. Ramsés. A batalha de Kadesh.	1		1
42	_____. Ramsés. A dama de Abu-Simbel.	1		1
43	_____. Ramsés. Sob a acácia do ocidente.	1		1
44	JAF, Ivan. O super tênis.		3	3
45	KAFKA, Franz. A metamorfose.		1	1
46	KUPSTAS, Márcia. Clube do beijo.	1	1	2

47	LAURITO, Ilka Brunhilde. A menina que fez a América.	1	1	2
48	LESSA, Orígenes. O feijão e o sonho.		1	1
49	LIMA, Aristides Fraga. A serra dos dois meninos.	1		1
50	_____. Os pequenos jangadeiros.	1		1
51	MACHADO, Ana Maria. Isso ninguém me tira.	3	2	5
52	_____. Alice e Ulisses.	3	5	8
53	_____. Bisa Bia Bisa Bel.	15	19	34
54	_____. Uma vontade muito louca.	3	5	8
55	MARINS, Francisco. O mistério dos morros dourados.	1		1
56	MONTEIRO, J. M. Ninho dos gaviões.	2	1	3
57	MONTEIRO LOBATO, José B. Peter Pan.	1		1
58	_____. O minotauro.	1		1
59	MONTGOMERY, R.. A viagem ao mundo submarino.	2		2
60	MOTT, Odette de Barros. E agora?	2		2
61	NICOLELIS, Giselda Laporta. O fantasma da torre.	1		1
62	NUNES, Lygia Bojunga. A bolsa amarela.	2		2
63	_____. Corda bamba.	16	11	27
64	PINTO, Ziraldo. O menino maluquinho.	1		1
65	POE, Edgar Allan. O mistéio de Marie Roget.	1		1
66	PORTER, Eleanor. Pollyanna.	1	1	2
67	PUNTEL, Luiz. Um leão em família.		1	1
68	REGO, José Lins do. Histórias da velha Totônia	24	27	51
69	_____. Menino de engenho.		1	1
70	REY, Marcos. Corrida Infernal.		2	2
71	RIBEIRO, Lair. Pés no chão, cabeça nas estrelas.	2	1	3
72	RODGERS, Mary. Que sexta-feira mais pirada!	3		3
73	ROSA, Ana Maria Setti. O poder das sombras.	1		1

74	ROWLING, J. K.. Harry Potter e a pedra filosofal.	24	25	49
75	_____. Harry Potter e a câmara secreta.	14	11	25
76	_____. Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban.	1		1
77	SAINT-EXUPERY, Antoine de. O pequeno príncipe.		1	1
78	SHAKESPEARE, William. Sonhos de uma noite de verão.		1	1
79	SHELDON, Sidney. A perseguição.		1	1
80	_____. O outro lado da meia-noite.	2	1	3
81	SILVEIRA, Maria Lúcia. Cura do coração.		1	1
82	SOUZA, Flávio de. Príncipes e princesas, sapos e lagartos.	1		1
83	STINR. L. A. A espada de ouro e os dragões.		3	3
84	STEVENSON. Robert Louis. O médico e o monstro.	1		1
85	SUASSUNA, Ariano. O auto da compadecida.	24	27	51
86	TAHAN, Malba. As mil e uma noites.	1		1
87	TELLES, Carlos Queiroz et al. Sete faces do humor.	25	27	52
88	TWAIN, Mark. O príncipe e o mendigo.	1		1
89	VERÍSSIMO, Érico. Ana Terra.	25	25	50
90	_____. Um certo capitão Rodrigo.	25	25	50
91	_____. Olhai os lírios do Campo		1	1
92	VIANA, V. A. Sabe de uma coisa? Diário de uma adolescente		1	1
93	_____. O mundo é para ser voado.		1	1
94	VICENTE, Gil. O auto da barca do inferno.	24	27	51
95	WINFREY, Elizabeth. Mais que um amigo.		1	1
96	WILDE, Oscar. O retrato de Dorian Gray.	24	25	49
	Total das catalogações	320	316	636

TABELA II

Obras pertencentes à modalidade 1, em 2000:

		7ª SÉRIE		
		"A"	"B"	TOTAL
1	ABRAMOVICH Fanny. Quem manda em mim sou eu.	1		1
2	AGUIAR, Luiz A. A garota e o roqueiro.	1		1
3	ALMEIDA, Lúcia Machado de. O caso da borboleta Atíria.		1	1
4	ANDRADE, Telma Guimarães. Rita você é um doce.		4	4
5	AQUINO, Marçal. O primeiro amor e outros perigos.	1	1	2
6	_____. O mistério da cidade fantasma.		1	1
7	_____. A turma da rua 15.	1		1
8	BACH, Richard. Fernão Capelo Gaivota.	1	1	2
9	BANDEIRA, Pedro. A marca de uma lágrima.	4	3	7
10	_____. Mariana.	1	2	3
11	_____. Descanse em paz meu amor.	2	3	5
12	_____. Brincadeira mortal.	2		2
13	_____. Prova de fogo.		1	1
14	BOND, Rosana. A magia da árvore misteriosa.	1		1
15	BRADLEY, Marion Zimmer. As brumas de Avalon.	1	1	2
16	BREZINA, Thomas. O templo do trovão.	1		1
17	_____. O safári dos monstros.	1		1
18	_____. Cavalos assombrados.	1		1
19	_____. O avião fantasma.	1		1
20	_____. O barco do demônio.	1		1
21	_____. Mistério em Veneza.	1		1
22	BULFINCH, Thomas. O livro de ouro da mitologia.	1		1

23	CARR, Stella. Os criminosos vieram para o chá.	2		2
24	_____. Cuidado não olhe para trás.		1	1
25	CONY, Carlos Heitor. O irmão que tu me deste.		1	1
26	CRHISTIE, Agatha. O caso dos dez negrinhos.	1		1
27	DUPRÉ, Maria José. Éramos seis		2	2
28	FOLEY, Louise Munro. O trem do terror.	1		1
29	FREIRE, Roberto. Moleques de rua.		1	1
30	GALDINO, Luiz. A morte brilha no mar.	3		3
31	_____. A charada do sol e da chuva.		3	3
32	GUIMARÃES, Bernardo. A escrava Isaura.		1	1
33	HOMEM, Homero. Cabra das rocas.		1	1
34	JACQ, Christian. Ramsés. O filho da luz.	1		1
35	_____. Ramsés. O templo de milhões de anos.	1		1
36	_____. Ramsés. A batalha de Kadesh.	1		1
37	_____. Ramsés. A dama de Abu-Simbel.	1		1
38	_____. Ramsés. Sob a acácia do ocidente.	1		1
39	JAF, Ivan. O super tênis.		3	3
40	KAFKA, Franz. A metamorfose.		1	1
41	KUPSTAS, Márcia. Clube do beijo.	1	1	2
42	LAURITO, Ilka Brunhilde. A menina que fez a América.	1	1	2
43	LESSA, Orígenes. O feijão e o sonho.		1	1
44	LIMA, Aristides Fraga. A serra dos dois meninos.	1		1
45	_____. Os pequenos jangadeiros.	1		1
46	MARINS, Francisco. O mistério dos morros dourados.	1		1
47	MONTEIRO, J. M. Ninho dos gaviões.	2	1	3
48	MONTGOMERY, R.. A viagem ao mundo submarino.	2		2
49	MOTT, Odette de Barros. E agora?	2		2

50	NICOLELIS, Giselda Laporta. O fantasma da torre.	1		1
51	PINTO, Ziraldo. O menino maluquinho.	1		1
52	POE, Edgar Allan. O mistéio de Marie Roget.	1		1
53	PORTER, Eleanor. Pollyanna.	1	1	2
54	PUNTEL, Luiz. Um leão em família.		1	1
55	REGO, José Lins do. Menino de engenho.		1	1
56	RIBEIRO, Lair. Pés no chão, cabeça nas estrelas.	2	1	3
57	RODGERS, Mary. Que sexta-feira mais pirada!	3		3
58	ROSA, Ana Maria Setti. O poder das sombras.	1		1
59	ROWLING, J.K. Harry Potter e a câmara secreta.	14	11	25
60	_____. Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban.	1		1
61	SAINT-EXUPERY, Antoine de. O pequeno príncipe.		1	1
62	SHAKESPEARE, William. Sonhos de uma noite de verão.		1	1
63	SHELDON, Sidney. A perseguição.		1	1
64	_____. O fantasma da meia-noite.	2	1	3
65	SILVEIRA, Maria Lúcia. Cura do coração.		1	1
66	STINR. L. ª A espada de ouro e os dragões.		3	3
67	TAHAN, Malba. As mil e uma noites.	1		1
68	VERÍSSIMO, Érico. Olhai os lírios do Campo.		1	1
69	VIANA, V.ª Sabe de uma coisa? Diário de uma adolescente.		1	1
70	_____. O mundo é para ser voado.		1	1
71	WINFREY, Elizabeth. Mais que um amigo.		1	1

TABELA III

Obras pertencentes à modalidade 2, em 2000:

		7ª SÉRIE		
		"A"	"B"	TOTAL
1	REGO, José Lins do. Histórias da velha Totônia	24	27	51
2	ROWLING, J. K.. Harry Potter e a pedra filosofal.	24	25	49
3	SOUZA, Flávio de. Príncipes e princesas, sapos e lagartos.	1		1
4	SUASSUNA, Ariano. O auto da compadecida.	24	27	51
5	TELLES, Carlos Queiroz et al. Sete faces do humor.	25	27	52
6	TWAIN, Mark. O príncipe e o mendigo.	1		1
7	VERÍSSIMO, Érico. Ana Terra.	25	25	50
8	_____. Um certo capitão Rodrigo.	25	25	50
9	VICENTE, Gil. O auto da barca do inferno.	24	27	51
10	WILDE, Oscar. O retrato de Dorian Gray.	24	25	49

TABELA IV

Obras pertencentes à modalidade 3, em 2000:

		7ª SÉRIE		
		"A"	"B"	TOTAL
1	DOYLE, Arthur Conan. O signo dos quatro.	1		1
2	_____. A volta de Sherlock Holmes		1	1
3	ENDE, Michael. História sem fim.	1		1
4	GOMES, Álvaro Cardoso. Amor e cuba-libre.	1		1
5	_____. A vida por um fio.	1		1

6	MACHADO, Ana Maria. Isso ninguém me tira.	3	2	5
7	_____. Alice e Ulisses.	3	5	8
8	_____. Bisa Bia Bisa Bel.	15	19	34
9	_____. Uma vontade muito louca.	3	5	8
10	MONTEIRO LOBATO, José B. Peter Pan.	1		1
11	_____. O minotauro.	1		1
12	NUNES, Lygia Bojunga. A bolsa amarela.	2		2
13	_____. Corda bamba.	16	11	27
14	REY, Marcos. Corrida Infernal.		2	2
15	STEVENSON. Robert Louis. O médico e o monstro.	1		1

ANEXO VIII

TABELA I

Repertório constituído pelas catalogações de 1998 a 2000, seguido do número de alunos leitores por classificação, total de alunos leitores e porcentagem de aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	ABRAMOVICH, F. Quem manda em mim sou eu.	1					1	100
2	AGUIAR, L.A. A garota e o roqueiro.	1					1	100
3	ALMADA, F. Frankensteen.	1					1	100
4	ALMEIDA. E.M.de. O pomo da discórdia.	37	8	4			49	91,8
5	ALMEIDA. L.M.de. O escaravelho do diabo.	2					2	100
6	_____. O caso da borboleta Atíria.	2					2	100

7	ANDRADE, T.G. Rita você é um doce.	3	2				5	100
8	_____. Rita está crescendo.	1					1	100
9	_____. Hobin Hood.	-	-	1			1	100
10	AQUINO, M. O primeiro amor e outros perigos.	1	1				2	100
11	_____. O mistério da cidade-fantasma.	1					1	100
12	_____. A turma da rua 15.	1					1	100
13	BACH, R. Fernão Capelo Gaivota.	1	1				2	100
14	BANDEIRA, P. A marca de uma lágrima.	7					7	100
15	_____. Brincadeira mortal.	2		1			3	66,6
16	_____. Mariana.	3					3	100
17	_____. Descanse em paz meu amor.	7					7	100
18	_____. Prova de fogo.	1					1	100
19	_____. Mais respeito, eu sou criança.	1					1	100
20	BAUM, L. O mágico de Oz.	1					1	100
21	BOND, R. A magia da árvore misteriosa.	-	-	-	-	1	1	100
22	BRADLEY, M. Z. As brumas de Avalon.	2					2	100
23	BRAZ, J. E. Anjos no aquário.	-	1				1	100
24	BREZINA, T. A pirâmide maldita.	3					3	100
25	_____. Cavalos assombrados.	1					1	100
26	_____. O avião fantasma.	1					1	100
27	_____. O barco do demônio.	1					1	100
28	_____. Mistério em Veneza.	1					1	100
29	_____. O safári dos monstros.	2					2	100
30	_____. Vítima de uma armadilha.	1					1	100
31	_____. O templo do trovão.	1					1	100
32	BULFINCH, T. O livro de ouro da mitologia.	1					1	100
33	CARR, S. Segure o grito.	2					2	100

34	_____. Quem tem medo fica de fora.	1					1	100
35	_____. Os criminosos vieram para o chá.	1	1				2	100
36	_____. Cuidado não olhe para trás.	1					1	100
37	CARROLL, Lewis. Alice no país das maravilhas		1				1	100
38	CERVANTES, M. Dom Quixote.	1					1	100
39	CONY, C.H. O irmão que tu me deste.	1					1	100
40	CRHISTIE, A. O caso dos dez negrinhos.	1					1	100
41	DICKENS, C. David Copperfield.	-	-	3	1		4	75
42	DOYLE, A. C. O cão dos Baskerville.	14	6	5		1	26	76,9
43	_____. Um estudo em vermelho.	16	12	5	2	1	36	77,8
44	_____. O signo dos quatro.	-	1				1	100
45	_____. A volta de Sherlock Holmes.	1					1	100
46	DRUON, M. O menino do dedo verde.	24	16	6	1	2	49	81,6
47	DUMAS, A. Os três mosqueteiros.	-	1				1	100
48	DUPRÉ, M.J. A mina de ouro.	10	1				11	100
49	_____. A montanha encantada.	3					3	100
50	_____. A ilha perdida.	1					1	100
51	_____. O cachorrinho samba.	1	2				3	100
52	_____. O cachorrinho samba na fazenda.	1					1	100
53	_____. O cachorrinho samba na floresta.	-	1				1	100
54	_____. Éramos seis.	1	1				2	100
55	ENDE, Michael. História sem fim.	1					1	100
56	FOLEY, L. M. O trem do terror.	1					1	100
57	FRANK, Anne. O diário de Anne Frank.	1					1	100
58	GAARDER, J. Através do espelho.	1					1	100
59	GALDINO, L. A charada do sol e da chuva.	1	3				4	100
60	_____. A morte brilha no mar.	1	1	1	1		4	50

61	FREIRE, Roberto. Moleques de rua.	-	-	1				100
62	GOMES, Á. C. Sonata ao luar.	26	7	2	1		36	91,6
63	_____. A grande decisão.	8					8	100
64	_____. Amor e cuba libre.	4	1	1			6	83,3
65	_____. A hora do amor.	1					1	100
66	_____. No tempo dos dinossauros.	2					2	100
67	_____. Fase terminal.	1					1	100
68	_____. A vida por um fio.	1					1	100
69	GUIMARÃES, Bernardo. A escrava Isaura	-	-	1			1	100
70	HOMEM, H. Cabra das rocas.	-	-	1			1	100
71	_____. Menino de asas.	2					2	100
72	HOMERO. Ilíada.	32	12		6		50	88
73	_____. Odisséia.	32	5	9	3		49	75,5
74	JACQ, C. Ramsés. O filho da luz.	1					1	100
75	_____. Ramsés. O templo de milhões de anos.	1					1	100
76	_____. Ramsés. A batalha de Kadesh.	1					1	100
77	_____. Ramsés. A dama de Abu-Simbel.	1					1	100
78	_____. Ramsés. Sob a acácia do ocidente.	1					1	100
79	JAF, I. O super tênis.	2	1				3	100
80	JAPIASSU, Moacir. Unidos pelo vexame.	-	1				1	100
81	KAFKA, F. A metamorfose.	-	1				1	100
82	KAYE, B. O maior presente do mundo.	1					1	100
83	KUPSTAS, M. Um dia do outro mundo.	2					2	100
84	_____. Clube do beijo.	2					2	100
85	LAURITO, I. A menina que fez a América.	3					3	100
86	_____. A menina que descobriu o Brasil.	1					1	100
87	LESSA, O. Memórias de um cabo de vassoura.	1					1	100

88	_____. O feijão e o sonho.	1					1	100
89	LIMA, A. F. A serra dos dois meninos.	1					1	100
90	_____. Os pequenos jangadeiros.	1					1	100
91	MACHADO, A. M. Isso ninguém me tira.	4	1	1			6	83,3
92	_____. Alice e Ulisses.	2	1	2		3	8	37,5
93	_____. Uma vontade muito louca.	7		1			8	87,5
94	_____. Bisa Bia Bisa Bel.	24	10	1		1	36	94,4
95	MARCO POLO. As viagens de Marco Polo.	1					1	100
96	MARIGNY, C. Os fantasmas da casa mal assombrada.	3					3	100
97	_____. Detetives por acaso.	1					1	100
98	MARINHO, J.C.. O gênio do crime.	7		1			8	87,5
99	_____. Cascata de cuspe.	-	-	1			1	100
100	_____. O caneco de prata.	1					1	100
101	MARINS, F. Em busca do diamante.	-	1				1	100
102	_____. O mistério dos morros dourados.	1					1	100
103	MONTEIRO LOBATO, J. B. O picapau amarelo.	1					1	100
104	_____. O marquês de Rabicó.	3					3	100
105	_____. Histórias diversas.	1	2				3	100
106	_____. Histórias de Tia Anastácia.	2	2	1			5	80
107	_____. Aventuras de Hans Staden.	-	5				5	100
108	_____. O saci.	4					4	100
109	_____. Viagem ao céu.	5					5	100
110	_____. Aritmética da Emília.	-	5	1			6	83,3
111	_____. Caçadas de Pedrinho.	4	6				10	100
112	_____. Peter Pan.	5	1				6	100
113	_____. O minotauro.	1					1	100
114	_____. A reforma da natureza.	3	1				4	100

115	_____. Memórias da Emília.	3	4				7	100
116	_____. Serões de Dona Benta.	-	1	1			2	50
117	_____. Emília do país da gramática.	-	-	1			1	100
118	_____. O gato Félix.	2					2	100
119	_____. Reinações de Narizinho.	1		1			2	50
120	MONTEIRO, José Maviel. Ninho dos gaviões.	2		1			3	66,6
121	MONTGOMERY, R.. A viagem ao mundo submarino.	2					2	100
122	MOTT, O.B. E agora?	1	1				2	100
123	NICOLELIS, G. L. O fantasma da torre.	1					1	100
124	_____. As aventuras de Buscapé.	2	2				4	100
125	_____. Um dono para buscapé.	-	-	1			1	100
126	NUNES, L. B. A bolsa amarela.	12	3				15	100
127	_____. O sofá estampado.	1	1				2	100
128	_____. O abraço.	-	1				1	100
129	_____. Angélica.	1	1				2	100
130	_____. Corda bamba.	19	7			1	27	96,3
131	OLIVEIRA, G. J. Vivi Pimenta topa o desafio.	2					2	100
132	_____. Vivi Pimenta e um caso complicado.	3					3	100
133	_____. Vivi Pimenta.	-	-	1			1	100
134	ORTHOF, S. Luana adolescente lua crescente.	-	-	1			1	100
135	PINSKY, M. Nó na garganta.	2			1		3	66,6
136	PINTO, Z. A. O menino maluquinho.	19	1				20	100
137	POE, E. A. O mistério de Marie Roget.	1					1	100
138	PORTER, E. Pollyanna.	4					4	100
139	PRATA, M. O diário de um magro.	1					1	100
140	PRESS, Hans Jürgen. A turma da mão preta: a casa misteriosa e o túnel do traficante	3	1				4	100

141	PRIETO, H. Heróis e guerreiras.	38	7	1	1		47	95,7
142	PUNTEL, L. Um leão em família.	1	1				2	100
143	_____. Missão no Oriente.	1					1	100
144	_____. Tráfico de anjos.	1					1	100
145	REGO, José Lins do. Histórias da velha Totônia	40	8	3			51	94,1
146	_____. Menino de Engenho	1					1	100
147	REY, M. Doze horas de terror.	7	1				8	100
148	_____. Corrida infernal.	4					4	100
149	_____. O mistério do cinco estrelas.	9	1				10	100
150	_____. O rapto do garoto de ouro.	-	1				1	100
151	_____. Gincana da morte.	2					2	100
152	_____. Um cadáver ouve rádio.	4	1				5	100
153	_____. Sozinha no mundo.	1					1	100
154	RIBEIRO, L. Pés no chão, cabeça nas estrelas.	3	1	1			5	80
155	ROCHA, R. O reizinho mandão.	41	4	2			47	95,7
156	RODGERS, M. Que sexta-feira mais pirada!	3					3	100
157	ROSA, A. M. S. O poder das sombras.	1					1	100
158	ROWLING, J. K.. Harry Potter e a pedra filosofal.	48			1		49	98
159	_____. Harry Potter e a câmara secreta.	23	1	1			25	96
160	_____. H. Potter e o prisioneiro de Azkaban	1					1	100
161	SAINT-EXUPÉRY, A. O pequeno príncipe.	4	4				8	100
162	SANTOS, L. Na mira do vampiro.	2					2	100
163	SCHECK, F. Na pista do sequestrador.	44	1	2			47	95,7
164	_____. Mistério no castelo toca-do-lobo.	2					2	100
165	_____. O hóspede suspeito.	3					3	100
166	SHAKESPEARE, W. Sonhos de uma noite de verão.	1					1	100
167	SHELDON, S. A perseguição.	1					1	100

168	_____. O outro lado da meia-noite.	3					3	100
169	SILVEIRA, M. L. Cura do coração.	1					1	100
170	SOUZA, F. Príncipes e princesas, sapos e lagartos.	40	9	3			52	94,2
171	SPYRI, Johanna. Outra vez Heidi.	2					2	100
172	STINR. L. A. A espada de ouro e os dragões.	2		1			3	66,6
173	STEVENSON. R. L. O médico e o monstro.	2		1			3	66,6
174	SUASSUNA, A. O auto da compadecida.	40	7	3	1		51	92,2
175	SWIFT. Viagens de Gulliver.	3					3	100
176	TAHAN, M. As mil e uma noites.	1					1	100
177	TELLES, C. Q. et al. Sete faces do humor.	37	8	7			52	86,5
178	TORNERO, N. Um detetive muito louco.	-	-	-	1		1	100
179	TWAIN, M. O príncipe e o mendigo.	27	13	5	2		47	85,1
180	_____. As aventuras de Tom Sawyer.	25	14	4	3	2	48	81,2
181	VASCONCELOS, J.M. O meu pé de laranja Lima	12	4	3	1		20	80
182	VERNE, J. Viagem ao centro da Terra.	16	4	3		1	24	83,3
183	_____. Um capitão de quinze anos.	-	2		1		3	66,6
184	_____. A volta ao mundo em oitenta dias.	14	6	2	2	1	25	80
185	_____. Vinte mil léguas submarinas.	6					6	100
186	_____. San Carlos e outros contos.	2					2	100
187	_____. Cinco semanas em um balão.	-	-	-	1		1	100
188	_____. A ilha misteriosa.	1					1	100
189	VERÍSSIMO, É. Ana Terra.	40	8	2			50	96
190	_____. Um certo capitão Rodrigo.	29	18	3			50	94
191	_____. Olhai os lírios do campo.	-	1				1	100
192	VIANA, V.A. Sabe de uma coisa? Diário de uma adolescente.	-	-	-	1		1	100
193	_____ O mundo é para ser voado.	1					1	100

194	VICENTE, G. O auto da barca do inferno.	10	9	6	8	18	51	37,3
195	VITÓRIA, J. Zezinho o dono da porquinha preta.	-	1				1	100
196	WILDE, O. O fantasma de Canterville.	26	12	7			45	84,4
197	_____. O príncipe feliz.	26	13	3			42	92,8
198	_____. O retrato de Dorian Gray.	30	9	6	1	3	49	79,6
199	WATANABE, L.G. A caixa dos sonhos.	1					1	100
200	WINFREY, E. Mais que um amigo.	1					1	100

TABELA II

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 1, seguidas do número de alunos leitores por classificação, total de alunos leitores e porcentagem de aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	ABRAMOVICH, F. Quem manda em mim sou eu.	1					1	100
2	AGUIAR, L.A. A garota e o roqueiro.	1					1	100
3	ALMADA, F. Frankensteen.	1					1	100
4	ALMEIDA. L.M.de. O escaravelho do diabo.	2					2	100
5	_____. O caso da borboleta Atíria.	2					2	100
6	ANDRADE, T.G. Rita você é um doce.	3	2				5	100
7	_____. Rita está crescendo.	1					1	100
8	_____. Robin Hood.	-	-	1			1	100
9	AQUINO, M. O primeiro amor e outros perigos.	1	1				2	100
10	_____. O mistério da cidade-fantasma.	1					1	100
11	_____. A turma da rua 15.	1					1	100
12	BACH, R. Fernão Capelo Gaivota.	1	1				2	100

13	BANDEIRA, P. A marca de uma lágrima.	7					7	100
14	_____. Brincadeira mortal.	2		1			3	66,6
15	_____. Mariana.	3					3	100
16	_____. Descanse em paz meu amor.	7					7	100
17	_____. Prova de fogo.	1					1	100
18	_____. Mais respeito, eu sou criança.	1					1	100
19	BAUM, L. O mágico de Oz.	1					1	100
20	BOND, R. A magia da árvore misteriosa.	-	-	-	-	1	1	100
21	BRADLEY, M. Z. As brumas de Avalon.	2					2	100
22	BRAZ, J. E. Anjos no aquário.	-	1				1	100
23	BREZINA, T. A pirâmide maldita.	3					3	100
24	_____. Cavalos assombrados.	1					1	100
25	_____. O avião fantasma.	1					1	100
26	_____. O barco do demônio.	1					1	100
27	_____. Mistério em Veneza.	1					1	100
28	_____. O safári dos monstros.	2					2	100
29	_____. Vítima de uma armadilha.	1					1	100
30	_____. O templo do trovão.	1					1	100
31	BULFINCH, T. O livro de ouro da mitologia.	1					1	100
32	CARR, S. Segure o grito.	2					2	100
33	_____. Quem tem medo fica de fora.	1					1	100
34	_____. Os criminosos vieram para o chá.	1	1				2	100
35	_____. Cuidado não olhe para trás.	1					1	100
36	CARROLL, Lewis. Alice no país das maravilhas		1				1	100
37	CERVANTES, M. Dom Quixote.	1					1	100
38	CONY, C.H. O irmão que tu me deste.	1					1	100
39	CRHISTIE, A. O caso dos dez negrinhos.	1					1	100

40	DUMAS, A. Os três mosqueteiros.	-	1				1	100
41	DUPRÉ, M.J. A mina de ouro.	10	1				11	100
42	_____. A montanha encantada.	3					3	100
43	_____. A ilha perdida.	1					1	100
44	_____. O cachorrinho samba.	1	2				3	100
45	_____. O cachorrinho samba na fazenda.	1					1	100
46	_____. O cachorrinho samba na floresta.	-	1				1	100
47	_____. Éramos seis.	1	1				2	100
48	FOLEY, L. M. O trem do terror.	1					1	100
49	FRANK, Anne. O diário de Anne Frank.	1					1	100
50	FREIRE, Roberto. Moleques de rua.	-	-	1				100
51	GAARDER, J. Através do espelho.	1					1	100
52	GALDINO, L. A charada do sol e da chuva.	1	3				4	100
53	_____. A morte brilha no mar.	1	1	1	1		4	50
54	GUIMARÃES, B. A escrava Isaura.	-	-	1			1	100
55	HOMEM, H. Cabra das rocas.	-	-	1			1	100
56	_____. Menino de asas.	2					2	100
57	JACQ, C. Ramsés. O filho da luz.	1					1	100
58	_____. Ramsés. O templo de milhões de anos.	1					1	100
59	_____. Ramsés. A batalha de Kadesh.	1					1	100
60	_____. Ramsés. A dama de Abu-Simbel.	1					1	100
61	_____. Ramsés. Sob a acácia do ocidente.	1					1	100
62	JAF, I. O super tênis.	2	1				3	100
63	JAPIASSU, M. Unidos pelo vexame.	-	1				1	100
64	KAFKA, F. A metamorfose.	-	1				1	100
65	KAYE, B. O maior presente do mundo.	1					1	100
66	KUPSTAS, M. Um dia do outro mundo.	2					2	100

67	_____. Clube do beijo.	2					2	100
68	LAURITO, I. A menina que fez a América.	3					3	100
69	_____. A menina que descobriu o Brasil.	1					1	100
70	LESSA, O. Memórias de um cabo de vassoura.	1					1	100
71	_____. O feijão e o sonho.	1					1	100
72	LIMA, A. F. A serra dos dois meninos.	1					1	100
73	_____. Os pequenos jangadeiros.	1					1	100
74	MARCO POLO. As viagens de Marco Polo.	1					1	100
75	MARIGNY, C. Os fantasmas da casa mal assombrada.	3					3	100
76	_____. Detetives por acaso.	1					1	100
77	MARINHO, J.C.. O gênio do crime.	7		1			8	87,5
78	_____. Cascata de cuspe.	-	-	1			1	100
79	_____. O caneco de prata.	1					1	100
80	MARINS, F. Em busca do diamante.	-	1				1	100
81	_____. O mistério dos morros dourados.	1					1	100
82	MONTEIRO, J. Maviael. Ninho dos gaviões.	2		1			3	66,6
83	MONTGOMERY, R.. A viagem ao mundo submarino.	2					2	100
84	MOTT, O.B. E agora?	1	1				2	100
85	NICOLELIS, G. L. O fantasma da torre.	1					1	100
86	_____. As aventuras de Buscapé.	2	2				4	100
87	_____. Um dono para buscapé.	-	-	1			1	100
88	OLIVEIRA, G. J. Vivi Pimenta topa o desafio.	2					2	100
89	_____. Vivi Pimenta e um caso complicado.	3					3	100
90	_____. Vivi Pimenta.	-	-	1			1	100
91	ORTHOF, S. Luana adolescente lua crescente.	-	-	1			1	100
92	PINSKY, M. Nó na garganta.	2			1		3	66,6
93	PINTO, Z. A. O menino maluquinho.	19	1				20	100

94	POE, E. A. O mistério de Marie Roget.	1					1	100
95	PORTER, E. Pollyanna.	4					4	100
96	PRATA, M. O diário de um magro.	1					1	100
97	PRESS, H. J. A turma da mão preta: a casa misteriosa e o túnel do traficante.	3	1				4	100
98	PUNTEL, L. Um leão em família.	1	1				2	100
99	_____. Missão no Oriente.	1					1	100
100	_____. Tráfico de anjos.	1					1	100
101	REGO, J. L. Menino de engenho.	1					1	100
102	RIBEIRO, L. Pés no chão, cabeça nas estrelas.	3	1	1			5	80
103	RODGERS, M. Que sexta-feira mais pirada!	3					3	100
104	ROSA, A. M. S. O poder das sombras.	1					1	100
105	ROWLING, J. K.. Harry Potter e a câmara secreta.	23	1	1			25	96
106	_____. H. Potter e o prisioneiro de Azkaban	1					1	100
107	SAINT-EXUPÉRY, A. O pequeno príncipe.	4	4				8	100
108	SANTOS, L. Na mira do vampiro.	2					2	100
109	SCHECK, F.. Mistério no castelo toca-do-lobo.	2					2	100
110	_____. O hóspede suspeito.	3					3	100
111	SHAKESPEARE, W. Sonho de uma noite de verão.	1					1	100
112	SHELDON, S. A perseguição.	1					1	100
113	_____. O outro lado da meia-noite.	3					3	100
114	SILVEIRA, M. L. Cura do coração.	1					1	100
115	SPYRI, Johanna. Outra vez Heidi.	2					2	100
116	STINR. L. A. A espada de ouro e os dragões.	2		1			3	66,6
117	SWIFT. As viagens de Gulliver.	3					3	100
118	TAHAN, M. As mil e uma noites.	1					1	100
119	TORNERO, N. Um detetive muito louco.	-	-	-	1		1	100

120	VERÍSSIMO, Érico. Olhai os lírios do campo.	-	1				1	100
121	VIANA, V.A. Sabe de uma coisa? Diário de uma adolescente.	-	-	-	1		1	100
122	VIANA, V.A. O mundo é para ser voado.	1					1	100
123	VITÓRIA, J. Zezinho o dono da porquinha preta.	-	1				1	100
124	WATANABE, L. G. A caixa dos sonhos.	1					1	100
125	WINFREY, E. Mais que um amigo.	1					1	100

TABELA III

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 1, com ótima aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	ABRAMOVICH, F. Quem manda em mim sou eu.	1					1	100
2	AGUIAR, L.A. A garota e o roqueiro.	1					1	100
3	ALMADA, F. Frankensteen.	1					1	100
4	ALMEIDA. L.M.de. O escaravelho do diabo.	2					2	100
5	_____. O caso da borboleta Atíria.	2					2	100
6	ANDRADE, T.G. Rita você é um doce.	3	2				5	100
7	_____. Rita está crescendo.	1					1	100
8	AQUINO, M. O primeiro amor e outros perigos.	1	1				2	100
9	_____. O mistério da cidade-fantasma.	1					1	100
10	_____. A turma da rua 15.	1					1	100
11	BACH, R. Fernão Capelo Gaivota.	1	1				2	100
12	BANDEIRA, P. A marca de uma lágrima.	7					7	100

13	_____. Mariana.	3					3	100
14	_____. Descanse em paz meu amor.	7					7	100
15	_____. Prova de fogo.	1					1	100
16	_____. Mais respeito, eu sou criança.	1					1	100
17	BAUM, L. O mágico de Oz.	1					1	100
18	BRADLEY, M. Z. As brumas de Avalon.	2					2	100
19	BRAZ, J. E. Anjos no aquário.	-	1				1	100
20	BREZINA, T. A pirâmide maldita.	3					3	100
21	_____. Cavalos assombrados.	1					1	100
22	_____. O avião fantasma.	1					1	100
23	_____. O barco do demônio.	1					1	100
24	_____. Mistério em Veneza.	1					1	100
25	_____. O safári dos monstros.	2					2	100
26	_____. Vítima de uma armadilha.	1					1	100
27	_____. O templo do trovão.	1					1	100
28	BULFINCH, T. O livro de ouro da mitologia.	1					1	100
29	CARR, S. Segure o grito.	2					2	100
30	_____. Quem tem medo fica de fora.	1					1	100
31	_____. Os criminosos vieram para o chá.	1	1				2	100
32	_____. Cuidado não olhe para trás.	1					1	100
33	CARROLL, Lewis. Alice no país das maravilhas		1				1	100
34	CERVANTES, M. Dom Quixote.	1					1	100
35	CONY, C.H. O irmão que tu me deste.	1					1	100
36	CRHISTIE, A. O caso dos dez negrinhos.	1					1	100
37	DUMAS, A. Os três mosqueteiros.	-	1				1	100
38	DUPRÉ, M.J. A mina de ouro.	10	1				11	100
39	_____. A montanha encantada.	3					3	100

40	_____. A ilha perdida.	1					1	100
41	_____. O cachorrinho samba.	1	2				3	100
42	_____. O cachorrinho samba na fazenda.	1					1	100
43	_____. O cachorrinho samba na floresta.	-	1				1	100
44	_____. Éramos seis.	1	1				2	100
45	FOLEY, L. M. O trem do terror.	1					1	100
46	FRANK, Anne. O diário de Anne Frank.	1					1	100
47	GAARDER, J. Através do espelho.	1					1	100
48	GALDINO, L. A charada do sol e da chuva.	1	3				4	100
49	HOMEM, H.. Menino de asas.	2					2	100
50	JACQ, C. Ramsés. O filho da luz.	1					1	100
51	_____. Ramsés. O templo de milhões de anos.	1					1	100
52	_____. Ramsés. A batalha de Kadesh.	1					1	100
53	_____. Ramsés. A dama de Abu-Simbel.	1					1	100
54	_____. Ramsés. Soa a acácia do ocidente.	1					1	100
55	JAF, I. O super tênis.	2	1				3	100
56	JAPIASSU, Moacir. Unidos pelo vexame.	-	1				1	100
57	KAFKA, F. A metamorfose.	-	1				1	100
58	KAYE, B. O maior presente do mundo.	1					1	100
59	KUPSTAS, M. Um dia do outro mundo.	2					2	100
60	_____. Clube do beijo.	2					2	100
61	LAURITO, I. A menina que fez a América.	3					3	100
62	_____. A menina que descobriu o Brasil.	1					1	100
63	LESSA, O. Memórias de um cabo de vassoura.	1					1	100
64	_____. O feijão e o sonho.	1					1	100
65	LIMA, A. F. A serra dos dois meninos.	1					1	100
66	_____. Os pequenos jangadeiros.	1					1	100

67	MARCO POLO. As Viagens de Marco Polo.	1					1	100
68	MARIGNY, C. Os fantasmas da casa mal assombrada.	3					3	100
69	_____. Detetives por acaso.	1					1	100
70	MARINHO, J. C.. O caneco de prata.	1					1	100
71	MARINS, F. Em busca do diamante.	-	1				1	100
72	_____. O mistério dos morros dourados.	1					1	100
73	MONTGOMERY, R.. A viagem ao mundo submarino.	2					2	100
74	MOTT, O.B. E agora?	1	1				2	100
75	NICOLELIS, G. L. O fantasma da torre.	1					1	100
76	_____. As aventuras de Buscapé.	2	2				4	100
77	OLIVEIRA, G. J. Vivi Pimenta topa o desafio.	2					2	100
78	_____. Vivi Pimenta e um caso complicado.	3					3	100
79	PINTO, Z. A. O menino maluquinho.	19	1				20	100
80	POE, E. A. O mistério de Marie Roget.	1					1	100
81	PORTER, E. Pollyanna.	4					4	100
82	PRATA, M. O diário de um magro.	1					1	100
83	PRESS, Hans Jürgen. A turma da mão preta: a casa misteriosa e o túnel do traficante	3	1				4	100
84	PUNTEL, L. Um leão em família.	1	1				2	100
85	_____. Missão no Oriente.	1					1	100
86	_____. Tráfico de anjos.	1					1	100
87	REGO, J.L. Menino de engenho.	1					1	100
88	RODGERS, M. Que sexta-feira mais pirada!	3					3	100
89	ROSA, A. M. S. O poder das sombras.	1					1	100
90	ROWLING, J. K.. Harry Potter e a câmara secreta.	23	1	1			25	96
91	_____. H. Potter e o prisioneiro de Azkaban	1					1	100
92	SAINT-EXUPERY, A. O pequeno príncipe.	4	4				8	100

93	SANTOS, L. Na mira do vampiro.	2					2	100
94	SCHECK, F.. Mistério no castelo toca-do-lobo.	2					2	100
95	_____. O hóspede suspeito.	3					3	100
96	SHAKESPEARE, W. Sonhos de uma noite de verão.	1					1	100
97	SHELDON, S. A perseguição.	1					1	100
98	_____. O fantasma da meia-noite.	3					3	100
99	SILVEIRA, M. L. Cura do coração.	1					1	100
100	SPYRI, Johanna. Outra vez Heidi.	2					2	100
101	SWIFT. Viagens de Gulliver.	3					3	100
102	TAHAN, M. As mil e uma noites.	1					1	100
103	VERÍSSIMO, Érico. Olhai os lírios do campo.	-	1				1	100
104	VIANA, V.A.. O mundo é para ser voado.	1					1	100
105	VITÓRIA, J. Zezinho o dono da porquinha preta.	-	1				1	100
106	WATANABE, I. G. A caixa dos sonhos.	1					1	100
107	WINFREY, E. Mais que um amigo.	1					1	100

TABELA IV

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 1, com boa aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	MARINHO, J.C.. O gênio do crime.	7		1			8	87,5
2	RIBEIRO, L. Pés no chão, cabeça nas estrelas.	3	1	1			5	80

TABELA V

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 1, com aceitação regular:

1	ANDRADE, Telma G.C. Robin Hood.	-	-	1			1	100
2	BANDEIRA, P. Brincadeira mortal.	2		1			3	66,6
3	FREIRE, Roberto. Moleques de rua.	-	-	1				100
4	GALDINO, L.. A morte brilha no mar.	1	1	1	1		4	50
5	GUIMARÃES, B. A escrava Isaura.	-	-	1			1	100
6	HOMEM, H. Cabra das rocas.	-	-	1			1	100
7	MARINHO, J. C.. Cascata de cuspe.	-	-	1			1	100
8	MONTEIRO, José Maviel. Ninho dos gaviões.	2		1			3	66,6
9	NICOLELIS, G. L.. Um dono para Buscapé.	-	-	1			1	100
10	OLIVEIRA, G. J.. Vivi Pimenta.	-	-	1			1	100
11	ORTHOF, S. Luana adolescente lua crescente.	-	-	1			1	100
12	PINSKY, M. Nó na garganta.	2			1		3	66,6
13	STINR. L. A. A espada de ouro e os dragões.	2		1			3	66,6

TABELA VI

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 1, com pouca aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%

1	TORNERO, N. Um detetive muito louco.	-	-	-	1		1	100
2	VIANA. V.A. Sabe de uma coisa? Diário de uma adolescente.	-	-	-	1		1	100

TABELA VII

Única obra rejeitada, dentre as catalogações de 1998 a 2000, pertencente à modalidade 1:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	BOND, R. A magia da árvore misteriosa.	-	-	-	-	1	1	100

TABELA VIII

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 2, seguidas do número de alunos leitores por classificação, total de alunos leitores e porcentagem de aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	ALMEIDA. E.M.de. O pomo da discórdia.	37	8	4			49	91,8
2	DRUON, M. O menino do dedo verde.	24	16	6	1	2	49	81,6
3	HOMERO. Ilíada.	32	12		6		50	88
4	_____. Odisséia.	32	5	9	3		49	75,5
5	PRIETO, H. Heróis e guerreiras.	38	7	1	1		47	95,7

6	REGO, José Lins do. Histórias da velha Totônia	40	8	3			51	94,1
7	ROCHA, R. O reizinho mandão.	41	4	2			47	95,7
8	ROWLING, J. K.. Harry Potter e a pedra filosofal.	48			1		49	98
9	SCHECK, F. Na pista do sequestrador.	44	1	2			47	95,7
10	SOUZA, F. Príncipes e princesas, sapos e lagartos.	40	9	3			52	94,2
11	SUASSUNA, A. O auto da compadecida.	40	7	3	1		51	92,2
12	TELLES, C. Q. et al. Sete faces do humor.	37	8	7			52	86,5
13	TWAIN, M. O príncipe e o mendigo.	27	13	5	2		47	85,1
14	_____. As aventuras de Tom Sawyer.	25	14	4	3	2	48	81,2
15	VERÍSSIMO, É. Ana Terra.	40	8	2			50	96
16	_____. Um certo capitão Rodrigo.	29	18	3			50	94
17	VICENTE, G. O auto da barca do inferno.	10	9	6	8	18	51	37,3
18	WILDE, O. O fantasma de Canterville.	26	12	7			45	84,4
19	_____. O príncipe feliz.	26	13	3			42	92,8
20	_____. O retrato de Dorian Gray.	30	9	6	1	3	49	79,6

TABELA IX

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 2, com ótima aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	ALMEIDA. E.M.de. O pomo da discórdia.	37	8	4			49	91,8
2	PRIETO, H. Heróis e guerreiras.	38	7	1	1		47	95,7
3	REGO, José Lins do. Histórias da velha Totônia	40	8	3			51	94,1
4	ROCHA, R. O reizinho mandão.	41	4	2			47	95,7

5	ROWLING, J. K.. Harry Potter e a pedra filosofal.	48			1		49	98
6	SCHECK, F. Na pista do sequestrador.	44	1	2			47	95,7
7	SOUZA, F. Príncipes e princesas, sapos e lagartos.	40	9	3			52	94,2
8	SUASSUNA, A. O auto da compadecida.	40	7	3	1		51	92,2
9	VERÍSSIMO, É. Ana Terra.	40	8	2			50	96
10	_____. Um certo capitão Rodrigo.	29	18	3			50	94
11	WILDE, O.. O príncipe feliz.	26	13	3			42	92,8

TABELA X

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 2, com boa aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	DRUON, M. O menino do dedo verde.	24	16	6	1	2	49	81,6
2	HOMERO. Ilíada.	32	12		6		50	88
3	_____. Odisséia.	32	5	9	3		49	75,5
4	TELLES, C. Q. et al. Sete faces do humor.	37	8	7			52	86,5
5	TWAIN, M. O príncipe e o mendigo.	27	13	5	2		47	85,1
6	_____. As aventuras de Tom Sawyer.	25	14	4	3	2	48	81,2
7	WILDE, O. O fantasma de Canterville.	26	12	7			45	84,4
8	_____. O retrato de Dorian Gray.	30	9	6	1	3	49	79,6

TABELA XI

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 2, com pouca aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	VICENTE, G. O auto da barca do inferno.	10	9	6	8	18	51	37,3

TABELA XII

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 3, seguidas do número de alunos leitores por classificação, total de alunos leitores e porcentagem de aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	DICKENS, C. David Copperfield.	-	-	3	1		4	75
2	DOYLE, A. C. O cão dos Baskerville.	14	6	5		1	26	76,9
3	_____. Um estudo em vermelho.	16	12	5	2	1	36	77,8
4	_____. O signo dos Quatro.	-	1				1	100
5	_____. A volta de Sherlock Holmes.	1					1	100
6	ENDE, Michael. História sem fim.	1					1	100
7	GOMES, Á. C. Sonata ao luar.	26	7	2	1		36	91,6
8	_____. A grande decisão.	8					8	100
9	_____. Amor e cuba libre.	4	1	1			6	83,3
10	_____. A hora do amor.	1					1	100

11	_____. No tempo dos dinossauros.	2					2	100
12	_____. Fase terminal.	1					1	100
13	_____. A vida por um fio.	1					1	100
14	MACHADO, A. M. Isso ninguém me tira.	4	1	1			6	83,3
15	_____. Alice e Ulisses.	2	1	2		3	8	37,5
16	_____. Uma vontade muito louca.	7		1			8	87,5
17	_____. Bisa Bia Bisa Bel.	24	10	1		1	36	94,4
18	MONTEIRO LOBATO, J. B. O picapau amarelo.	1					1	100
19	_____. O marquês de Rabicó.	3					3	100
20	_____. Histórias diversas.	1	2				3	100
21	_____. Histórias de Tia Anastácia.	2	2	1			5	80
22	_____. Aventuras de Hans Staden.	-	5				5	100
23	_____. O saci.	4					4	100
24	_____. Viagem ao céu.	5					5	100
25	_____. Aritmética da Emília.	-	5	1			6	83,3
26	_____. Caçadas de Pedrinho.	4	6				10	100
27	_____. Peter Pan.	5	1				6	100
28	_____. O minotauro.	1					1	100
29	_____. A reforma da natureza.	3	1				4	100
30	_____. Memórias da Emília.	3	4				7	100
31	_____. Serões de Dona Benta.	-	1	1			2	50
32	_____. Emília do país da gramática.	-	-	1			1	100
33	_____. O gato Félix.	2					2	100
34	_____. Reinações de Narizinho.	1		1			2	50
35	NUNES, L. B. A bolsa amarela.	12	3				15	100
36	_____. O sofá estampado.	1	1				2	100
37	_____. O abraço.	-	1				1	100

38	_____. Angélica.	1	1				2	100
39	_____. Corda bamba.	19	7			1	27	96,3
40	REY, M. Doze horas de terror.	7	1				8	100
41	_____. Corrida infernal.	4					4	100
42	_____. O mistério do cinco estrelas.	9	1				10	100
43	_____. O rapto do garoto de ouro.	-	1				1	100
44	_____. Gincana da morte.	2					2	100
45	_____. Um cadáver ouve rádio.	4	1				5	100
46	_____. Sozinha no mundo.	1					1	100
47	STEVENSON. R. L. O médico e o monstro.	2		1			3	66,6
48	VASCONCELOS, J. M. O meu pé de laranja lima	12	4	3	1		20	80
49	VERNE, J. Viagem ao centro da Terra.	16	4	3		1	24	83,3
50	_____. Um capitão de quinze anos.	-	2		1		3	66,6
51	_____. A volta ao mundo em oitenta dias.	14	6	2	2	1	25	80
52	_____. Vinte mil léguas submarinas.	6					6	100
53	_____. San Carlos e outros contos.	1					1	100
54	_____. Cinco semanas em um balão.	-	-	-	1		1	100
55	_____. A ilha misteriosa.	1					1	100

TABELA XIII

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 3, com ótima aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	DOYLE, A.C. O signo dos Quatro.	-	1				1	100

2	_____. A volta de Sherlock Holmes.	1					1	100
3	ENDE, Michael. História sem fim.	1					1	100
4	GOMES, Á. C. Sonata ao luar.	26	7	2	1		36	91,6
5	_____. A grande decisão.	8					8	100
6	_____. A hora do amor.	1					1	100
7	_____. No tempo dos dinossauros.	2					2	100
8	_____. Fase terminal.	1					1	100
9	_____. A vida por um fio.	1					1	100
10	MACHADO, A.M. Bisa Bia Bisa Bel.	24	10	1		1	36	94,4
11	MONTEIRO LOBATO, J. B. O picapau amarelo.	1					1	100
12	_____. O marquês de Rabicó.	3					3	100
13	_____. Histórias diversas.	1	2				3	100
14	_____. Aventuras de Hans Staden.	-	5				5	100
15	_____. O saci.	4					4	100
16	_____. Viagem ao céu.	5					5	100
17	_____. Caçadas de Pedrinho.	4	6				10	100
18	_____. Peter Pan.	5	1				6	100
19	_____. O minotauro.	1					1	100
20	_____. A reforma da natureza.	3	1				4	100
21	_____. Memórias da Emília.	3	4				7	100
22	_____. O gato Félix.	2					2	100
23	NUNES, L. B. A bolsa amarela.	12	3				15	100
24	_____. O sofá estampado.	1	1				2	100
25	_____. O abraço.	-	1				1	100
26	_____. Angélica.	1	1				2	100
27	_____. Corda bamba.	19	7			1	27	96,3
28	REY, M. Doze horas de terror.	7	1				8	100

29	_____. Corrida infernal.	4					4	100
30	_____. O mistério do cinco estrelas.	9	1				10	100
31	_____. O rapto do garoto de ouro.	-	1				1	100
32	_____. Gincana da morte.	2					2	100
33	_____. Um cadáver ouve rádio.	4	1				5	100
34	_____. Sozinha no mundo.	1					1	100
35	VERNE, J.. Vinte mil léguas submarinas.	6					6	100
36	_____. San Carlos e outros contos.	1					1	100
37	_____. A ilha misteriosa.	1					1	100

TABELA XIV

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 3, com boa aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	DOYLE, A. C. O cão dos Baskerville.	14	6	5		1	26	76,9
2	_____. Um estudo em vermelho.	16	12	5	2	1	36	77,8
3	GOMES, Á. Amor e cuba libre.	4	1	1			6	83,3
4	MACHADO, A. M. Isso ninguém me tira.	4	1	1			6	83.3
5	_____. Uma vontade muito louca.	7		1			8	87,5
6	MONTEIRO LOBATO, J. B. Histórias de Tia Anastácia.	2	2	1			5	80
7	_____. Aritmética da Emília.	-	5	1			6	83,3
8	VASCONCELOS, J.M. O meu pé de laranja Lima	12	4	3	1		20	80
9	VERNE, J. Viagem ao centro da Terra.	16	4	3		1	24	83,3

10	_____. A volta ao mundo em oitenta dias.	14	6	2	2	1	25	80

TABELA XV

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 3, com aceitação regular:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
1	DICKENS, C. David Copperfield.	-	-	3	1		4	75
2	MONTEIRO LOBATO, J. B. Serões de Dona Benta.	-	1	1			2	50
3	_____. Emília do país da gramática.	-	-	1			1	100
4	_____. Reinações de Narizinho.	1		1			2	50
5	STEVENSON. R. L. O médico e o monstro.	2		1			3	66,6
6	VERNE, J . Um capitão de quinze anos.	-	2		1		3	66,6

TABELA XVI

Obras catalogadas de 1998 a 2000, pertencentes à modalidade 3, com pouca aceitação:

		CLASSIFICAÇÃO						
		1	2	3	4	5	Total	%
01	MACHADO, A.M. Alice e Ulisses.	2	1	2		3	8	37,5
02	VERNE, Julio. Cinco semanas em um balão.	-	-	-	1		1	100

ANEXO IX:

QUESTIONÁRIO APLICADO – IV:

1) Qual obra você escolheu e de que autor para a leitura?

2) Por que você escolheu essa obra?

3) Você indicaria a obra que elegeu a alguém? Por quê?

4) Quais livros ou filmes você pode associar a obra que elegeu para leitura? Por quê?

5) Você descobre coisas novas, diferentes, quando lê um livro?

6) O que você descobriu lendo o livro que elegeu?

7) Qual é a personagem mais interessante na obra que você leu? Por quê?

ANEXO X:

QUESTIONÁRIO APLICADO – V:

1) O que você achou da obra *A mina de ouro*, de Maria José Dupré?

2) O que você achou das personagens?

3) Você gostaria de participar das aventuras vividas pelas personagens de Dupré? Por quê?

4) As personagens, segundo alunos leitores da obra, sentem medo em algumas situações no interior do Morro do Jaraguá. Se você estivesse no lugar delas também sentiria medo? Quais?

5) O que você achou dos títulos que separam os capítulos na obra? Eles destruíram suas expectativas ao antecipar informações que você sequer imaginava? Por quê?

6) As personagens, segundo alunos leitores da obra, cometeram alguns erros enquanto estavam no interior do Morro do Jaraguá. Se você estivesse no lugar delas também cometeria erros? Quais?