

ALÁN DE LUNA RIBEIRO FERNANDES

**ESTUDO DA LITERATURA JUVENIL DE CAIO RITER:
análise de dez narrativas premiadas**

ASSIS

2019

ALÁN DE LUNA RIBEIRO FERNANDES

**ESTUDO DA LITERATURA JUVENIL DE CAIO RITER:
análise de dez narrativas premiadas**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social)

Orientador:
Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

ASSIS

2019

F363e	Fernandes, Alán de Luna Ribeiro Estudo da literatura juvenil de Caio Riter : análise de dez narrativas premiadas / Alán de Luna Ribeiro Fernandes. -- Assis, 2019 180 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientador: João Luís Cardoso Tápias Ceccantini 1. Caio Riter. 2. Literatura juvenil. 3. Narrativas juvenis. 4. Literatura brasileira contemporânea. 5. Literatura e mercado. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

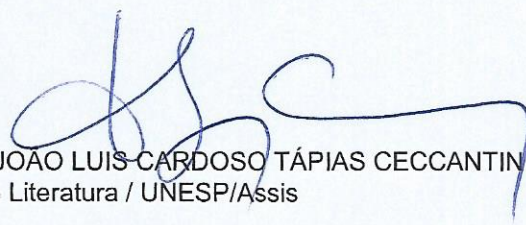
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Estudo introdutório da literatura juvenil de Caio Riter

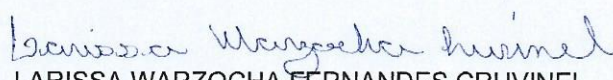
AUTOR: ALÂN DE LUNA RIBEIRO FERNANDES

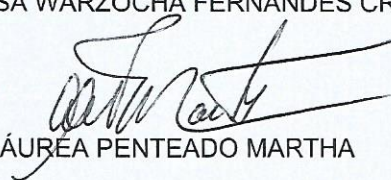
ORIENTADOR: JOÃO LUIS CARDOSO TÁPIAS CECCANTINI



Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em LETRAS, área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. JOAO LUIS CARDOSO TÁPIAS CECCANTINI
Depto. de Literatura / UNESP/Assis


Profa. Dra. LARISSA WARZOCHA FERNANDES CRUVINEL
UFG / Goiânia


Profa. Dra. ALICE ÁUREA PENTEADO MARTHA
UEM / Maringá

Assis, 22 de janeiro de 2019

AGRADECIMENTOS

Ao Manuel, por alegrias vindouras.

À Odília, por todo apoio nos dias de tensão.

À Joana, pelo incentivo corajoso a todas minhas empreitadas.

À Dinalva e ao Cláudio, pela vida.

Ao Prof. Dr. João Luís Ceccantini, sempre o farol desta pesquisa e direção segura da jornada.

À Prof^a. Dr^a. Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel e à Prof^a. Dr^a. Alice Áurea Penteado Martha pela dedicação com a que aceitaram fazer parte deste importante momento.

À Prof^a. Dr^a. Cleide Rapucci e ao Prof. Dr. Thiago Valente, pelas contribuições valiosas no exame de qualificação.

Ao Éder Capobianco, pelas conversas motivadoras desde o primeiro encontro na universidade.

Aos amigos Jonathan e Thales, companheiros com quem pude dividir minhas aflições.

Aos amigos Valter, Lucas, Cínthia, Vizette e Guilherme pelos excelentes momentos que passamos juntos.

Ao escritor Caio Riter, por ter concedido entrevista com atenção e gentileza.

Aos funcionários da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Assis, por toda atenção.

Aos professores da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Assis, pela valiosíssima inspiração ao longo dos anos de graduação e de pós-graduação.

A todos que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Comparada às grandes, a nossa literatura é pobre e fraca. Mas é ela, não outra, que nos exprime. Se não for amada, não revelará a sua mensagem; e se não a amarmos, ninguém o fará por nós. Se não lermos as obras que a compõem, ninguém as tomará do esquecimento, descaso ou incompreensão.

Antonio Candido

FERNANDES, Alán de Luna Ribeiro. **Estudo da literatura juvenil de Caio Riter**: análise de dez narrativas premiadas. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

RESUMO

Esta dissertação procurou realizar um estudo da literatura juvenil premiada de Caio Riter (1962-), o autor se destaca no cenário nacional tendo recebido vários prêmios na última década, entre eles o Prêmio FNLIJ, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, o Prêmio Açorianos de Literatura, concedido pela Secretaria Municipal da Cultura da Prefeitura de Porto Alegre, e o Prêmio AGES, concedido pela Associação Gaúcha de Escritores. Várias de suas obras receberam o selo Altamente Recomendável, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), e têm reconhecimento internacional, sendo anexadas a importantes catálogos, como o catálogo de Bolonha, na Itália, e o White Ravens, na Alemanha. Constatou-se, durante o levantamento bibliográfico para esta dissertação que não há no meio acadêmico pesquisa que se proponha fazer um estudo introdutório da obra do autor e que mesmo a crítica de suas obras se encontra fragmentada em capítulos de livros, de teses e de dissertações, bem como em artigos de periódicos e anais, cabendo, portanto, a este projeto de pesquisa reunir tal fortuna crítica. Deste modo, este trabalho é composto pelo levantamento da produção literária do autor e dos discursos críticos sobre elas publicados no meio acadêmico, em seguida submeteu-se à análise, a partir da grade elaborada pelo pesquisador João Luís C. T. Ceccantini em sua tese de doutorado (2000), dez narrativas premiadas e/ou selecionadas para compor o acervo do PNBE, a fim de possibilitar uma visão panorâmica das obras, de tal modo que se procurou destacar possíveis traços e tendências da literatura de Caio Riter. Pretende-se com este estudo contribuir para um conhecimento mais vertical de literatura juvenil brasileira contemporânea.

PALAVRAS CHAVE: Caio Riter. Literatura juvenil. Narrativas juvenis. Literatura brasileira contemporânea. Literatura e mercado.

FERNANDES, Alán de Luna Ribeiro. **Study of Caio Riter's young adult literature:** analysis of ten award-winning narratives. 2019. 180 p. Dissertation (Masters in Languages). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2019.

ABSTRACT

This dissertation sought to carry out a study of Caio Riter's award-winning juvenile literature (1962-), the author stands out in the national scene and has received several prizes in the last decade, among them the FNLIJ Prize, granted by the National Foundation for Children and Youth Book, the Açorianos Prize for Literature, granted by the Municipal Department of Culture of Porto Alegre, and the AGES Award, granted by the Associação Gaúcha de Escritores. Several of his works have received the Highly Recommended seal, granted by the National Foundation for Children and Youth Book (FNLIJ), and are internationally recognized and are attached to important catalogs such as the Bologna catalog in Italy and White Ravens in Germany. It was found during the bibliographical survey for the study that there is no research in the academic world that proposes to make an introductory study of the author's work and even the criticism of his works is fragmented into chapters of books, theses and dissertations, as well as articles in periodicals and annals, and it is therefore up to this research project to gather such critical fortune. Thus, this work is composed of the survey of the author's literary production and the critical discourses about them published in the academic environment, after which he was submitted to the analysis, based on the grid developed by the researcher João Luís CT Ceccantini in his doctoral thesis (2000), ten narratives awarded and/or selected to compose the collection of the PNBE, in order to allow a panoramic view of the works, in such a way that it was tried to highlight possible traits and tendencies of the literature of Caio Riter. This study intends to contribute to a more vertical knowledge of contemporary brazilian young adult literature's.

KEY WORDS: Caio Riter. Young Adult Literature. Young Adult Narratives. Contemporary Brazilian Literature. Literature and market.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: páginas 24-25 do livro <i>O outro passo da dança</i> (2009)	75
Figura 2: páginas 8-9 do livro <i>Vicente em palavras</i> (2012)	75
Figura 3: páginas 126-127 do livro <i>Meu pai não mora mais aqui</i> (2008)	76
Figura 4: página 59 do livro <i>Eu e o silêncio do meu pai</i> (2011)	77
Figura 5: capa da 1ª edição do livro <i>A cor das coisas findas</i> (2003).....	107
Figura 6: capa da 4ª edição do livro <i>A cor das coisas findas</i> (2010).....	108
Figura 7: capa do livro <i>Debaixo de mau tempo</i> (2005)	115
Figura 8: capa do livro <i>O rapaz que não era de Liverpool</i> (2006).....	122
Figura 9: capa do livro <i>Meu pai não mora mais aqui</i> (2008).....	129
Figura 10: capa do livro <i>O outro passo da dança</i> (2009).....	135
Figura 11: capa do livro <i>Atrás da porta azul</i> (2010)	142
Figura 12: capa do livro <i>Um na estrada</i> (2011)	148
Figura 13: capa do livro <i>A filha das sombras</i> (2011)	154
Figura 14: capa do livro <i>Eu e o silêncio do meu pai</i> (2011).....	159
Figura 15: capa do livro <i>Vicente em palavras</i> (2012)	163

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 LITERATURA JUVENIL: O ESTADO DA QUESTÃO.....	20
1.1 Breve panorama da crítica	20
1.2 O subsistema literário juvenil	39
1.4 A temática de formação.....	50
2 O ESCRITOR E AS LEITURAS CRÍTICAS DAS OBRAS.....	60
2.1 Vida e obra	60
2.2 Uma fortuna crítica em expansão	62
3 CAIO RITER, LIVRO A LIVRO: ANÁLISE DE DEZ NARRATIVAS JUVENIS	73
3.1 Considerações gerais: a composição do <i>corpus</i>	73
3.2 O projeto gráfico, a organização e estrutura das narrativas.....	74
3.3 Narração: mundo narrado e modo de narrar	85
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
5 REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A: PRODUÇÃO LITERÁRIA DE CAIO RITER.....	103
1 Narrativas juvenis	103
2 Narrativas infantis.....	104
3 Adaptações de obras literárias para o público infantil e juvenil.....	105
4 Coletâneas de contos	106
5 Antologia poética.....	106
6 Obra teórica	106
APÊNDICE B: AS DEZ NARRATIVAS SUBMETIDAS À GRADE	107
1.1 A cor das coisas findas	107
1.2 Debaixo de mau tempo	115
1.3 O rapaz que não era de Liverpool.....	122
1.4 Meu pai não mora mais aqui.....	129
1.5 O outro passo da dança.....	135
1.6 Atrás da porta azul.....	142
1.7 Um na estrada	148
1.8 A filha das sombras	154
1.9 Eu e o silêncio de meu pai	159
1.10 Vicente em palavras.....	163
APÊNDICE C: DADOS BIOGRÁFICOS E ENTREVISTA.....	170
1 Dados biográficos	170
2 Entrevista	171

INTRODUÇÃO

A presente dissertação surgiu do interesse do pesquisador pela produção literária de Caio Riter, não apenas pela qualidade literária de seus textos, mas também por existirem poucos trabalhos sobre a produção literária do escritor. As críticas sobre as obras do autor encontram-se esparsas em capítulos de livros, de dissertações, artigos em periódicos e anais, como pôde ser verificado durante o levantamento bibliográfico inicial para a pesquisa. Este trabalho, portanto, pretende levantar e comentar essa fortuna crítica com a finalidade de abrir as portas para novas pesquisas sobre a produção literária do autor.

A produção literária de Caio Riter destaca-se no panorama nacional. O autor recebeu vários prêmios e indicações nas últimas décadas, entre eles o Prêmio FNLIJ e o Prêmio Açorianos de Literatura, e teve suas obras inseridas em importantes catálogos de literatura infantil e juvenil internacionais, tais como o catálogo de Bolonha, na Itália, e o White Ravens, na Alemanha. Seus livros abordam diversos temas pertinentes à vida urbana do jovem contemporâneo; nessas obras, os protagonistas problematizam seu lugar, identidade e participação na família e na sociedade.

Optou-se por estudar apenas as obras do autor que foram publicadas sob a rubrica *literatura juvenil*, embora ele também possua vasta produção de literatura infantil. As narrativas publicadas como literatura juvenil até 2018 pelo escritor são: *A cor das coisas findas*, 2003; *Debaixo de mau tempo*, 2005; *O rapaz que não era de Liverpool*, 2006; *O menino do Portinari*, 2006; *O tempo das surpresas*, 2007; *Meu pai não mora mais aqui*, 2008; *O outro passo da dança*, 2009; *Atrás da Porta azul*, 2010; *As luas de Vindor*, 2010; *Um na estrada*, 2011; *A filha das sombras*, 2011; *Eu e o silêncio de meu pai*, 2011; *Vicente em palavras*, 2012; *Os dentes da noite*, 2013; *Apenas Tiago*, 2014; *Os fantasmas da igreja*, 2014, *Duas vezes na floresta escura*, 2014 e *Cecília que amava Fernando*, 2016.

Para a composição do *corpus* da pesquisa procurou-se destacar as narrativas que foram premiadas ou que foram selecionadas para compor o acervo do PNBE, visto que em ambos os casos as narrativas passaram pelo crivo da crítica especializada. Deste modo, houve a opção pelas obras que receberam o Prêmio FNLIJ, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, na categoria *juvenil*, o Prêmio Açorianos de literatura, concedido pela Secretaria

Municipal da Cultura da Prefeitura de Porto Alegre e/ou o Prêmio AGES, concedido pela Associação Gaúcha de escritores.

Como arcabouço teórico para o trabalho foi utilizada, principalmente, a produção teórica dos pesquisadores Fernando Rodrigues de Oliveira, Maria do Rosário Longo Mortatti, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, entre outras que possibilitaram uma visada panorâmica sobre a história da literatura e a crítica literária sobre literatura infantil e juvenil. A tese *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)* (2000), de João Luís C. T. Ceccantini, tem importante papel no trabalho, principalmente por fornecer as ferramentas necessárias à análise das narrativas juvenis, permitindo, assim, indicar traços e tendências da literatura de Caio Riter. Também foram utilizadas teses que propõem um estudo sistemático da literatura infantil e da literatura juvenil, tais como *Narrativas Juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero* (2009), de Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel, e *A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor* (2015), de Raquel Cristina de Souza e Souza, trabalhos que discutem a natureza da *literatura juvenil*, bem como os processos de transformação desse subsistema literário ao longo da história, seu papel na formação do leitor, questões de produção e recepção e sua relação com o mercado editorial.

A dissertação *Heróis em trânsito: narrativa juvenil contemporânea e a construção de identidades* (2011), de Nathalia da Costa Esteves, e os artigos científicos publicados por Alice Áurea Penteado Martha, Celso Sisto, Silvana Augusta Barbosa Carrijo, Mirian Hisae Yaegashi Zappone, Ana Crélia Penha Dias e Raquel Cristina Souza e Souza (vide Bibliografia) forneceram importantes considerações críticas sobre a produção literária de Caio Riter e, portanto, trouxeram formidáveis contribuições para este trabalho.

Tal pesquisa pode representar contribuição relevante para a área de estudos literários tendo em vista que, além de se propor realizar um estudo introdutório da produção juvenil de Caio Riter, de maneira a valorizar a produção literária premiada nacional, busca disponibilizar para futuros estudiosos material de pesquisa que possa incentivar novos trabalhos acadêmicos sobre sua produção literária.

O surgimento da literatura infantil e juvenil é razoavelmente recente na história da literatura, suas raízes estão atreladas às transformações ocorridas na Europa no início do século XVIII e, sob esse viés, de certa forma, são produto da ascensão da burguesia ao poder. As mudanças ocorridas na Europa durante a transição do sistema feudal para a economia capitalista

modificaram o conceito de família e propiciaram maior espaço e importância para a infância, que, até então, não era concebida como diferente do universo do adulto. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002)

No Brasil, o processo não foi diferente, apesar de mais tardio: a literatura infantil e juvenil surgiu atrelada a uma série de mudanças na conjuntura política e econômica do país. A transição do período monárquico para o período republicano foi marcada por uma transformação econômica e ideológica, da qual ressaltam-se: a ascensão da burguesia como classe dominante; a modernização econômica brasileira, a expansão comercial carioca, a expansão agrícola paulista e o ensino universitário, facilitando o surgimento do profissional liberal. Dentro do mesmo panorama surgiu uma nova ideologia, ainda em construção: a ideologia burguesa familista, na qual a família, não mais à moda colonial, tem os papéis divididos: o pai tem a função de sustentar financeiramente o pequeno grupo; a mãe torna-se responsável pelo lar e é a provedora afetiva; e, nesse novo cenário, a criança passa a ser o centro de interesse do grupo familiar, no sentido da conservação do *status quo*. (ZILBERMAN, 1998)

Se por um lado a criança passa a ter maior importância no núcleo familiar, por outro faz-se necessário prepará-la para participar do mesmo sistema econômico. Assim, da mesma maneira, a escola passa a ter igual importância nesse novo momento econômico, pois cabe à escola a preparação da criança para o mundo adulto, a habilitação para o consumo de obras impressas e a transmissão de valores como as “normas sociais em vigor e a obediência aos interesses do Estado, quais sejam, a valorização da Pátria e suas instituições” (ZILBERMAN, 1998, p. 96).

A literatura infantil e juvenil desponta nesse cenário como extensão da escola, adquirindo, inicialmente, função pedagógica que serve de apoio didático ao professor. Sob esse ponto de vista, família, literatura infantil, literatura juvenil e escola têm relações estreitas com a legitimação e manutenção do novo sistema vigente, principalmente no início da nova fase econômica, quando os primeiros escritos de literatura infantil (no final do século XIX), servem ao propósito didático. Nesse período predominam traduções de narrativas europeias com pouco destaque para a produção original nacional. (ZILBERMAN, 1998)

O ideal pedagógico da literatura infantil e juvenil brasileira permanece – com raras exceções, como, por exemplo, na obra de Monteiro Lobato – até a década de 60, quando o aumento dos investimentos do ramo editorial nesse “subgênero” literário viabiliza a profissionalização do escritor e a criação de instituições voltadas para a literatura infantil, tais

como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, fundada em 1968, e programas direcionados à promoção da leitura e da discussão de literatura infantil e juvenil, acelerando seu crescimento.

O contexto político-econômico da década de 60 aumenta não apenas a produção original nacional, mas também seu prestígio literário. Aliado à nova fase econômica de enfraquecimento da burguesia agrária, tradicional, em detrimento do fortalecimento da burguesia industrial, bem como a industrialização da cultura, tal fenômeno cria condições para que se criem um novo painel social e novas temáticas para a literatura, o que cede espaço a uma tendência contestadora e engajada. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002)

Assim, nesse panorama social e literário, principalmente nas duas décadas posteriores, emergem produções que se apropriam de temáticas até então negligenciadas pela maioria dos autores das décadas passadas, como *pobreza, injustiça social, marginalização, preconceitos* (tanto sexuais, quanto raciais), *urbanização desenfreada, família dividida*, entre outros, em autores como João Carlos Marinho (1935-), Ana Maria Machado (1941-), Ruth Rocha (1931-), Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012), Marina Colasanti (1937-) e Lygia Bojunga (1932-) (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002).

Para a literatura juvenil, interessam, mais detidamente, as décadas de 70 e 80, quando fica mais nítida a separação da literatura infantil e da literatura juvenil. A publicação de *O caneco de prata* (1971), de João Carlos Marinho, é um exemplo disso. Surge uma nova estética nas narrativas juvenis, desinteressada pela pedagogia, de natureza engajada e experimentalista, como se observa nessa obra verticalmente estudada por Edmir Perrotti (1986). Há no período um salto qualitativo, o “subgênero” juvenil vai se distanciando da pedagogia, pouco a pouco abre mão de um discurso utilitário e, nas melhores obras, aproxima-se do discurso estético (PERROTTI, 1986). Também há mudança no nível da linguagem, mais próxima do público, ao contrário da linguagem predominantemente adulta, e, portanto, distanciada do universo juvenil, que refletia o domínio do adulto sobre o jovem e sua posição de superioridade moral e social.

No discurso pedagogizante/utilitário, o universo e a linguagem infantil e juvenil eram desprivilegiados em prol de um didatismo de qualidade literária questionável, que ao mesmo tempo não representava a criança e o adolescente em seus conflitos com a realidade circundante. Para Zilberman (1998, p.23), a literatura infantil e juvenil

[...] atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico aos seus pequenos leitores. E não é porque estes ainda não atingiram o status de adultos que merecem uma produção literária menor.

Contudo, embora a literatura juvenil tenha se aproximado da maturidade e atingido um bom nível estético, outros problemas surgem no horizonte literário. Primeiro, a quantidade de estudos publicados no campo da literatura juvenil permanece incipiente quando comparada à de estudos voltados para a “outra literatura”. Além disso, há também resistência no meio acadêmico em aceitar a literatura infantil e a literatura juvenil como produção artística, sendo rotuladas pela crítica, por vezes, como “subgêneros” ou “paraliteratura”, termos, no contexto, utilizados com conotação negativa.

A escassez de trabalhos na área representa um entrave nos estudos no campo da literatura juvenil. Como postula João Luís Ceccantini (2000), os estudos nessa área ainda são poucos para compreender o fenômeno e propor métodos mais apropriados. Nas palavras do pesquisador:

Num país em que sequer a produção literária da “outra literatura” consegue ser razoavelmente assimilada e deglutida pelo meio acadêmico, o que tem sido feito em termos de pesquisa voltada para os enormes números, dígitos e cifras que envolvem o universo da literatura infanto-juvenil contemporânea deixa ainda a desejar. Faltam obras de referência de toda sorte – bibliografias, dicionários, antologias, entre outros; estudos monográficos sobre um determinado autor ou uma determinada obra, dos mais simples aos mais complexos (CECCANTINI, 2000, p.20).

A falta de pesquisas em literatura juvenil, aliada ao desprestígio acadêmico do “subgênero”, atrasa seus avanços acarretando enorme descompasso entre a crítica e a produção literária. Se há poucas pesquisas desenvolvidas na área, a literatura juvenil, por outro lado, representa solo fértil para as editoras; a produção e a venda de narrativas voltadas para o público infantil e juvenil aumentam ano a ano, ocupando lugar de destaque em prateleiras de livrarias, feiras e bienais e constituindo uma realidade mercadológica poderosa e inquestionável. (CRUVINEL, 2009)

Entretanto, o mercado não é o único lugar em que a literatura juvenil assume grande importância, há também a escola. No que diz respeito à relação do livro juvenil com a escola, Raquel Cristina de Souza e Souza (2015), afirma que a compra de livros por programas governamentais, catálogos das editoras (geralmente organizados por níveis de ensino ou temas

transversais) e fichas de leitura disponibilizadas por elas para uso em sala de aula demonstram que a literatura infantil e a literatura juvenil são uma “realidade institucional”. Assim, ambas deveriam constituir temas mais frequentes e importantes tanto como objetos de pesquisa quanto como disciplinas nos cursos de formação de professores, pois estes deveriam estar aptos a lidar com os livros juvenis no contexto de formação de leitores que é a sala de aula. Afinal, os livros juvenis são uma realidade mercadológica e institucional, que não pode ser deixada de lado pelos estudos literários.

Além de o meio acadêmico não ser capaz de assimilar a produção infantil e juvenil, o “subgênero” enfrenta marginalização por parte da crítica, principalmente no que diz respeito à relação com as demandas mercadológicas e a especificidade do público consumidor, que, para alguns críticos, consistem em fatores que interferem negativamente na liberdade criativa dos escritores. Consequentemente, há discussão acerca da liberdade criadora do autor diante das exigências editoriais. Para alguns críticos literários essa relação limita a produção diante das demandas mercadológicas, fazendo da literatura infantil e da juvenil gêneros menores marcados pelas determinações de mercado. (CRUVINEL, 2015)

A partir de um estudo que contempla as produções literárias de autores nacionais premiadas durante as décadas de 80 e 90 pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA), o pesquisador João Luís C. T. Ceccantini, na tese de doutorado *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada* (2000), aborda alguns problemas concernentes ao gênero literário juvenil. Verticalizando os estudos nesse campo, levanta e interpreta sistematicamente narrativas publicadas sob o rótulo de literatura juvenil.

O estudo inicia a reflexão sobre a qualidade literária das narrativas juvenis bem como sobre seu “específico juvenil”. Ao submeter as narrativas estudadas a uma grade criteriosa e levantar hipóteses explicativas do fenômeno chega a certas “tendências gerais” nas narrativas estudadas, investigando, inclusive, o quanto a predeterminação do público influencia na escrita do autor.

No final de sua tese o pesquisador apresenta conclusões importantes para a discussão do gênero. A primeira é a constatação de que não há no *corpus* analisado a prevalência de qualquer pedagogia sobre o discurso estético, o que resulta na comprovação da autonomia do “subgênero”.

Assim, nas palavras do pesquisador, no caso das obras premiadas, em princípio as melhores em circulação no período, seria justo afirmar:

Na análise dos vários tópicos que compõem o “balanço” foi possível perceber que, embora tenha ocorrido uma série de opções tanto no nível temático quanto formal, apontando para a predeterminação do público (juvenil) ao qual se “destinam” as obras e, conseqüentemente, buscando garantir condições mínimas de recepção junto a esse público virtual, isso, na grande maioria das vezes, não significou por parte do escritor abrir mão da esteticidade para apenas fazer concessões às leis do consumo e do mercado. (CECCANTINI, 2000, p. 434)

Por fim, Ceccantini verifica a presença de uma “estética de formação”, termo utilizado pelo pesquisador, para dar conta da condição de *arte* das narrativas juvenis: essa estética estaria vinculada 1) à temática de formação presente nas narrativas tanto de modo central quanto periféricamente; 2) à contribuição que trazem à formação do leitor; 3) ao papel formador intrínseco da literatura, de um ponto de vista mais amplo, afinado com as considerações sobre a literatura e formação do homem que propõe Antonio Candido.

A noção de uma “estética da formação” postulada por Ceccantini é utilizada por Larissa W. F. Cruvinel na tese *Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero*, dando continuidade à discussão do “específico juvenil”. A partir da recorrência da temática da formação nas narrativas estudadas a pesquisadora apresenta a hipótese de uma preocupação em configurar-se um processo de preparação para a vida nas narrativas juvenis. A partir do *corpus* analisado a pesquisadora conclui que as narrativas

apresentam a tendência de formar uma conduta ética nos protagonistas, de modo que temas como o *bullying*, a anorexia nervosa, os padrões de beleza, o uso de drogas, a questão da responsabilidade no trânsito, entre outros, buscam levar o leitor a refletir a respeito de um comportamento para as condutas humanas. (2009, p.168)

Assim, a proposição da recorrência da temática da *formação*, como eixo central ou campo periférico nas narrativas, bem como de uma estética de formação, em caráter mais amplo, busca reiterar a formação de *um subsistema literário juvenil*.

Em consonância com os pesquisadores supracitados, Raquel Cristina de Souza e Souza afirma que embora a literatura juvenil

funcione de acordo com uma dinâmica particular de produção, circulação e consumo, especialmente devido à natureza de seu duplo destinatário (o jovem que lê e o adulto que avalia/ escolhe/ compra), não está alijada dos processos que engendram e transformam o sistema literário mais geral. (SOUZA, 2015, p.22)

Não há como negar a presença de questões mercadológicas, no contexto de produção capitalista, para o campo da literatura juvenil, muito menos a importância do público consumidor na produção literária, pois mesmo o gênero se define pela recepção; nesse caso, contudo, a liberdade criativa do escritor não é podada, nem a qualidade estética é deixada de lado; ao contrário, confluem em um sistema literário cuja produção não está alheia ao seu tempo.

Ao adentrar as questões de produção e recepção, Cruvinel afirma que “não é possível pautar-se somente pela recepção para determinar o que é uma obra juvenil, nem a partir da ideia generalizante de que a literatura é uma só e que qualquer subdivisão é uma forma de empobrecimento do literário” (CRUVINEL, 2009, p. 11). A pesquisadora defende que a literatura juvenil “não se restringe às obras publicadas para o jovem leitor, mas ao sistema existente em torno dessa produção, em que há um mundo à parte em relação à literatura geral: crítica especializada, livrarias específicas, eventos ligados à divulgação das obras”. (CRUVINEL, 2009, p. 20)

Por fim, apesar das discussões levantadas, ainda há um longo caminho a trilhar no âmbito dos estudos em literatura juvenil. Felizmente, estudos de fôlego como os supracitados enriquecem os, ainda poucos, debates acadêmicos sobre o assunto e, nesse sentido, realizar um estudo, ainda que introdutório, da produção literária juvenil pode ajudar a lançar luz sobre o tema e suscitar novas pesquisas na área.

Esta dissertação pretende se inserir em discussões que são caras à literatura juvenil. No primeiro capítulo procura-se realizar uma revisão panorâmica da história da crítica literária no campo, de maneira que contribua para a discussão da relação que há entre literatura infantil e juvenil e escola. Em seguida o objetivo é discutir a literatura juvenil enquanto subsistema literário e sua relação com o sistema adulto, apresentando de maneira breve questões relacionadas à constituição do conceito de juventude, para, por fim, realizar uma breve discussão sobre o *Bildungsroman* e a especificidade da narrativa juvenil. O estado da questão levantado no primeiro capítulo apresenta em ordem cronológica os principais discursos críticos que fundaram o campo. Mostra, portanto, a formação de um campo em que os discursos, num primeiro momento,

transitam entre o livro cujo dever é transmissão de moral e diversão até a discussão do valor literário das obras. Os subcapítulos que se seguem discutem de maneira breve outros conceitos que fomentam diversas discussões no campo a respeito da especificidade da literatura juvenil.

O segundo capítulo do trabalho busca situar o escritor em pauta e sua produção literária, especialmente as narrativas juvenis. Apesar do destaque que Caio Riter (1962) tem recebido nas últimas décadas, o discurso crítico sobre suas obras é ainda parco, por isso fez-se necessário elaborar uma breve biografia ordenando suas principais narrativas publicadas e os prêmios recebidos. Em um segundo momento desse capítulo comentam-se os principais trabalhos acadêmicos levantados: dissertações, capítulos de livros e artigos científicos publicados em revistas ou anais de eventos que tratam da literatura do escritor.

No terceiro capítulo é efetuada a apreciação das dez narrativas juvenis selecionadas para compor o *corpus* da pesquisa. As narrativas escolhidas, narrativas premiadas ou selecionadas para o PNBE, foram submetidas à grade de João Luís C. T. Ceccantini (2000), com a intenção de uma visada geral sobre a produção literária de Caio Riter. A grade elaborada pelo pesquisador possibilitou verificar, a partir das 25 categorias utilizadas, elementos que são recorrentes ou que não se repetem nas narrativas e de que maneira se dá essa relação.

Pretende-se, a partir das análises, estabelecer alguns traços gerais e tendências pertinentes à literatura do escritor que serão expostas nas considerações finais do trabalho. Por enquanto a grade de Ceccantini (2000) tem revelado um escritor 1) que varia na forma, modificando, por vezes, a organização da narrativa; 2) que escreve em gêneros variados, apesar do predomínio de narrativas psicologizantes; 3) que varia entre estruturas mais “tradicionais” e estruturas fragmentárias; 4) que varia nas vozes narrativas, algumas são monovocálicas enquanto outras apresentam alguma polifonia; 5) que tende para uma representação crítica da família; 6) em que a escola surge como parte fundamental da vida dos jovens protagonistas; 7) que acredita que a literatura e a escrita literária têm papel importante na superação dos conflitos internos e cujas narrativas se mostram repletas de referências à literatura ou outras formas de arte, nem sempre tão pertinentes à vida dos adolescentes.

1 LITERATURA JUVENIL: O ESTADO DA QUESTÃO

1.1 Breve panorama da crítica

Diferentemente da literatura adulta, que conta com vários séculos de formação, a literatura infantil e a literatura juvenil são fenômenos recentes na história literária. No Brasil tais manifestações se iniciam no século XIX com traduções de obras literárias estrangeiras para o público infantil e juvenil, ainda que nesse contexto inicial não houvesse separação do “(sub)gênero” para o público infantil e para o juvenil. De certa forma essa literatura apenas adquire “autonomia” a partir da década de 70 do século passado, motivada, em grande parte, por fatores diversos de ordem extraliterária.

Contudo, afirmar a autonomia da literatura infantil e juvenil como “(sub)gêneros” literários no Brasil é um terreno por vezes movediço uma vez que se desenvolvem no seio de uma literatura adulta recém-formada, sendo, porém, impulsionadas por diversos elementos externos, tais como o mercado editorial crescente e maiores investimentos governamentais em educação. Assim, as pressões que incidem sobre essas literaturas as formam de maneira diferente da literatura adulta, constituindo um campo à parte, todavia em constante diálogo com a literatura adulta.

Essas condições de formação motivaram vários debates ao longo do século XX, em especial nas últimas décadas, com muitos autores empenhados em afastar o *didatismo* presente na literatura infantil e juvenil, que inicialmente apresenta conteúdo fortemente ligado às questões educacionais e morais, para assumir aos poucos, cada vez mais, matizes e traços propriamente literários à medida que se afasta da crítica moralista.

É bem verdade é que a crítica sobre literatura infantil e juvenil se inicia de modo tímido nos prefácios de algumas obras e, aos poucos, conforme essa literatura adquire certa importância mercadológica, entra de forma mais sistemática no circuito acadêmico. O pesquisador Fernando Rodrigues de Oliveira, no livro *História do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo*, cita alguns prefácios de literatos brasileiros, entre eles o prefácio de *Contos seletos das mil e uma noites*, traduzido e adaptado por Carl Jansen (1829-1889) em 1882, em que apresenta uma reflexão de Machado de Assis (1839-1908) sobre a obra adaptada para o público mirim (Oliveira, 2015, p.30).

Segundo ele, Machado de Assis apresenta a obra de Carl Jansen como uma “*novidade para os jovens*” e um livro “*povoado de ideais morais e lições graciosas*” que ainda que “*pudesse se perder na mudança de gosto dos leitores, continuaria com o mesmo valor e mérito por ser uma “bela” e “interessante” obra*”. Oliveira destaca ainda que Machado “[...] afirma entender que o livro adaptado por Carlos Jansen se destina aos “*adolescentes*” como um “*brinquedo graciosíssimo*”, com o qual os jovens leitores podem “[...] entreter algumas horas dos seus anos em flor” (OLIVEIRA, 2015, p.31).

Para citar mais alguns exemplos, retirados do livro de Oliveira (2015, p.32-36), *Contos infantis* (1886), das irmãs Adelina Lopes Vieira (1850-1923) e Júlia Lopes de Almeida (1862-1924), traz no prólogo discussões das escritoras sobre a literatura para crianças com certa inclinação a entender essa forma literária como entretenimento e ensino moral; *Histórias da avozinha* (1896), de Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914), também no prólogo, assinado pelo editor, apresenta a literatura infantil sob um ponto de vista próximo ao das irmãs Vieira e Almeida; *Livro das crianças* (1897), de Zalina Rolim (1869-1961), expõe, também no prólogo, considerações feitas pelo editor Gabriel Prestes sobre a importância de obras literárias para o ensino das crianças; por fim, *Atravéz do Brasil* (1910), de Olavo Bilac (1865-1918) em parceria com Manuel Bonfim (1868-1932), que, segundo Oliveira, apesar de compreenderem que *Atravéz do Brasil* atendia a essa “*fórmula pedagógica*”, explicam que esse livro apenas contém uma simples narrativa sobre os “*cenários*” e os “*costumes*” da vida brasileira (OLIVEIRA, 2015, p.36).

Como se vê, os prefácios reunidos pelo pesquisador apontam para a tendência a subestimar a literatura infantil; neles, ora a função dela é a de transmitir ensinamentos de moral e ética aos jovens leitores, ora de servir como entretenimento. Talvez, dos escritores aqui elencados, Olavo Bilac apresente as ideias mais arejadas ao afirmar o cuidado em não produzir um livro ingênuo demais para os pequenos leitores. Segundo Oliveira, Bilac

Explica que, por ser um escritor conhecido, de “*complicadas construções de frase*”, seu cuidado foi o de não incorrer no perigo de produzir um livro ingênuo demais ou repleto de coisas falsas, histórias maravilhosas e tolas, que “[...] desenvolvem a credulidade das crianças, fazendo-as ter medo de cousas que não existem” (Bilac, 1916, p.2). Desse modo, esse poeta afirma ter buscado encontrar assuntos “*simples*”, “*humanos*”, “*naturais*”, que fujam da banalidade e que não “*fatiguem o cérebro*” dos pequenos leitores, como muitos livros do gênero publicados à época (OLIVEIRA, 2015, p. 35).

Se nas primeiras manifestações da literatura infantil e juvenil as reflexões sobre essas modalidades literárias aparecem sobretudo nos prefácios das obras, a partir do século XX surgem os primeiros trabalhos acadêmicos que buscam compreender o fenômeno de maneira sistematizada. Há uma tentativa inicial de delimitação do objeto de estudo e é importante salientar que parte desses trabalhos iniciais expõe em sua fundação relações ainda estreitas com a didática, sendo, portanto, poucos os que saem desse campo. A partir do trabalho de Oliveira, podem ser citados quatro textos exemplares da crítica no período: *Esboço provisório de uma biblioteca infantil*, de Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921); *Methodologia de ensino e literatura didática*, de Antônio de Sampaio Dória (1883-1964); *Literatura infantil*, de Júlio Afrânio Peixoto (1876-1947) e *Literatura infantil* de Alceu Amoroso Lima (1893-1983), sob o pseudônimo Tristão de Athayde.

O texto *Esboço provisório de uma biblioteca infantil*, de Alexina Magalhães Pinto, publicado em 1917, no livro *Provérbios populares, máximas e observações usuais*, classifica a literatura sob um ponto de vista voltado para a educação e incentivo à leitura. A autora elabora uma relação de livros cuja intenção é separá-los de acordo com a adequação ao fomento da leitura para o público infantil, dividindo-os segundo o que considera importante para cada fase escolar: dos livros ilustrados aos livros de poesia e narrativas, separados pelas temáticas – livros de viagens, livros sobre história do Brasil e livros sobre história da civilização (OLIVEIRA, 2015, p.43).

Diferentes do trabalho de Alexina Magalhães Pinto, que volta sua atenção para a organização de um acervo para o incentivo à leitura, os textos *Methodologia de ensino e literatura didática*, artigo publicado na *Revista de ensino*, de Antônio Sampaio Dória e *Literatura infantil*, ensaio publicado em 1923 no livro *Ensinar a ensinar: ensaios de Pedagogia aplicada à educação nacional*, de Júlio Afrânio Peixoto, expressam a ideia de que a literatura para crianças pode ajudar a alcançar uma finalidade didática. Segundo Oliveira, o artigo de Sampaio Dória, por exemplo,

utiliza a expressão “literatura didática” para se referir a todos os livros destinados à leitura por parte das crianças. Apesar de essa ser a expressão que aparece no título do artigo e também a mais recorrentemente usada por ele, é possível, no entanto, notar em sua exposição que essa expressão oscila como sinônima de outras, por exemplo “livro didático”, “literatura para criança” e

“livro para criança”. De modo geral, Sampaio Dória busca com todas essas expressões tratar dos livros para crianças, de uso escolar, que se caracterizam, ao mesmo tempo, como arte literária e texto didático-instrutivo (OLIVEIRA, 2015, p.46)

Afrânio Peixoto e Sampaio Dória consideram a literatura infantil como forma de arte e compartilham o interesse por ela enquanto meio para formação moral do indivíduo. Para ambos, a formação da moral na criança é a orientação da literatura infantil; contudo, para que isso ocorra a obra deve passar antes pelo crivo estético. Segundo Oliveira, Peixoto subdivide a literatura infantil em duas categorias: *literatura sobre crianças* e *literatura para crianças*, das quais a segunda categoria tem mais valor pelo emprego da fantasia. Ainda segundo o pesquisador, Peixoto afirma que *os aspectos estéticos, a cultura do maravilhoso e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade proporcionados pela literatura infantil são meios para a moralização e civilização dos pequenos leitores, futuros homens de nossa sociedade* (OLIVEIRA, 2015, p.51).

O último dos quatro textos citados, *Literatura infantil*, publicado em 1927 como capítulo do livro *Estudos*: 1ª série, de Alceu Amoroso Lima, é dissonante em relação aos outros três, este não se prende à necessidade de relacionar a literatura à didática, ao contrário, categoriza a literatura infantil em duas modalidades: *literatura para crianças* e *literatura de crianças*. A divisão elaborada pelo estudioso tem em vista a influência perigosa que a finalidade didática pode exercer sobre as narrativas infantis, portanto suas categorias procuram separar os textos com propósito didático dos textos estéticos. Segundo Oliveira,

Esse propósito decorre do fato de ele observar, à época, que a literatura infantil brasileira vivia “maculada” entre dois “defeitos antagônicos”. De um lado, uma literatura feita por professores, “impregnada de pedagogismos”, deformada “[...] em seu interesse e naturalidade pela preocupação de instruir e moralizar” (Amoroso Lima, 1927, p.190). De outro lado, uma literatura infantil feita por “amadores”, profissionais da “fantasia de mascate”, o que a faz cair “[...] no grosseiro, no mau gosto, na vulgaridade barata. Pedagogismo e mercantilismo” (Amoroso Lima, 1927, p.190) (OLIVEIRA, 2015, p.52).

Amoroso Lima, ao classificar a literatura em duas, evidencia uma das problemáticas ainda hoje centrais para a literatura infantil: a dificuldade de definição do campo, uma vez que suas raízes estão submersas no terreno pantanoso que são, juntos, a escola e o mercado, no risco de incorrer em literatura pedagogizante ou de se submeter totalmente às formulas da indústria

cultural. Oliveira afirma que para Amoroso Lima, *todos os que desejam escrever para as crianças e produzir arte para elas precisam compreender o mundo infantil “visto de dentro da infância”, o que torna esse tipo de literatura bastante rara e difícil* (OLIVEIRA, 2015, p.53).

O aumento de publicações nas décadas de 30 e 40 propiciaram maior notoriedade à literatura infantil e juvenil, adquirindo assim maior espaço em revistas e jornais. Deste modo, as respectivas décadas representam um momento de aquecimento das reflexões no campo literário infantil e juvenil. O número crescente de publicações nos jornais e revistas não representa, contudo, grande avanço nas discussões. A pesquisa de Oliveira (2015) mostra que maior parte das publicações do período conserva o debate sob o olhar rigoroso da pedagogia, mantém-se, portanto, a discussão sobre o ideal de literatura como elemento educacional, com a estética continuando a ocupar plano secundário.

Nesse sentido, pode-se elencar aqui outros estudos que causaram polêmica no período, discursos fervorosos que bradam por proteção aos menores, como *O crime na literatura infantil*, de Celso Barroso, publicado no jornal *Folha da Manhã* em 1938, que argumenta contra narrativas infantis cuja temática recaia sobre aventuras criminosas, assassinatos e detetives, o que, para o autor, poderia resultar em dano à alma infantil (OLIVEIRA, 2015, p.64). Ou *Aspectos da literatura infantil*, de Eurico Branco Ribeiro, publicado em 1939, que procura alertar sobre cartazes, revistas e livros que podem ser prejudiciais ao desenvolvimento moral da criança. Segundo ele, as publicações em literatura infantil deveriam atender às necessidades infantis, entendidas como recreação e educação (OLIVEIRA, 2015, p. 65).

Apesar da tônica didática, alguns trabalhos diferem desta discussão, como o artigo *Algo de que as crianças gostam de ler: estudo de dois livros preferidos por meninos e meninas*, de Betti Katzenstein e Beatriz de Freitas, que, em 1941, realizam uma pesquisa sobre o gosto dos “leitores-mirins” a partir da análise das fichas de leitura de 204 crianças (OLIVEIRA, 2015, p. 57-59) ou os textos *De literatura infantil e livros, brinquedos etc.*, de J. O. Orlandi, publicados pelo jornal *O Estado de S. Paulo* em 1941 e 1942, respectivamente, em que se ocupam, no primeiro, da linguagem nas narrativas infantis, afirmando que deveriam representar a fala e a sintaxe do país; enquanto o segundo critica a falta de originalidade e a repetição de fórmulas nos textos infantis. Segundo Oliveira, para esse autor, *o fato de se repetirem na literatura infantil as fórmulas já canonizadas cria certo modismo, pouco produtivo. Para ele, ainda se esperava na literatura infantil transformação e inovação* (2015, p.69-70).

A publicação de maior importância nesse período, porém, é o artigo *Como aperfeiçoar a literatura infantil*, de Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), publicado na *Revista Brasileira* em 1943, resultante de conferência proferida na Academia Brasileira de Letras no mesmo ano. Para alguns críticos este é um dos textos fundamentais para os estudos em literatura infantil. O texto de Lourenço Filho apresenta a literatura infantil de maneira sistemática: primeiro um panorama histórico do surgimento desse fenômeno na Europa e, mais tarde, no Brasil, seguido por uma tentativa, bastante fértil, de delimitação do objeto de estudo e de considerações sobre a literatura infantil que lhe é contemporânea (OLIVEIRA, 2015).

Embora a produção literária do crítico seja vasta, principalmente entre as décadas de 40 a 60, esse texto tem relevância especial, visto que é o primeiro a tecer considerações de ordem teórica e prática, como destaca Estela Natalina Mantovani Bertoletti, no livro *Lourenço Filho e literatura infantil e juvenil* (2012). Para a pesquisadora, *o autor busca, a partir de dados históricos, conceituar e delimitar literatura infantil e estabelecer suas funções e modalidades, além de fazer um balanço da situação então atual e sugerir medidas para aperfeiçoá-la.* (BERTOLETTI, 2012, p.42)

Assim, para a estudiosa do assunto, o movimento do texto passa das discussões que procuram a determinação da literatura infantil e juvenil e suas características à sugestão de formas de aperfeiçoamento para a produção nacional. Segundo Bertoletti,

[...] o conteúdo do texto pode ser dividido em dois grandes grupos: um, de caráter histórico, com o objetivo de situar o problema e sugerir soluções; e, outro, de caráter mais teórico, com o objetivo de delimitar a questão para o aperfeiçoamento da produção de literatura infantil brasileira, à época (BERTOLETTI, 2012, p. 86)

Fernando Rodrigues de Oliveira, por sua vez, assinala que Lourenço Filho destaca muito bem a oscilação entre a “*literatura didática*”, *característica da escola, e a “literatura infantil”, entendida como Arte e a qual contribui para a formação do espírito da criança* (OLIVEIRA, 2015, p. 76). De certo modo, essa constatação da diferença entre didática e arte se insere no debate acerca da distinção entre texto utilitário e texto estético. Neste sentido, ao elaborar um panorama histórico da literatura infantil, que se inicia nos livros didáticos, em traduções e adaptações de narrativas estrangeiras, e destacar a obra *Narizinho arrebitado*, de Monteiro

Lobato, como marco na produção literária nacional, Lourenço Filho estabelece um novo modelo para a produção brasileira, cujo valor repousa sobre a estética.

Outra questão importante, que será discutida em outro momento deste trabalho, e também exposta por Oliveira é a diferenciação feita Lourenço Filho dos públicos leitores, ainda que tímida, ou seja, ao que viria a se consolidar sob o nome de *literatura infantil* e *literatura juvenil*:

Como na fase anterior se teria processado marcada distinção entre “leitura escolar” e “leitura recreativa”, diferencia-se agora a produção para as várias idades, separando-se a literatura propriamente “infantil” da “juvenil”; e, ainda, dentro desta, as das idades de “pré-leitura”, dominada pelos álbuns de gravuras, hoje numerosos; a da idade escolar inicial, especialmente atendida pelos contos de fada; as de idade mais avançada, em que se admitem quer com o fim de mera recreação, quer com os de iniciação ao estudo literário, livros de gêneros variados, como aventuras, narrativas de viagens, biografias romaneadas, romances históricos, e a adaptação de grandes obras primas. (Lourenço Filho, 1943, p.153, apud OLIVEIRA, 2015, p. 77)

As considerações de Lourenço Filho não abandonam totalmente a didática. Sobre isso, Maria do Rosário Longo Mortatti (2008) reitera que é importante levar em conta a posição de educador, administrador escolar, psicólogo, editor, autor de cartilhas, livros de leitura e livros de literatura infantil que Lourenço Filho ocupa. Como homem de seu tempo, educador e produtor de material para educação, embora anuncie a distinção da didática em relação ao texto literário, ainda está circunscrito em uma esfera em que, citando Mortatti, *o limite da liberdade criadora é, portanto, o agradável a serviço do útil*. (MORTATTI, 2008, p.45)

As publicações de Amoroso Lima e Lourenço Filho encontram ressonância nas décadas seguintes. Assim, em parte dos textos sobre a literatura infantil e juvenil posteriores é possível notar a repetição das ideias dos autores supracitados. Para citar alguns dos trabalhos: *Literatura infantil*, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 1947, de Maria dos Reis Campos, *Literatura infanto-juvenil*, publicado no jornal *Diário de Notícias* em 1949, de Adauto de Resende e *A literatura infantil numa perspectiva sociológica*, publicado na revista *Sociologia* em 1952, de Fernando de Azevedo (OLIVEIRA, 2015).

No geral, como afirmado anteriormente, esses artigos repetem a ideia de valorização da estética em favor da moral, em maior ou menor grau em cada um deles. Campos, por exemplo, *defende a necessidade de os livros contemplarem fatores morais, ela se refere à moral cívica, ao civismo, necessária à formação do espírito do futuro cidadão* (OLIVEIRA, 2015, p. 139).

Outros, como Resende e Azevedo, mostram preocupação com a tônica moral e educacional que estes livros devem ter. Resende ocupa-se com o perigo das narrativas que, para ele, *incentivam o crime, o medo e transgressão da moral* (OLIVEIRA, 2015, p. 139) e Azevedo *alerta para o cuidado em ofertar às crianças apenas livros apropriados para a transmissão de valores morais, de forma didática, pois somente assim é que se poderá proporcionar a felicidade que os pequenos merecem* (OLIVEIRA, 2015, p.143). Vale uma ressalva: o texto de Azevedo acrescenta um ponto de vista diferente ao considerar a literatura infantil e juvenil como resultado de modificações nas estruturas econômicas, sociais e culturais da era moderna; para ele, esse gênero existiu primeiro na tradição oral.

Uma constatação importante realizada por Oliveira é a reverberação dos discursos críticos nos manuais de formação de professores do período. Nesses manuais, inclusive, é possível notar a presença de capítulos dedicados à discussão da literatura infantil e juvenil enquanto objeto de estudo além das sugestões de atividades escolares. Para o autor,

Esses textos sobre literatura infantil publicados em jornais e revistas, entre 1947 e 1956, embora não escritos para tratar do “ensinar a ensinar” literatura infantil, como os manuais de Budin (1949), Carneiro (1951) e d’Ávila (1954), de certa forma contribuíram para esse intento, visto que a produção nacional sobre o assunto era ainda escassa. Esses textos, de modo geral, contribuíram para se ir acumulando um tipo de saber sobre a literatura infantil, que de certo modo passou a ser didatizado nos capítulos sobre literatura infantil contidos em manuais de ensino (OLIVEIRA, 2015, p.137-138)

Tem destaque no início da década de 1950 o livro *Problemas da literatura infantil*, publicado em 1951, escrito pela literata/poeta Cecília Meireles (1901-1964). Segundo Mortatti, esse é o *primeiro livro que tematiza especificamente literatura infantil* (MAGNANI, 1998, p.249). Dos pontos importantes que se pode ressaltar estão, em primeiro lugar, a consideração de que a literatura infantil e juvenil, assim como outras formas literárias, tem as origens na literatura oral, mas teriam sido plasmadas para a escrita e adotadas pelos leitores mirins. O segundo ponto importante no livro de Cecília Meireles é a busca pela definição dessa literatura. Para isso, ela parte do gosto infantil que, segundo a opinião da escritora, segundo Mortatti, *recaía sobre os textos literários de fato, com predomínio da beleza, mesmo que não tivessem sido escritos estritamente para esse público leitor* (MORTATTI, 2008, p.46).

Sobre essa questão Meireles apresenta ainda distinção entre o que considera *livro infantil* e *literatura infantil*. Para ela, os primeiros servem ao propósito didático enquanto os segundos são aqueles que geram *prazer espiritual* para criança, afirmação que claramente separa o propósito didático do estético, ao mesmo tempo em que não considera literatura infantil como mera diversão/recreação, comum nos discursos sobre literatura de sua época. Desta forma, no que diz respeito à questão moral, Cecília Meireles mantém a convicção da estética sobressaindo ao utilitário, como afirma Oliveira:

Para Meireles (1951), independentemente de qual seja o tempo, a ideia de ensinamento útil transmitido sob o “adorno ameno” da literatura sempre se “repercutirá”. A questão é como a forma narrativa é construída em favor de seu conteúdo. Ainda que um escritor busque dizer “[...] coisas úteis de maneira tão agradável que suscite o interesse do leitor ou do ouvinte, para melhor aproveitamento da mensagem” (Meireles, 1951, p.52), é possível que a questão estética transcenda e gere o culto à “beleza gratuita”, que define a “obra-prima” (OLIVEIRA, 2015, p. 142)

Antes do final de década de 50 outros dois trabalhos importantes são publicados, *Compêndio de literatura infantil*: para o 3º ano normal, de Bárbara V. de Carvalho e *História da literatura infantil*, de Nazira Salem, ambos em 1959. O primeiro estudo, de Bárbara V. de Carvalho, pode ser considerado o primeiro manual para professores do curso normal voltado especificamente para a literatura infantil e juvenil, o que de certa forma mostra a importância que a literatura infantil e juvenil adquire no meio educacional. Nesse contexto, a autora propõe discussões sobre o gênero que a incluem no debate acerca da separação entre literatura infantil e juvenil e os textos didáticos. Além disso, propõe, como afirma Oliveira, uma literatura recreativa ajustada à evolução da criança (OLIVEIRA, 2015, p. 182).

O segundo estudo, *A história da literatura infantil*, de Nazira Salem, foi originalmente publicado em 1959 (em 1970 ganhou uma segunda edição atualizada). A autora logra o mérito de ser a primeira a publicar uma história da literatura infantil. Os trabalhos anteriores ocuparam-se mais da delimitação do objeto e a discussão do valor, Nazira, porém, dedica-se a uma exposição sobre a origem a literatura e a elencar obras relevantes. O livro divide-se em duas partes essenciais, uma primeira que trata de um panorama histórico da literatura infantil e juvenil das origens europeias até as publicações brasileiras, enquanto a segunda apresenta os livros e autores que, para ela, compõem o cânone da literatura infantil e juvenil.

A obra realiza um passeio pelas obras de literatura infantil e juvenil com um enfoque claro na relação entre essa forma literária e a educação. Apesar da proposta de atualização, Nazira Salem não se aprofunda nos escritores, mas nas questões contextuais importantes para a história da educação brasileira; a literatura é abordada de um ponto de vista biobibliográfico e em alguns poucos escritores. Além disso, como ressalta Oliveira (2015), Salem não apresenta em sua bibliografia títulos específicos sobre o assunto, ela trata do tema a partir de dicionários, enciclopédias e biografias, o que demonstra que os dados estão incompletos.

Nas décadas posteriores houve um aumento expressivo na produção de estudos em literatura infantil e juvenil, Mortatti (2003) afirma que entre a década de 50 e a década de 70 foram publicados oito livros específicos sobre literatura infantil e juvenil, cerca de 10 artigos publicados em periódicos de Letras e Educação e, segundo Oliveira (2015), quase uma centena de textos em jornais, sendo alguns em formato de artigo.

Deste período em diante despontam várias obras e autores de importância para os estudos na área: *A literatura infantil brasileira* (1968), de Leonardo Arroyo; *A literatura infantil: história, teoria, análise, didática* (1981), posteriormente dividida em dois volumes – *A literatura infantil* e *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil* (1985), de Nelly Novaes Coelho; *A literatura infantil na escola* (1981), de Regina Zilberman; e *Literatura infantil brasileira: História & histórias* (1984), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman.

Da década de 70 para frente as pesquisas em literatura tomam fôlego, se multiplicando cada vez mais nos circuitos acadêmicos. Nesse momento, porém, é imprescindível lembrar que o aumento da produção de *discursos sobre* está profundamente associado ao *boom* pelo qual passam as publicações de textos literários infantis e juvenis, segundo Lajolo e Zilberman,

No momento em que a produção de livros para crianças converte-se num dos segmentos economicamente mais relevantes da indústria editorial brasileira é que a literatura infantil começa a integrar muitos currículos universitários e tornar-se objeto de teses, congressos, seminários (LAJOLO: ZILBERMAN, 2002, p.9)

Nessa década são defendidas as primeiras dissertações e teses sobre o tema, segundo Oliveira (2015). A primeira dissertação de mestrado defendida foi *Alguns fatores condicionantes da literatura infantil didática*, de Zilda Augusta Anselmo, em 1970, na área da Psicologia. Em Letras, ainda segundo o pesquisador, a primeira dissertação de mestrado foi *O universo narrativo*

de Monteiro Lobato, *um mundo de mentira e de verdade*: visão crítica de sua literatura infanto-juvenil, de Ana Mariza Ribeiro Filipouski, em 1977, enquanto as primeiras teses de doutorado foram *A língua portuguesa nas obras infantis de Monteiro Lobato*, de Nilce Sant’Anna Martins, defendida em 1972, e *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*, em 1980, de Marisa Philbert Lajolo, ambas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

No âmbito das histórias literárias, as publicações mostram desenvolvimento bastante sólido. Os trabalhos publicados por Leonardo Arroyo, Nelly Coelho Novaes e Marisa Lajolo e Regina Zilberman além de renovarem as perspectivas sobre o campo apresentam uma base consistente para novas pesquisas na área, cada uma delas representando, portanto, avanços consideráveis na literatura crítica.

A historiografia de Leonardo Arroyo, publicada em 1968, prefaciada por Lourenço Filho na sua primeira edição, Glória Pondé e Maria do Rosário Longo Mortatti, nas segunda e terceira edições, merece destaque especial. Trata-se da primeira obra de fôlego a apresentar um ponto de vista verdadeiramente histórico com base em fontes documentais e com discussões profundas sobre esse tema.

Está presente, desde o início da obra, uma mudança de ponto de vista em relação aos estudos que priorizavam a questão da *moral* nos textos de literatura infantil. Arroyo adentra o debate entre didática e literatura que lhe é contemporâneo com um olhar inovador segundo o qual o gosto do público a quem se destinam tais narrativas entra na equação como critério fundamental para o julgamento de valor das narrativas infantis. Tomando a fábula de Esopo como exemplo, Arroyo afirma:

A fábula de Esopo é imutável desde seu nascimento e, desde que consagrada pelo único critério válido em literatura infantil – o gosto do leitor infantil –, permanecerá despertando interesse até o fim dos tempos. Esta realidade específica não pode ser confundida com exercícios intelectuais ou pedagógicos estritos, fórmulas de moral ou pureza gramatical, variáveis em suas vinculações históricas. Deixa-se bem claro o valor fundamental do gosto infantil como único critério de aferição da literatura infantil (ARROYO, 2011, p.12).

A história da literatura infantil brasileira de Leonardo Arroyo, dentro das limitações de sua época, propõe uma sucessão histórica da literatura infantil, que parte da literatura oral, passa pela literatura escolar e a imprensa escolar e infantil, até chegar à “maturidade de nossa literatura

infantil” com a publicação de *Narizinho arrebitado* (1921), de Monteiro Lobato. Nesse percurso, discute a questão fundamental da ambivalência do gênero, entre a forma literária e a educação.

Apesar de não ser o fundador dessas questões, que já estavam esparsas em trabalhos da época, fica evidente o esforço exaustivo do pesquisador ao realizar um levantamento documental extenso, criando uma obra pioneira na crítica literária infantil e juvenil que inspirou gerações de pesquisadores. Assim, a historiografia da literatura infantil de Leonardo Arroyo representa um salto qualitativo nos estudos literários, uma vez que, além de debater as questões que são prementes no campo, constitui importante inventário de referências para os estudos posteriores.

O *A literatura infantil e Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo* (subdividido em dois volumes em 1984), de Nelly Novaes Coelho, está organizada em duas partes – uma em que trata da história da literatura infantil e juvenil indo-europeia e outra que trata da literatura infantil e juvenil brasileira. A busca de Nelly N. Coelho pelos aspectos histórico-culturais para explicar a gênese das literaturas infantil e juvenil tem relação com a busca pelas bases ocidentais que fundam, em certo sentido, a literatura juvenil brasileira.

A pesquisadora dedica parte do livro a analisar alguns escritores brasileiros importantes para a formação da literatura infantil e juvenil nacional sem descartar o contexto educacional histórico. O trabalho panorâmico que realizou é complementado pelo livro *Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira* (1983), trabalho também de autoria de Coelho, em que várias obras de escritores brasileiros são devidamente comentadas.

Literatura infantil brasileira: História & histórias, contudo, é o trabalho de historiografia da literatura infantil e juvenil brasileira que mais se destaca. A obra, originalmente publicada em 1984, apresenta uma análise profunda da literatura infantil e juvenil e do contexto histórico de sua produção. Nesse livro as pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman realizam uma exposição histórica da literatura infantil e juvenil sob um ponto de vista dialético. Considerando questões literárias e sociais, debatem as obras sem perder de vista sua construção estética e, simultaneamente, o contexto sócio-político-econômico de que emergem.

Lajolo e Zilberman desenvolvem a obra em quatro capítulos, *Na República Velha, a formação de um gênero novo; De braços dados com a modernização; Entre dois brasis; e Indústria cultural & renovação literária*. Analisam quatro diferentes ciclos da história da literatura infantil e juvenil nacional, inseridos em seu respectivo contexto histórico e, mais do que

isso, as pesquisadoras não deixam de lado as relações que se desenvolvem entre a literatura infantil e juvenil e a literatura adulta. Nas palavras das pesquisadoras:

Nossa perspectiva foi inteiramente outra: em momento nenhum levamos em conta a adequabilidade deste ou daquele livro para tal ou qual público ou faixa etária. Valendo-nos do contraponto entre a literatura infantil e a não-infantil, nossa hipótese é que, no diálogo que se estabelece entre as duas, a especificidade de cada uma pode ajudar a destacar o que a tradição crítica, teórica e histórica não tem levado em conta na outra. É como se a literatura infantil e a não-infantil fossem polos dialéticos do mesmo processo cultural que se explicam um pelo outro, delineando na sua polaridade, a complexidade do fenômeno literário num país com as características do nosso. (2002, p.11)

Essa é ainda a mais densa história da literatura infantil e juvenil que possuímos, principalmente por tratar a literatura infantil e juvenil segundo uma abordagem histórica e estética e ampliar as perspectivas de pesquisa no campo. Para Ceccantini, trata-se de

obra divisora de águas, que apresenta uma visão original de nossa produção no gênero, segundo enfoque simultaneamente histórico e estético, buscando um permanente contraponto entre a produção infanto-juvenil brasileira, a literatura nacional como um todo e a história social, política e econômica do país. Essa obra, aliás, constitui um verdadeiro manancial de pesquisas, cujo desenvolvimento aguarda apenas os sujeitos que dela se ocupem. Há inúmeras hipóteses de levantadas ao longo do texto que não puderam ali ser desenvolvidas e cabe ao pesquisador curioso e sensível testar. (2004, p. 30)

Além das obras teóricas de natureza histórica, nesse período destaca-se também a produção de muitos outros trabalhos que hoje são referência para o campo. Nota-se que os estudos passam a abordar os textos no sentido de valorizar o texto para crianças e jovens enquanto objeto estético livre das amarras da pedagogia, movimento que também está presente na historiografia. Deste modo, destacam-se *A literatura infantil na escola*, publicado em 1981, de Regina Zilberman; *Literatura: infantil autoritarismo e emancipação*, publicado em 1984, de Regina Zilberman e Ligia Cademartori; e *O texto sedutor na literatura infantil*, publicado em 1986, de Edmir Perroti.

Como foi afirmado antes, os discursos sobre literatura infantil e juvenil se iniciam de maneira tímida nos prefácios das obras e demoram a surgir estudos sistematizados específicos em

literatura infantil e juvenil. A partir de 1920 aparecem os primeiros escritos sobre literatura infantil e juvenil, ainda que esses adquiram maior relevância apenas nas décadas seguintes com as publicações de Amoroso Lima e Lourenço Filho. A produção de discursos críticos tem continuidade ao ocupar as margens de manuais didáticos, até a publicação do primeiro livro sobre essa literatura, que acontece na década de 50. A produção teórica nas universidades se expande após a década de 70, momento do conhecido *boom* da literatura infantil e juvenil, tomando maior fôlego das décadas de 80 e 90 em diante.

É importante enfatizar que quando ganha, gradativamente, maior espaço no mercado livreiro e maior importância para as instituições de ensino é que a literatura infantil e juvenil entra no campo dos estudos literários, passando de publicações esparsas em revistas e jornais, a capítulos dos manuais de ensino, até finalmente adentrar as portas da academia, com as ressalvas de que as teses e dissertações se intensificam durante a década de 90. Segundo Ceccantini, em registro que já conta com quase duas décadas,

é escassa, até o momento, a bibliografia *sobre* literatura infanto-juvenil brasileira, vindo a ocorrer uma produção teórica e crítica mais sistemática sobre o gênero apenas nas duas ou três últimas décadas. Na verdade, esta produção ocorreu na esteira da expansão do mercado de livros e do esforço nacional para o combate ao analfabetismo e defesa da leitura num país de tradição iletrada. Estes aspectos que desencadearam diversas campanhas institucionais de promoção da leitura em nível nacional e regional, geralmente com grandes investimentos do Estado ou mesmo da iniciativa privada, foram de certa forma também os grandes propulsores do interesse que a literatura infanto-juvenil passou a ter a partir de um certo momento no meio acadêmico, em particular nos cursos de Letras, Pedagogia e Psicologia. (CECCANTINI, 2000, p.18)

Desse período de formação da tradição crítica, Mortatti (1998) destaca os autores Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Bárbara V. Carvalho, Leonardo Arroyo, Nelly Novaes Coelho, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Ligia Cadermatori, Eliana Yunes, F. Abramovich, Laura C. Sandroni, M. Glória Bordini e Edmir Perrotti (MORTATTI, 1998, p.249) como as grandes referências dos estudos especializados em literatura infantil e juvenil. Em outro momento a pesquisadora condensa mais o grupo de referências na área: Lourenço Filho, Cecília Meireles, Leonardo Arroyo, Nelly Novaes Coelho, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Edmir Perrotti formariam o *corpus básico* do campo (MORTATTI, 2008).

Para discutir esse percurso inicial de formação da crítica nos estudos literários em literatura infantil e juvenil no Brasil, pode-se traçar um paralelo com o percurso de formação da

tradição de estudos europeia e ao redor do mundo a partir das considerações de Teresa Colomer (2003). Antes, contudo, deve-se levar em conta que, segundo a autora, a produção dos primeiros discursos sobre literatura infantil e juvenil ao redor do mundo datam de períodos entre as grandes guerras europeias. Ela destaca a iniciativa de bibliotecárias, que inauguram as primeiras salas de leitura nos Estados Unidos, ampliando e difundindo as obras literárias americanas, antes do final do século XIX. Colomer chama a atenção para o esforço de elaboração das primeiras bibliotecas infantis em áreas destruídas pela Grande Guerra na Europa, inaugurando as primeiras bibliotecas infantis em 1920, em Bruxelas, e em 1924, na França, período em que surgem também, paralelamente, os primeiros estudos em literatura infantil e juvenil. Seguem-se a partir de então a intensificação de esforços no sentido da criação de mais bibliotecas e outras instituições de fomento à pesquisa em literatura infantil e juvenil (COLOMER, 2003).

A pesquisadora, a partir da apresentação dos debates teóricos em literatura infantil e juvenil na Espanha e ao redor do mundo, afirma que os primeiros problemas investigados pelos estudos teóricos foram relativos à definição do objeto de estudo, seguidos pela discussão do *valor*, ou seja, se os livros infantis e juvenis seriam ou não “literatura”. Desse debate advém o questionamento que indaga se a literatura infantil e juvenil consistiria em obras de reconhecida qualidade literária ou naquelas que mais agradam ao leitor mirim (COLOMER, 2003). Segundo Colomer,

A polêmica sobre o caráter literário ou espúrio da literatura infantil se manteve até os anos setenta. Na realidade, uma grande parte dos mesmos autores defendiam a existência dos livros infantis aceitavam, quase sem perceber, os argumentos da posição contrária, no momento de responder a outro antigo problema: o de que critérios deve-se ter em conta para a crítica e avaliação dos livros destinados a crianças e jovens. A resposta dividiu a crítica em dois grupos. Uns autores, sentindo-se legitimados por sua própria cultura adulta, se aplicaram em estabelecer uma hierarquia literária e um *corpus* canônico dos *melhores livros*, a partir de critérios idênticos aos utilizados para a literatura de adultos, critérios estes baseados em análises da qualidade literária. Outros autores reagiram violentamente contra esta distância e se propuseram a atender primordialmente ao êxito dos livros entre seus destinatários crianças e adolescentes, reivindicando uma avaliação a partir da experiência dos *livros que agradam às crianças*. (COLOMER, 2003, p.46)

No Brasil o processo é tardio, porém, os discursos críticos sobre a literatura infantil e juvenil mostram desde o início de sua formação a compreensão de uma literatura entre o entretenimento e a transmissão moral. Tomando em consideração a condição de entretenimento como o dado estético, não como simples diversão, e a transmissão moral como aspecto educacional, tem-se um processo interpretativo dividido desde o nascimento entre a literatura e a educação, divisão esta que toma novos matizes e se sofisticava à medida que se desenvolvem novos discursos, mas que mantêm as raízes.

Desse cenário resultam vários problemas já amplamente discutidos, o primeiro que se verifica é o descompasso entre a produção literária e a produção crítica. Enquanto a produção literária se inicia no final do século XIX, a produção crítica aparece razoavelmente sistematizada apenas na década de 30 do século XX, permanecendo parca até praticamente a década de 70 do mesmo século. E ainda hoje pode-se dizer que é incipiente.

Ao estabelecer um diálogo com o panorama elaborado por Colomer, evidenciam-se os atrasos em que os estudos sobre literatura juvenil estiveram submersos. Se a autora afirma que as primeiras publicações relevantes sobre o gênero datam da década de 20 do século passado na tradição europeia, no Brasil as publicações de maior relevância são razoavelmente recentes.

A produção acadêmica no campo tem aumentado consideravelmente da década de 70 em diante. Entre a década de 70 e 80, Oliveira (2015) identifica, por exemplo, a produção de 33 textos acadêmicos. Em comparação, Mortatti (2003), a partir do documento *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano* (MORTATTI, 2003), identifica 542 referências de textos sobre literatura infantil e juvenil publicadas entre 1885 e 2002. A autora afirma que

Embora não se pretenda exaustivo, o conjunto dessas referências indica, além do já apontado anteriormente, que embora venha aumentando o número de publicações brasileiras sobre LIJ, a produção sobre é ainda irrisória, especialmente se comparada com a produção de acumulada até os dias atuais, indicando que muitas e fecundas são, ainda, as possibilidades de exploração das questões relativas à LIJ.

[...] se a produção de LIJ brasileira já tem mais de 100 anos e sua quantidade aumenta em proporção geométrica, a produção de sobre é setuagenária e em quantidade insuficiente, ainda, para contemplar a condição complexa e multifacetada do fenômeno que visa a compreender (MORTATTI, 2008, p.49)

Ainda assim o crescimento da pesquisa em literatura infantil e juvenil não tem sido suficiente para dar conta de um conjunto de publicações que mais do que dobrou na última década. Para citar dados levantados por Ceccantini na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, de 2007 para 2014 o mercado editorial brasileiro passou de 3.491 títulos em literatura infantil para 7.902 e em literatura juvenil de 1.711 para 4.558 títulos, aumento de 123,4% em literatura infantil e de 167,5% em literatura juvenil (CECCANTINI, 2016, p.87-88).

O fato destaca uma questão sintomática das políticas educacionais brasileiras, ou seja, o de que ainda é pouco o que se investe em educação e em pesquisa no Brasil. O campo de pesquisas em literatura infantil e juvenil é relativamente novo e muito ainda está por fazer, como afirma Ceccantini (2004), é um campo que ainda precisa do todo tipo de pesquisa de base que fundamente as pesquisas futuras. Este é um campo da literatura ainda carente no que diz respeito aos investimentos em pesquisas, no fomento de bolsas para novos pesquisadores – em sua maioria dirigidas a áreas mais “nobres” e mais valoradas pelas instituições e agências de fomento à pesquisa –, relegando, assim, os avanços no campo da crítica e da teoria sobre literatura infantil e juvenil ao muito esforço de poucos pesquisadores.

Fica evidente também um segundo problema no percurso da crítica apresentado: a dificuldade de definição da literatura infantil e juvenil enquanto objeto de estudo. As publicações ora tendem a apresentá-la sob a tutela da didática, ora tendem a apartar-se totalmente do ensino para apresentá-la sob um viés rigorosamente literário. Esse movimento é frequente nos estudos no campo, com as pesquisas pendendo para um lado ou para o outro.

A tentativa de delimitação da literatura enquanto objeto teórico fez parte da discussão de diversos pesquisadores com a avaliação dos textos passando pelas funções que possam ter na vida da criança, como recreação, educação e transmissão moral ou pela qualidade literária que apresentam. O pesquisador João Luís C. T. Ceccantini, em livro publicado em 2004, realiza um panorama das pesquisas na área em que reafirma ser essa literatura um objeto volátil, *resistente ao enquadramento em definições precisas e à clara delimitação e descrição, situando-se num limbo acadêmico, que o transforma, por vezes, em propriedade de todos e, ao mesmo tempo, de ninguém* (CECCANTINI, 2004, p.20).

Ceccantini (2004) discute ainda o que chama de *indefinição intrínseca ao gênero*, que surge no momento histórico de consolidação da instituição familiar e da escola burguesa, com suas raízes, portanto, imbricadas nestas questões. Trata-se de uma literatura difícil de definir em

termos textuais – porque há nela imensa variedade de gêneros (ou subgêneros), estilos e formas, tal qual na “outra literatura” –, assim como foge de ajustes em termos estritos de público leitor – a infância e a juventude são construções sociais recentes, cuja importância cresce parelha à consolidação das instituições burguesas, isso no que diz respeito à infância; a adolescência é categoria ainda mais recente. Ambas as classificações variam em termos históricos e sociais, isto apenas para citar uma parcela dos problemas de delimitação do público.

O que o pesquisador aponta é que essa literatura surge em uma zona interdisciplinar, por isso, no que diz respeito aos estudos, tende à dupla natureza, entre a literatura e a educação, que a coloca em uma espécie de *limbo* literário em que ao mesmo tempo pertence e não pertence às duas áreas e, assim, segundo Ceccantini, neste empurra-empurra acadêmico dispersam-se os objetivos dos trabalhos na área.

A inserção da literatura infantil e juvenil restrita a um destes dois campos, para não citar outros como a biblioteconomia e a psicologia, que também desenvolvem trabalhos sobre o tema, expõe a tensão à qual estes estudos estão sujeitos. Na educação há tendência em focalizar o qualificativo “infantil” *ênfatizando suas possibilidades de aplicação no processo ensino-aprendizagem escolar e utilizando métodos e procedimentos da educação, especialmente os que correspondem aos objetivos de intervenção na prática pedagógica* (MORTATTI, 2011, p.181), portanto, pesquisas de caráter *mais aplicado* (CECCANTINI, 2004).

Nas Letras, contudo, o enfoque tende a se realizar sob o viés literário, *mais teórico* (CECCANTINI, 2004). Em certo sentido, o problema se estabelece quando a literatura infantil e juvenil é tratada, no campo das Letras, sob os mesmos parâmetros da literatura adulta, resultando desta disputa que, *em decorrência da menoridade do leitor previsto, essa literatura e seu estudo são tidos também como menores e pouco nobres, por muitos dos demais pesquisadores da área* (MORTATTI, 2001, p.181).

O embate entre estas duas tendências de estudos revela os pares antitéticos que compõem essa dialética: de um lado, a primeira toma por demais a experiência do leitor e deixa a desejar nos critérios formais; no outro extremo, a segunda avalia a literatura infantil sem considerar a figura do leitor. Para Colomer, essa discussão evidencia uma contradição fundamental da literatura infantil e juvenil: *os livros são escritos, comprados e avaliados por adultos* (COLOMER, 2003, p.46). Fica evidente o jogo de forças no qual a literatura infantil e juvenil está situada: é uma literatura para crianças e jovens cuja legitimação depende do leitor adulto e

seus critérios. Isto afeta diretamente a produção literária, situando-a em um lugar em que tem que ser “agradável” às crianças e aos adolescentes, ao mesmo tempo em que precisa apresentar complexidade necessária à validação dos adultos.

Esta é apenas mais uma das fronteiras nebulosas em que o campo literário infantil e juvenil está inserido, cenário que reforça as considerações de Ceccantini e Mortatti no que diz respeito à investigação científica dessa literatura: é preciso uma abordagem interdisciplinar que leve em consideração a multiplicidade e complexidade da literatura infantil e juvenil, sem restringi-la a um ou outro campo, mas que, ao contrário, se estabeleça no diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

A proposta de Ceccantini (2004) de que se realize um “trabalho de Atlas”, cuja intenção é fundamental, de formar uma base que possa orientar pesquisas futuras para que não se dispersem os objetivos, representa um passo essencial a ser dado. Em consonância com essa ideia está a proposta de Mortatti (2008) que afirma que a autonomia dessa literatura enquanto campo de estudo necessariamente passa pela construção da identidade específica do fenômeno e do campo de conhecimento (MORTATTI, 2008). Para isso a pesquisadora sugere que

um bom começo pode ser a busca da “constituição de uma terminologia própria” para esse campo de conhecimento e de imposição de seus conceitos, por meio de sua denominação, como marca “do advento u o desenvolvimento de uma conceitualização nova, assinalando, assim, um momento decisivo de sua história”. Porque não há “outro meio de estabelecer sua legitimidade senão por especificar seu objeto denominando-o, podendo este constituir uma ordem de fenômenos, um domínio novo, ou um modo novo de relação entre certos dados”; porque o “surgimento ou transformação dos termos essenciais de um campo do conhecimento” são os “acontecimentos mais importantes de sua evolução”, que “vão suscitar, por sua vez, novos conceitos, Isto porque, sendo por natureza invenções, eles estimulam a inventividade”. E acrescentam-lhe “uma determinação nova”, por serem “‘termos instrutivos’, que se atribuem a um conceito novo designado a partir de uma noção teórica”, mas também, “derivados de uma noção anterior”. (BENVEVISTE, 1989, p.252-253)
Está aberto o necessário debate, cujo maior objetivo é o de contribuir para que a literatura infantil e/ou juvenil não seja considerada a “prima-pobre” da literatura, e seu estudo, o “primo-pobre” da pesquisa em Letras. (MORTATTI, 2008, p.51)

O primeiro passo na direção das propostas de Ceccantini e Mortatti pode ser a consideração da literatura infantil e da literatura juvenil como (sub)sistemas literários em constante relação dialógica com o sistema geral. Para isso é preciso compreender essas formas

literárias dentro do conceito de sistema literário como postulado por Candido, que considera a literatura como um todo de fatores extra e intraliterários.

1.2 O subsistema literário juvenil

Realizar a discussão da literatura juvenil a partir do conceito de sistema literário de Candido permite ampliar a visão que se tem da literatura de um conjunto de obras endereçadas ao público juvenil e acrescentar a percepção de outros fatores de ordem externa que interferem direta ou indiretamente na produção e na recepção literária. O aprofundamento da percepção dessas relações possibilita estabelecer questionamentos sobre a literatura e sua vizinhança, ou seja, em certo sentido quais as relações que a literatura juvenil estabelece com o mercado editorial, a escola e os leitores? É um questionamento intrinsecamente ligados às raízes dessa literatura.

Antonio Candido, em *Literatura e sociedade*, discute a validade dos elementos sociológicos como “disciplina auxiliar” para a investigação literária. Para o sociólogo e crítico literário, assumir a sociologia como instrumento auxiliar permite realizar o questionamento: “qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte?” (CANDIDO, 2011, p.28), bem como seu par dialético: “qual a influência da obra de arte sobre o meio literário?” (CANDIDO, 2011, p.28). Sob a luz da sociologia, essas perguntas permitem reflexões sobre as diversas estruturas da esfera da produção e recepção que permeiam a literatura. Segundo o pesquisador

a primeira tarefa é investigar as influências concretas exercidas pelos fatores socioculturais. É difícil discriminá-los, na sua quantidade e variedade, mas pode-se dizer que os mais decisivos se ligam à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação. O grau e a maneira por que influem estes três grupos de fatores variam conforme o aspecto considerado no processo artístico. Assim, os primeiros se manifestam mais visivelmente na definição da posição social do artista, ou na configuração de grupos receptores; os segundos, na forma e conteúdo da obra; os terceiros, na sua fatura e transmissão. Eles marcam, em todo caso, os quatro momentos da produção, pois: a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões de sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio. (CANDIDO, 2011, p. 31)

Nesse sentido, a proposta de estudo elaborada pelo crítico ajuda a localizar a literatura juvenil no sistema de produção e recepção literária. Objetivamente, ao se propor uma literatura juvenil se quer sugerir a produção literária voltada para a faixa etária jovem – essa conceituação redundante é necessária para que se possa abrir a discussão sobre os termos que a constituem. Ora, então enquanto produção literária não se pode excluir as semelhanças e contradições que fazem parte dessa literatura específica com o sistema geral.

Vale chamar a atenção para o fato de que assumir a literatura como parte do sistema simbólico que compõe a língua e a cultura significa, por um lado, abalar as estruturas tradicionais, citando as palavras precisas de Marisa Lajolo (2003), sobre a publicação da *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, em que Antonio Candido apresenta o conceito pela primeira vez:

Decorrência possível da aceitação da noção de *sistema literário* como condicionante da *literariedade* de um texto, é a *literatura* passar a ser concebida como uma determinada categoria de textos que se tornam *literários* pela legitimação que recebem do sistema pelo qual circulam. (LAJOLO, 2003, p. 53)

Raquel Cristina de Souza e Souza na tese *A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor* (2015), realiza o diálogo entre os teóricos Antonio Candido, Zohar Shavit e Pierre Bourdieu, relacionando a literatura juvenil às estruturas que a rodeiam, bem como inferindo suas relações com o sistema literário adulto. Desse modo, a literatura juvenil é abordada por Souza como um sistema autônomo com instâncias de legitimação próprias, mas cuja validação depende de um diálogo estreito com o sistema adulto.

Souza retoma a proposta de Candido, que compreende a literatura como um sistema simbólico de comunicação humana levando em conta as relações entre autor, obra e público. Assim, a investigação literária incorpora em seu campo de reflexão as diversas pressões sociais que incidem sobre os atores do sistema literário juvenil, mas sem considerar a obra como mero reflexo das estruturas ou simples veículo de identificação de fatos sociais. A abordagem concentra-se na ideia de transfiguração da realidade como componente literário.

A apropriação do conceito de polissistemas de Shavit realizada pela autora localiza a literatura juvenil como parte de um polissistemas cultural mais amplo. Assim considerando, para ela, eles “agem de maneira independente, apresentando pontos de intersecção e sobreposição e,

ainda assim, funcionam como um todo estruturado e coeso” (SOUZA, 2015, p.27). Contudo, como ressalta a pesquisadora, apesar de a literatura juvenil e da literatura contarem com sistemas produção e circulação paralelos, apenas o subsistema juvenil admite a influência do outro, pois “os processos de legitimação e interna não garantem aceitação e reconhecimento fora do subsistema, justamente por conta da interferência da questão do valor. (SOUZA, 2015, p.27).

Para a pesquisadora, de igual importância é a teoria sobre *campo* de Bourdieu, pois em consonância com os outros teóricos, volta-se para a compreensão do fenômeno literário em meio ao jogo de poderes e suas regras sociais. As categorias de análise de Bourdieu possibilitam a interpretação das relações entre produção, circulação e consumo dos bens simbólicos e também a problematização das relações entre os agentes do campo. Assim,

longe de compor uma estrutura harmoniosa, apresenta-se em equilíbrio instável entre tendências opostas. É na verdade um campo de forças a agir sobre todos aqueles que entram nele, e de maneira diferencial segundo a posição que ocupam. Tensão e, principalmente, luta, são os vocábulos empregados por Pierre Bourdieu constantemente para dar conta da dinâmica interna do campo literário (SOUZA, 2015, p.30)

A correlação entre as teorias reunidas por Souza revela a percepção da interação entre os sistemas de arte. Essa interação, quando direcionada para a questão do valor, revela um embate profundo entre produção erudita e indústria cultural, questão para a qual a literatura juvenil é particularmente sensível. O jogo de forças que envolve a discussão da posição da literatura juvenil no sistema/campo literário requer um olhar sobre os diversos fatores que a constituem, pois sintetizam forças antagônicas que permeiam produção, recepção e obra.

Souza destaca em seu texto o papel da escola e dos programas governamentais de incentivo à leitura. Segundo a autora, a necessidade de ampliação e popularização do ensino que fazia parte do projeto brasileiro de modernização não apenas impulsiona o crescimento do mercado livreiro como também consolida a abertura do espaço entre infância e adolescência no nível institucional, com a publicação da Lei nº 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases de 1971). O público juvenil passa a representar um nicho bastante rentável para as editoras, segundo Souza, “logo o mercado editorial se orienta para produção sob demanda: a publicação de títulos passa a ser pensada e editada tendo o jovem como ponto de partida e de chegada das obras”. (SOUZA, 2015, p.40)

As grandes possibilidades de lucro conferidas às editoras devido ao aumento da demanda por narrativas voltadas para o público jovem associada aos incentivos governamentais propiciam certas tendências nos editores que vão da encomenda de obras às exigências de enquadramentos das narrativas em características que julgarem mais aptas aos critérios de seleção, tanto para compras estatais quanto para venda para o ensino privado. O fato tem como consequência um aumento considerável das publicações de títulos voltados para o público juvenil.

A ligação estreita que a literatura juvenil mantém com a escola, os programas de incentivo à leitura e o crescimento do mercado editorial revelam uma questão cara ao campo: uma relação complexa de cooperação, competição e interdependência. Este vínculo entre as três instituições diz respeito a um processo que está fundado na literatura juvenil desde sua raiz.

A correlação entre as teorias realizada por Souza abre a possibilidade de estabelecer a posição do campo literário juvenil em relação ao campo adulto. A primeira afirmação que se pode tecer a partir dessa ideia é que literatura juvenil e literatura adulta nutrem entre si uma relação de competição, cooperação e interdependência. Quanto à questão da competição fica clara a vencedora, embora ambas as literaturas façam parte do campo artístico literário – apenas a literatura adulta goza de *status* elevado, a legitimação da literatura juvenil encontra vários entraves no campo geral, como se a menoridade do público definisse seu *status* inferior. De certa forma, observar a relação entre as duas literaturas revela uma questão importante: a recusa da aceitação da validade literária do campo juvenil tende à manutenção do campo, valorar o campo inferior significa abalar as estruturas de poder que mantêm a soberania da literatura adulta. Assim, para atingir certa consideração no campo geral a literatura juvenil precisa lançar mão de recursos técnicos que aproximem os dois campos. Nesse sentido, a intertextualidade pode ser considerada um reflexo dessa relação de poder.

Na tese sua tese de doutorado, intitulada *Os romances juvenis de Jorge Miguel Marinho: leitura do mundo, leitura da literatura* (2018), Rafaela Stopa identifica a intertextualidade e a metalinguagem como procedimentos frequentes nas narrativas juvenis. Partindo das considerações de Lajolo, Zilberman, Luft, Cruvinel, Souza e Ceccantini, que identificam a presença desses recursos desde a literatura lobatiana até as narrativas mais contemporâneas, a pesquisadora se questiona:

ao fazer uso desses recursos, a literatura juvenil estaria buscando a legitimação da crítica, que costuma ver com bons olhos esses diálogos entre textos e a

discussão do narrado; da escola, que vê no recurso a possibilidade de abordar ludicamente um escritor clássico; do mercado, atento às preferências supracitadas; ou de seu leitor, que, talvez, fique alheio a todo esse movimento? (STOPA, 2018, p.89)

Para a pesquisadora a presença da intertextualidade e da metalinguagem diz respeito ao duplo destinatário a quem essa literatura se dirige, num primeiro momento dualista, entre quem escreve e a quem o livro se destina, e em outro momento assimétrico, entre o jovem leitor e as instâncias de legitimação. Assim, se instaura um desequilíbrio inicial entre uma literatura que é endereçada a adolescentes, mas que se utiliza de recursos estilísticos complexos e que fazem apelo ao leitor especializado, mesmo podendo proporcionar dificuldades aos leitores com menos bagagem cultural.

Entretanto, a pesquisadora aponta um caminho diferente em que a intertextualidade e metalinguagem surgem como forma de preencher a assimetria entre o público leitor e o leitor especializado. Para ela, faz parte do caráter formativo da literatura juvenil e da ideia de formação em sentido lato também “a formação de um repertório de leitura, que ainda permite atender, com mérito, o duplo destinatário.” (STOPA, 2018, p. 94) Por isso, Stopa acrescenta à “estética de formação” elaborada por Ceccantini (2000) uma nova qualidade:

Vale dizer, contudo, que essa leitura não retifica o matiz formativo dessa tendência. Ao contrário. Pensando na proposta de estética da formação de Ceccantini, cujo segundo termo guardaria os sentidos de processo de amadurecimento do jovem, da recepção pré-determinada e da educação para a vida, no que concerne à produção contemporânea, seria possível integrar mais um: o da formação de um repertório de leitura, que ainda permite atender, com mérito, o duplo destinatário (STOPA, 2018, p.94)

Apesar de a presença dos recursos narrativos de intertextualidade e metalinguagem abrirem a interpretação para um equilíbrio entre o duplo destinatário, por outro lado demonstra que a literatura juvenil necessita do diálogo com o campo adulto, pois faz parte da legitimação do campo apresentar recursos que agradem às duas partes. A relação, todavia, é mutuamente benéfica, porque se apropriando desses recursos o campo literário juvenil assume uma nova dimensão no que diz respeito à formação.

1.3 Considerações sobre *juventude*

Ao retomar o texto supracitado de João Luís C. T. Ceccantini, *Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil* (2004), no qual o pesquisador apresenta uma síntese das pesquisas no campo literário juvenil, nota-se, ao menos em um primeiro momento, uma preocupação com a delimitação precisa da literatura juvenil, o que passa necessariamente pela definição do público leitor. Para o pesquisador, contudo, na literatura juvenil encontra-se uma espécie de “indefinição intrínseca”, fato que sem dúvida se relaciona com a própria definição de *juventude*.

Apesar de a indefinição precisa do leitor literário de literatura juvenil não ser o assunto principal do texto de Ceccantini, discutir a formação da juventude pode ajudar a lançar alguma luz sobre o objeto de estudo em questão. Definir o período da juventude tem sido uma tarefa complexa, se estabelecendo por vezes no terreno movediço que engloba a Psicologia e a Sociologia. Para Jon Savage, no livro *A criação da juventude: como o conceito de *teenage* revolucionou o século XX* (2009), a ideia de juventude como uma fase de desenvolvimento entre a infância e a vida adulta é uma criação do século XX. O autor atribui as transformações ocorridas durante a revolução industrial, principalmente o êxodo rural, como o estopim para a juventude como se conhece hoje, para ele:

O conceito ocidental de juventude também foi alterado pelo turbilhão econômico e político do fim do século XVIII. A revolução industrial deu início a enormes migrações do campo para a cidade e inaugurou uma nova sociedade baseada no materialismo, no consumismo e na produção em massa. Nas cidades anônimas, fervilhantes, estruturas tradicionais de trabalho, vizinhança e família se romperam. Os jovens e as crianças sofreram o impacto dessa revolução, trabalhando em tarefas perigosas e repetitivas, ou vagando soltas na imundície evocada por Henry Mayhew e Charles Dickens.

Ao mesmo tempo havia novos governos que proclamavam a verdadeira democracia. Após se livrar energicamente do “despotismo” do rei britânico, os 13 estados unidos da América fizeram sua Declaração de independência no dia 4 de julho de 1776: “Consideramos essas verdades como evidentes por si mesmas, de que todos os homens são criados iguais, que eles são dotados por seu Criador de certos Direitos inalienáveis, dentre os quais estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade.” Comparando-se com o feudalismo da velha Europa, o jovem continente americano estava aberto a todos.

Estes ideais democráticos foram reafirmados na Declaração dos Direitos do Homem que a revolucionária Assembleia nacional da França publicou

em agosto de 1789. Explicitamente baseada no modelo americano, ela afirmava que “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em seus direitos”. Quatro anos depois, o Conselho Nacional acrescentou mais 18 codicilos. O artigo 28 dizia que “uma geração não pode submeter à sua lei as gerações futuras”. Dentro de uma revolução dominada pelos jovens, o sentido era claro: a ideia da diferença de gerações começou aqui.

As consequências destes acontecimentos estenderam-se por todo o século XIX. Amarrados a uma nova política radical de igualdade, os jovens passaram a ser uma fonte de esperança e símbolo de futuro, por um lado, mas por outro eram um grupo instável e perigoso. Num extremo, a sua participação nos movimentos revolucionários como chartismo, socialismo e, seguindo o exemplo dos russos, anarquismo e niilismo, mostrava que a consciência de gerações convertidas em ideologia radical podia ser uma ameaça à ordem social.

Ao mesmo tempo, a juventude era associada à tendência para a inclusão da massa, se não à verdadeira democracia. O pleno início da era da massa na segunda metade do século XIX deu origem à ideia de que nenhum segmento da população deveria ser desprezado na nova ordem social. Isso resultou na recente atenção dada às classes até então negligenciadas como os pobres trabalhadores urbanos e a própria juventude. O crescimento da mass-media acelerou esse processo. Na década de 1870, os jovens podiam ler a respeito deles mesmos e comprar produtos, como romances em folhetins ou para meninos, que tinham como alvo principal a sua faixa etária. (SAVAGE, 2009, p.30)

A assumidamente longa citação do texto de Savage – feita assim por sua enorme pertinência – resume um complexo processo social em que o jovem atraído para a cidade passa a integrar suas estruturas, atua nas fábricas, participa das tensões mais críticas nas mazelas urbanas, enfim, torna-se parte do sistema de produção e consumo. Jon Savage realiza um levantamento histórico bastante detalhado, nas discussões estão presentes a questão da delinquência juvenil e dos discursos que apresentavam o que se consolidaria em algumas décadas como juventude. No livro de Savage, ficam evidentes os reflexos das transformações sociais e econômicas nos hábitos norte-americanos e europeus, evidenciando assim a fissura com que aos poucos se instaura a adolescência.

A constituição do conceito de adolescência também tem como marco, segundo Savage, o trabalho do psicólogo G. Stanley Hall, que profere o termo pela primeira vez em uma conferência em 1898, mas se consolida em 1904 após a publicação do livro *Adolescence*. O termo elaborado por Hall entendia o hiato entre a infância e a fase adulta como um período com características próprias que iam além da ideia de puberdade, com a extensão dos 14 aos 24 anos. Para Savage o

trabalho de Hall tem seu ponto alto na percepção de que “na sociedade americana e ocidental, o estado intermediário que Rousseau havia ao mesmo tempo exaltado e feito advertências a respeito, não só era determinado biologicamente, mas socialmente construído.” (SAVAGE, 2009, p.82)

A concepção de Hall sobre a adolescência abre uma vasta interpretação da adolescência, que inclui a ideia de que é uma fase impulsiva ou de experimentação de “estados psíquicos ardentes e fervorosos”. Compreender a juventude desse modo expõe um período de fragilidade às tendências sociais e à delinquência, evidencia, portanto, a necessidade de educar os jovens e estender a duração da formação escolar como modo de proteção a essa etapa tão influenciável.

Apesar dos trabalhos pioneiros de Hall, o termo *teenager* surge pela primeira vez em 1944 na revista *Seventeen*. A aparição de *teenager* na revista, segundo Savage, revela pela primeira vez a concepção mais próxima do sentido contemporâneo. A palavra “teen” utilizada pela revista, que em inglês deriva de “ten”, significa o sufixo utilizado formar os numerais de 13 até 19 (*thirteen* até *nineteen*). A definição de *teenager* se torna a forma de resolver a faixa etária, de tornar o jovem uma “massa identificável”. A consolidação do termo se dá no ano posterior, com a publicação no *New York Times Magazine* da “Carta de direitos do *teenage*”. Jon Savage finaliza sua obra apontando o *teenager* como peça central na difusão dos ideais norte-americanos após o final da Segunda Guerra Mundial, nas palavras dele:

A divulgação pós-guerra de valores americanos teria como ponta de lança a ideia do *teenager*. Este novo tipo era a combinação psíquica perfeita para a época: vivendo no agora, buscando o prazer, faminto por produtos, personificador da nova sociedade global onde a inclusão social seria concedida pelo poder de compra. O futuro seria *teenage*. (SAVAGE, 2009, p.498)

Luís Antonio Groppo, no livro *Introdução à sociologia da juventude* (2017), oferece outras definições de juventude a partir de vertentes sociológicas que se debruçam sobre o tema. Para ele, o período da juventude representa não apenas uma fase de desenvolvimento da vida, mas também uma categoria social e histórica que compõe o imaginário social com a força de um símbolo. (GROPPO, 2017) O sociólogo apresenta e discute na obra as principais vertentes da sociologia da juventude que de certa forma se estabelecem de maneira dialética, formando uma tradição no campo.

Em linhas gerais as primeiras teorias sobre a juventude têm como ponto de partida o trabalho de Hall que propõe a adolescência como um período de certas fragilidades e por isso aponta para a necessidade de prolongar a educação para afastar os sujeitos da promiscuidade e da delinquência. Nesse sentido, a juventude é entendida como uma fase de transição para a maturidade, facilmente influenciável, por causa da erupção dos sentimentos da puberdade, mas também com potencial para ser modelada pelas instituições sociais. É notável a preocupação com a delinquência juvenil. Segundo Groppo, a preocupação com essa rebeldia gera respostas sociais “políticas (entre os extremos do aumento da repressão policial e constituição de tribunais especiais para a juventude), respostas sociais (como o escotismo) e respostas científicas (primeiro, a psicologia e a pedagogia, logo, a sociologia).” (GROPPO, 2017, p.27)

A resposta ao pensamento de Hall vem com os estudos sociais da Escola de Chicago, em que se procura demonstrar as variações de comportamento dentro da juventude, menos como etapa do desenvolvimento humano e mais como categoria social, assinalando que os comportamentos estão relacionados às posições sociais que ocupam o jovem e sua família na estrutura social.

O estrutural-funcionalismo, por sua vez, dá um passo adiante em relação à Escola de Chicago, identifica variações dentro da própria camada jovem que constituem uma espécie de “subcultura”. Nesse sentido, aliando a ideia de *classe* às subculturas juvenis, mesmo a delinquência e a formação de gangues adquire sentido na estrutura social, formando uma resposta dos jovens de classes baixas que “compartilham ambigualmente do mesmo sistema de distribuição de *status* ou prestígio social que as camadas médias, mas que têm dificuldades de conquistar uma posição social mais elevada – conquista tão incentivada e valorizada por esta sociedade.” (GROPPO, 2017, p.41)

O estrutural-funcionalismo projetou uma visada ampla sobre a juventude, de um ponto de vista “macro”, que propiciou a abertura para as “teorias críticas da juventude”. As teorias críticas da juventude aprofundaram a proposta de investigação das tensões de classe e disputas que atravessam a faixa etária. Nessa linha de pensamento, a juventude adquire grande importância e potencial para as mudanças sociais. Para o sociólogo Luís Antonio Groppo, as teorias críticas da juventude tendem a valorizar o “potencial contestador” da juventude como um atributo de renovação, assim, ampliam a consciência sobre o caráter social e cultural da juventude. Para ele as teorias críticas possibilitam a percepção de que

a sociedade moderna também é composta de uma estrutura de categorias etárias, que lhe é própria, fruto de um movimento histórico de institucionalização e controle. As pessoas não vivem apenas em dada classe social, mas também em certo grupo etário (conforme o momento do curso de sua vida), este grupo etário não é algo tão somente “natural” – é, sim, o reconhecimento social do valor da cronologização do curso da vida e da necessidade de colocar indivíduos de idades semelhantes juntos. Entretanto, esta estrutura de categorias etária é atravessada, tanto quanto a estrutura de classes, por tensões, disputas e conflitos. (GROPPO, 2017, p. 85)

Outra questão importante para as teorias críticas da juventude é a institucionalização da vida. No caso da juventude, incorporam-se ao fenômeno as instituições educacionais, legislações, etc., que atuam em sentido à manutenção das categorias etárias.

As teorias pós-críticas da juventude formam a corrente de pensamento seguinte às teorias críticas da juventude. Levam em consideração o lugar da juventude na sociedade pós-moderna ou na segunda modernização ou na modernidade líquida. Para Groppo, a síntese da pós-modernidade está na implosão dos conceitos sociais: como a transição linear da juventude à maturidade e a “associação clara entre cada categoria etária e determinadas funções e instituições sociais, entre outros aspectos derivados.” (GROPPO, 2017, p.93)

Para alguns a pós-modernidade representa uma crise no sistema intelectual marcada pela crise das utopias sociais, como a queda do socialismo real na URSS, e pela supremacia quase onipotente do capitalismo que culmina em descrença na ideia de progresso social, incerteza de futuro próspero, ultraindividualismo, conformismo e consumo exacerbado. Segundo Groppo, a pós-modernidade desestabiliza os pressupostos modernos; nela, a sociedade torna-se “flexível (em vez de rígida ou fordista [Harvey, 1992]), líquida (em vez de sólida [Bauman, 1999]) e reflexiva (em vez de se manter por resquícios das tradições [Beck; Giddens; Lash, 1997])”. (GROPPO, 2017, p.96)

Se o cenário de quase onipotência do capitalismo tem reflexos na cultura como um todo, a juventude não escapa ileso. Edgar Morin no livro *Cultura de massas no século XX: o Espírito do Tempo - Neurose e Necrose* (1977) afirma que a procura da indústria cultural pelo grande público implica encontrar um denominador comum entre os públicos, tanto no gênero quanto na idade e posição social. No que diz respeito à idade, que segundo o sociólogo “tende a se fixar numa nota dominante: a dominante juvenil” (MORIN, 1977, p.39), Morin continua a argumentação sobre a

indústria cultural e explica que a busca pelo maior público, pelo homem médio e universal, “se trata do homem-criança que se encontra em todo homem, curioso, gostando do jogo, do divertimento, do mito do conto.” (MORIN, 1977, p.44)

Nota-se que o empreendimento da indústria cultural pelo termo médio entre os públicos opera um processo de dissolução das categorias etárias: a infantilização do adulto e a adultização da criança. A cultura de massa surge nesse horizonte como um apagamento das diferenças e a juventude desponta nesse cenário, segundo Groppo, como a categoria utilizada para “encobrir as diferenças sociais”. (GROPPO, 2017, p.108)

Outro ponto importante das teorias pós-críticas da juventude está presente no conceito que compreende a contemporaneidade como uma “segunda modernidade” sob o signo da agilidade, flexibilização, instabilidade, transitoriedade e precariedade. A juventude, nas condições estabelecidas pela “segunda modernidade”, tem a duração estendida e as fronteiras abolidas em relação à juventude tradicional, segundo o sociólogo

“não se aplicam mais as definições de juventude que afirmam que ela termina com casamento, trabalho e cidadania, já que estes são eventos que não ocorrem de modo linear hoje, quando houve uma “ruptura da sequência” e em que há uma “variedade de opções”. (GROPPO, 2017, p.127)

Se para as teorias tradicionais a juventude era vista como um período de transição para a fase adulta, na “segunda modernidade” ela é vista como um período à parte e diferente do sentido tradicional, em que a juventude se findava com a entrada no mercado de trabalho e assunção de responsabilidades. Passa a ser prolongada e reversível. Em certo sentido, há um prolongamento desejável da juventude pelo sujeito, visto que ela representa um período de menores responsabilidades e maior tempo para lazer, utilizando o exemplo de Groppo: é comum a dependência do jovem em relação aos pais mesmo após a inserção no mercado de trabalho. Ainda segundo o autor, “a idade adulta também virou uma etapa precária, semelhante à juventude, vivida em meio a emprego flexível ou precário, matrimônios instáveis e sob a certeza de que a formação profissional recebida na juventude logo se tornará obsoleta, obrigando à formação continuada.” (GROPPO, 2017, p.131)

Por fim, se percebe que a juventude passa por mudança de significação, de uma etapa de passagem para um período suficiente por si só, mais que isso, como objeto de desejo para as

outras faixas etárias por tudo o que ela representa. Há, de certo modo, uma idealização da juventude que é reflexo imediato de uma cultura massificada e de uma sociedade de consumo que é certamente imediatista, o tempo do consumo é sempre o tempo do agora e a consequência mais clara dessa perspectiva é a intensa valorização do presente associado ao trabalho, consumo e lazer (noções que por vezes surgem misturadas em um mesmo enunciado).

Em um processo de síntese é possível observar que a categoria *juvenil*, que se forma no seio de uma industrialização em processo, desponta na estrutura social quase como um estandarte da cultura massificada. Mais do que isso, na contemporaneidade funde-se às outras categorias em um sincretismo que faz prevalecer sobre as outras categorias a cultura jovem e o que ela representa, justamente porque o que ela representa está diretamente ligado ao homem contemporâneo, que, diante da sociedade de consumo, se torna individualista, hedonista, de relações precárias com o meio social – seja em relação ao trabalho ou às instituições –, fragmentário, instável. Sua perspectiva de futuro se vê abalada pelo imediatismo cotidiano.

1.4 A temática de formação

Ao analisar a narrativa *Vida e paixão de Pandomar, o cruel*, de João Ubaldo Ribeiro (1941-2014), o pesquisador João Luís C. T. Ceccantini propõe na sua dissertação de mestrado que ao tratar da temática da iniciação amorosa a narrativa de João Ubaldo “coloca-se ao lado de outras obras da literatura juvenil brasileira sobretudo escritas na última década, que se dedicaram à questão, abordando-a sob diferentes prismas”. (CECCANTINI, 1993, p. 30) Segundo ele, *Vida e paixão de Pandomar, o cruel*, assim como outras narrativas que lhe são contemporâneas, estão inseridas numa importante vertente do romance ocidental: o *Bildungsroman*, *romance de aprendizagem* ou *romance de formação*.

O conceito de *Bildungsroman* tem como principal paradigma o romance alemão *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). No gênero estão presentes elementos temáticos que colocam no centro da narrativa a ideia de *uma educação para a vida*. O protagonista, flagrado pela narrativa em um momento propício à formação, vivencia uma série de eventos que marcam seu amadurecimento emocional e psicológico, venturas e desventuras da vida do herói sinalizam uma transformação interior.

A pesquisadora Wilma Patrícia M. D. Maas, no livro *O cânone mínimo: o Bildungsroman* na história da literatura, afirma que o termo foi empregado pela primeira vez em 1810 pelo filólogo alemão Johan Karl Simon Morgestern (1770-1852) em uma conferência na Universidade Dorpat. Para Maas, a definição de Morgestern procurava representar a trajetória do protagonista para alcançar certo grau de “perfectibilidade” e dessa forma promover a formação do leitor de maneira “mais ampla do que qualquer outro tipo de romance”. (MAAS, 2000, p. 19)

Segundo Maas (2000), a concepção de *Bildung* utilizado por Morgestern tem suas raízes fundamentadas nas mudanças no pensamento ocidental ocorridas a partir do movimento Iluminista, assim, o termo é utilizado atrelado à crença de aperfeiçoamento pessoal e de trabalho em favor da coletividade e do bem comum. Ao *Bildung*, portanto, é associada a noção de “construção do caráter”, que, atrelada à concepção de “representação interior” e “autoinvestigação”, acrescenta ao sentido de formação a ideia de processo.

Outro ponto abordado pela pesquisadora é de que o termo *Bildung* carrega também uma carga educativa de herança também iluminista. Segundo ela, a obra *Emílio ou Da educação* (1762), do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), tem repercussão importante à época ecoando pela produção europeia, assim, a partir da produção do filósofo se constitui uma tradição de obras educativas. Para Maas, essa tradição se inicia com obras de intenção pedagógica cuja ficção atuava como meio condutor para a educação. Assim,

O romance de Goethe *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796) é o exemplo paradigmático de uma série de romances nos quais podem ser identificados os mesmos pressupostos que norteavam a literatura eminentemente educativa da *Aufklärung*. O caráter ficcional do romance realista atua como ali como mediação entre uma certa configuração histórica, a busca individual pelo aperfeiçoamento das qualidades inerentes do homem em prol do bem comum, e a sua realização. O fenômeno literário constituído pelo romance de formação só pode ser compreendido se relatado à transição entre a cultura feudal e a emancipação econômica burguesa. Na Alemanha, onde o processo foi acima de tudo lento e pouco definido, a literatura teve um papel fundamental na veiculação dos princípios que norteavam a passagem da cultura do mérito transmitido, fundamentado nos direitos de posse e herança, para a cultura do mérito pessoal adquirido, atributo do burguês em formação. (MAAS, 2000, p.29-30)

Para Maas, a posição de Morgestern, enquanto intelectual pós-iluminista, colabora com o projeto de ascensão da classe burguesa. O termo *Bildungsroman* surge em consonância com o pensamento burguês “em que a preocupação com a acumulação de riqueza passa a coexistir com o desejo de superação dos limites do conhecimento possível à classe média ascendente”. (MAAS, 2000, p.44) Assim, o conceito de “literatura de formação” pode ser entendido, nessa perspectiva, como um reflexo dos ideais burgueses na literatura, o que aponta para noção de correspondência entre produção e recepção da obra literária.

Outros nomes que podem ser citados como parte da gênese do *Bildungsroman* são Wilhelm Christian Ludwig Dilthey (1833-1911), Melitta Gerhard (1891-1981) e Ernest Ludwig Stahl (1902-1992). Segundo Maas, Dilthey associa ao conceito sua condição de produção, situando esse gênero do romance como produto alemão representante do “conceito alemão de humanidade”; Gerhard insere a proposta de *Bildungsroman* em uma categoria mais geral *Entwicklungsroman* (romance de desenvolvimento), dentro da qual observa a formação do *Bildungsroman* moderno sob um viés histórico; Stahl, por fim, reconhece na temática do romance de formação a ideia do “vir-a-ser” relacionada a interesses psicológicos e pedagógicos.

O trabalho de Jürgen Carl Jacobs (1936-2011) também deve ser destacado, ainda segundo Maas, porque Jacobs propõe uma compreensão mais ampla do *Bildungsroman*. Para ele, o conceito deve abarcar obras em que a temática central recaia sobre a história de vida de um protagonista jovem, de maneira que as peripécias levem ao reequilíbrio com o mundo. Deste modo, Jacobs entende o *Bildungsroman* de maneira mais flexível, definido a partir da questão da formação. Maas, enumera características que Jacobs considera constituintes do *Bildungsroman* da seguinte forma:

- o protagonista deve ter uma consciência *mais ou menos* explícita de que ele próprio percorre não uma sequência mais ou menos aleatória de aventuras, mas sim um processo de autodescobrimento e de orientação no mundo;
- a imagem de que o protagonista tem o objetivo de sua de vida é, em regra, determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento;
- além disso, o protagonista tem como experiências típicas a separação em relação à casa paterna, a atuação de mentores e de instituições educacionais, o encontro com a esfera da arte, experiências intelectuais eróticas [sic], experiência em um campo profissional e

eventualmente também contato com a vida pública, política. (MAAS, 2000, p.62)

Ao abordar o *Bildungsroman* a partir do ponto de vista do conteúdo, cuja centralidade do gênero incide sobre a formação em sentido lato, Jacobs rompe com o conceito circunscrito ao contexto romântico alemão. Segundo Maas, há, portanto, a proposta de Jacobs para uma visão que ultrapassa questões históricas e se atualiza nas diferentes épocas em uma “contínua alteração de seus pressupostos, a qual se desenha a partir de um programa narrativo básico”. (MAAS, 2000, p.63)

Georg Lukács (1885-1971) em *A teoria do romance* aponta algumas características do romance de formação ao realizar a crítica da narrativa goethiana paradigmática para o gênero. Para Lukács, em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister como tentativa de uma síntese*, o romance de Goethe apresenta a temática da reconciliação do indivíduo problemático com a sociedade, de modo que

Tipo humano e estrutura da ação, portanto, são condicionados aqui pela necessidade formal de que a reconciliação entre interioridade e mundo seja problemática mas possível; de que ela tenha de ser buscada em penosas lutas e descaminhos, mas possa no entanto ser encontrada. (LUKÁCS, 2000, p.138)

Essa interioridade, para o filósofo, está situada entre o idealismo e a ação concreta que intervém sobre a realidade, assim, o ideal intrínseco deste homem determina suas ações para o relacionar-se com o mundo exterior em busca de vínculos e satisfações. Segundo o autor, essa relação pressupõe uma comunidade cooperativa entre os homens, envolvidos em um processo educativo de “lapidar-se e habituar-se mútuos de personalidades antes solitárias” (LUKÁCS, 2000, p.140) cujo conteúdo é o ideal de humanidade livre.

O herói nesse tipo romanesco ocupa a centralidade da narrativa como representante universal do ser humano, reunindo os homens entorno da possibilidade de êxito das aspirações direcionadas ao bem comum. A ação no romance, então, passa por um processo consciente de orientação para o desenvolvimento de “qualidades humanas que jamais floresceriam sem uma tal intervenção ativa de homens e felizes acasos; pois o que se alcança desse modo é por si edificante e encorajador aos demais, por si próprio um meio de educação”. (LUKÁCS, 2000, p.141)

O término, contudo, revela o herói cuja crença no ideal de harmonia entre interioridade e exterioridade se desmantela, aproximando-se, segundo o teórico do romance da desilusão. Mas, ainda assim

O parâmetro educativo preservado nessa forma e que a distingue claramente do romance da desilusão consiste no fato de o advento final do herói a uma solidão resignada não significa um colapso total ou conspiração de todos os ideais, mas sim a percepção da discrepância entre interioridade e mundo, uma realização ativa da percepção dessa dualidade: a adaptação à sociedade na resignada aceitação de suas formas de vida e o encerrar-se em si e guardar-se para si da interioridade apenas realizável na alma. O gesto desse advento exprime o estado presente do mundo, mas não é nem um protesto contra ele nem sua afirmação, é somente um experiência compreensiva – uma experiência que se esforça por ser justa com ambos os lados e vislumbra, na incapacidade da alma em atuar sobre o mundo, não só a falta de essência deste, mas também a fraqueza intrínseca daquela. (LUKÁCS, 2000, 143)

Por fim, não se pode deixar de lado a crítica de Lukács à narrativa de Goethe. Segundo o teórico, a obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* está situada entre o idealismo e o Romantismo, duas filosofias incompatíveis, entre a visão de mundo do herói clássico – típico da epopeia – e do herói moderno, problemático – típico do romance. Há um conflito de formas de representação e de visão de mundo que não são conciliáveis, deste modo, abre-se uma “fissura artística” no processo de síntese das duas tendências na obra de Goethe. Lukács afirma

Essa superação objetivista da problemática fundamental, porém, tem de aproximar o romance à epopeia; ora, concluir como epopeia o iniciado como romance é tão impossível quanto capturar esse transcender por meio da nova configuração irônica e torná-lo perfeitamente homogêneo ao restante da massa romanesca. (LUKÁCS, 2000, p.148)

O livro *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros* (1990), de Cristina Ferreira Pinto, também merece destaque nesse panorama. Nele a pesquisadora se apropria de maneira exemplar do conceito de *Bildungsroman* para analisar quatro romances brasileiros de escritoras consagradas. O que a autora propõe é uma alteração no paradigma do gênero que traz para o centro dos debates a existência de um romance de formação feminino.

A partir, principalmente, das considerações de François Jost no artigo *La tradition du Bildungsroman*, de 1969, Cristina Ferreira Pinto afirma ênfase no gênero pelo “desenvolvimento interior do protagonista como resultado de sua interação com o mundo exterior” (PINTO, 1990, p.10), segundo a autora, esse desenvolvimento está relacionado a personagens masculinas e ao “processo no qual durante o qual se aprende a ser “homem””. (PINTO, 1990, p.11)

A partir da leitura de Jost, a pesquisadora chama a atenção para a ausência da personagem feminina ocupando a posição central do gênero, assim, Pinto sugere uma redefinição do *Bildungsroman*. A proposta de redefinição do gênero que Pinto faz parte das considerações de uma escrita feminina com diferenças fundamentais em relação ao *Bildungsroman* tradicional, segundo a autora, enquanto as personagens masculinas iniciam sua trajetória na infância ou na juventude, as femininas na maior parte dos casos são retratadas já na vida adulta. As diferenças no romance de formação masculino e feminino se dão em diversos aspectos, para a pesquisadora, enquanto no romance de protagonista masculino a formação resulta em uma certa harmonia, “o final da narrativa feminina resulta sempre ou no fracasso ou, quando muito, em sentido de coerência pessoal que se torna possível apenas com a não integração da personagem em seu grupo social” (PINTO, 1990, p. 27)

Por fim, a autora conclui que o romance de formação feminino compartilha algumas características com o *Bildungsroman* tradicional, tais como

“choque entre personagem e meio de origem (limitado e provinciano); isolamento da personagem; conflitos com os pais; apresentação ou menção do período de educação formal; viagem para cidade grande ou para um ambiente onde a personagem entra em contato com uma realidade mais ampla que, frequentemente, vai lhe trazer desilusões; problemas amorosos; processo de auto-educação; final indeterminado” (PINTO, 1990, p.147)

Contudo, vários elementos da narrativa se manifestam de maneira diversa da narrativa de protagonista masculino. Segundo a autora, enquanto as personagens masculinas mostram conflitos com a figura paterna nos romances de formação com protagonista femininas o conflito é com a figura materna ausente, física ou afetivamente; a busca da protagonista feminina se refere à procura pela identidade, realização e afirmação do eu, não pela vocação ou filosofia de vida como é típico no romance de formação de protagonista masculino; o final da narrativa revela outra

diferença fundamental: a diferença entre a harmonia alcançada pela personagem masculina e o fracasso pela personagem feminina. (PINTO, 1990)

A discussão de um *Bildungsroman* feminino, romance em que a formação assume características próprias, amplia a percepção do gênero, demonstra que o gênero literário compreende qualidades razoavelmente plásticas. De certa forma, pode-se pensar no *Bildungsroman* como um gênero literário elástico – o conceito contido na ideia de formação apresentaria, portanto, variações de acordo com o sexo, etnia, faixa etária, etc. –, mas que ao mesmo tempo mantém uma propriedade específica: representa um momento de formação em que a busca pela identidade, pela descoberta do papel social, pelo amadurecimento sentimental e sexual constituem a centralidade da narrativa.

Ao relacionar, portanto, o *Bildungsroman* à formação da identidade o período da juventude adquire importância especial e, nesse sentido, a literatura juvenil se torna solo bastante nutritivo para o gênero. Na dissertação de mestrado de João Luís C. T. Ceccantini, intitulada *Vida e paixão de Pandonar, o cruel de João Ubaldo Ribeiro*: um estudo de produção e recepção (1993), a narrativa juvenil aparece associada pela primeira vez ao *Bildungsroman*, temática que, comprovada mais tarde na tese, permeia as narrativas juvenis seja de maneira central ou periférica.

Na dissertação de Ceccantini, partindo do conceito de *Bildungsroman* exposto por François Jost no artigo *La tradition du Bildungsroman*, de 1969, o pesquisador afirma que o paradigma do *Bildungsroman* é a adolescência ou período imediatamente posterior, uma vez que é o período em que se manifesta mais fortemente o aprendizado para formação do caráter. Para o pesquisador, a figura do herói em formação se torna a peça fundamental do gênero, as experiências vivenciadas pelo protagonista tendem a marcá-lo, tornam-se parte de um processo profundo de educação.

O pesquisador procura estabelecer relações entre a narrativa *Vida e paixão de Pandomar, o cruel* (1986), e o romance de formação. Segundo o pesquisador, a afirmação da obra enquanto romance de formação é polêmica, primeiro porque ela foge dos enquadramentos da categoria *romance* e, depois, porque a gênese do gênero literário tem como fundação o romance de Goethe e forma literária do romantismo do século XVIII. Para ele, contudo, dada a extensão e a pouca densidade dessa obra

Nas suas poucas páginas, a obra constitui antes uma modalidade híbrida (conto longo talvez?), posta em voga pela indústria editorial ligada à literatura infanto-juvenil ao longo das últimas décadas. Na verdade, se quisermos pensar a obra como uma espécie de *Bildungsroman*, é preciso reconhecer que ocorre uma diluição acentuada do paradigma, sobretudo no que diz respeito ao fundo filosófico e didático próprios do “subgênero”. (CECCANTINI, 1993, p. 33)

Feita a ressalva, o autor identifica proximidades entre o gênero e a narrativa de João Ubaldo Ribeiro. Para o pesquisador a afinidade entre narrativa e gênero começa pela temática que na obra estudada engloba a resolução dos problemas emocionais do protagonista que deixa a impressão de que o herói “superou a inexperiência, cresceu em todos os sentidos e agora resta a ele apenas viver plenamente” (CECCANTINI, 1993, p.34)

A constatação de João Luís C. T. Ceccantini (2000) se torna mais sólida na tese, quando, após analisar sistematicamente várias narrativas juvenis publicadas entre 1978 e 1997, observa o predomínio de elementos que apontam para especificidades da literatura juvenil, dentre eles a temática da *formação* nas obras. Quando realiza a síntese das análises relativas ao *mundo narrado* e *modo de narrar* o pesquisador declara que mesmo que se possa inferir um endereçamento das narrativas ao público juvenil, isso não representou a diminuição da qualidade das obras. Para ele, a busca pela identidade, o amadurecimento do jovem e a linguagem coloquial demonstram uma “delimitação de terreno”. (CECCANTINI, 2000, p.434)

A centralidade da formação no conceito de *Bildungsroman* encontra ressonância na literatura juvenil, Ceccantini assegura que há nas narrativas juvenis analisadas uma preocupação com o processo de aprendizagem que não deixa de lado o tratamento estético, do total de obras analisadas pelo pesquisador 60% corresponderam ao subgênero “narrativas psicológicas” e em 58% das narrativas a busca pela identidade e o processo de amadurecimento do jovem surgiram como as temáticas majoritárias.

O pesquisador propõe, portanto, a concepção da especificidade da literatura juvenil como uma “estética de formação”, estética no sentido em que as obras manifestam um claro projeto artístico e “formação”, referindo-se à temática que se fez recorrente nas narrativas analisadas, mas também porque se liga diretamente à noção de educação do jovem leitor e à educação para vida, que é papel fundamental da literatura. (CECCANTINI, 2000)

Nesse contexto, se o gênero *Bildungsroman* não emerge na literatura juvenil de forma pura, assume, por outro lado, características próprias, tal qual o *Bildungsroman* feminino abordado por Cristina Ferreira Pinto. Na literatura juvenil estudada por Ceccantini o romance de

formação toma matizes próprios, as narrativas não seguem à risca o modelo goethiano, mas procura por uma nova estética em que expressa e destaca a busca pela identidade – questão que leva o jovem a refletir sobre seu lugar e sua participação na realidade – que é problemática, essencial aos jovens de qualquer época como principal temática das narrativas juvenis.

Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel na sua tese de doutorado, intitulada *Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero* (2009), após avaliar sistematicamente uma vasta quantidade de títulos publicados no campo literário juvenil, tanto obras da Série Vagalume quanto obras vencedoras do Prêmio Jabuti, também verifica no *corpus* de sua pesquisa a preocupação das narrativas juvenis com o amadurecimento dos jovens protagonistas, de maneira que, para ela, a “aprendizagem está predominantemente centrada sobre a busca de si mesmo, revelando uma viagem sobre os meandros da vida íntima e a descoberta interior da personagem.” (CRUVINEL, 2009, p.149)

A partir desta constatação, a pesquisadora divide as narrativas em dois grupos: *narrativas ao lado da modernidade* e *narrativas imersas na modernidade*. O primeiro grupo de narrativas diz respeito àquelas que mantêm a estrutura tradicional do romance, enquanto no segundo grupo estão as que operam as sofisticadas técnicas narrativas modernistas. Para ela a diferença fundamental nos dois grupos é que enquanto no primeiro a aprendizagem se torna parte da temática das obras, “cujo objetivo é o de ajudar o adolescente a resolver seus conflitos íntimos ao se confrontar com o mundo” (CRUVINEL, 2009, p.153) e, portanto desenvolvem uma narrativa de formação de fachada, pois a aprendizagem ocupa a centralidade da narrativa, no segundo grupo, porém, as narrativas promovem uma ruptura com a forma tradicional. Desenvolvem procedimentos narrativos típicos modernistas que causam a ruptura da estrutura tradicional. Ao contrário do primeiro grupo em que os heróis não são críticos, ou problemáticos, segundo a terminologia lukácsiana utilizada pela pesquisadora, e em intenso confronto com a realidade circundante o que é fundamental para o desenvolvimento da narrativa de formação, o segundo grupo apresenta narrativas em que além de protagonistas conflitantes há “a presença da metaficção, da paródia, do humor, do diálogo com o leitor e de elementos que levam a uma reflexão em torno dos elementos próprios da ficção.” (CRUVINEL, 2009, p. 160)

A pesquisadora conclui com a comprovação de que, nos bons casos, a questão da aprendizagem presente nas narrativas não intervém na eficácia estética, para ela, algumas das obras analisadas apresentam uma “tendência de formar uma conduta ética nos protagonistas”

(CRUVINEL, 2009, p. 168) que está em consonância com o conceito de formação de Antonio Candido e a proposta da literatura juvenil como uma “estética de formação” elaborada por Ceccantini. Assim, Cruvinel afirma:

toda literatura é uma forma de educação, independente da temática abordada ou da predeterminação do público leitor. A especificação de literatura juvenil não a exclui da literatura em sentido mais amplo. A particularidade das obras voltadas para os jovens leitores está no desenvolvimento eficaz de formas pertinentes e literariamente articuladas para fazer sentido ao seu destinatário, que está em processo de formação. (CRUVINEL, 2009, p.168-169)

Por fim, pode-se dizer que na literatura juvenil a questão didática, escolar, está presente desde as origens do gênero e, portanto, constitui parte dessa literatura. A proposta de aprendizagem também se faz presente nas obras e assim se explica em parte o predomínio da narrativa de formação. Contudo, a didática é um obstáculo para que a obra atinja a eficácia estética, por isso as boas obras tendem a plasmar a aprendizagem em um processo de formação que é estético, ou seja, se a literatura juvenil ensina é porque ensinam todas as boas literaturas ao propiciarem a possibilidade de uma “aprendizagem ética”.

2 O ESCRITOR E AS LEITURAS CRÍTICAS DAS OBRAS

2.1 Vida e obra

José Carlos Dussarrat Riter, conhecido no campo literário como Caio Riter, nasceu em Porto Alegre em 24 de dezembro de 1962, onde vive até hoje. De família humilde, o escritor estudou em escola pública durante toda sua infância e adolescência. Como na sua casa não havia livros, sua relação com a literatura vem de contações de histórias que a mãe fazia durante a noite, segundo o escritor ela gostava de contar e inventar histórias e brincar com as palavras, como, por exemplo, nos trava-línguas. Além da leitura na escola, a formação de Riter como leitor se dá nas bibliotecas públicas, onde lê por conta própria lendo o que procurava nas estantes.

Em 1990 Caio Riter graduou-se em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e em 1994 graduou-se em Letras pela Faculdade Porto-Alegrense. Recebeu o título de Mestre em 1997, com a dissertação intitulada *Pelos desvios familiares: realidade e ficção* em Lya Luft, e o título de Doutor em 2004, com a tese intitulada *A dor do passar: a cerimônia ficcional de Lygia Fagundes Telles*, ambos em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O escritor atua como professor desde 1987 e já ministrou aula em diversos níveis de ensino: fundamental, médio, graduação e pós-graduação; atuou como professor de graduação e pós-graduação na FAPA – Faculdade Porto-Alegrense, como professor convidado na pós-graduação do Centro Universitário Ritter dos Reis e como professor substituto na pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; atualmente trabalha como professor de ensino médio no Colégio Militar de Porto Alegre.

O escritor relata que a vontade de compor narrativas vem desde os seus dezoito anos. Inicialmente pensava no público adulto; a escrita para crianças e jovens surge tempos depois, incentivada pela esposa. A primeira produção literária infantil de Caio Riter foi a narrativa *Fruto verde*, escrita e ilustrada pelo autor para presentear a esposa grávida. Desde então, ele passou a escrever outras narrativas para o público infantil como uma forma de carinho para as filhas. A produção para o público jovem vem anos depois, quando, a convite de um editor, escreve *A cor das coisas findas*.

Fato interessante e que merece atenção é a percepção que o escritor tem de que a escrita para o público é desafiadora, no sentido de que o leitor passa por um período de conflitos e

experiências que é de suma importância para a construção da identidade do sujeito. Essa percepção sensível da etapa da adolescência se faz presente nas personagens do autor, é comum encontrar os protagonistas em momentos que envolvem o enfrentamento de situações complexas como a descoberta da adoção, amadurecimento sexual, morte, etc. Fica claro que nesse processo o escritor não evita os temas que são *tabus*, ao contrário faz deles o mote de suas tramas, pois acredita que escrever literatura juvenil não é fazer uma literatura menor, os leitores cruzam as fronteiras etárias o tempo todo, a arte atrai pessoas de qualquer idade.

Caio Riter afirma que se tornou leitor a partir dos romances policiais de Agatha Christie e partir de então se tornou um leitor voraz do todo tipo de literatura, contudo, no que diz respeito à literatura juvenil, suas principais referências foram Monteiro Lobato e Lygia Bojunga Nunes, dos quais destacou as narrativas *As caçadas de Pedrinho*, *As reinações de Narizinho*, de Lobato, e *Corda bamba*, de Lygia Bojunga. Apesar de terem estilos diferentes é possível notar alguma semelhança entre as narrativas de Riter e Bojunga, o tratamento literário bastante próximo da interioridade do protagonista está presente em ambos. O escritor afirma que, assim como Bojunga, procura um mergulho na vida íntima da personagem, para ele mais importante do que qualquer outro aspecto da narrativa.

Caio Riter, estreou no mercado editorial em 1994 com a publicação do livro infantil *Um palito diferente*, publicado pela editora Interpreta Vida em Porto Alegre. Sua produção dirigida ao público jovem se iniciou em 2003 com a publicação de *A cor das coisas findas* pela editora WS Editora. Entre 1994 e 2017 o escritor publicou 60 títulos, dos quais 34 são infantis e 17 são juvenis – o restante dos títulos inclui 3 adaptações, 4 coletâneas de contos, 1 antologia poética e 1 livro teórico sobre letramento literário.

Da sua estreia até hoje, o escritor acumulou várias premiações. Segundo a pesquisadora Alice Áurea Penteado Martha (2012), o primeiro reconhecimento do valor artístico de Caio Riter foi a premiação ao poema “Pão”, no Concurso Literário *Poemas no ônibus*, em Porto Alegre (MARTHA, 2012, p.170). A primeira premiação recebida pelo autor por narrativas juvenis foi em 2004, quando a obra *A cor das coisas findas* (2003) recebeu o Prêmio Açorianos de Literatura em 2004 na categoria infanto-juvenil. De 2004 em diante o escritor recebeu o Primeiro prêmio Barco a Vapor em 2005, o Prêmio Açorianos de Literatura em 2006, também na categoria infantojuvenil, o Prêmio FNLIJ em 2007, na categoria juvenil, por *O rapaz que não era de Liverpool* (2006); duas vezes o Prêmio AGES na categoria juvenil em 2005 e 2006, por *Atrás da*

porta azul (2004) e *Debaixo de mau tempo* (2005). Teve ainda cinco obras finalistas ao Prêmio Jabuti na categoria juvenil: *Meu pai não mora mais aqui* (2008), *A filha das sombras* (2011), *Vicente em palavras* (2012), *Apenas Tiago* (2014) e *Cecília que amava Fernando* (2016), em 2009, 2012, 2013, 2015 e 2017, respectivamente. Tem obras que receberam o selo Altamente Recomendável da FNLIJ: *O rapaz que não era de Liverpool* (2006), *Meu pai não mora mais aqui* (2008) e *Apenas Tiago* (2014), em 2007, 2009 e 2015, respectivamente. Além dessas obras, também foram premiadas ou foram finalistas de premiações: *Sete patinhos na Lagoa* (2012) recebeu o Prêmio FNLIJ na categoria infantil em 2013, recebeu o selo Altamente Recomendável em 2014 e foi finalista ao Prêmio Jabuti em 2014. Pela *Coleção Historinhas bem...*, recebeu o Prêmio Açorianos de Literatura na categoria infantil em 2009 e com *Vento sobre a terra vermelha* (2012), chegou a finalista ao Prêmio Jabuti em 2013 na categoria Contos e crônicas.

Além das premiações recebidas, suas obras têm sido incorporadas a importantes catálogos internacionais de literatura infantil e juvenil e algumas delas foram selecionadas para a composição do PNBE, Programa Nacional Biblioteca da Escola, como é o caso das narrativas juvenis *Meu pai não mora mais aqui* (2008), para o PNBE de 2008; *Viagens ao redor de Felipe* (2009), para o PNBE de 2011; e *O outro passo da dança* (2009), *Um na estrada* (2011), *A filha das sombras* (2011) e *Eu e o silêncio de meu pai* (2011), para o PNBE de 2012. Algumas narrativas infantis do escritor também foram selecionadas para o programa, é o caso de *Teiniaguá: a princesa moura encantada* (2006), para o PNBE de 2008 e *Pedro Noite* (2011) e *Sete patinhos na lagoa* (2012), para o PNBE de 2013.

2.2 Uma fortuna crítica em expansão

Como se pode observar, em pouco mais de quinze anos de publicações para o público juvenil o escritor já possui uma produção bibliográfica extensa. Em relação às linhas gerais de sua produção, Alice Áurea Penteado Martha (2012) aponta o predomínio de temáticas relacionadas às conquistas e perdas das personagens jovens; estão presentes temas como *primeiras experiências sexuais, amores, separações, morte* etc. Tratam-se de narrativas em que os protagonistas, geralmente jovens de vida urbana e em idade escolar, atravessam conflitos íntimos em um processo de formação identitária. Nas palavras da pesquisadora:

Ao lado de autores consagrados, novos nomes se lançam à produção juvenil, utilizando-se de formas literárias próprias da literatura para adultos: narrativas em primeira pessoa, que revelam o estágio de incompletude em que se encontram narradores e personagens, sujeitos pós-modernos, e que se constroem, sobretudo, por diferentes pontos de vista, pelo discurso fragmentado e pela busca da identidade dos seres ficcionais.

Caio Riter, narrador contemporâneo abordado neste texto, tem revelado intenso interesse pelas experiências e emoções vivenciadas cotidianamente por jovens, como a primeira relação sexual, a adoção, a doença de personagens jovens, a morte e a separação da família, em íntima conexão com as preocupações e os sentimentos experimentados por seus leitores, sempre a partir da perspectiva juvenil. Em vista de tais aspectos, sua produção já merece estudo temático-formal mais apurado. (MARTHA, 2012, p. 180)

Da produção literária de Caio Riter a crítica frequentemente tem abordado questões referentes à *busca pela identidade*, tema recorrente nos conflitos vivenciados pelos jovens protagonistas das narrativas do autor. *O rapaz que não era de Liverpool* (2006) e *Meu pai não mora mais aqui* (2008) têm sido as narrativas mais exploradas pela crítica com essa finalidade. Pesquisadores como Alice Áurea Penteado Martha, Celso Sisto, Alexandra Valéria Linhares Figueiredo e Nathalia Costa Esteves se debruçaram sobre essas obras. Nathalia Costa Esteves tem destaque especial pois dedica parte de sua dissertação de mestrado à investigação desse tema.

O rapaz que não era de Liverpool é narrado em primeira pessoa pelo protagonista Marcelo, jovem de classe média, filho de pais divorciados, que, durante uma aula sobre a lei de Mendel se descobre filho adotivo. A partir da descoberta o protagonista procura isolar-se para refletir sobre sua vida e seu lugar na família. Martha afirma que

Marcelo encontra-se em fase limítrofe da existência, por atravessar momento naturalmente difícil da adolescência e por registrar na pele, ou melhor, na cor dos olhos, a eficácia da lei de Mendel, o que explica seu modo de narrar, a quase impossibilidade de sair do invólucro e observar sentimentos alheios, especialmente, as emoções experimentadas pelos pais, a seu ver, responsáveis por todo seu drama interior (MARTHA, 2008, p. 10-11)

Dadas as condições em que se desenrola a narrativa de Marcelo, de superação de um conflito identitário interior, Alice Áurea Penteado Martha analisa a obra do ponto de vista da formação e da possível identificação entre leitor e obra, visto que a narrativa concilia a forma e o conteúdo, incorporando uma linguagem próxima à oralidade. Segundo a pesquisadora, a

linguagem na narrativa funciona *como meio de interação entre leitores e universo ficcional, com períodos de estruturas simples, ordem direta, uso de expressões correntes entre a faixa etária de leitores, sem clichês, a não ser aqueles empregados intencionalmente, com o objetivo de revigorá-los por novos usos.* (MARTHA, 2008, p. 16)

Celso Sisto (2011) também analisa a obra com vistas ao processo de formação. O pesquisador propõe o espelho, o labirinto, o fio de Ariadne e o pão da palavra como elementos que constituem o percurso pelo qual as narrativas juvenis passam. O pesquisador tece considerações sobre o período de transição que representa a adolescência, expõe a etapa como um período de mudanças e descobrimentos. Para ele, nas narrativas analisadas, o protagonista, assim como o jovem leitor, se mostra como alguém à procura da identidade, em conflito consigo mesmo e com o mundo. Essa etapa do conflito inicial é representada pela figura do espelho; em seguida, o movimento fragmentário da narrativa de idas e vindas do passado ao presente representa a etapa labiríntica pelo qual o protagonista passa na sua busca; a fase seguinte indica a superação do conflito com o suporte de outra personagem (DJ e a Tia); e, por último, contar é a etapa final da superação do drama experienciado. O pesquisador conclui que

Usando as possibilidades do jogo literário, com um projeto estético claramente definido (ser literatura e “falar” ao jovem simultaneamente, explorando recursos narrativos que conferem suspense, ritmo e interesse à obra: cortes, cruzamento de diferentes planos, como presente, passado, futuro, memória, sonho, etc; intertextualidades, metalinguagem) as obras abordadas neste ensaio não constroem um arremedo de linguagem juvenil, tratam de assuntos de interesse desse “grupo” e possuem protagonistas verossímeis colocados à altura de realizarem plenamente suas travessias e seus projetos de vida, de forma atraente para o leitor. Aliás, a travessia do leitor será certamente de prazer e emoção, ao acompanhar lado a lado esses jovens narradores. (SISTO, 2011, p.257)

Nathalia da Costa Esteves (2011), por sua vez, na dissertação *Heróis em trânsito: narrativa juvenil contemporânea e a construção de identidades*, realiza uma análise de *O rapaz que não era de Liverpool* (2005) e *Meu pai não mora mais aqui* (2008), entre outras narrativas juvenis de outros autores selecionadas para compor o *corpus* da pesquisa. A pesquisadora comenta as narrativas escolhidas segundo as categorias: Autor e obra; Narrativas; Projetos gráficos; Temáticas, Ambientação: o espaço e o tempo; Linguagem, Narradores e conclui com Personagens e construção da identidade na juventude.

A análise de Esteves (2011) abrange diversos aspectos das narrativas. Destaca-se que, quanto à temática, a pesquisadora afirma que em geral as obras *giram em torno da vida e da formação do jovem sujeito pós-moderno* (ESTEVES, 2011, p.84), passando por temas como *autoconhecimento e amadurecimento* – sentimental, sexual – por meio de situações como o descobrimento da adoção, separação dos pais e morte experienciadas e narradas pelos protagonistas.

Outro ponto que chama atenção no trabalho de Nathalia da Costa Esteves é a maneira como Riter aborda a linguagem e as vozes narrativas, relacionando-as à aproximação que realizam com o leitor literário. A pesquisadora assegura que ambas narrativas de Caio Riter se aproximam da linguagem utilizada pelos jovens em seu cotidiano, incorporando expressões regionais e gírias típicas da faixa etária. Aponta também a intertextualidade com as músicas dos Beatles e do conjunto Jota Quest, o que também ajuda na aproximação com o jovem leitor. Além disso, a estudiosa valoriza o modo de narrar dos jovens protagonistas, em primeira pessoa. Em *O rapaz que não era de Liverpool* o leitor tem acesso direto às impressões mais íntimas de Marcelo pela maneira como a obra é narrada e em *Meu pai não mora mais aqui* a escrita também é em primeira pessoa, mas na forma de dois diários, duas vozes narrativas que se entrelaçam, mostrando duas perspectivas diferentes e criando certa empatia com o jovem leitor, que, segundo Esteves, provavelmente vivenciou situações semelhantes. Como diz a pesquisadora: *por ser em primeira pessoa e por estar na forma de diário, é como se Letícia e Tadeu abrissem suas vidas e nos revelassem todos os seus sentimentos: medo, insegurança, raiva, tristeza, alegria.* (ESTEVES, 2011, p. 112-113)

A conclusão de Esteves direciona-se à constituição da identidade dos narradores, em que a superação dos conflitos internos expõe um processo de amadurecimento psicossocial. Assim, assim a juventude representada se apresentaria como um período de dúvidas, discussão com os pais, ansiedade, medo, raiva e solidão:

Nesse caminho, esses jovens precisaram se adaptar ao novo conceito de família, aos novos valores baseados no consumo; precisaram superar preconceitos, resistir ao abandono e à solidão, aprender a lidar com a morte. As treze narrativas ilustram a alta qualidade estética da literatura juvenil brasileira contemporânea. Os temas são abordados com muita sensibilidade, cumplicidade e com uma dose de humor que aproxima ainda mais os jovens leitores.

A narrativa *Meu pai não mora mais aqui* também é discutida por Alice Áurea Penteado Martha no capítulo intitulado *Literatura juvenil: fronteiras incertas* do livro *Narrativa juvenil: geração 2000*. O capítulo de Martha (2012) cita três obras da literatura de Caio Riter, *Tempo de surpresas*, *O rapaz que não era de Liverpool* e *Meu pai não mora mais aqui*. A análise da pesquisadora detém-se mais expressivamente sobre a última.

A pesquisadora afirma a originalidade da narrativa ao narrar os fatos sob duas perspectivas, duas vozes de dois narradores diferentes cujas histórias se cruzam. Em *Meu pai não mora mais aqui* a escrita dos diários que compõem a trama se inicia por conta de uma atividade solicitada pela professora de português. Assim, Letícia e Tadeu são convidados à expressão escrita de seus dramas individuais, Letícia sobre a aceitação da separação de seus pais e Tadeu, após um acidente fatal, sobre o sofrimento diante da morte do pai. Martha (2012) afirma que a originalidade da narrativa não decorre da forma de diário na qual é narrada, mas da multiplicidade de pontos de vista:

Quando o diário se torna uma técnica de narração ficcional, de acordo ainda com Picard, uma das formas de narrativa em primeira pessoa, o diarista é também uma personagem e as propriedades de seu discurso – fragmentação e incoerência – adquirem estatuto relevante no sistema significativo e se convertem em elementos de comunicação estética. Em outras palavras, o que podia ser visto como falha comunicativa na escrita não ficcional é apontado como valor artístico, consignando uma das modalidades de discurso literário contemporâneo, muito adequado ao “sujeito pós-moderno”, uma das três modalidades propostas por Hall (2003, p.7-22), e constituído pela mobilidade e instabilidade, aspectos que traduzem estágios em que se encontram personagens e leitores da narrativa que pretendemos abordar. (MARTHA, 2012, p.173)

Alice Áurea ressalta o espaço urbano por onde transitam os personagens, bem como a presença de situações comuns à juventude contemporânea, o que aponta para um contexto realista, segundo a pesquisadora. Além disso ela enfatiza a proximidade da linguagem da narrativa com a oralidade, o que seria previsível em narrativas juvenis, mas importante para não *promover desnível de vozes o mundo narrado* (MARTHA, 2012, p. 179). Como defende a pesquisadora:

em *Meu pai não mora mais aqui*, a linguagem peculiar, muito próxima da oralidade, trata, de modo natural, as consequências da ausência paterna, em razão de um novo relacionamento amoroso, na história de Letícia, e da morte, na de Tadeu. São questões delicadas, notadamente na fase em que se encontram

personagens e leitores, mas tratadas de maneira delicada e sensível. Como os conflitos experimentados pelas personagens esgotam-se na vivência e escritura deles, na produção do diário, a narrativa se configura como espaço de reconhecimento de identidades. (MARTHA, 2012, p.180)

Outras obras do escritor submetidas à apreciação crítica foram *O tempo de surpresas*, *O outro passo da dança*, *Um na estrada*, *Eu o silêncio de meu pai* e *Vicente em Palavras*. MARTHA (2010) realiza análise, entre outras narrativas juvenis, de *O tempo de surpresas*, obra narrada pelo protagonista Alexandre, que enquanto espera o transplante de medula reflete sobre fatos de sua vida, como o descobrimento da doença e suas relações familiares. A pesquisadora assegura que a narrativa, a partir *de um relato bastante sensível, sem ser piegas, os leitores podem compartilhar as alegrias e as tristezas daquele tempo de convivência com a doença, responsável, inclusive, pelo amadurecimento do garoto* (MARTHA, 2010, p.8).

A partir da Teoria da recepção a pesquisadora aponta que as narrativas que compõem o *corpus* do trabalho convergem para a interação entre texto e leitor, Os aspectos narrativos investigados revelam essa proximidade, seja na representação da infância e da juventude, que segundo Martha (2010) não são abordadas como fase de preparação para vida adulta, mas como *etapa decisiva no processo de vida* (MARTHA, 2010, p.20); seja na linguagem, cuja prevalência de um registro próximo à oralidade atua como meio de interação entre os leitores e o universo ficcional (MARTHA, 2010, p.21)

Silvana Augusta Barbosa Carrijo e João Luís C. T. Ceccantini também realizaram análise da obra. No artigo, publicado em 2016, a narrativa *O tempo de surpresas* divide espaço com *Treze anos de Branca*, de Agustín Fernández Paz, sendo que os esforços dos pesquisadores se voltam para a interpretação da construção da identidade em uma personagem cuja representação foge dos estereótipos de jovem. Segundo os autores, nas duas narrativas, *o espaço é cedido à representação de adolescentes protagonistas que, ao contrário de se caracterizarem por uma vitalidade excessiva, caracterizam-se pelo oposto, vitimados que são por enfermidades graves*. (CARRIJO; CECCANTINI, 2016, p.411)

Assim, o estado em que se encontra o protagonista permite uma série de reflexões sobre a própria história, repensando as relações familiares e a ausência do pai, o que demonstra uma personagem cuja identidade não é fixa, mas que se modifica à medida que lida com as diversas experiências da vida. Seguindo a linha da Teoria da recepção, os pesquisadores afirmam a

possibilidade de identificação entre o leitor e a obra devido aos expedientes literários realizados pelos escritores

Desse processo pode resultar uma forte identificação entre os protagonistas e os jovens leitores da narrativa. Ao contemplarem as mudanças significativas vivenciadas por Branca e Alexandre, o leitor adolescente pode concluir que seu próprio fado pode ser modificado, que os acontecimentos não imputam derrotas prontas e acabadas e que o enfrentamento da dor é possível mesmo quando se é jovem. Nesse sentido, as narrativas constituem uma aposta na esperança, não de maneira falaciosa e panfletária, mas operando pela catarse do processo de leitura tão ao gosto pessoano do “Na dor lida sentem bem”. (CARRIJO; CECCANTINI, 2016, p.418)

Os pesquisadores concluem assinalando pontos estruturais/formais que contribuem para o reconhecimento estético da narrativa. É o caso da narração autodiegética de Alexandre que, segundo Carrijo e Ceccantini (2016), *é capaz de efetivar uma mirada mais ampla sobre a condição humana, ao alternar a narração sobre a leucemia que o acomete com a contemplação de conflitos de outros personagens* (CARRIJO; CECCANTINI, 2016, p.423) e do final aberto da trama, que finda com a entrada do protagonista na sala de cirurgia abrindo a narrativa para uma ambiguidade interpretativa. Nas palavras dos pesquisadores:

A escolha por um desfecho que não se revela, mas se interrompe, imprime à obra a abertura e multiplicidade de sentidos que caracterizam boa parte das obras literárias dignas de nota. Riter demanda ao leitor a sentença de cura ou de morte a Alexandre, conforme opte por esta ou aquela interpretação. (CARRIJO; CECCANTINI, 2016, p.424)

O trabalho publicado por Mirian Hisae Yaegashi Zappone, em 2015, menciona, entre outras, as obras *Um na estrada* e *O outro passo da dança*, selecionadas para compor o acervo do PNBE de 2013, como narrativas exemplares. Zappone avalia 56 narrativas selecionadas para o PNBE comparando os resultados às pesquisas de Fúlvia Rosemberg (1985) e Regina Dalcastagnè (2007), em que foram investigados os temas e as formas da literatura infantil e juvenil brasileira com o intuito de mapear os discursos dominantes nas obras selecionadas. Deste modo, ao citar as obras de Caio Riter, a pesquisadora aponta para a presença de narrativas com predomínio de espaço urbano com personagens de classe média cujas temáticas ela divide nas categorias *temas sociais*, *temas familiares* e *temas do universo adolescente*. Em traços gerais, a literatura de Caio Riter aparece no artigo citado entre narrativas urbanas, com protagonistas de classe média e

temáticas sociais e familiares, como, por exemplo, em *O outro passo da dança*. Sobre o *corpus* a pesquisadora conclui que

Tendo como uma de suas finalidades a expansão do universo cognitivo, emocional e social do jovem, a literatura juvenil brasileira contemporânea contribuiria com mais densidade para emancipação do leitor na medida em que pudesse incorporar realidades múltiplas, confrontando a diversidade étnica, econômica, racial, sexual e social que cerca o adolescente e que constitui o mundo urbano no qual as sociedades contemporâneas, inescapavelmente, estão inseridas. Contribuiria, assim, para sua passagem ao universo adulto de forma que pudesse observar e, quem sabe, até questionar as amarras ideológicas com as quais o mundo por ele aspirado - o dos adultos - tem sido construído. (2015, p.106)

Também merece destaque o trabalho de Ana Crélia Penha Dias e Raquel Cristina Souza e Souza, em artigo publicado em 2015, tecem algumas considerações sobre as obras *Eu e o silêncio de meu pai* e *Vicente em palavras*. As pesquisadoras realizam discussão acerca do cânone literário em literatura infantil e juvenil, cuja liberdade criadora é constantemente assediada pela pedagogia e pelo mercado editorial. Para elas, *o critério de validação estética tem sido a irrepetibilidade e a originalidade da forma, de modo que a fruição dependa da disponibilidade do receptor em reformatar suas expectativas em relação à obra que tem diante de si* (DIAS; SOUZA, 2015, p.185), o que em literatura infantil e juvenil por um grande período foi confundido com a função pedagogizante e moral do texto, de forma que a emancipação apenas vem a ocorrer durante o *boom* literário da década de 70, ressalvada a produção de Monteiro Lobato.

No que diz respeito à produção literária de Caio Riter, as pesquisadoras o qualificam, ao lado de Luís Dill, na categoria de *autores que se empenham na experimentação estética* (DIAS; SOUZA, 2015, p.192). Para elas, os dois autores têm recebido legitimação acadêmica em comunicações orais, artigos, dissertações e teses sobre o assunto, além de terem recebido várias premiações por instituições reconhecidas no campo da literatura infantil e juvenil, ainda que *seja necessário salientar que a atual produção vertiginosa de ambos os autores, possivelmente estimulada pelos prêmios e pelo reconhecimento da universidade, acabe comprometendo algumas vezes essa qualidade já atestada, já que as solicitações do mercado começam a se impor*. (SOUZA, 2015, p.192). Assim, para Dias e Souza,

O que caracteriza o universo ficcional de Caio Riter é a eleição de temas sensíveis e perturbadores que passam necessariamente pelo filtro da consciência de um jovem personagem, muitas vezes o narrador. Assim, o foco da narrativa se desloca da ação para a emoção e, no lugar do encadeamento de eventos frenéticos, no esquema da aventura-puxa-aventura, tem-se a costura de estados emotivos que se sucedem como reação aos eventos externos.

Como exemplo da produção do escritor, as pesquisadoras citam *Vicente em palavras*, narrativa constituída por múltiplas vozes, principalmente do irmão, da mãe, do pai e da namorada de Vicente. A narrativa trata da morte trágica de Vicente em um acidente de skate, de forma que os relatos de cada personagem, em gêneros textuais distintos, revelam os sentimentos individuais e a maneira como lidam com o fato. Segundo as pesquisadoras,

o suposto protagonista anunciado no título está ausente: diante da morte do jovem em um acidente de skate, presenciado por familiares e amigos, uma constelação de discursos em primeira pessoa, de vários personagens, emerge para que se coloque em cena a dificuldade de cada um no lidar com a morte. No conflito de perspectivas, flagramos uma mãe que enuncia sua preferência pelo filho morto; um irmão angustiado diante da sensação de alívio que pensa sentir ao se livrar da sombra do irmão preferido por todos; um pai que se arrepende de não ter sido mais presente na vida de ambos os filhos e assim por diante. (DIAS; SOUZA, 2015, p.193)

Ana Crélia Penha Dias e Raquel Cristina Souza e Souza também destacam *Eu e o silêncio de meu pai*, narrativa de cunho autobiográfico em que o protagonista narra seus conflitos familiares, em especial a relação entre pai e filho, em cenas que vão da infância até a fase adulta. Para elas essa narrativa foge à categoria *juvenil* devido à focalização. Assim, há

alternância de perspectiva entre o eu mais velho que narra e o eu mais jovem que é objeto da narração coloca o leitor diante de uma situação familiar dramática que deixou marcas profundas no protagonista então adulto – e que pode muito bem encontrar eco no jovem que lê. Deixando-se levar pelos meandros da memória, o narrador protagonista vai construindo um labirinto de experiências que dizem muito sobre quem ele é: a relação com pai alcoólatra, seco de palavras, ríspido e ausente, embora tenha colaborado para seu olhar melancólico para a vida, também o fez perseguir um modelo de conduta diferente, mais aberto ao outro. (DIAS; SOUZA, 2015, p.193)

Por fim, o trabalho de Juliana Loyola *O maravilhoso juvenil e o diário disfarçado*, também publicado em 2015, apresenta uma análise da narrativa *A filha das sombras* (2011) em

que procura investigar a presença dos elementos do maravilhoso na obra. Para a pesquisadora, a narrativa de Caio Riter se assemelha ao Harry Potter de J. K Rowling no sentido de que ambas manifestam um equilíbrio entre os planos do real e do maravilhoso, entre os planos não há prevalência ou anulação de um sobre o outro.

Para a autora a presença do elemento maravilhoso marca um elemento característico da literatura juvenil, que segundo Loyola, pode configura um traço da especificidade desta literatura. Segundo a autora “trata-se de uma perspectiva muito presente em narrativas de cunho misterioso ou mágico, e que parece agradar ao leitor, cuja fase da vida sugere a recorrência ao sobrenatural como contrapeso ao cotidiano”. (LOYOLA, 2015, p.191)

Outro ponto destacado pela pesquisadora é a estrutura de diário em que a narrativa se desenvolve, para ela, a forma do diário não está presente de maneira “pura”, o tratamento estético realizado pelo escritor utiliza desta forma como artifício para estabelecer uma certa proximidade com o leitor. Para a estudiosa, o tratamento formal realizado por Caio Riter, aproxima o leitor até um ponto em que se instaura uma ambiguidade em relação ao narrador “a ponto de podermos perguntar se estamos mesmo diante de um narrador em primeira pessoa ou se o que temos é um narrador observador, disfarçado, que finge estar na pele da garota.” (LOYOLA, 2015, p.193)

Para Juliana Loyola, os recursos narrativos mobilizados pelo escritor atingem um excelente nível de elaboração, nas palavras dela:

Em *A filha das sombras*, o maravilhoso juvenil aparece como expressão da experiência da cisão – uma cisão que está no discurso (relato confessional X narrativa de acontecimentos), no interior da personagem (humana X bruxa), e na diegese, cuja composição está dividida entre as cenas passadas no plano da realidade objetiva e as cenas que pertencem ao plano maravilhoso e à sua lógica mágica. Por isso os planos narrativos precisam ser unívocos, concomitantes, pois é essa convivência entre mundos antagônicos que explicita a angústia e a inquietação de Dora, ao mesmo tempo em que possibilita a inquietação do leitor com a trama, ainda que este último não acredite objetivamente em bruxas. (LOYOLA, 2015, p.194)

Uma questão inquietante, contudo, no texto de Loyola surge no momento em que a pesquisadora se envereda por um terreno um tanto movediço ao afirmar que, realizando um paralelo com a literatura infantil, o maravilhoso constitui um traço da especificidade das narrativas dirigidas aos jovens leitores. A afirmação de Loyola polêmica e pode cair por terra mesmo ao cotejar apenas as narrativas publicadas pelo autor, dentre as narrativas publicadas por

Caio Riter apenas duas apresentam os elementos do maravilhoso ou do fantástico. O problema se dá ao partir da experiência com as narrativas infantis que apresentam muitos traços do maravilhoso, entretanto, no que diz respeito a literatura juvenil tal afirmação não se sustenta uma vez que esta literatura se revela bastante plural em relação à presença de elementos tanto maravilhosos quanto fantásticos quanto de outros gêneros literários.

Há outros trabalhos críticos sobre a literatura de Caio Riter que ficaram de fora desta síntese por tratarem da produção literária infantil do escritor, como os artigos *Nas tramas da literatura infantil: olhares sobre personagens diferentes* (2002), *Crianças que sofrem: representação da infância em livros distribuídos pelo PNBE* (2015), *Literatura infantil e educação ensinando através de personagens diferentes* (2016), de Rosa Maria Hessel, *Programa Nacional Biblioteca na Escola e racismo institucional: debate e reflexão* (2015), de Rita de Cássia Moser Alcaraz, e *O perfil do negro nos livros didáticos* (2016), de Lidia Maria Narazé Alves.

Num balanço geral sobre os trabalhos acadêmicos levantados, podem ser feitas algumas considerações: a primeira é a de que as narrativas *O rapaz que não era de Liverpool* e *Meu pai não mora mais aqui* são as que mais foram submetidas à avaliação crítica; outra observação que vale a pena fazer é a de que a maior parte das pesquisas se detém sobre a questão da busca pela identidade presente, de maneiras diferentes, em grande parte das narrativas; e que talvez isso se deva ao fato de predominar na produção do escritor uma literatura de formação, traço comum à produção literária juvenil.

3 CAIO RITER, LIVRO A LIVRO: ANÁLISE DE DEZ NARRATIVAS JUVENIS

3.1 Considerações gerais: a composição do *corpus*

Antes de apresentar a análise do *corpus* faz-se necessária uma breve explicação do critério de seleção utilizado para seleção das obras a fim de alicerçar as considerações realizadas doravante. Conforme afirmado anteriormente, a produção literária de Caio Riter conta com aproximadamente 60 títulos publicados em gêneros variados e para todas as faixas etárias, a literatura juvenil do escritor já se desenvolve há mais de uma década com cerca de 19 títulos publicados. Para a composição do *corpus* deste trabalho foram selecionadas apenas as narrativas premiadas ou finalistas de importantes prêmios nacionais e/ou que foram selecionadas para compor o acervo do Plano Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), ou seja, foram selecionadas aquelas que tiveram seu mérito reconhecido pela crítica especializada.

A fim de organizar a revisão da produção literária do escritor para jovens, procurou-se submeter as narrativas selecionadas à grade elaborada por João Luís C. T. Ceccantini (2000) na sua tese de doutorado. A tese de Ceccantini (2000) tem se revelado importante contribuição para o campo literário juvenil tanto pelo pioneirismo na proposta de investigação da especificidade literária quanto por constituir prático instrumento metodológico de pesquisa. Ao elaborar os 26 campos que compõem a grade e submeter as obras à análise exaustiva Ceccantini estabelece uma metodologia precisa e própria para o campo juvenil, por isso a opção por analisar as narrativas segundo os critérios estabelecidos na tese se deu pela amplitude interpretativa e o olhar refinado que as categorias de análise elaboradas na tese permitem.

Os 26 campos que compõem a proposta interpretativa de Ceccantini (2000) – obra; ano da primeira edição; ano da última edição; gênero; resumo da narrativa; organização da narrativa; final da narrativa; personagens principais; personagens secundárias; tempo histórico; duração da ação; espaço macro; espaço micro; voz; foco narrativo; linguagem; temática central; temas complementares; família; escola; ler, escrever literatura; capa e ilustrações; outros; comentário crítico; classificação; faixa escolar; prêmios recebidos – se mostram bastante férteis ao empreendimento proposto por este trabalho, pois neles se somam às categorias de análise narrativa outras que possibilitam comentar a produção de Caio Riter segundo elementos que têm

relações íntimas com a formação da literatura juvenil e que nela se manifestam de maneira própria.

Da produção literária juvenil foram selecionadas dez narrativas selecionadas para o *corpus* da pesquisa: *A cor das coisas findas*, 2003; *Debaixo de mau tempo*, 2005; *O rapaz que não era de Liverpool*, 2006; *Meu pai não mora mais aqui*, 2008; *O outro passo da dança*, 2009; *Atrás da Porta azul*, 2010; *Um na estrada*, 2011; *A filha das sombras*, 2011; *Eu e o silêncio de meu pai*, 2011; *Vicente em palavras*, 2012. Uma ressalva importante: para a seleção deste *corpus* foi necessário realizar a organização da literatura do escritor separando as obras que se destinam ao público infantil daquelas que se dirigem ao público juvenil. Como algumas das narrativas foram publicadas sob o ambíguo rótulo de “literatura infantojuvenil” adotou-se o critério da extensão da narrativa para tal propósito. Deste modo, como convencionado por certa crítica especializada, selecionou-se para a categoria juvenil as narrativas com extensão mínima de 80 páginas, outras obras com extensão menor foram inseridas na categoria infantil, por mais relativa e convencional que se possa considerar essa classificação.

Com a intenção de apresentar os aspectos mais relevantes encontrados na narrativas de Caio Riter, ainda que de maneira panorâmica, organizaram-se as categorias elaboradas por Ceccantini (2000) em partes: uma primeira, relacionada ao projeto gráfico, à organização formal e à estrutura das narrativas; outra, que diz respeito aos gêneros literários e aos elementos narrativos e que realiza uma visada sobre as temáticas e as relações que as obras nutrem com as instituições *família, escola e literatura*.

3.2 O projeto gráfico, a organização e estrutura das narrativas

Os livros analisados apresentaram, em sua maioria, um bom projeto gráfico com ilustrações de capa que conversam diretamente com o jovem leitor. Sete das dez narrativas estudadas trazem ilustrações que vão desde decorações nas páginas titulares, presentes em *A cor das coisas findas* e *Atrás da porta azul*, até ilustrações de página inteira. Dentre os sete livros com ilustrações chamam a atenção *Vicente em palavras*, *O outro passo da dança*, *Meu pai não mora mais aqui* e *Eu e o silêncio do meu pai*.

Os dois primeiros livros destacados, *Vicente em palavras* e *O outro passo da dança*, demonstram projetos gráficos simples porém bem realizados, em *Vicente em palavras* as páginas

são pretas e cada relato de personagem tem um projeto gráfico próprio, sempre com o predomínio do preto sobre o branco, o que reitera a ideia do luto que ocupa a centralidade dos discursos sobre Vicente; em *O outro passo da dança*, além das cores diferentes das páginas, as ilustrações reforçam a violência, em alusões paródicas a armas de fogo e projéteis, e a superação do trauma da violência pela arte, por meio de abstrações que remetem à dança.

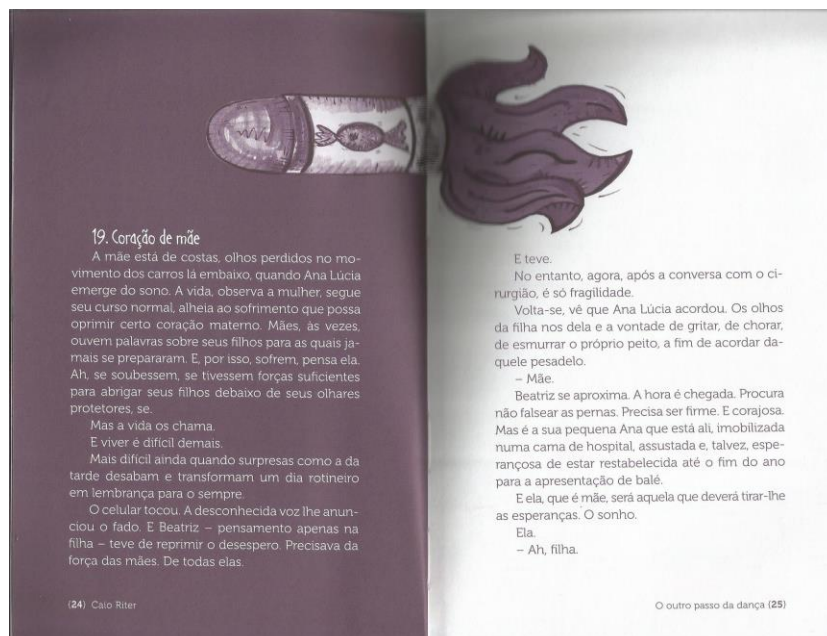


Figura 1: páginas 24-25 do livro *O outro passo da dança* (2009)

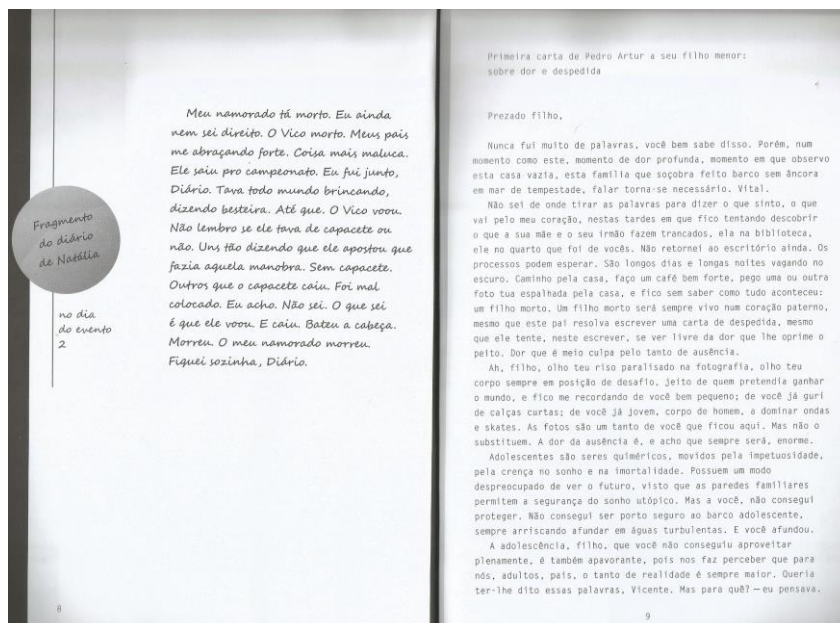


Figura 2: páginas 8-9 do livro *Vicente em palavras* (2012)

Meu pai não mora mais aqui e *Eu e o silêncio do meu pai* se sobressaem aos demais pois em ambos estão presentes textos não verbais que não ilustram a história, mas dialogam diretamente com narrativa de modo que juntas, narrativa e ilustração, se completam. Nos dois livros há projetos gráficos requintados, em *Meu pai não mora mais aqui* estão presentes de maneira abstrata ilustrações de janelas e tesouras que se misturam na página e remetem ao sentimento de separação dos protagonistas. Um momento exemplar da relação entre texto verbal e texto não verbal está presente nas páginas 122 até a 130, em que diante da morte do pai de Tadeu se instaura uma confusão entre as formas da janela e da tesoura, reflexo dos sentimentos do protagonista. *Eu e o silêncio do meu pai*, por sua vez, apresenta ilustrações ainda mais abstratas, elas são essencialmente traços que às vezes formam contornos de coisas e às vezes formam uma pluralidade quase indecifrável de traços sobre um fundo azul petróleo, preto ou branco. Assim como em *Meu pai não mora mais aqui* texto verbal e não verbal se completam, neste, porém, a presença do não verbal é maior, por vezes reforça o vazio, a solidão e a tristeza que fazem parte da narrativa.

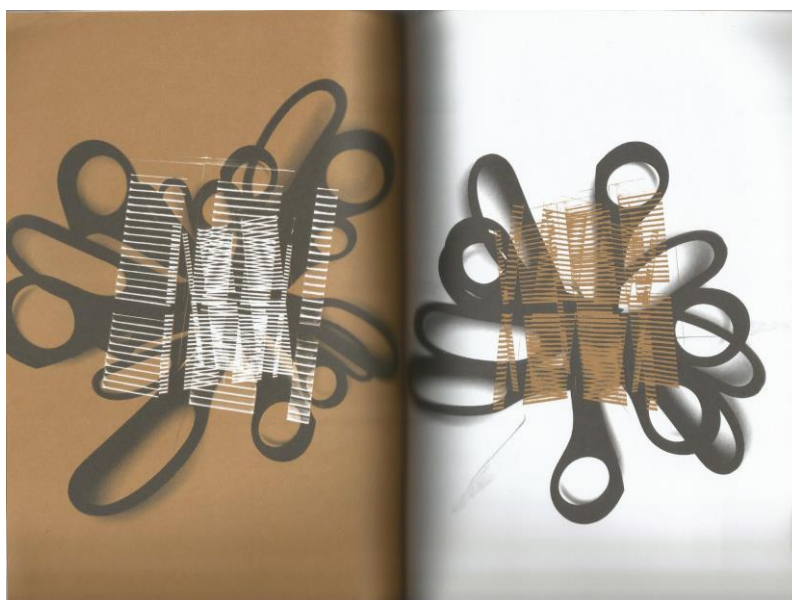


Figura 3: páginas 126-127 do livro *Meu pai não mora mais aqui* (2008)

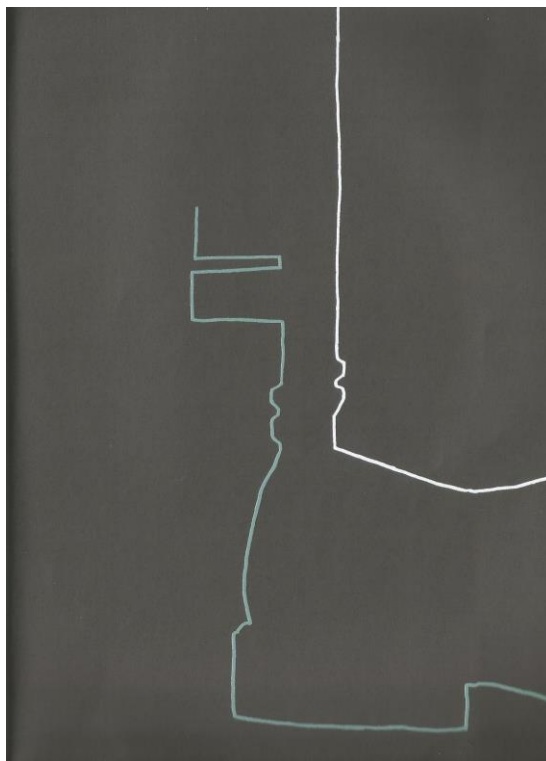


Figura 4: página 59 do livro *Eu e o silêncio do meu pai* (2011)

Outro aspecto que é necessário chamar atenção diz respeito as edições de *O outro passo da dança* e *A filha das sombras* cujas edições analisadas incluem no livro informações para o leitor sobre questões presentes na obra e dicas de filmes. Em *O outro passo da dança* há um apêndice intitulado *Nos passos da informação* em que são fornecidas informações sobre violência urbana, bullying, estilos de dança e música, em alguns trechos estão presentes as situações das personagens como exemplo, são oferecidas dicas de filme ao leitor; em *A filha das sombras*, o apêndice intitulado *Arquivo secreto das bruxas* traz informações sobre a perseguição às bruxas na idade média, curiosidades sobre as bruxas e sugestões de filmes. É preciso destacar, contudo, que em *A filha das sombras* o paratexto que segue a narração é elaborado de maneira lúdica, assim ainda que sejam ofertadas informações essas, por vezes, adquirem um tom jocoso que não irrompe em pedagogismo, por exemplo em:

- Outra possibilidade para afastar uma bruxa de casa é colocar uma vassoura ao contrário atrás de uma porta, pois, ao inverter a vassoura junto da porta, confunde-se o voo da bruxa, afastando-a da residência. Ainda hoje, em algumas culturas, é comum colocar a vassoura virada atrás da porta quando se quer que uma visita indesejada vá embora. (RITER, 2011, p.77)

A presença destes paratextos nos livros apontam uma questão relevante, os livros têm um endereçamento de público e de instituição, estão voltados para venda para escolas. Ao acrescentar um apêndice com informações e curiosidades as editoras não procuram saciar a curiosidade do leitor apenas, mas também fornecer subsídio que tornam mais fácil aproximar o livro da rotina em sala de aula. Esta questão de interesse das editoras pela venda para escolas não faz parte apenas das obras acima, outras narrativas publicadas por outras editoras também fornecem roteiros de leitura e outras propostas pedagógicas para escolas e professores, como é o caso de *O rapaz que não era de Liverpool*, *Meu pai não mora mais aqui*, *Um na estrada*, *Eu e o silêncio do meu pai* e de outros que não compõem o *corpus* desta pesquisa, como *O tempo de surpresas* (2007), *As luas de Vindor* (2010) e *Duas vezes na floresta escura* (2014) e o infantil *Pedro Noite* (2011).

É preciso admitir, contudo, que a presença de textos paradiidáticos é razoavelmente comum, funciona como estratégia para editoras conquistarem o universo escolar. Quando questionado durante a entrevista acerca da influência do mercado sobre suas narrativas, Caio Riter afirma que os maiores compradores de seus livros são as escolas e que há preocupação com a linguagem, por exemplo, com o uso de expressões de baixo calão que podem ser motivo de censura para a escola. Contudo, ainda que admitindo uma espécie de autocensura e preocupação com a venda de livros para a escola o escritor também afirma não produzir literatura descartável, para ele o papel maior da literatura é “discutir temáticas existenciais, temáticas humanas e ao mesmo tempo conversar com o leitor”.

A situação exemplifica uma parte da questão envolve a produção e a recepção no âmbito juvenil, se a produção literária, por um lado, está imersa nas demandas mercadológicas, por outro, o público leitor e as instituições que comprou os livros têm exigência se não por qualidade, ao menos por satisfação, nesse entremeio se instala o escritor com a genialidade própria para burlar as regras sistema de produção e transformar a palavra proibida em arte.

No que diz respeito à organização da narrativa a maioria das obras apresenta capítulos titulados e/ou numerados, a exceção delas é *Eu e o silêncio de meu pai* que não apresenta títulos nem números, os inícios de capítulos são marcados por caracteres diferentes (na cor e no tamanho) no começo da página, sendo que às vezes se torna difícil a distinção entre o final de um e começo de outro.

No geral, as narrativas apresentam variação na organização dos capítulos, em *A cor das coisas findas* há uma contagem regressiva, um aumento da tensão e do mistério até o clímax da narrativa no último capítulo; em *O rapaz que não era de Liverpool* e *Atrás da porta azul* há títulos nos capítulos que marcam intertextualidade, na primeira com as músicas do *Beatles* e na segunda com obras da literatura e da pintura, contudo, em *O rapaz que não era de Liverpool* há também subtítulos intitulados por cenas da vida do protagonista de forma que títulos e subtítulos são importantes na narrativa para a representação da relação entre o Marcelo e a sua família e para marcar o drama pessoal do protagonista; *Meu pai não mora mais aqui*, *O outro passo da dança* e *Vicente em palavras* apresentam certa semelhança na composição dos capítulos, nas três narrativas há sujeitos que dividem o protagonismo na sucessão dos capítulos, embora, diferente de *Meu pai não mora mais aqui* e *Vicente em palavras*, em *O outro passo da dança* a voz narrativa permanece a mesma para as três personagens diferentes que se alternam numa espécie de valsa narrativa; em *A filha das sombras* cada título apresenta uma data, compondo um diário que acrescenta à história verossimilhança e institui certa autoridade para a protagonista que narra a descoberta de um universo sobrenatural.

Ao analisar as narrativas foi possível notar o predomínio de narrativas psicológicas, pelo menos sete das dez narrativas analisadas podem ser consideradas pertencentes a este gênero; das narrativas restantes, duas podem ser consideradas narrativas fantásticas e uma narrativa de aventura. Apenas em *A cor das coisas findas* o gênero psicológico não se faz presente nem de maneira secundária, a narrativa se desenvolve como uma investigação de mistério, uma caça a um vampiro, as questões de psicológicas não têm lugar de destaque, ainda que apareça na narrativa o surgimento do namoro entre a protagonista e o menino recém chegado àquela escola não há um processo pormenorizado de introspecção na psicologia dessas personagens.

Outra questão relevante é que a presença de uma temática de formação se faz na absoluta maioria das narrativas, assim, em várias delas as questões de identidade, amadurecimento sentimental e sexual ocupam, se não a centralidade da narrativa, lugar de destaque. Em *Debaixo de mau tempo*, o amadurecimento sentimental e sexual é fundamental para o protagonista; em *O rapaz que não era de Liverpool* o protagonista se encontra em um momento fundamental da vida em que, diante da descoberta da adoção, se questiona sobre sua identidade; em *Meu pai não mora mais aqui* ocorre uma mudança nos protagonistas, Letícia aprende a aceitar a separação dos pais e Tadeu enfrenta o luto pela morte do pai em um acidente de carro; em *O outro passo da dança* os

três protagonistas superaram problemas particulares com a ajuda uns dos outros e com a liberdade oferecida pela arte; em *atrás da porta azul* a viagem da protagonista Alícia pelo mundo de sonho é essencialmente uma viagem de autodescoberta; em *Um na estrada* David filho de pais divorciados foge de casa para chamar atenção dos pais, no seu autoexílio em busca de afeto; em *A filha das sombras* a protagonista lida com a situação problemática que tem com a mãe ao mesmo tempo em que descobre seu lugar no mundo; em *Eu e o silêncio do meu pai* o narrador reconstitui suas memórias como uma espécie de superação do conflito com o pai alcoolista e em *Vicente em palavras* estão presentes a superação do luto, a busca pela identidade própria e pelo lugar na família.

Quanto à organização interna das tramas se pode observar que a maioria das narrativas estudadas apresenta a organização cronológica dos fatos, contudo em algumas a organização linear tende a ser rompida, seja por relatos que quebram a cronologia dos capítulos, seja pelo retorno ao passado realizado por meio da memória.

A narrativa de *A cor das coisas findas*, pelo menos a parte essencial da trama, se desenvolve de maneira cronológica, nela, porém, os relatos que abrem os capítulos – comentários das personagens que participaram dos eventos da história – não participam da cronologia, demonstram afastamento e ocupam posição de distância temporal dos fatos narrados.

Pedro, o devorador de mistérios:

Sempre adorei mistérios e a possibilidade de desvendar um me deixava excitadíssimo. Abandonei os livros e mergulhei num universo sobrenatural inusitado. E, na minha autossuficiência de adolescente, não media os riscos que eu e minhas amigas enfrentávamos. Caderneta sempre à mão, eu era o próprio caçador de vampiros. Eu, Pedro, nos meus quatorze anos.

Puxa, eu tinha quatorze anos. Faz tempo isto, não? E, se eu contar para os filhos que um dia vou ter, será que eles acreditarão que eu enfrentei vampiros? De verdade? Tenho dúvidas.

◆◆◆

Umas três horas mais tarde, deitadas na cama de Eduarda, as duas, enroladas em toalhas, a fim de se secarem da chuarada, riem alto. (RITER, 2010, p.49)

Outras narrativas como *Debaixo de mau tempo*, *O rapaz que não era de Liverpool*, *Atrás da porta azul* e *Um na estrada* também apresentam um processo de ruptura da cronologia da narrativa, nestas a quebra da linearidade ocorre pelo uso do recurso da memória. *Atrás da porta azul* e *Um na estrada* estão mais próximos do modelo tradicional de romance a intervenção da

memória acontece poucas vezes e não interferem muito na espinha dorsal da narrativa. Dentre as duas, em *Atrás da porta azul* a busca pela memória toma matizes mais significantes, como se trata de uma narrativa fantástica – da viagem da protagonista por um mundo onírico que dialoga com as diferentes artes –, às vezes o uso do recurso incorre em ambiguidade entre a memória legítima e o delírio.

Como gostaria que ele estivesse ali. Ele e suas ideias criativas. Ele e seu desejo de enfrentar mistérios.

– Pedro – balbuciou, e a imagem do garoto, suor escorrendo pelo rosto, peito desnudo, vindo da aula de Educação Física, ofertou-lhe um sorriso.

Era manhã quente. As três amigas no pátio. Alícia, Eduarda e Beatriz a trocaram confidências sobre seus amores. E ela revelando às amigas o quanto aquele rapaz distraído lhe chamava atenção.

– O Pedro? – falou Beatriz. – Mas ele só se interessa por romances policiais. (RITER, 2010, p.38)

Em *Debaixo de mau tempo* e em *O rapaz que não era de Liverpool* também se faz presente a ruptura da linearidade da narrativa por meio do retorno à memória, contudo, nestas o recurso é utilizado de maneira a intensificar as narrativas. Em *Debaixo de mau tempo* pelo retorno ao passado são reveladas ao leitor questões latentes da formação da identidade do protagonista Renato, a necessidade de superação do trauma afetivo da morte da avó e a curiosidade e a pressa pela descoberta da sexualidade. Em *O rapaz que não era de Liverpool*, por sua vez, o narrador realiza digressões que trazem à tona o passado familiar, estas digressões, marcadas no texto por subtítulos dentro dos capítulos, não acontecem de maneira ordenada, mas se intercalam cronologicamente de modo a evidenciar o processo psicológico de Marcelo, um constante ir e vir entre passado e presente, um retorno espiralado em que procura responder para si mesmo qual o seu lugar na família e no mundo.

– Mãe, eu sou seu filho?

Ah, como desejei que ela mentisse, que ela me abraçasse e gritasse para todo mundo ouvir: *Mas que besteira, meu filho. De onde você tirou isto? Que ideia. É óbvio que sou sua mãe. É óbvio que você nasceu de mim.*

Nós nos abraçaríamos e riríamos juntos. Muito.

No entanto.

Retiro a mochila do armário. Jogo dentro dela algumas peças de roupa, material de higiene, um tênis, um chinelo, só. Amanhã pela manhã, vou para a casa da dinda. (RITER, 2015, p.69)

O trecho acima mostra um momento em que Marcelo relembra mais uma vez a conversa com a mãe e logo após retorna ao presente em que procura se evadir da realidade familiar. Em *O rapaz que não era de Liverpool* a fragmentação surge com mais clareza, apesar de manter a ordem temporal nos trechos da narrativa que se passam no presente as cenas, os retornos ao passado, não possuem a mesma ordem, estão dispostos na narrativa segundo as vontades do protagonista, o que se por um lado não representa um esfacelamento total da espinha dorsal da estrutura da narrativa, por outra revela grau importante de experimentação.

Em *Eu e o silêncio do meu pai* e *Vicente em palavras* também é possível notar a presença do mesmo processo de experimentação, a diferença é que nestes a quebra da linearidade da narrativa acontece de maneira mais aguda do que nos anteriores. Em *Eu e o silêncio do meu pai*, embora cada capítulo possui uma organização cronológica bem estabelecida, a organização não se sustenta no todo da obra, assim, não há o estabelecimento de ordem cronológica entre eles, a relação de tempo que nutrem entre si pode ser inferida – vai do período da infância até a vida adulta –, mas não de maneira concreta porque a representação do tempo na narrativa é vaga, nesse sentido fragmentária.

O trecho a seguir exemplifica como se dá essa fragmentação temporal na narrativa, o narrador procura reordenar os sentimentos e as memórias para reconstruir a imagem paterna, como o percurso da memória é afetivo, são as emoções suscitadas pelas recordações que trazem à tona os fatos narrados. A ligação entre os acontecimentos, ao menos temporalmente, é fraca, nos dois trechos retirados dos dois primeiros capítulos se faz presente a figura da tia Maria que amedronta o narrador, no primeiro surge a memória da tia silenciosa e pouco carinhosa, no segundo irrompe a bronca da tia pela traquinagem.

O que via meu pai – se é que via, se é que me via – por trás daqueles olhos azuis cheios de álcool? Ele bebia vinho, cerveja; bebia o que tivesse. E, se bebia, trazia palavras de um tempo anterior, de um tempo e de gentes que eu nunca conheci, um tempo que nada dizia a mim. Afinal se meu pai me rendeu um quase nada de carinhos e de cuidados, também não me deu tios, nem avós, nem primos, nem primas. Apenas aquela velha ranzinza a quem temíamos e a quem chamávamos de tia (tia Maria: uma tia que não era), mulher também de poucas palavras, de poucos afagos e de muitas rezas, que se perdia a entoar Pai-Nossos e Ave-Marias, que rezava pelas dores do mundo, pelos sofrimentos de todos,

mas não pelos meus ou pelos do meu pai, que – afinal de contas – deviam ser os mesmos. (RITER, 2011, p.13)

O menino se sente imobilizado sobre a cadeira dura. As pernas ainda não alcançam o chão e isso lhe causa uma sensação terrível de aprisionamento. Sabe que suas pernas são muito curtas para que pule da cadeira alta, corra pelo piso frio e busque na porta fechada uma tentativa de fuga.

Na frente dele, tia Maria o adverte contra as traquinagens. Diz ser feio meter o dedo no bolo e comer antes dos outros. *Falta de educação*, ela grita. O dedo próximo ao rosto do menino. *Falta de educação. Sua mãe te dá pouca educação.* (RITER, 2011, p.14)

Em *Vicente em palavras* também há uma temporalidade que pode ser inferida, narrativa apresenta começo, meio e fim, contudo, apesar de uma certa cronologia geral, os relatos de cada personagem estabelecem uma cronologia própria que no todo da narrativa não apresentam uma hierarquia temporal consistente. O relato de Henrique, irmão mais velho de Vicente, reflete sobre si mesmo em uma mistura de luto, culpa e alívio por finalmente sair da sombra do irmão, a superação dos problemas dele passam por recuperar a todo instante a figura de Vicente e reconstruir a relação dos dois; o diário de Natália tem uma marcação precisa da temporalidade: no dia do evento, do dia posterior do evento, etc.; o relato da mãe de Vicente merece um destaque especial, na sua escrita estão presentes dois gêneros: um primeiro que é relato sobre o filho e um segundo em que ela reconstrói a vida do filho em forma de ficção, são dois gêneros dentro de um capítulo, cada um com uma temporalidade própria, no primeiro ela trata do sofrimento presente pela morte do filho enquanto no segundo ela presentifica a história de Vicente.

Além das narrativas já citadas também chama atenção o processo de construção em *Meu pai não mora mais aqui* em que há uma cronologia bem estabelecida, mas a obra é composta pelos discursos simultâneos de dois sujeitos que alternam e dividem o protagonismo. Se não há experimentação com a organização temporal da narrativa num primeiro momento, porque ela se desenvolve cronologicamente, há uma experimentação de gênero que une as duas temporalidades.

Apesar de, no geral, as narrativas analisadas apresentarem certo nível experimentação em relação às formas tradicionais do romance no que diz respeito à ruptura da cronologia, avizinando-se das narrativas modernas, se pode observar que em relação ao final das narrativas essa experimentação não se manteve. No total das obras analisadas a grande maioria apresenta final fechado e resolução do conflito, como em *A cor das coisas findas*, que termina com a vitória sobre o vampiro e a restauração da ordem; *O rapaz que não era de Liverpool*, que termina com o

retorno de Marcelo ao lar, a aceitação da condição de filho adotivo e o reconhecimento de seu lugar na família; *Meu pai não mora mais aqui*, com a aceitação da separação dos pais, superação do luto por Tadeu e o namoro dos protagonistas; *O outro passo da dança*, que termina com a apresentação de balé em que há a superação da condição de parálitica de Ana Lúcia, a aceitação da dança de Bernardo pela sua família e a compreensão das relações familiares no caso de Celina; *A filha das sombras* termina com a vitória sobre o vilão, o reestabelecimento da relação de Dora com sua mãe e o início do namoro de Dora com Tito; *Vicente em palavras*, que termina com a superação do luto e reunião da família. Além do final fechado há uma espécie de *happy end* atravessando as narrativas, entretanto, esse o *happy end* não representa, pelo menos na maioria dos casos, a simplificação da resolução dos conflitos, mas, ao contrário, uma forma de reequilíbrio da narrativa e de superação dos dramas particulares do protagonista que configura uma espécie de “formação para a vida”.

A conclusão que se pode chegar sobre o *corpus* analisado é semelhante à que se encontra na tese de João Luís C. T. Ceccantini (2000) quanto à organização interna dos recursos narrativos, principalmente no que diz respeito a produção literária da segunda década analisada pelo pesquisador, de que prevalecem as narrativas fragmentárias ou aquelas “em que se esgarça o encadeamento lógico de motivos e situações, rompendo-se a linearidade da “causalidade factual” para, em seu lugar, vigorar esse tipo de “causalidade psicológica” ”(CECCANTINI, 2000, p.395).

Sem dúvida, a presença de elementos de ruptura da linearidade nas narrativas analisadas está diretamente ligada ao gênero predominantemente psicológico das obras de Caio Riter. O que acontece nas narrativas juvenis estudadas aqui quanto nas estudadas por Ceccantini é que mesmo promovendo a ruptura da linearidade ainda sobra um resquício da espinha dorsal que sustenta a narrativa, não há um total esfacelamento da organização cronológica dos fatos como nas narrativas modernas, mais experimentais, da “outra literatura”.

Para Anatol Rosenfeld o romance moderno tende a abandonar os contornos nítidos em favor de uma realidade subjetiva, de modo que opera um processo de “desrealização”, marcado pela consciência de que não é possível representar uma realidade absoluta. Para Rosenfeld, nos romances modernos a continuidade temporal se encontra abalada de tal modo que a representação do tempo passa de uma questão temática para incorporar a estrutura da obra, segundo o crítico, no romance moderno

A irrupção, no momento atual, do passado remoto e das imagens obsessivas do futuro não pode ser apenas afirmada como num tratado de psicologia. Ela tem de processar-se no próprio contexto narrativo em cuja estrutura, os níveis temporais passam a confundir-se sem demarcação nítida entre passado, presente e futuro. Desta forma, o leitor – que não teme esse esforço – tem que participar da própria experiência da personagem. (ROSENFELD, 2015, p.83)

O processo de “desrealização” apontado por Anatol Rosenfeld também tem reflexos na literatura juvenil, contudo, nas narrativas juvenis ele tende a se suavizar, a esse respeito Ceccantini afirma que na literatura juvenil há uma “desestruturação comedida” que pode ser compreendida em relação ao leitor, segundo o pesquisador, “talvez uma vez mais possa ser atribuído ao argumento já antes invocado de tentar não afugentar o leitor em formação, pouco familiarizado com as ousadias formais no nível das narrativas verbais”. (CECCANTINI, 2000, p.397)

Assim, as narrativas de Caio Riter analisadas não fogem à regra, ao mesmo tempo que há um certo nível de experimentação da organização temporal nas obras mantém-se também a espinha dorsal que sustenta a leitura de modo que a narrativa não se fragmenta por completo. Se instaura uma espécie de meio termo entre a experimentação formal e a narrativa tradicional, talvez buscando o equilíbrio suficiente para causar o efeito estético de estranhamento e ao mesmo tempo, como afirmou Ceccantini, não espantar o jovem leitor.

3.3 Narração: mundo narrado e modo de narrar

Aproveitando as categorias de análise elaboradas por Ceccantini (2000), se pode afirmar que as obras analisadas demonstraram um bom nível de construção. Os aspectos verificados relativos ao mundo narrado e ao modo de narrar, tempo, espaço, personagens, linguagem, voz e focalização, não se encontram distantes daquele identificados pelo pesquisador ao analisar duas décadas de narrativas juvenis premiadas na sua tese de doutorado, a exceção na obra de Caio Riter está na presença quase que única de narrativas psicologizantes, há pouca variação quanto a esse aspecto e mesmo as narrativas de aventura apresentam esse enfoque.

Quanto à representação do tempo histórico e a duração, as narrativas analisadas são unânimes no primeiro aspecto e tendem a variar um pouco quanto ao segundo. No que diz respeito ao tempo histórico, há uma indeterminação, a maior parte das obras é vaga nesse quesito,

não apresentam datas ou eventos que possam marcar com precisão tempo histórico. Pelo modo de vida e hábitos dos protagonistas, como uso de celulares e conversa por torpedos SMS, permitem inferir que se passam na contemporaneidade, em algumas narrativas é possível notar outras referências que marcam essa contemporaneidade, como é o caso de *O outro passo da dança* que por mencionar o início de alguma temporada da série *Lost* determina o tempo histórico da narrativa entre 2004 e 2010 que foi período de duração do seriado norte-americano. Apenas em *Um na estrada* há precisão no estabelecimento do período histórico, está marcado, no final da narrativa no blog escrito pelo protagonista.

A duração das narrativas estudadas varia desde um dia até vários anos, entretanto, na maioria dos casos a duração é curta, de um dia até algumas poucas semanas. As exceções quanto à duração são *Meu pai não mora mais aqui*, *O outro passo da dança* e *Eu e o silêncio do meu pai* em que a duração da narrativa é de um trimestre, de um semestre e de vários anos, respectivamente. Merece destaque quanto à duração das narrativas o fato de que em várias obras a duração das ações acompanha o calendário escolar, por exemplo, em *Meu pai não mora mais aqui* a narrativa tem a duração de um trimestre, que é o tempo de realização do trabalho da disciplina de Língua Portuguesa que motiva a escrita dos diários; *O outro passo da dança* se passa durante um semestre letivo e termina com uma apresentação de dança que marca um fim de ciclo; *Um na estrada* se inicia uma semana antes do período de férias de meio de ano e termina pouco antes do final delas.

Na representação do espaço nas obras analisadas predomina o espaço urbano, a maior parte delas se situam na cidade de Porto Alegre, há uma em que a narração é dividida entre Porto Alegre e Buenos Aires, duas em que o espaço macro da narrativa não é determinado e outras duas que transcorrem em cidades interioranas. A cidade de Porto Alegre certamente é o lugar no qual Caio Riter encontra conforto para situar a escrita, pois é a cidade em que nasceu, cresceu e vive até hoje, fora isso não há outro grande motivo de destaque. Porto Alegre surge nas narrativas apenas como cenário dos fatos narrados de modo a situar a ação em um perímetro urbano facilmente reconhecível e de identificação rápida pelo leitor. Além disso, nas narrativas estudadas – com exceção de *Debaixo de mau tempo*, que se passa em uma região miserável de Porto Alegre e apresenta algumas pinceladas sobre os problemas sociais da cidade, e de *O outro passo da dança*, em que há presença da violência urbana – ficam de fora representações que localizam os grandes problemas sociais da cidade grande e suas mazelas.

Há duas obras em que a narrativa se estabelece em cidades interioranas, são *A cor das coisas findas* e *Atrás da porta azul*. Não é acaso que as obras acima fujam do padrão da representação no espaço urbano da cidade grande, do *corpus* analisado as duas narrativas se desenvolvem em gênero diferente das demais, narrativa de aventura, no caso de *A cor das coisas findas*, e narrativa fantástica, no caso de *Atrás da porta azul*. Ao deslocar a ação das narrativas para cidades do interior toma conta uma atmosfera de misticismo que é mais propícia em cidades pequenas do que em grandes centros urbanos, esse parece ser, principalmente, o caso de *A cor das coisas findas* em que a aventura se desenvolve acerca da investigação do mistério entorno de um vampiro que devora memória.

O espaço micro, por sua vez, adquire bastante importância em algumas das narrativas analisadas, a predileção por narrativas psicologizantes observada no *corpus* da pesquisa evidencia a presença de espaços fechados com funções significativas. Em *O rapaz que não era de Liverpool*, por exemplo, os espaços fechados como o quarto de Marcelo, lugar de isolamento e reflexão, ou as conversas da família na mesa de jantar, que além contrariar a ideia tradicional de lugar de união se desenvolve como lugar de ruptura, de separação, de tensão e discussão familiar, refletem o conflito interior do protagonista, fechado em si, em um momento de introspecção e de sua família que passa por um momento sensível de divisão.

Ressalta-se também a importância da escola que aparece em todas as narrativas, com maior ou menor importância, tanto como cenário cotidiano da vida dos jovens protagonistas como com relevada importância. Em *O outro passo da dança*, por exemplo, o espaço escolar representa o espaço comum de convivência dos jovens; em outras narrativas como *Meu pai não mora mais aqui* e *O rapaz que não era de Liverpool* o espaço escolar não só faz parte do cotidiano dos jovens protagonistas como também é motivo para a escrita das narrativas, em *Meu pai não mora mais aqui* a escrita dos diários de Letícia e Tadeu fazem parte de um trabalho escolar e em *O rapaz que não era de Liverpool* uma aula de biologia inicia o conflito pois leva Marcelo a descobrir-se filho adotivo por meio da descoberta das leis de hereditariedade.

Quanto aos protagonistas das narrativas, um fato que chamou atenção foi quase empate entre protagonistas masculinos e femininos, das narrativas estudadas foram verificados 7 protagonistas masculinos e 6 femininos, sendo que em 4 delas os narradores são exclusivamente masculinos, em 3 são exclusivamente femininos e em outras 3 o protagonismo é dividido.

No caso das narrativas em que os protagonistas são exclusivamente masculinos, *Debaixo de mau tempo*, *O rapaz que não era de Liverpool*, *Um na estrada* e *Eu e o silêncio do meu pai*, se pode notar a construção de personagens sensíveis que fogem do estereótipo machista, frequentemente nelas há conflito entre os protagonistas e figuras machistas autoritárias. *Debaixo de mau tempo* é exemplar nesse sentido, o protagonista Renato é representado como um jovem comum, apesar do porte físico de atleta é tímido e, diferente de outros jovens da idade dele, ainda não teve as primeiras experiências amorosas; o protagonista contrasta, essencialmente, com duas outras personagens, seu pai, Dr. Jorge, figura patriarcal autoritária e Máiquel que é a figura do homem mulherengo e malandro. Diferente de Dr. Jorge e de Máiquel, Renato está em uma posição de igualdade com outras personagens, por exemplo, a relação dele com a personagem Cecília é de equidade, enquanto Máiquel tenta agir sobre ela e exercer algum comando. Cecília vale destaque especial, ao contrário figura feminina subjugada, ela é senhora de suas ações e dos seus desejos, a iniciativa pela relação sexual parte dela e não de Renato, por exemplo.

Nas narrativas em que os protagonistas são exclusivamente femininos, *A cor das coisas findas*, *Atrás da porta azul* e *A filha das sombras*, a construção das protagonistas também não feita de maneira estereotípica, no geral, as protagonistas femininas demonstram autonomia, são críticas e não se submetem aos ditames da sociedade. Contudo, é necessário discutir a representação em *A cor das coisas findas*, embora a narrativa seja protagonizada por Eduarda, a solução do mistério e o enfrentamento do vilão vampiresco é feito por personagens masculinas, chegando ao ponto de a personagem Beatriz ocupar o lugar da “mocinha em perigo”. *A filha das sombras*, por sua vez, apresenta uma narrativa essencialmente composta por personagens femininas, há personagens masculinas, mas fora os vilões – o demônio e seu servo –, elas não têm grande importância. O confronto na narrativa é das bruxas contra o demônio que as comanda, em certo sentido, enfrentam a dominação masculina sobre o feminino.

Se por um lado as relações de gênero são representadas com razoável igualdade, por outro, chama atenção o fato de que na grande maioria das narrativas as personagens principais são brancas e pertencem à classe média, há poucas exceções. Nas narrativas estudadas as representações étnicas, raciais e de classe são parcas, por exemplo, única protagonista negra identificada foi Alícia, de *Atrás da porta azul*, que aparece descrita na obra como a menina que “traz a noite tatuada no corpo”, a metáfora estabelecida é bela e coerente com a narrativa fantástica, mas é a única referência à cor da pele da personagem.

A questão das diferenças de classes também não tem muito espaço no *corpus* analisado, as personagens de fora da classe média se fazem presente em duas narrativas: *Eu e o silêncio do meu pai* e *Debaixo de mau tempo*, na segunda, especialmente, são representadas personagens pobres que ocupam regiões marginais de Porto Alegre.

Quanto à voz e ao foco narrativo se pode afirmar que as obras investigadas apresentam tanto narrativas tradicionais monovocálicas quanto narrativas polifônicas e também que nelas prevalece a focalização interna das ações. Se pode destacar que por vezes no *corpus* se pode perceber que a pluralidade de vozes narrativas se manifesta por meio de uma pluralidade de gêneros textuais que compõem a obra, como em *A cor das coisas findas* em que os fatos principais da narrativa são contados em terceira pessoa, todavia, antes de cada capítulo há um relato de alguma das personagens centrais da trama em primeira pessoa convencendo o leitor da veracidade daquela experiência fantástica e, também, no decorrer do texto estão presentes trechos do diário de Eduarda, a protagonista. Outro exemplo que se pode elencar é *Vicente em palavras*, na obra, há uma diversidade significativa de vozes e gêneros textuais, as principais vozes narrativas são de Henrique – que se expressa por meio de um relato autorreflexivo cheio de luto e culpa –, Natália – que se manifesta por meio de diário –, Pedro Artur – que escreve carta para lidar com a culpa pela ausência na vida do filho falecido –, Marta – que se expressa em duas partes, na primeira, um registro da maternidade e do amor pelo filho; na segunda, presentifica a memória de Vicente escrevendo uma narrativa ficcional sobre a vida do filho, uma espécie de metaficção – e, além destes, há capítulos intitulados por *Diálogos do Fred* que apresentam apenas diálogos do amigo de Vicente e, poucas vezes, um narrador em terceira pessoa cuja única intromissão é expõe as condições de enunciação de cada fala, de modo que esses capítulos são constituídos majoritariamente por diálogos, em discurso direto. Outras personagens também realizam relatos sobre Vicente, a professora Eugênia e a avó Valéria, com apenas um capítulo breve para cada.

Das narrativas analisadas há cinco que apresentam narradores autodiegético e outras três que apresentam narradores heterodiegéticos. Em *O rapaz que não era de Liverpool*, Marcelo narra fatos fundamentais de sua vida, do turbilhão de sentimentos e da crise de identidade pela qual passa, assim, a narrativa é marcadamente subjetiva, incorpora a circularidade da memória em que o trauma tende a voltar à superfície. Em *Meu pai não mora mais aqui*, há duas vozes narrativas, Tadeu e Letícia, que contam suas histórias sob pontos de vista particulares por meio

da escrita de diário, as duas narrativas se cruzam e formam um todo coeso – Letícia narra o conflito diante da separação dos pais, Tadeu em uma família estável ocupa-se mais com os namoros até o momento dramático da morte de seu pai. Em *Um na estrada*, Davi é quem narra sua fuga de casa, autoexílio causado pela carência que tem dos afetos dos pais, assim como em *O rapaz que não era de Liverpool*, enfrenta um momento tempestivo e a circularidade da memória surge como uma maneira de intensificar o sentimento de abandono que sente. Em *A filha das sombras*, é Dora quem narra os próprios fatos e insere neles elementos fantásticos à sua escolha, porém, apesar da presença de fantasmagorias e bruxas a narrativa se importa mais com questões subjetivas: a relação de Dora com a mãe e com o pai, as relações amorosas, etc. Em *Eu e o silêncio do meu pai*, o narrador se empenha por esclarecer a relação com pai, mostrar a ausência do pai e a necessidade de afeto que sentia, montando uma narrativa que vai da infância até a vida adulta.

Também chama atenção que mesmo nas narrativas que apresentam narradores heterodiegéticos prevalece a focalização interna das ações em que o narrador adentra os pensamentos e os sentimentos mais íntimos das personagens. Em *Debaixo de mal tempo*, por exemplo, o narrador onisciente se aproxima do protagonista para narrar outras cenas dramáticas da narrativa e faz uso de recursos como o discurso indireto livre a fim de apresentar ao leitor os conflitos mais íntimos de Renato, o ponto de vista adotado pelo narrador, portanto, é somente o do protagonista, ainda que em terceira pessoa.

Por fim, se pode chegar à conclusão de que há variação quanto às vozes narrativas entre narradores autodiegético e heterodiegéticos em que predominam as focalizações internas. As narrativas utilizam bastante do recurso do discurso indireto, o discurso indireto livre, por sua vez, quando surge nas obras analisadas vem destacado em itálico, a hipótese que se levanta é para esse caso é de que há uma simplificação visual de recursos narrativos complexos para facilitar a leitura para o jovem leitor.

A linguagem desenvolvida pelo escritor tende a aproximar-se da fala cotidiana dos jovens; em grande parte das narrativas a linguagem atinge um bom nível de construção. Trata-se predominantemente da linguagem próxima ao coloquial que frequentemente incorpora expressões utilizadas pelos adolescentes, como no trecho “Lembrava-se dos amigos, apontando as gurias no recreio e dizendo qual delas era BV. Ele também rindo, fazendo-se experiente. BV. Se os amigos soubessem... O Pedro na boa, sem revelar que sabia que Renato também era BV. Boca Virgem”

(RITER, 2005, p.24), de *Debaixo de mau tempo*, ou na linguagem presença da escrita abreviada utilizada nas conversas do público adolescente por SMS e outros tipos de aplicativos, como no trecho “Consulto o relógio, envio um torpedo para a DJ: *Xeguei. Vc demora?*” (RITER, 2015, p.57), de *O rapaz que não era de Liverpool*.

É recorrente na literatura analisada a presença de duas instituições fundamentais para a literatura juvenil: família e escola. A representação da família é bastante presente no *corpus* desde narrativas em que a representação da família é pouco presente até aquelas em que ocupa parte da temática da narrativa. No geral, a família é representada de maneira emancipatória, segundo o modelo elaborado por Regina Zilberman em *A literatura infantil na escola* (1985), os jovens protagonistas frequentemente se encontram em conflito com a realidade familiar seja problematizando a figura do pai autoritário, como acontece em *Debaixo de mau tempo*, seja pela busca de equilíbrio entre a posição que ocupam e os novos modelos familiares que resultam da fragmentação do modelo tradicional, como acontece em *O rapaz que não era de Liverpool*, *Meu pai não mora mais aqui*, *Um na estrada*, *A filha das sombras*. Nestas obras o modelo tradicional de família se encontra estilhaçado, o divórcio entre os pais ou mesmo a ausência deles, causada por morte ou abandono, tomam a cena. Em *O Rapaz que não era de Liverpool*, *Meu pai não mora mais aqui* e *Um na estrada* os protagonistas estão localizados em um contexto de separação dos pais. Para Marcelo e Letícia, protagonistas de *O rapaz que não era de Liverpool* e *Meu pai não mora mais aqui*, respectivamente há um conflito entre pais e filhos, nas duas narrativas o divórcio dos pais é recente, que termina pela superação e aceitação das novas condições familiares. Na narrativa de Tadeu de *Meu pai não mora mais aqui* e *A filha das sombras* o conflito familiar se dá pela ausência dos pais, no primeiro caso pela morte do pai de Tadeu e no segundo pela morte do pai e a pouca presença da mãe na vida de Dora que é criada pela tia. A diferença das narrativas citadas é que na ausência dos pais se instaura um novo modelo familiar, nos casos acima, é possível afirmar que o modelo de família patriarcal é criticado, transformando-se em um modelo centrado na figura da mãe.

Outra questão importante é a presença da escola em todas as narrativas, com maior ou menor interesse dependendo cada obra, que tem no contexto geral conotação positiva, porém não sem críticas, por exemplo, em *O rapaz que não era de Liverpool* DJ discute com a professora, indicando que deve haver uma relação menos autoritária entre professor e aluno. Outra conotação

positiva da escola está presente em *Eu e o silêncio do meu pai* em que a escola aparece como refúgio do lar opressor.

A escola surge no contexto das obras tanto como cenário, portanto, como parte do cotidiano e local de encontro dos jovens e, nesse sentido, abre a interpretação para um processo de verossimilhança e identificação do leitor com o mundo narrado, deste modo, se fazem presente nas narrativas situações comuns ao cotidiano do adolescente: aulas, provas, trabalhos, redações, reuniões de grêmio escolar, reuniões de grupos de estudantes, etc. Contudo, para além do espaço em algumas narrativas a escola motiva o início dos conflitos dos jovens, por exemplo, em *A cor das coisas* findas, em que um trabalho de português é motivo para visitar a biblioteca onde se desenvolve o mistério; em *O rapaz que não era de Liverpool*, em que uma aula de biologia inaugura o conflito identitário do protagonista; em *Meu pai não mora mais aqui*, o pretexto de escrita de um diário para um trabalho da disciplina de português é o que motiva a escrita de Letícia e Tadeu; em *Atrás da porta azul*, durante a escrita de uma redação Alícia cai no sono e realiza a viagem ao fantástico.

É preciso chamar atenção para o fato de que há presença de conteúdos escolares diluídos nas narrativas que apesar de bem alocados em algumas obras representam um obstáculo para a fruição em outras. Em *O rapaz que não era de Liverpool* a explicação da Lei de Mendel faz parte da descoberta da adoção, está presente na narrativa sem representar alguma forma de pedagogismo. Outra narrativa em que isso acontece é em *Debaixo de mau tempo* como nos exemplos a seguir em que, no primeiro está presente o interesse amoroso de Renato por Gabi e sua timidez e no segundo um momento em que o protagonista compara a “desmedida” no teatro grego à descoberta sexual:

O Pedro nem notando, agora atento à explicação que a professora dava. Objeto podia ser direto. Direto como o olhar da Gabi. Olhos mais lindos. Renato desviou os seus. Objeto indireto exige preposição. (RITER, 2005, p.20)

Tomara que não sofresse castigo tão violento quanto o que Édipo ou Antígona sofreram. Belas histórias. Até o Pedro, que nem era muito chegado em leitura, vibrando com a sorte dos heróis. A cada trecho lido, o suspiro, mais para ele mesmo do que para o colega: *Bah, cara*. E louco pela tal da desmedida. Sobretudo se envolvesse a tal da maravilha que andava louco para experimentar. Pronto para a desmedida. A camisinha sempre na carteira. Pedro era um cara de desmedida. Ele sim, Renato todavia. (RITER, 2005, p.50)

Entretanto, o mesmo tratamento estético dos conteúdos escolares não acontece em outras narrativas, como em *A cor das coisas findas* em que, apesar de certa verossimilhança com a vida adolescente, insurge no texto um trecho em que a protagonista explica o que são orações coordenadas: “Tô muito cansada e amanhã tem prova de Português: orações coordenadas sindéticas são as que possuem síndeto. Você sabia disso? Pois é. Síndeto é o mesmo que conjunção. Que interessante, não? E as orações que não possuem são chamadas de orações coordenadas assindéticas.” (RITER, 2010, p.51-52); ou em *O outro passo da dança* em que há uma explicação do que é o movimento hip-hop:

Danilo:

- Bom, dancei o que o pessoal do movimento hip-hop chama de dança de rua. Os movimentos são mais livres e obedecem à sonoridade da música, muitas vezes realizada sem acompanhamento de instrumentos musicais. O movimento hip-hop surgiu em Nova Iorque, na década de 70, como manifestação da comunidade negra. A dança de rua, o rap e o grafite são elementos da cultura hip-hop. Ela quer mostrar a voz dos desfavorecidos. Tem todo um conteúdo de denúncia. (RITER, 2014, p. 127)

Quanto à frequente presença da escola e de conteúdos escolares nas narrativas é preciso lembrar que há uma relação entre literatura juvenil e escola que não pode ser negligenciada, em certa medida se pode falar que ainda hoje essa relação interfere na produção literária. Em alguns casos se pode notar a presença da escola e seus conteúdos totalmente integrados à narrativa, nesse sentido representam além de uma verossimilhança entre a vida do jovem e a ficção, o desafio estético de plasmar o cotidiano escolar em arte. Outra discussão que se identifica a dessa questão é de que há também uma espécie de orientação da escrita que passa, pelo menos no caso das narrativas analisadas, por uma elaboração de linguagem que procura a aproximação com o coloquial ao mesmo tempo que evita palavras chulas, que podem causar algum empecilho na venda de livros para escolas.

Por fim, o último aspecto abordado é a representação do ato de ler, escrever e da literatura nas narrativas. Na maioria dos casos a leitura aparece com uma conotação positiva, as personagens em geral têm boa relação com a leitura e realizam o ato de ler por prazer. Outra questão relevante é que a leitura surge nas narrativas com potencial para ajudar os jovens protagonistas, em *A cor das coisas findas*, por exemplo, as personagens que investigam o mistério se inspiram em narrativas policiais; já em *O rapaz que não era de Liverpool* e *Um na*

estrada a leitura de *O apanhador no campo de centeio* ajuda os protagonistas na superação de seus conflitos. Assim como a leitura, a escritura também se manifesta em sentido à superação dos conflitos pessoais, a necessidade de expressar os seus dramas particulares faz parte do processo de superação, isso está presente em *O rapaz que não era de Liverpool*, *Meu pai não mora mais aqui*, *Um na estrada*, *A filha das sombras*, *Eu e o silêncio de meus pais*.

Também é importante ressaltar as referências ao cânone literário realizadas nas obras, estas estão presentes, em maior ou menor quantidade, em nove das dez narrativas. A frequência das referências ao cânone literário permite inferir a relação que literatura juvenil nutre com a literatura adulta, uma relação de dependência em que a legitimação vem do diálogo com obras canônicas valoradas pelo campo literário geral. Assim, várias narrativas do escritor realizam diálogo com a literatura, no caso de *A filha das sombras*, por exemplo, Dora cita poemas de Augusto dos Anjos para reiterar seus dramas interiores; em *Atrás da porta azul* há uma intertextualidade bem realizada com a obra *Alice no país das maravilhas* no sentido de que a protagonista da narrativa de Caio Riter também realiza uma viagem maravilhosa pelo mundo do sonho, a viagem de Alícia, contudo, é uma viagem essencialmente intertextual tanto com a obra de Lewis Carroll quanto com outras narrativas como *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, e *Frankenstein*, de Mary Shelley.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, pretende-se expor uma síntese dos principais aspectos identificados nas narrativas juvenis de Caio Riter, das qualidades externas e materiais dos livros que publicou até outros elementos internos que podem constituir traços significativos da literatura do escritor.

Do universo de obras infantis e juvenis produzidos pelo escritor, as dez narrativas que compuseram o *corpus* indicaram livros com projetos gráficos bem elaboradas em que se pode notar, em alguns casos, uma boa interação semântica entre imagem e texto. Contudo, também é preciso destacar que algumas obras incorporam no livro, em paratextos, explicações e proposições que têm um claro endereçamento de vendas para as escolas. Nesse sentido, as narrativas não escapam das pressões que o mercado impõe sobre o rentável sistema literário juvenil.

A extensão das obras varia entre 86 e 200 páginas, em uma média de 120 páginas por narrativa. A organização da estrutura das narrativas se apresenta variada, em cada obra analisada há um processo de construção e organização dos capítulos diferente. Nesse aspecto, o escritor demonstra o gosto por certo experimentalismo, ainda que não no sentido radical da expressão, mas no de valer-se de uma ampla pletora de possibilidades que a tradição literária consolidou. Além da variação na organização dos capítulos, há um apreço por combinar gêneros textuais/subgêneros literários. Em algumas obras se nota a presença simultânea do diário, do relato, de carta, de modo que o texto vai sendo construído segundo uma mescla de gêneros que se inter-relacionam.

Assim como há variação nos gêneros que compõem as narrativas também há uma certa fragmentação da cronologia. Embora em várias narrativas a quebra da cronologia aconteça de maneira pouco acentuada, principalmente se comparada às narrativas modernas da “literatura adulta”, o recurso não deixa de se fazer presente. Nas narrativas mais psicologizantes é possível notar um certo movimento espiralar da memória dos protagonistas que vem a ressaltar seus dramas interiores. Outro fator de quebra da cronologia diz respeito à já citada presença de gêneros textuais diversos, que, por vezes, se associam a diferentes temporalidades, ainda que se possa inferir a organização dos fatos.

No que diz respeito aos fatos narrados, há prevalência de temáticas que tendem à formação como a busca pela identidade ou questões relativas à descoberta da sexualidade. Estes

dois temas estão presentes na maioria das narrativas, seja de maneira central, seja de maneira secundária, de modo que os jovens protagonistas representados nas obras demonstram semelhanças com os protagonistas dos romances realistas. Em consonância com o conceito elaborado por Lukács, são essencialmente *heróis problemáticos* em tensão com a realidade; seus conflitos são, contudo, principalmente orientados para a problematização do lugar que ocupam na família e na sociedade.

O modo de narrar das obras analisadas explora certa presentificação do tempo histórico das narrativas em que há poucas referências temporais precisas, embora na maior parte dos casos se pode inferir que os enredos se passam em um tempo próximo ao da leitura, uma espécie de simulação de contemporaneidade que marca um processo de verossimilhança. Aliado a isso, está o fato de que a duração das narrativas é geralmente curta e marcada por períodos de fácil identificação para o jovem leitor: um dia de aula, um mês de férias, um trimestre escolar.

Tanto quanto o tempo, o espaço nas narrativas também tende à verossimilhança: as ações se desenvolvem em *casas, quartos, praças e escolas*, ou seja, espaços também facilmente reconhecíveis para grande parte dos leitores jovens de vida urbana. Chama a atenção a presença de espaços fechados nas narrativas psicológicas, que cumprem o papel de intensificar a intimidade da trama e o processo de reflexão pelo qual os jovens protagonistas passam.

Sobre os jovens protagonistas também se constatou um quase equilíbrio entre protagonistas masculinos e femininos. Ainda que nas narrativas predominem as personagens masculinas, a construção deste *masculino* tende a abalar o estereótipo machista. Nas obras analisadas, as personagens masculinas são elaboradas com razoável sensibilidade e muitas vezes contrastam com outras personagens que representam formas de dominação patriarcal. Há o conflito com a figura do pai autoritário, do homem malandro, do macho bom esportista e mulherengo.

As representações étnico-raciais e de grupos sociais, todavia, estão prejudicadas: a única protagonista negra observada nas dez narrativas é a jovem Alícia de *Atrás da porta azul* cuja referência à cor da pele aparece na sutil expressão “trazia a noite tatuada na pele” (RITER, 2010, p.9). Pela ausência de descrições, de modo que prevalecem os padrões, se pode inferir também que não há dentre os protagonistas a representação dos grupos sociais menos favorecidos – a maioria dos jovens é retratada em condição de classe média.

Outros elementos relevantes do modo de narrar dizem respeito aos tipos de narradores construídos pelo escritor: as narrativas analisadas demonstram dois tipos de vozes narrativas, monovocálicas e polifônicas. Nas monovocálicas predominam os narradores tradicionais, ao passo que nas narrativas polifônicas há um conjunto de vozes que constituem a trama, cada voz carregando uma visão própria de mundo, de tal modo que, concordando ou discordando, compõem juntas o todo da obra. A tendência psychologizante das narrativas estudadas, já apontada anteriormente, também tem reflexos sobre a focalização das ações que frequentemente se orienta para a subjetividade dos protagonistas. Predomina, portanto, a focalização interna das ações. Assim, faz-se bastante presente o recurso ao discurso indireto e ao discurso indireto livre, este último geralmente marcado em *itálico* nas narrativas, talvez como uma tentativa de facilitar a leitura.

No âmbito da linguagem, o registro narrativo busca uma contínua aproximação da linguagem cotidiana, de forma que as obras apresentem ainda, especificamente, expressões próprias da linguagem adolescente, mesmo que em um uso moderado. Num esforço de captar o “*dado contemporâneo*”, o escritor traz para algumas das narrativas elementos como a linguagem utilizada para a comunicação por SMS.

A representação da família nas narrativas tende a desestabilizar a família tradicional, os protagonistas das narrativas frequentemente se encontram em um meio familiar dividido, que já não corresponde mais aos padrões de longa data estabelecidos. Em várias das narrativas o conflito do jovem protagonista se relaciona com a separação dos pais ou um novo modelo em que o pai está ausente. Nesses casos, a superação do conflito direciona-se à aceitação da nova organização familiar.

A escola também é bastante frequente nas narrativas do escritor, representando, em um primeiro plano, um lugar em que se pode realizar fácil identificação entre o jovem leitor e a obra, no sentido de que personagem e leitor compartilham da experiência escolar. Entretanto, por diversas vezes, emerge nas narrativas um ou outro elemento didático/escolar, que representam, em algum grau, um entrave para uma valoração estética plena das narrativas. Em algumas obras, por exemplo, a narração é interrompida para a inserção de uma explicação conteudista, sobre orações coordenadas, crase, movimentos culturais...

A leitura, escritura e literatura, têm na maior parte das narrativas analisadas conotação bastante positiva. Escritura e leitura em algumas das narrativas estão associadas à ideia de

superação dos conflitos interiores. A representação da literatura, por sua vez, ocupa lugar de destaque, fazendo-se presente em todas as narrativas e revelando uma necessidade de legitimação da literatura juvenil, ainda hoje tida por alguns como “inferior”.

Para concluir este panorama sobre a obra de Caio Riter, pode-se afirmar que as obras do escritor variam na forma e na organização das narrativas, que tendem a um processo suave de fragmentação. Apesar de se poder localizar, de modo geral, a espinha dorsal das narrativas, a cronologia das ações apresentam movimentos não necessariamente tradicionais. Há o predomínio de narrativas psicologizantes, cujos principais interesses recaem sobre a questão da busca pela identidade e do amadurecimento sentimental e sexual. Há um certo grau de experimentação no que diz respeito à presença de narrativas polifônicas. A representação da família dá-se preponderantemente segundo um modelo emancipatório e a família tradicional é flagrada em meio a um processo de mudança, em que se desfazem as relações como eram outrora. Ainda assim, um certo tom de apologia a instituições como a *família* e a *escola*, representadas com conotação marcadamente positiva, além da presença de um ou outro elemento de didatismo, prejudicam a autonomia do projeto literário do escritor. Por vezes, inserem-se num mesmo diapasão de suave proselitismo as representações da *literatura*, *leitura* e escrita, associadas ao universo dos protagonistas, assim como algumas intertextualidades abertamente estabelecidas.

Por fim, pode-se afirmar que o traço principal presente nas narrativas de Caio Riter é a escrita psicologizante que trata, principalmente, de jovens protagonistas que procuram seu lugar no mundo. Como revelado em entrevista, mais do que pela aventura o escritor manifesta um interesse especial pela subjetividade de seus heróis. Esse fato pode ser constatado em qualquer uma das narrativas analisadas. Até mesmo numa *narrativa de mistério*, como *A cor das coisas findas*, questões como o amadurecimento sentimental e a descoberta do amor não passam em branco, nos trechos de diário em que a protagonista expressa seus sentimentos íntimos.

A herança deixada pelo *Bildungsroman* parece ser aquela mais presente na escritura do autor. Seus “heróis”, na maior parte, são problemáticos e frequentemente enfrentam conflitos pessoais que correspondem à busca da identidade. As narrativas representam, assim, uma experiência de formação em que, cada personagem, a seu modo, se desenvolve psicologicamente e socialmente – os protagonistas lidam com seus sentimentos pessoais e seu lugar na família e nos espaços em que vivem e também começam a amadurecer amorosa e sexualmente. Nesse sentido, o percurso realizado é o de uma preparação para a vida, que ainda está por vir.

5 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs.). **Narrativas juvenis: Geração 2000**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2012.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, v. 24, n. 9, p. 803- 809, set. 1972
- CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura acadêmica; Assis, SP, ANEP, 2004.
- CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias; PEREIRA, Rony Farto (orgs.). **Narrativas juvenis: outros modos de ler**. São Paulo: Editora UNESP; Assis: ANEP, 2008
- CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias; VALENTE, Thiago Alves (orgs.). **Narrativas juvenis: literatura sem fronteiras**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2014.
- CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias; VALENTE, Thiago Alves (orgs.). **Narrativas juvenis & mediações de leitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2015.
- CECCANTINI, João Luís. **Uma estética de formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978 – 1997)**. 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis. 2000
- CECCANTINI, João Luís. **Vida e paixão de Pandomar, o cruel de João Ubaldino Ribeiro: um estudo de produção e recepção**. 1993. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 1993.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CRUVINEL, Larissa W. F. Cruvinel. **Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras.
- FARIA, Maria Alice Oliveira (org.). **Narrativas juvenis: modos de ler**. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: ANEP, 1997.

FIGUEIREDO, A. V. L.; LACERDA, N.. Histórias das identidades nas narrativas contemporâneas para jovens. In: 17º Congresso de leitura do Brasil, 2009, Campinas. **Caderno de Atividades e Resumos**. São Paulo, 2009.

LAJOLO, Marisa. A leitura na Formação da literatura brasileira de Antonio Candido. In: SERNA, Jorge Ruedas de la. **História e literatura**: homenagem a Antonio Candido. Campinas: Ed. Unicamp; São Paulo: Fundação Memorial da América Latina; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. p.51-75.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LOYOLA, Juliana. O maravilhoso juvenil e o diário disfarçado. In: CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves (orgs). **Narrativas juvenis & mediações de leitura**. Assis, SP: ANEP, 2015.

MAAS, Wilma Patrícia. **O cânone mínimo**: o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Entre a literatura e o ensino: um balanço das tematizações brasileiras (e assisenses) sobre literatura infantil e juvenil. **Miscelânea**. v.3, p.247-257, 1998.

MARTHA, A. A. P.. A Literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea. **Letras de Hoje**, v. 2, p. 17-35, 2008

MARTHA, A. A. P.. Alice ainda mora aqui: narrativa juvenil contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, v. 36, p. 31-44, 2010.

MARTHA, A. A. P.. Narrativas de língua portuguesa: temas de fronteira para crianças e jovens. In: **II Simpósio mundial de língua portuguesa**, 2010, Évora. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora: Universidade de Évora, 2009. v. 1. p. 01-22.

MARTHA, A. A. P.. Temas e formas da narrativa juvenil brasileira contemporânea. In: **XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística /III Simpósio Internacional de Letras e Linguística /Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, 2011, Uberlândia. Anais do SI/LEL/Simpósio Nacional de Letras e Linguística. Uberlândia: EDUFU, 2011. v. 2. p. 1-9.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Diários de Jovens: confissões e ficção. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs). **Narrativas juvenis**: geração 2000. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, p.161-182.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. **Leitura**: teoria & prática, Campinas: ALB, ano 19, n.36, p.11-17, dez. 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Literatura infantil e/ou juvenil: “a prima” pobre da pesquisa em Letras?. **Revista Guavira Letras**. Três Lagoas, n.6, p.43-52, 31 mar. 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da educação**. Pelotas, v.6, p.69-77, out. 1999.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. **História do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

RITER, Caio. Bibliografia: Caio Riter. **Artistas gaúchos**. Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com.br/caioriter/?pg=3301> Acesso em: 25 jan. 2017.

RITER, Caio. **Currículo Lattes**. Disponível: http://buscavc.cnpq.br/buscavc/#/espelho?nro_id_cnpq_cp_s=9622263249573172. Acesso em: 16 jan. 2017.

RITER, José Carlos Dussarat. **A dor do passar**: a cerimônia ficcional de Lygia Fagundes Telles. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RITER, José Carlos Dussarat. **Pelos desvios familiares**: realidade e ficção em Lya Luft. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: ROSENFELD, Anatol. **Texto/contexto I**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SALEM, Nazira. **História da literatura infantil**. 2. ed. (ampliada e reformulada) São Paulo: Editora Mestre Jou, 1999.

SAVAGE, Jon. **A criação da juventude**: como o conceito de *teenage* revolucionou o século XX. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária a prática escolar. **Anais do Evento PG Letras**. 30 Anos, vol. I (1): 514-527. Disponível em: http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf. Acesso em 8 jul. 2015.

SILVA, O. O.; MARTHA, Alice Áurea Penteado; MARTHA, A. A. P.. A interação na leitura em blogs e sua mediação na formação de jovens leitores. In: **II Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil/I Fórum Latino-americano de Pesquisadores de Leitura**, 2010, Porto Alegre. Anais II CILLIJ. PORTO ALEGRE: PUCRS, 2010. v. 1. p. 1-7.

SILVEIRA, R. M. H.. Nas tramas da literatura infantil: olhares sobre personagens diferentes. In: **II Seminário Internacional Educação Intercultural, gênero e movimentos sociais**, 2003, Florianópolis. Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais: identidade, diferença e mediação. Florianópolis: UFSC, 2003. v. 1. p. 1-13.

SISTO, Celso. O espelho, o labirinto, o fio de Ariadne e o pão da palavra – elementos da literatura juvenil. **Travessias**, v. XI, p. 243-258, 2011

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor**. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2015.

ZAPPONE, M. H. Y.. Narrativa juvenil brasileira no Acervo PNBE 2013: faces urbanas da representação social. **Revista Teias**, v. 16, p. 89, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil: livro, leitura e leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

APÊNDICE A: PRODUÇÃO LITERÁRIA DE CAIO RITER

1 Narrativas juvenis

RITER, Caio. **A cor das coisas findas**. Porto Alegre: WS Editora, 2003.

RITER, Caio. **Debaixo de mau tempo**. 1. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005.

RITER, Caio. **O rapaz que não era de Liverpool**. 1. ed. São Paulo: SM Editora, 2006.

RITER, Caio. **O menino do Portinari**. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

RITER, Caio. **O tempo das surpresas**. São Paulo: SM Editora, 2007.

RITER, Caio. **Meu pai não mora mais aqui**. São Paulo: Biruta, 2008.

RITER, Caio. **O outro passo da dança**. Porto Alegre: Artes e Ofícios 2009.

RITER, Caio. **Atrás da Porta azul**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

RITER, Caio. **As luas de Vindor**. São Paulo: Biruta, 2010.

RITER, Caio. **Um na estrada**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

RITER, Caio. **A filha das sombras**. Porto Alegre: Edelbra 2011.

RITER, Caio. **Eu e o silêncio de meu pai**. São Paulo: Biruta, 2011.

RITER, Caio. **Vicente em palavras**. Belo Horizonte: Editora Lê, 2012.

RITER, Caio. **Os dentes da noite**. Porto Alegre: Edelbra, 2013

RITER, Caio. **Apenas Tiago**. Curitiba: Editora Positivo, 2014.

RITER, Caio. **Os Fantasmas da Igreja**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

RITER, Caio. **Duas vezes na floresta escura**. São Paulo: Editora Gaivota, 2014.

RITER, Caio. **Cinco enigmas, um tesouro**. São Paulo: Escarlata, 2016.

RITER, Caio. **Cecília que amava Fernando**. Porto Alegre: Editora da Cidade, 2016.

2 Narrativas infantis

RITER, Caio. **Um Palito Diferente**. Porto Alegre: Editora Interpreta-vida, 1994

RITER, Caio. **A menina que virou bruxa**. Porto Alegre: Editora Interpreta Vida, 1997.

RITER, Caio. **Pra lá e pra cá**. Porto Alegre: WS Editor, 1998.

RITER, Caio. **Chico**. Porto Alegre: WS Editora, 2001.

RITER, Caio. **O fusquinha cor-de-rosa**. Porto Alegre: Paulinas Editora, 2005.

RITER, Caio. **Teiniaguá: a princesa moura encantada**. São Paulo: Scipione, 2006.

RITER, Caio. **Eduarda na barriga do dragão**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2006.

RITER, Caio. **Um reino todo quadrado**. São Paulo: Paulinas Editora, 2007.

LEITE, Márcia; RITER, Caio. **Historinhas bem assustadoras: uma noite de muitos medos**. São Paulo: Escala educacional, 2008.

LEITE, Márcia; RITER, Caio. **Historinhas bem mentirosas: mentira das brabas**. São Paulo: Escala educacional, 2008.

LEITE, Márcia; RITER, Caio. **Historinhas bem asquerosas: o dia em que Alberto decidiu não mais tomar banho**. São Paulo: Escala educacional, 2008.

LEITE, Márcia; RITER, Caio. **Historinhas bem apaixonadas: o maior motivo do mundo**. São Paulo: Escala educacional, 2008. 2011

RITER, Caio. **Viagem ao redor de Felipe**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

RITER, Caio. **O tesouro iluminado**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

RITER, Caio. **Maria Degolada, santa assombrada**. Porto Alegre: Edelbra, 2010.

RITER, Caio. **Pedro Noite**. São Paulo: Biruta, 2011.

RITER, Caio. **O paladar do urso polar**. Erechim: Edelbra, 2011.

RITER, Caio. **O tato do gato**. Erechim: Edelbra, 2012.

RITER, Caio. **A audição do leão**. Erechim: Edelbra, 2012.

RITER, Caio. **A visão do pavão**. Erechim: Edelbra, 2012.

RITER, Caio. **O olfato do rato**. Erechim: Edelbra, 2012.

RITER, Caio. **A ciranda da bicharada**. Erechim: Edelbra, 2012.

RITER, Caio. **Sete patinhos na lagoa**. São Paulo: Biruta, 2012.

RITER, Caio. **Tantos barulhos**. Erechim: Edelbra, 2012.

RITER, Caio. **Menino qualquer**. Porto Alegre: WS Editor, 2003.

RITER, Caio. **Bia e Nando**. Compor, 2013. Belo Horizonte: Editora Lê, 2013.

RITER, Caio. **Maria e seu sorriso na janela**. São Paulo: Editora Gaivota, 2014.

RITER, Caio. **Bia e Nando: Longe de casa**. Belo Horizonte: Compor, 2015

RITER, Caio. **Três Porquinhos na Floresta**. São Paulo: Biruta, 2016

RITER, Caio. **Bichos Daqui, de Lá e de Além**. Erechim: Edelbra, 2016.

RITER, Caio. **Cinco girafas no espaço**. São Paulo: Biruta, 2017.

RITER, Caio. **Conversas de cachorro**. São Paulo: Biruta, 2017.

RITER, Caio. **Antes do alvorecer**. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

RITER, Caio. **Cinco girafas no espaço**. São Paulo: Biruta, 2017.

3 Adaptações de obras literárias para o público infantil e juvenil

RITER, Caio. **O retrato de Dorian Gray**. São Paulo: Escala educacional, 2011.

RITER, Caio. **O corcunda de Notre-Dame**. São Paulo: Escala educacional, 2009

RITER, Caio. **Aladim e a lâmpada maravilhosa**. São Paulo: Escala educacional, 2011

4 Coletâneas de contos

RITER, Caio. **Teia de silêncios**. Porto Alegre: WS Editor, 1999.

RITER, Caio. **A dobra do mundo**. Porto Alegre: WS Editor, 2003.

RITER, Caio. **Vento sobre terra vermelha**. Porto Alegre: 8 Inverso, 2012.

BUSATO, Cléo; LINSINGEN, Luana Von; RITER, Caio. **Contos Populares Do Sul**. São Paulo: Scipione, 2015.

5 Antologia poética

RITER, Caio. **Futurações**. Porto Alegre: Projeto, 2014.

6 Obra teórica

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2010.

APÊNDICE B: AS DEZ NARRATIVAS SUBMETIDAS À GRADE

1.1 A cor das coisas findas

1. Obra	RITER, Caio. A cor das coisas findas . 1.ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.
2. Ano da 1ª edição	RITER, Caio. A cor das coisas findas . 1.ed. Porto Alegre: WS Editor, 2003.
3. Ano da última edição	2010, 4ª edição.
4. Capas	



Figura 5: capa da 1ª edição do livro *A cor das coisas findas* (2003)

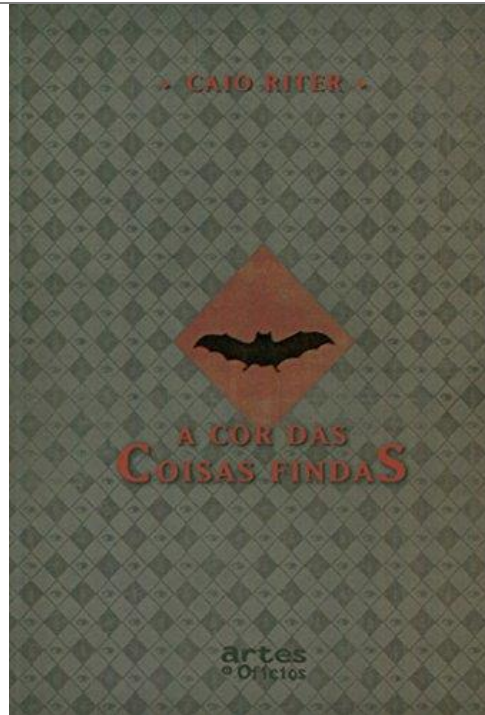


Figura 6: capa da 4ª edição do livro *A cor das coisas findas* (2010)

5. Gênero	Narrativa de aventura, narrativa de mistério, narrativa fantástica.
6. Resumo da narrativa	A história começa durante a primeira aula de literatura após o retorno das férias de meio de ano em que os alunos recebem dois desafios da professora Liana: o primeiro, descobrir quem é o escritor dos versos declamados por ela na sala e, o segundo, descobrir a origem do livro, ambos sob a condição de que os alunos deveriam evitar pesquisas na internet. Assim, Eduarda, Beatriz, Pedro e Carlo, os personagens principais da narrativa, são instigados a visitar o prédio antigo da biblioteca municipal em busca das respostas, lá se deparam com estranhas figuras: a bibliotecária, Dona Santinha, o profético porteiro, Tirésias e o prefeito e sua secretária. O antigo e misterioso prédio atiza a curiosidade de Pedro, leitor voraz de narrativas policiais e de mistério, ele descobre uma escada que dá para o sótão da biblioteca onde ficam depositados livros descartados, lá, durante a segunda visita, o grupo de jovens encontram um livro com o nome da cidade. O grupo percebe que algumas páginas do livro estão apagadas restando apenas os títulos dos capítulos e ao

	olhar pela pequena janela do sótão descobrem que a cidade está sumindo, o que está apagado no livro deixa de existir, como que por um encantamento. Assim, o grupo de amigos decide investigar o mistério e eliminar o ser das trevas que está vampirizando a cidade, eles se dirigem até a biblioteca durante a madrugada para procurar o covil do monstro e quando o encontram, com a ajuda de Tirésias, descobrem que a criatura que procuravam é o prefeito. Depois de impelir sua secretária contra eles, o prefeito transforma-se em morcego e foge, Dona Santinha então os ajuda, profere palavras mágicas e restaura o livro da cidade.
7. Organização da narrativa	A narrativa se organiza em dez capítulos titulados e numerados em ordem regressiva, do número nove ao zero, com extensão de 104 páginas. Cada capítulo se inicia com o depoimento de um dos protagonistas sobre o evento, seguido pela narrativa da diegese em terceira pessoa – alguns capítulos apresentam trechos do diário de Eduarda, em 6 partes, em posição medial ou final dos capítulos em que aparecem. Dos dez capítulos que compõem a narrativa, dois se iniciam com depoimentos de Eduarda, dois de Pedro, dois de Carlo, dois de Beatriz, um de Dante e um de Tirésias. A narrativa acontece essencialmente em ordem cronológica, apenas os depoimentos dos protagonistas quebram a cronologia, transmitindo ao leitor as impressões que os protagonistas tiveram dos eventos tempos depois de acontecidos.
8. Final da narrativa	A narrativa apresenta um final fechado, ainda que aconteça a fuga do vilão, os problemas são inteiramente resolvidos, fechando, assim, toda a trama do mistério.
9. Personagens principais	Eduarda, 14 anos, aluna de 1º ano do ensino médio; Pedro, amigo de Eduarda e colega de sala de aula; Carlo, aluno novato da turma; Beatriz, amiga de Eduarda e colega de sala de aula; Dante, colega de sala de aula; Tirésias, porteiro da biblioteca; Dona Santinha, bibliotecária; prefeito; secretária do prefeito.

10. Personagens secundárias	Pai de Eduarda; mãe de Eduarda; professora Liana, de literatura; professora Argeta, de química; Mateus, Lucas, Guilherme, Cícero, colegas de escola e interesses amorosos de Beatriz.
11. Tempo histórico	Contemporaneidade, indeterminado.
12. Duração da ação	Alguns dias do mês de agosto.
13. Espaço macro	Monte Verde, cidade interiorana.
14. Espaço micro	Espaços fechados: sala de aula, biblioteca municipal, escada em caracol, sótão da biblioteca municipal, sótão secreto da biblioteca municipal. Espaço aberto: pátio da escola.
15. Voz	A obra é composta por várias vozes narrativas separadas, graficamente, e por três modos de narrar diferentes. O essencial da diegese é narrado em terceira pessoa por uma espécie de narrador tradicional, que é onisciente dos fatos e apresenta ao leitor detalhes das cenas a que mesmo os protagonistas não estão atentos, como por exemplo em: “Na parede, os olhos do quadro de camponesa os espreitam. Pedro e Carlo arredam, temendo fazer ruído, o armário grande. Uma das portas se abre. Não está mais trancada. Alguém, realmente, estivera por ali. Lá dentro, pendurada num cabide, uma velha capa preta. Pedro a retira, mostra para os outro.” (RITER, 2010, p.77). Na narrativa em terceira pessoa é comum e frequente a presença de discurso direto, contudo, em alguns trechos o narrador também se utiliza de discurso indireto, marcado em itálico, talvez com a intenção de facilitar para os jovens leitores, por exemplo em: “E a professora disse que faria uma prova-surpresa. <i>Apenas para testar aqueles que prestam atenção e aqueles que não prestam. Ouviram?</i> Não precisava perguntar. Todos haviam ouvido. A prova viria, sabiam eles. A professora Argeta não era de brincar com este tipo de coisa. Quando falava, fazia.” (RITER, 2010, p.17). Outro modo de narrar acontece no início de cada capítulo em que são

apresentados trechos de depoimento das personagens, já com certa distância temporal, sobre o fato. Esses depoimentos são apresentados em primeira pessoa, mostrando impressões pessoais de cada uma das seis personagens que o realizam. Os dois modos de narrar se complementam de maneira que, apesar de constituírem narrações próprias, são introduzidos por uma frase do narrador em terceira que pessoa que deixa claro para o leitor a que personagem pertence o trecho. O terceiro modo de narrar pertence à protagonista, Eduarda, cujo diário é apresentado em seis trechos que tratam mais da vida íntima de Eduardo e a sua paixão por Carlo do que do mistério central da narrativa.

16. Foco narrativo

Apesar de três modos de narrar diferentes, o essencial da história é narrado em terceira pessoa pela protagonista Eduarda, que se traveste de narrador onisciente, assumindo esse papel final do primeiro depoimento em que termina com o trecho: “Todo livro é, no fundo, memória. Do que existiu ou do que poderia ter existido. E se, por acaso, em embelezar um pouco o ocorrido, não estarei mentindo, mas apenas tentando tornar mais agradável a minha história. Meu nome é Eduarda e eu tinha 14 anos na época”. Separada, graficamente, dos depoimentos a narrativa em terceira pessoa não apresenta artificialismo, uma vez que Eduarda, em seu depoimento inicial, se coloca na posição de autora, admitindo a ficcionalização dos fatos, mas separa o depoimento da narrativa principal, possibilitando essa multiplicidade de vozes na narrativa. Quando é narrada em terceira pessoa ou quando é apresentada em forma de diário de Eduarda a narrativa se assume, predominantemente, no tempo verbal presente, como se a ação se desenvolvesse no exato momento do ato da leitura, assim o leitor é levado a desvendar o caso junto ao grupo de jovens. Os depoimentos em primeira pessoa, apresentados no início de cada capítulo, tendem a reafirmar a veracidade da história, uma vez que são personagens já

	com certa distância temporal que contam suas impressões do acontecido, predominam, portanto, verbos no pretérito perfeito.
17. Linguagem	A linguagem na narrativa é fluente, simples, sem rodeios, de maneira que se aproxima do registro oral, com o uso de gírias.
18. Temática central	Mistério envolvendo a biblioteca da cidade.
19. Temas complementares	Memória x esquecimento, relações amorosas, primeiros amores, vampiros.
20. Família	A família está pouco presente nessa narrativa, há poucas referências aos pais de Eduarda de maneira que as figuras familiares não representam alguma forma de limitação aos protagonistas. Contudo, nos momentos finais o grupo de jovens recorre a ajuda de adultos para a resolução do mistério, por exemplo, Eduarda vai atrás da professora Liana para discutir sobre o sumiço de partes da cidade; ou no momento em que capturam o vampiro com a ajuda de Tirésias; ou no final quando a bibliotecária, Dona Santinha, é quem restaura a ordem proferindo um encantamento.
21. Escola	A escola é bastante presente na narrativa como parte da vida dos jovens protagonistas, é o lugar comum de onde os protagonistas se conhecem e de onde vêm as primeiras experiências amorosas deles. O trabalho de literatura é o que motiva a visita dos jovens até a biblioteca e dá início às investigações, além disso estão presentes as relações dos alunos com os professores, principalmente Argeta de química e Liana de literatura, há também menções às provas: de química e de português, e outras preocupações comuns à vida escolar. Há, contudo, um desequilíbrio na representação da vida escolar, em um trecho do diário de Eduarda é apresentada uma explicação, bastante didática, do que são orações coordenadas sindéticas e assindéticas: “Tô muito cansada e amanhã tem prova de Português: orações coordenadas sindéticas são as que possuem

	síndeto. Você sabia disso? Pois é. Síndeto é o mesmo que conjunção. Que interessante, não? E as orações que não possuem são chamadas de orações coordenadas assindéticas.” (RITER, 2010, p.51-52)
22. Ler, escrever literatura	A leitura representa um aspecto importante da narrativa, a primeira motivação para visitarem a biblioteca é um trabalho sobre literatura, o gosto pela leitura está presente em três dos protagonistas: Eduarda, gosto pela poesia, Pedro, gosto por narrativas policiais e de mistério, e Carlo, apenas Beatriz nega gostar de leituras. Além disso, a necessidade de leitura está presente na trama, não só porque cenário principal da narrativa é a biblioteca, mas porque o desafio que enfrentam é o apagamento da memória simbolizado por um livro apagado. Há também na narrativa várias referências à literatura: Shakespeare, p.10; Fernando Pessoa, p.10, p.88; Vinícius de Moraes, p. 11, p.27, p. 28, p.88; Carlos Drummond Andrade, p.15; Agatha Christie, p.16, p.26; Mario Quintana, p.72, p.103; Cecília Meireles, p. 74; Arthur Conan Doyle, Sherlock Holmes, p.85, p.89; Charles Baudelaire, p.88; João Cabral de Melo Neto, p.88; Mario Faustino, p.88; Dante Alighieri, p.91.
23. Projeto gráfico e ilustrações	As ilustrações do livro estão presentes apenas nas páginas que marcam o início dos capítulos, são uma variação da ilustração de fundo da capa, sem o título e o morcego dentro do losango, que se repete em todos os inícios de capítulo.
24. Outros	----
25. Comentário crítico	Em <i>A cor das coisas findas</i> Caio Riter apresenta uma obra razoavelmente experimental, há na narrativa uma multiplicidade de vozes, embora predomine a voz da protagonista Eduarda, e perspectivassem gêneros textuais diferentes. Além da narrativa tradicional, há relatos das personagens que participam da história no começo de cada capítulo, modificando de certa forma a leitura deles, também se pode ressaltar a presença de fragmentos do diário de Eduarda durante a narrativa, o que adiciona à trama a intimidade da

protagonista, revelando o surgimento da paixão dela pelo novo colega de classe. A linguagem próxima ao registro oral torna-se importante na narrativa pois não apresenta dominação do adulto sobre o jovem, ao contrário, ela se presta ao universo juvenil de modo que incorpora o modo de falar e as gírias típicas da faixa etária. Importante ressaltar que a presença de adultos na narrativa não interfere significativamente na qualidade da obra, ainda que os adultos ajudem a resolver o mistério eles não se mostram em condição superior à dos jovens; adultos e jovens colaboram para a resolução da trama.

26. Prêmios

Finalista do Prêmio Livro do Ano - AGES – 2004

Prêmio Açorianos de Literatura – 2004

1.2 Debaixo de mau tempo

1. Obra	RITER, Caio. Debaixo de mau tempo. 1.ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005
2. Ano da 1ª edição	2005
3. Ano da última edição	3ª edição, 2014
4. Capa	

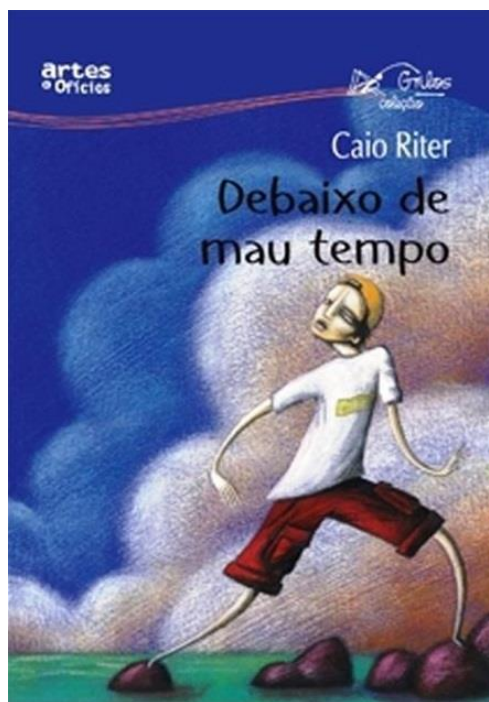


Figura 7: capa do livro *Debaixo de mau tempo* (2005)

5. Gênero	Narrativa psicológica, narrativa de formação
6. Resumo da narrativa	<i>Debaixo de mau tempo</i> narra o amadurecimento sentimental e sexual do protagonista Renato, menino de classe média alta, que durante um dia de treinamento de remo acaba preso em uma ilha entre o Lago Guaíba e o rio Jacuí por uma tempestade. Renato, típico menino em idade escolar apaixonado e tímido, nutre paixão platônica por uma menina de sua sala de aula, Gabi Giacomini, e deseja vê-la após o treino de remo na aula de física, contudo, uma forte tempestade o faz

procurar abrigo sob uma ponte em uma ilha, lá encontra Olavo, velho e pobre habitante da ilha que lhe oferece abrigo contra o temporal. Olavo e Renato conversam bastante e o velho lhe conta sobre a filha, Cecília, que fora buscar uma amiga, Eunice, a fim de protegê-la do mau tempo. Cecília, porém, retorna para casa sem Eunice, o que faz com que Olavo saia para convencer a amiga teimosa, durante esse tempo Renato e Cecília, ela é moça bonita, um pouco mais velha que Renato, se conversam e se conhecem um pouco, ela lhe sugere que vá dormir e descansar até a chuva passar para poder voltar para casa. Renato acorda com a chegada de Olavo e notícia triste: a casa de Eunice desabara e a velha companheira morrera. Com a chuva já mais fraca Cecília se oferece para ir retirar o corpo da amiga do pai dos escombros para que possam enterrá-la, Renato se oferece para ir junto. Durante o caminho os dois se escondem da presença de um homem e acontece o primeiro beijo de Renato. Ao chegarem na casa retiram o corpo de Eunice da casa caída e começam a cavar sua sepultura, contudo são interrompidos por Máiquel, “ficante” de Cecília, que se oferece para cavar a cova em troca do relógio de Renato, e assim é feito. Ao retornarem para casa buscar o velho Olavo para o enterro da amiga, os jovens param e acontece embaixo de uma árvore Cecília e Renato se enlaçam amorosamente. A manhã se inicia com o velório de Eunice e o posterior retorno para casa de Renato.

7. Organização da narrativa

A narrativa apresenta 14 capítulos sem títulos em um total de 112 páginas. A narrativa se desenvolve de maneira razoavelmente cronológica, assim, durante a narrativa, embora não seja fácil de inferir com precisão a ordem dos eventos memoriados pelo protagonista, a cronologia das ações ocorre de maneira linear, de modo que o narrador interrompe a ação principal para retomar fatos da vida de Renato, como a memória ao enterro da avó e acontecimentos de sala de aula. Ainda assim a narrativa não é

		completamente fragmentária, os retornos aos fatos anteriores da vida de Renato são bem marcados.
8. Final da narrativa	da	O final da narrativa é razoavelmente aberto, visto que a narrativa finda no momento em acontece o retorno de Renato ao lar, o que se têm no final não são de fato os encontros de Renato com a família e amigos, mas as expectativas que ele tem do reencontro.
9. Personagens principais		Renato, protagonista, menino, classe média alta, 15 anos; Dr. Jorge de Oliveira, pai de Renato, juiz de direito; Dona Clara, mãe de Renato; Luísa, irmã de Renato; Vó Lorena, avó de Renato; Pedro, amigo; Olavo, velho pobre, ex-professor, mora sob a ponte; Cecília, filha de Olavo.
10. Personagens secundárias		Gabi Giacomini, interesse amoroso de Renato no colégio; Leonardo, garoto popular, rival amoroso de Renato; Gabi Weber, colega de sala, amiga da Gabi Giacomini; Eunice, mulher velha, pobre, ex-professora, mora sob a ponte; Máiquel, rival amoroso, “ficante” de Cecília; Vicente e Vera, colegas de escola.
11. Tempo histórico		Contemporaneidade, não determinado precisamente.
12. Duração da ação	da	Um dia, com as devidas digressões ao passado para lembrar acontecimentos em sala de aula e a morte da vó.
13. Espaço macro		Porto alegre, possível inferir por conta da presença do lago Guaíba e rio Jacuí.
14. Espaço micro		Internos: apartamento, sala de jantar; escola, sala de aula, banheiro da escola; clube: vestiário, ancoradouro, caiaque; ponte (embaixo); barraco de Olavo sob a ponte: cozinha e quarto. Externos: Lago Guaíba/Rio Jacuí, ilha, árvore/mata, figueira dos enforcados, escombros do barraco da Eunice. Os espaços na obra desempenham o papel de cenário não representando funções mais significativas na obra.
15. Voz		A narração de <i>Debaixo de mal tempo</i> é realizada por um único narrador em terceira pessoa. O narrador se utiliza tanto do discurso

direto, quanto do discurso indireto e discurso indireto livre para trazer falas de personagens e memórias de Renato, contudo, a presença do discurso indireto é marcada em *itálico*, talvez com a intenção de facilitar a compreensão do recurso pelos leitores. Por exemplo nos trechos: “O rosto comum, comprido e magro, lábios finos e nariz grande, o cabelo cortado rente, embora a mãe não gostasse. *Você tem o rosto tão bonito, Renato. Deixa os cabelos crescerem.* E ao pedido seguia-se uma ladainha que ia destacando suas qualidades.” (RITER, 2005, p.9); ou, “Medo de chuva não tinha. Tampouco de trovões. Desde pequeno, a avó sempre lhe ensinara. *Olha, Renato, não é lindo? O céu, todo ele, assim, recortado pelos relâmpagos,* dizia a mulher, flocos de neve nos cabelos, os olhos brilhando tanto, ou mias, que os raios, estendidos, varando o escuro.” (RITER, 2005, p.27); ou, “Coisa que nunca fizera antes, os pais jamais permitindo. *Pode até voltar tarde, a gente vai te buscar, mas dormir fora não.* O pai era categórico. *Mas eu durmo no Pedro. A mãe dele não se importa.* O pai franzia a testa: *Mas eu me importo.*” (RITER, 2005, p.46).

16. Foco narrativo

A focalização da narrativa varia entre a focalização externa das ações e a focalização interna. Em *Debaixo de mau tempo* prevalece a presença de verbos no pretérito imperfeito, marcando a continuidade das ações e possibilitando a interpretação de fatos inacabados, apresentando o protagonista em um processo de formação sentimental e amadurecimento sexual. O narrador onisciente interessa-se por apresentar os fatos pertinentes à vida de Renato, de maneira que não se afasta da protagonista para narrar outras cenas dramáticas da narrativa, ao contrário, aproxima-se e faz uso de recursos como o discurso indireto afim de apresentar ao leitor os conflitos mais íntimos de Renato. Assim, o ponto de vista adotado pelo narrador é somente o do protagonista, ainda que em terceira pessoa.

17. Linguagem	A linguagem da narrativa é em geral bastante fluida, mesmo com o uso de alguns verbos no pretérito mais-que-perfeito. De certa forma, em alguns trechos, ainda que bem incorporados à narrativa, algumas expressões podem soar estranhas ao ouvido do jovem leitor como em: “Lembrava-se dos amigos, apontando as gurias no recreio e dizendo qual delas era BV. Ele também rindo, fazendo-se experiente. BV. Se os amigos soubessem... O Pedro na boa, sem revelar que sabia que Renato também era BV. Boca Virgem.” (RITER, 2005, p.24). O termo “BV” surge de narrativa de maneira natural, mas sua fluidez parece quebrada pela explicação que segue: “Boca Virgem”.
18. Temática central	Amadurecimento: sexual e sentimental.
19. Temas complementares	Primeiras experiências sexuais, pobreza e áreas urbanas marginalizadas.
20. Família	A família tem lugar de importância na narrativa, o conflito jovem x família permeia toda história, a tensão pai x filho, por exemplo, está bastante presente, uma vez que o protagonista, nos momentos em que aparece em situações comuns do dia-a-dia familiar, se vê em situação de submissão diante da figura autoritária, distante e silenciosa do pai, que por vezes aparece no texto como “Dr. Jorge de Oliveira”. Outras questões familiares são fundamentais na narrativa, como a superação da morte da avó que acontece durante o enterro de Eunice, mostrando parte do processo de amadurecimento sentimental de Renato.
21. Escola	A escola desempenha papel importante na narrativa, ela surge no contexto do livro não apenas como lugar social comum aos jovens, mas como lugar das primeiras experiências sexuais e amorosas, sejam as revistas eróticas lidas por Renato e Pedro nos banheiros da escola, sejam os relatos de primeiros beijos ou da paixão que Renato desenvolve por Gabi Giacomini. Outro aspecto relevante é a

presença de conteúdos escolares diluídos no texto, como a explicação de objeto direto e objeto indireto, a desmedida nas tragédias gregas ou as personagens melodramáticas do romantismo, como nos trechos a seguir:

“O Pedro nem notando, agora atento à explicação que a professora dava. Objeto podia ser direto. Direto como o olhar da Gabi. Olhos mais lindos. Renato desviou os seus. Objeto indireto exige preposição.” (RITER, 2005, p.20)

“Tomara que não sofresse castigo tão violento quanto o que Édipo ou Antígona sofreram. Belas histórias. Até o Pedro, que nem era muito chegado em leitura, vibrando com a sorte dos heróis. A cada trecho lido, o suspiro, mais para ele mesmo do que para o colega: *Bah, cara*. E louco pela tal da desmedida. Sobretudo se envolvesse a tal da maravilha que andava louco para experimentar. Pronto para a desmedida. A camisinha sempre na carteira. Pedro era um cara de desmedida. Ele sim, Renato todavia.” (RITER, 2005, p.50)

“- Ah, vocês jovens são sempre assim. Melodramáticos. Parecem personagens do romantismo. Talvez o melhor fosse nascer bicho. Não gente. Olha para o Ernesto. Podendo ser livre, mas querendo ser fiel ao seu dono, que nem dono dele quer ser. Fia aí, correndo pelo mato, comendo quando tem fome, recebendo um carinho caso assim o deseje. Ser animal é mais simples do que ser gente, Renato. Muito mais simples.” (RITER, 2005, p.100-101)

**22. Ler, escrever
literatura**

A obra apresenta várias menções à cânones literários, citando Lewis Carrol, Alice no país das maravilhas, p.19; Pero Vaz de Caminha, p. 21 – imitando também o modo; Édipo e Antígona p.50. Outra forma de representação da literatura na narrativa está relacionada ao conteúdo, como acontece dois últimos trechos citados na categoria anterior.

**23. Projeto gráfico
e ilustrações**

Ilustração apenas na capa, nela há presença de um menino de boné à beira de um rio fugindo de nuvens escuras em estilo pontilhista.

24. Outros	----
25. Comentário crítico	A narrativa de <i>debaixo de mau tempo</i> é bastante sensível, revelando um tom de sensualidade próprio à temática central da trama, o desabrochar sexual do protagonista. Fica claro na narrativa o processo de formação pelo qual Renato passa, lidar com a morte da avó, ferida ainda não curada que é rememorada e superada pelo protagonista ao enfrentar o enterro e o luto pela morte da personagem Eunice e as primeiras experiências sexuais, o beijo e o sexo, evidenciam uma passagem de estados sentimentais na vida do personagem. Outra questão importante é o choque social que o protagonista experimenta, filho de juiz, claro personagem urbano de classe médio, devido à tempestade se vê em meio às zonas marginalizadas de Porto Alegre onde se depara com a pobreza dos casebres da região e a precariedade da vida no local. A experiência é válida para a mudança no protagonista, ainda que a narrativa termine com: “Entrou e, com o auxílio dos remos, se afastou da ilha. Para sempre. Sabia.” (RITER, 2005, p. 108)
26. Prêmios	Prêmio FNLIJ – 2006 Prêmio AGES Livro do Ano – 2006

1.3 O rapaz que não era de Liverpool

1. Obra	RITTER, Caio. O rapaz que não era de Liverpool. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2015.
2. Ano da 1ª edição	2006.
3. Ano da última edição	2ª edição, 2015.
4. Capa	

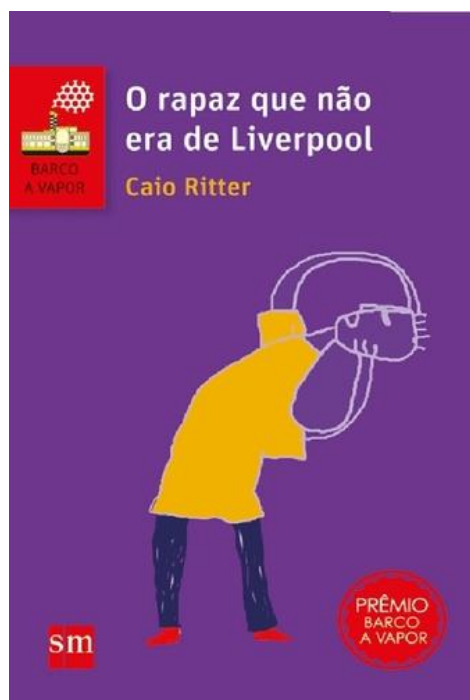


Figura 8: capa do livro *O rapaz que não era de Liverpool* (2006)

5. Gênero	Narrativa psicológica, narrativa de formação.
6. Resumo da narrativa	Em <i>O rapaz que não era de Liverpool</i> o protagonista, Marcelo, jovem de quinze anos, amante das músicas do Beatles, descobre durante uma aula de biologia sobre a lei da hereditariedade genética de Mendel que é adotado, devido à cor de seus olhos. A narrativa se inicia partir da descoberta da adoção, no momento em que o protagonista escuta a frase da mãe: <i>Não, Marcelo, você não nasceu de mim</i> , esta afirmação faz com que o protagonista mergulhe dentro

	de si, em agitado estado emocional que, em meio ao drama, se questiona sobre as mentiras e seu lugar na família enquanto rememora cenas de sua vida. Durante a narrativa o protagonista se questiona sobre o divórcio dos pais, principalmente sobre o pai que mora com outra mulher, o momento de efusão emocional leva Marcelo a repensar sua relação com seus irmãos, em especial o mais novo, com a namorada e sua própria história, o que o leva a escrever a narrativa ao final do livro.
7. Organização da narrativa	A narrativa organiza-se em capítulos titulados, divididos em cenas, também tituladas, em um total de 101 páginas. A obra apresenta, deste modo, 6 capítulos intitulados por canções dos Beatles: (...), que apresentam 17 cenas distribuídas entre eles (1, 1-2; 2, 3-6; 3, 7-8; 4, 9-11; 5, 12-13; 6, 14-17) e intituladas por momentos da vida de Marcelo. As ações não se desenvolvem de maneira cronológica. Apesar de os capítulos marcarem continuação do conflito principal que desencadeia a narrativa, as cenas representam digressões ao passado realizadas pelo narrador, essas digressões não acontecem de maneira cronológica são a livre rememoração que o narrador faz do próprio passado, contudo, a estrutura do romance é apenas razoavelmente fragmentária uma vez que, fora das digressões em cenas, se pode notar uma espinha dorsal razoavelmente sólida.
8. Final da narrativa	O final da narrativa é fechado, pois termina com a volta para casa do narrador, a solução do conflito principal e o retorno à normalidade.
9. Personagens principais	Marcelo, 15 anos, jovem de classe média, protagonista e narrador; Pedro Paulo, pai de Marcelo; Inês, mãe de Marcelo; Maria irmã de Marcelo; Ramiro, irmão mais novo de Marcelo Daniela Jardim, DJ, namorada de Marcelo; em geral, personagens de classe média urbana.
10. Personagens secundárias	dinda Letícia, tia de Marcelo; Avó de Marcelo; Cristiano, Feio, Deby, Mônica, Nina, colegas de turma de Marcelo; Dona Sofia, vizinha; o porteiro; Jordão, namorado da dinda Letícia; professores

		de português, matemática e biologia.
11. Tempo histórico		Contemporaneidade, mas não apresenta uma temporalidade precisa na narrativa.
12. Duração da ação	da	O conflito essencial da narrativa tem a duração de alguns dias, pouco mais de uma semana talvez, se inicia, provavelmente, numa sexta após a aula de biologia em o protagonista estuda a lei de hereditariedade de Mendel, momento em que procura as respostas sobre a adoção; dura um final de semana enquanto reflete sobre as respostas e um meio de semana enquanto viaja para a casa da dinda, numa segunda-feira de novembro, e volta após alguns dias (ainda no meio da semana).
13. Espaço macro		Urbano, cidade indeterminada, e praia
14. Espaço micro		Apartamento da família: quarto de Marcelo(principalmente), sala de jantar (conversas à mesa), sala de estar; sala de aula, carro, parque (lago das tartarugas), casa da dinda, varanda, praia. Os espaços fechados apresentam funções significativas, uma vez que refletem o conflito interior e introspecção realizada pelo protagonista.
15. Voz		A narrativa apresenta um único narrador em primeira pessoa, a voz que narra os acontecimentos é de Marcelo o protagonista, menino que passa por um momento de crise identitária. Há presença de discurso direto, indireto e indireto livre, contudo, o discurso indireto e indireto livre aparece em itálico na narrativa, talvez com vista a simplificar a interpretação do texto para os jovens leitores, como nos exemplos a seguir: “Ele notou minha atenção. <i>Vem cá, senta do lado do pai. Vamos ouvir Beatles juntos.</i> Eu sentei bem perto dele. Era meu pai e me convidava para entrar naquele mundo que eu acabava de discutir.” (RITER, 2015, p.54) “Ela disse? Disse. Disse mesmo. <i>Eu estou gostando de você.</i> E disse de forma suave, a mão sobre a minha.” (RITER, 2015, p.63) “Ela me beija a testa, passa a mão pelos meus cabelos, me abraça forte, contra o peito. <i>Meu querido,</i> suspira. Depois me afasta um

pouco de si e me mede com o olhar, como sempre faz cada vez que encontra cada um dos netos. *Você está quase um homem*, diz. *O tempo passa.*” (RITER, 2015, p.71)

16. Foco narrativo

A narrativa é realizada sob o ponto de vista de Marcelo, o jovem enfrenta um momento tempestivo da vida em que diante da revelação da adoção se sente enganado e não sabe mais se pertence ou não à família. O foco narrativo é marcadamente subjetivo, há nela o uso de vários recursos que tendem a intensificar o processo de reflexão pelo qual o narrador passa, o principal deles é a quebra da linearidade de narrativa e uma certa circularidade da memória em que sempre retorna à superfície o momento em que a mãe lhe revela a adoção; recursos que tendem à fragmentação da narrativa.

17. Linguagem

A narrativa apresenta uma linguagem, em geral, fluida, há nela aproximações com a fala cotidiana dos jovens, também da linguagem breve na escrita de torpedos SMS. Contudo, alguns trechos ainda parecem trazer certa relação com a didática, por exemplo, há uma contradição entre a mensagem SMS enviada por Marcelo na página 57 e outra enviada na página 97: “Consulto o relógio, envio um torpedo para a DJ: *Xeguei. Vc demora?*” (RITER, 2015, p.57); “*Minha linda, estou de volta. Quando chegar da aula, me liga.* Não uso abreviaturas, escrevo usando a língua padrão, como diz a sora de português.” (RITER, 2015, p.97); na primeira a escrita, apesar do uso do itálico, segue as convenções da língua cotidiana enquanto a segunda apresenta-se dentro das regras da norma padrão, segundo a recomendação da professora de português. Outro entrave que surge na obra são pequenas explicações de termos ou conteúdos escolares, como nos trechos a seguir:

Disco que eu guardava como relíquias daquela época em que os bolachões, como chamava meu pai, eram enormes, pretos, com um furo no meio e que, a cada meia hora, precisavam ser virados, para que o lado B fosse ouvido. (p.28)

	“- É que nós, os velhos, ficamos sempre querendo ajeitar as coisas. Somos nostálgicos, sabe? Sempre pensando com a cabeça no passado. Por isso fico querendo que as jovens ajam como agíamos. Bobagem. Bobagem.” (RITER, 2015, p.72)
18. Temática central	Adoção, lugar no mundo, amadurecimento.
19. Temas complementares	Separação dos pais, namoro, conflito entre irmãos, amizade.
20. Família	A família está sempre presente, é parte importante da temática central em que o protagonista reflete sobre o a relação de pertencimento e não-pertencimento. Outras questões referentes à família também estão presentes na narrativa, como a separação dos pais e conflitos entre os irmãos.
21. Escola	A escola aparece desempenhando a função de espaço social de convivência dos adolescentes, mas também apresenta papel relevante para a narrativa, uma situação escolar desencadeia o conflito principal da narrativa, durante uma aula sobre hereditariedade que Marcelo descobre sua adoção. Além disso, os conteúdos escolares permeiam a narrativa, às vezes até com uma pequena explicação, como nos exemplos: “Vida de fantasia. Ficção, como diz a professora de literatura como último argumento contra aqueles caras chatos, com suas perguntas cretinas, a exigirem lógica de um texto, quando lógica não pode haver. A ficção, a poesia: elas não têm lógica. A vida também não.” (RITER, 2015, p.10) “As leis eram de Mendel. Gregor Mendel, um monge austríaco que por sete anos, no século XIX, trabalhando com simples pés de ervilha descobriu as leis da hereditariedade que revolucionaram a biologia e traçariam as bases da genética. Seus estudos ficaram ignorados por toda sua vida.” (RITER, 2015, p.31)

	“Só naquele momento me dando conta de que minha frase, como diria a professora de português, era ambígua. Deixava margem para diferentes interpretações.” (RITER, 2015, p.61-62)
22. Ler, escrever literatura	A literatura tem destaque positivo na obra, o exercício da escrita e a leitura do livro de Salinger, provavelmente <i>O apanhador no campo de centeio</i>, ajudam o protagonista a superar seu conflito interior. São citadas várias obras e autores literários no decorrer da narrativa, tais como, Afonso Romano de Sant’Anna, poema <i>Instante de amor</i>; Miguel de Cervantes, <i>Dom Quixote</i>; William Shakespeare, <i>Sonhos de uma noite de verão</i>; Daniel Defoe, <i>Robinson Crusoe</i>; Luís de Camões, cita verso de <i>Lusíadas</i>, “por mares nunca dantes navegados”; Lewis Carrol, <i>Alice no país das maravilhas</i>; Érico Veríssimo, <i>Tempo e o vento</i>, livro favorito do avô, cita personagem Ana Terra); Jerome David Salinger, cita o autor, provável referência à narrativa <i>O apanhador no campo de centeio</i>, importante narrativa de formação; Robert Louis Stevenson, <i>A ilha do tesouro</i>; Peter Pan; Arthur Conan Doyle, cita a personagem Sherlock Holmes; Georges Simenon, cita a personagem Comissário Jules Maigret.
23. Projeto gráfico e ilustrações	Apenas a ilustração da capa e uma folha com textura de bolinhas que abre e fecha o livro.
24. Outros	----
25. Comentário crítico	<i>O rapaz que não era de Liverpool</i> apesar de não apresentar nenhuma inovação estética mostra-se uma narrativa em que forma e conteúdo se entrelaçam muito bem. O narrador em primeira pessoa da narrativa, em meio a um turbilhão de sentimentos, narra a história de maneira razoavelmente fragmentária, uma vez que a quebra da linearidade está marcada nos títulos dos subcapítulos a quebra da cronologia não acontece de maneira súbita seguindo o fluxo da consciência, mas acompanha o movimento da lembrança. A narrativa tem uma estrutura espiral, de modo que cada vez que Marcelo retoma o conflito da adoção sua memória toma uma direção

nova e profunda. A intertextualidade realizada com as músicas dos Beatles demonstra uma consonância com a história narrada, do conflito inicial de descoberta da adoção com *Misery* até a superação, no capítulo final, com *Let it be*, as músicas apontam para o percurso narrativo de Marcelo.

26. Prêmios

Prêmio FNLIJ - 2007

Altamente recomendável - FNLIJ - 2007

Prêmio Açorianos de Literatura - 2006

1º Prêmio Barco a Vapor - Edições SM - 2005

1.4 Meu pai não mora mais aqui

1. Obra	RITER, Caio. Meu pai não mora mais aqui . 2.ed. São Paulo: Biruta, 2012.
2. Ano da 1ª edição	2008.
3. Ano da última edição	2ª edição, 2012.
4. Capa	

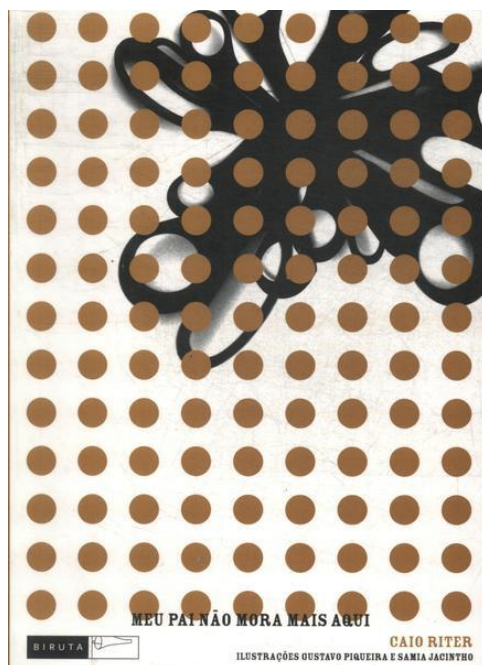


Figura 9: capa do livro *Meu pai não mora mais aqui* (2008)

5. Gênero	Narrativa psicológica, narrativa de formação/narrativa-diário.
6. Resumo da narrativa	Em <i>meu pai não mora mais aqui</i> os dois protagonistas, Letícia e Tadeu, relatam em seus diários seus dramas mais íntimos. Os narradores escrevem seus diários a partir de uma tarefa solicitada pela professora de português como parte da nota final da disciplina. Letícia narra aos leitores a dificuldade de aceitar a separação dos pais e a nova namorada de Guilherme, seu pai. A história de Letícia tem um tom de tristeza e melancolia, a menina rejeita a separação e a

saída do pai de casa ao mesmo tempo que se vê em um jogo de forças entre a mãe e o pai. Tadeu, por outro lado, faz parte de uma família mais próxima dos moldes tradicionais, o pai trabalha fora e passa longas semanas viajando, mas ainda assim não faltam afetos entre o pai e a mãe. Por isso, no primeiro momento da narrativa, nas preocupações de Tadeu estão presentes os namoros e as amizades. O relato de Tadeu muda a partir do capítulo 17, em que o pai morre em acidente de carro. A família de Tadeu é desfeita e história toma a direção do luto. As vidas de Letícia e Tadeu se cruzam a partir da morte do pai de Tadeu, o acontecimento trágico na vida do colega de sala de aula ajuda Letícia a superar a separação de seus pais, enquanto ajuda de amigos e colegas de classe, principalmente Letícia, ajudam Tadeu a superar o luto. As histórias dos dois protagonistas se entrelaçam e finalizam com a descoberta do amor entre eles.

7. Organização da narrativa

A narrativa apresenta 60 capítulos, 30 capítulos numerados intitulados por Do diário de Letícia e 30 capítulos numerados e intitulados por Do diário de Tadeu, em um total de 200 páginas. A narrativa alterna entre a perspectiva de Letícia e Tadeu, assim, a organização dos capítulos segue segundo a ordem de duas narrativas próprias, ao capítulo um de Letícia acompanha o capítulo um de Tadeu, por exemplo. Os acontecimentos são narrados de maneira cronológica, segundo os pontos de vista particulares dos dois narradores.

8. Final da narrativa

O final da narrativa é fechado, apesar de os narradores assumirem a continuação da escrita dos diários. Há certa abertura no sentido de a superação dos conflitos expostos pelos protagonistas implica em um processo de aprendizagem para a vida que permanece móvel e os sujeitos continuam em um constante movimento de transformação.

9. Personagens principais

Letícia, 13 anos, pais divorciados; Tadeu, 14 anos; Guilherme, Guigo, pai de Letícia; mãe de Letícia; Cássia, Vitória, namorada do

	pai de Letícia; irmã mais nova de Letícia; Fernanda, mãe de Tadeu; pai de Tadeu.
10. Personagens secundárias	Professor Carlos, educação física; professora de português; Isabel Fiorentin, Juliana, amigas de Letícia; Cau (Carlos Augusto), Pedro Henrique e Cícero, amigos de Tadeu; Larissa, Vanessa, Marina, interesses amorosos de Tadeu; Rogério e Fred, meninos da mesma escola dos dois protagonistas; avó Betina, de Letícia; avô Augusto, de Letícia; avó materna de Letícia.
11. Tempo histórico	Contemporaneidade, último trimestre letivo.
12. Duração da ação	Um trimestre.
13. Espaço macro	Urbano.
14. Espaço micro	Casa: quarto, sala, cozinha; escola: sala de aula e pátio; parque.
15. Voz	A narrativa apresenta duas vozes narrativas: de Letícia e de Tadeu. Os dois protagonistas vivem um cotidiano próximo, estudam juntos e por isso ambos têm que realizar a tarefa proposta pela professora de português. O texto é narrado em primeira pessoa em forma de diário, nas duas narrações há presença de discurso direto e indireto, embora o uso do recurso do discurso indireto seja mais frequente nos capítulos de Letícia, por exemplo: [Do diário de Letícia] E ela? Bom, ela segue amando Cau a distância. Disse que assim também é bom. <i>Às vezes ele vai á em casa e o Pedro Henrique e os amigos dele ficam tomando banho na piscina. É uma algazarra tremenda. O Pedro não deixa eu descer, diz que tem muito homem e eu não devo me misturar, mas, aí, eu fico espiando pela janela do meu quarto. O Cau todo bronzeado, só de sunga (ele é o único que usa sunga, os guris ficam todos de calção), atirado no sol, coisa mais linda.</i> (RITER, 2012, p. 57)
16. Foco narrativo	A narrativa apresenta uma multiplicidade de pontos de vista, os dois protagonistas narram os eventos a sua maneira. A obra é construída

	pelo enlaçar das perspectivas de Letícia e Tadeu, assim, os dois protagonistas compartilham os eventos comuns ao cotidiano escolar, mas o apresentam ao leitor de maneira diferente. Letícia, no início muito mais preocupada com a separação dos pais se interessa por relatar a situação que vive em casa enquanto Tadeu, em um ambiente familiar estável, ocupa-se mais com os amores que surgem nele. Os pontos de vista adotados em <i>Meu pai não mora mais aqui</i> demonstram as particularidades de cada um dos jovens protagonistas em seus diferentes conflitos e maneiras de superá-los.
17. Linguagem	A linguagem na narrativa apresenta um registro próximo à oralidade, há várias aproximações com a fala cotidiana dos jovens e expressões regionais típicas do sul do país. A simplicidade da linguagem releva uma narrativa suficientemente fluida em que o leitor pode facilmente se reconhecer nos relatos dos narradores.
18. Temática central	Separação dos pais, primeiros amores, morte.
19. Temas complementares	Frustrações amorosas; amizades; namoros; brigas.
20. Família	A representação da família em geral é crítica, pois acontece fora dos moldes tradicionais. A família de Letícia, assim como de outras personagens, é dividida por causa da separação dos pais; a de Tadeu, inicialmente tradicional é fragmentada pela morte do pai. Em ambos os casos a ideia que se tem de família tradicional está estilhaçada, seja pelas relações contemporâneas, seja pela fatalidade da vida.
21. Escola	A escola está presente na obra como lugar de convivência dos jovens, nela acontecem maior parte das relações amorosas entre eles além de alguns conflitos típicos do cotidiano escolar. Trabalhos escolares, aulas e provas são bastante frequentes na narrativa, em alguns momentos surgem também explicações de matérias escolares como de figuras de linguagem na página 28 do diário de Tadeu ou da

	crase nas páginas 70 e 71 do diário de Letícia e 74 e 75 do diário de Tadeu.
22. Ler, escrever literatura	Referências à literatura: Gregório de Matos, <i>Ao braço do mesmo menino Jesus quando apareceu</i> , p.28; J. K. Rowling, <i>Harry Potter</i> , p.44; José de Alencar, <i>Iracema</i> , p. 104. Referências a filmes de terror, como <i>A hora do pesadelo</i> , p.23 e p.28; <i>Massacre da serra elétrica</i> , <i>A hora do espanto</i> , <i>O exorcista</i> , <i>A bruxa de Blair</i> , <i>Sexta-feira 13</i> e <i>O brinquedo assassino</i> , p.28, de onde Tadeu tira o nome para o seu diário. Referências às músicas: <i>Linda demais</i> , Roupas Nova, p. 61, 68, 116, 140; <i>Fácil</i> , p.63, <i>Só hoje</i> , p.117, <i>Dias melhores</i> , p.119 e <i>Amor maior</i> , p.188, Jota Quest; <i>Pais e filhos</i> , Legião Urbana, p.64; <i>Amante à moda antiga</i> , Robert Carlos, p. 76; <i>Você é linda</i> , Caetano Veloso; <i>Marina morena</i> , Dorival Caymmi, p. 118; <i>Linha e linho</i> , Gilberto Gil, p. 152; <i>Amor I love you</i> , Marisa Monte, p. 180.
23. Projeto gráfico e ilustrações	A narrativa apresenta várias ilustrações, na capa se podem notar sombras emaranhadas de tesouras sobre um fundo branco com pontos marrons se sobrepondo. No livro os diários de Letícia e Tadeu são apresentados de maneira diferente: os relatos de Letícia são realizados com fonte preta sobre fundo branco; os relatos e Tadeu são feitos em fonte preta sobre fundo marrom. Estão presentes no livro ilustrações de tesouras e janelas venezianas que apontam para os conflitos principais, a separação, no caso de Letícia, e o fechamento para o mundo, no caso de luto experienciado por Tadeu.
24. Outros	----
25. Comentário crítico	A obra apresenta um projeto gráfico bem elaborado com ilustrações que destacam o conteúdo da narrativa. O encadeamento dos capítulos e o modo como estão organizados também são dignos de nota, pois realçam a particularidade das perspectivas dos narradores. A originalidade dessa narrativa está variedade de perspectivas em que é narrado e na maneira como elas se entrelaçam. Vozes distintas

e dissonantes assumem a história, seus pontos de vista particulares e suas subjetividades são bem realizadas pelo escritor por meio do artifício da escrita confessional que a forma de diário possibilita. Há uma espécie de aproximação do leitor com a experiência dos narradores, possibilitando ao leitor se enveredar pela intimidade dos protagonistas e vivenciar de perto seus conflitos.

26. Prêmios

Selecionado para o PNBE – 2008

Selo Altamente Recomendável – FNLIJ 2009

Finalista do Prêmio Jabuti – 2009

1.5 O outro passo da dança

1. Obra	RITER, Caio. O outro passo da dança. 3.ed. São Paulo: Artes e ofícios, 2014.
2. Ano da 1ª edição	2009.
3. Ano da última edição	3ª edição, 2014.
4. Capa	

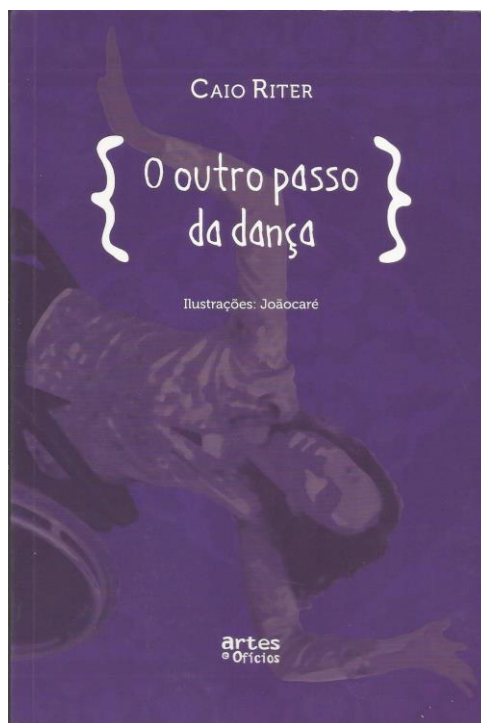


Figura 10: capa do livro *O outro passo da dança* (2009)

5. Gênero	Narrativa psicológica, narrativa de formação/narrativa social: crônica urbana.
6. Resumo da narrativa	Ana Lúcia é uma jovem bailarina que é atingida na coluna por uma bala perdida de um tiroteio entre polícia e assaltantes; paraplégica, a garota enfrenta, com a ajuda dos amigos e da família, as dificuldades de aceitar sua nova condição e de se inserir novamente no cotidiano escolar. Bernardo, jovem bailarino, tem que lidar com o frequente

	preconceito dos companheiros de escola e com não aceitação de seu pai pelo seu gosto por balé. Celina é filha de pais divorciados, mora com o pai e recebe visitas da mãe. Nos passeios com a mãe a menina tem a autoestima abalada pela mãe, sempre bonita, maquiada, cabelos lisos e namorado novo, enquanto a filha se sente o contrário, magra e desajeitada com seus cabelos crespos. A história dos três jovens amigos, A., Bê e Cê, se entrelaçam, de forma que sua amizade os ajuda a superar os conflitos pessoais.
7. Organização da narrativa	A narrativa é organizada em três partes contendo 45 capítulos cada em um total de 176 páginas, das quais 161 páginas são dedicadas à narrativa e as restantes apresentam informações referentes às principais temáticas desenvolvidas na obra. As três partes que compõe a narrativa são intituladas por movimentos de ballet: À terre, En avant, En l'air; em cada uma delas há 45 capítulos titulados que variam de tamanho, mas seguem uma sequência narrativa: capítulo dedicado à Ana Lúcia, depois Bernardo e Celina, os três protagonistas. A narrativa é cronológica com poucos momentos de rememoração do passado, de forma que os capítulos se interligam e se completam razoavelmente em sequência, às vezes as ações são razoavelmente simultâneas.
8. Final da narrativa	O final da narrativa é fechado, os conflitos de cada personagem aparecem bem resolvidos no final da trama.
9. Personagens principais	Ana Lúcia, bailarina, em idade de ensino médio; Bernardo, bailarino, em idade de ensino médio; Celina, branca, cabelos crespos, pais divorciados, em idade de ensino médio, vice-presidente do grêmio estudantil; Beatriz, mãe de Ana Lúcia; Luzia, avó de Ana Lúcia, contadora de histórias; Lázaro, pai de Bernardo; Sônia, mãe de Bernardo; Pietro, pai de Celina; Denise, mãe de Celina; Murilo, melhor amigo de Bernardo.
10. Personagens secundárias	Filósofo, amigo de Ana Lúcia, Bernardo e Celina, namorado de Ana Lúcia; Danilo, amigo de Ana Lúcia, Bernardo e Celina; Elisa

		Ventura, namorada de Bernardo; Nando, líder do grêmio estudantil; Maria Eduarda e Marília, colegas de escola, bailarinas; Moicano, Ted, Careca, “turma do Moicano”, valentões da escola; Rômulo, professor de natação; Mercedes, professora de matemática; professora de balé; professor de educação física; William e Marco Antônio, namorados de Denise; Elizabeth, Maria Letícia, João, Corina e Luciano, personagens dos três contos da avó Luzia; Diogo, irmão de Filósofo.
11. Tempo histórico		Contemporaneidade, pode se afirmar entre os anos 2004 e 2010 por conta da presença de lançamento de temporada da série <i>Lost</i> .
12. Duração da ação	da	Não há duração precisa, se pode inferir que as ações se passam durante o ano letivo, como não há relato de férias escolares, aproximadamente um semestre.
13. Espaço macro		Porto Alegre.
14. Espaço micro		Ponto de ônibus; ambulância; Pronto-socorro; quarto de hospital; sala de espera; palco do Teatro Renascença; casa: sala, banheiro e quarto; escola: pátio, sala de aula, sala do grêmio; piscina.
15. Voz		A narrativa apresenta narrador em terceira pessoa que adentra os pensamentos das personagens, utiliza-se assim dos recursos do discurso direto, indireto e indireto livre, como por exemplo em: “E Celina está pouco ligando se ela agiu ou não a favor do Bernardo. Aquilo era motivo suficiente para a Elisa estar ali na festa da vitória? E se fosse apenas uma espiã? A Elisa Ventura tem os cabelos lisos como os de Denise. É magra, os olhos grandes e claros, tem tudo para que um garoto a note e queira namorar com ela. Saco. Será que a Elisa está gostando do Bernardo? E a Marília como é que fica? Nessas coisas do coração, vai se saber, pensa Celina.” (RITER, 2014, p.110-111)
16. Foco narrativo		A obra é narrada por narrador em terceira pessoa, contudo, o foco narrativo varia de capítulo para capítulo, recaindo sobre Ana Lúcia, Bernardo ou Celina, de acordo com essa sequência. Embora cada

	capítulo não seja independente, as narrativas se completam para formar o todo da obra de forma que o foco narrativo flui de uma personagem para outra no decorrer da trama, predomina a ação no tempo presente o que faz com que colabora para o movimento do foco narrativo entre os capítulos.
17. Linguagem	A linguagem da narrativa busca um meio termo entre o formal e o coloquial, algumas vezes na narrativa se podem notar a presença de gírias, como “saco”, por exemplo, e os diálogos buscam representar a do dia-a-dia com expressões como “tou”, “aham”, “né”, “bah”. Um uso expressivo razoavelmente frequente na narrativa é a inversão de termos na frase, como, por exemplo em “Corpos que se movem como se pássaros fossem, corpos leves, quase plumas a desrespeitarem a lei da gravidade.” (RITER, 2014, p.21). É importante chamar atenção para presença de algumas explicações que interrompem a fluidez do texto, como a explicação da ditadura militar brasileira na página 37 ou sobre as danças hip-hop e balé nas páginas 127 e 128.
18. Temática central	Violência urbana, bullying e preconceito, conflitos familiares.
19. Temas complementares	Amizade, superação de trauma físico, superação de preconceitos, dança.
20. Família	A família aparece representada na narrativa de maneiras diferentes variando de acordo com cada narrador. Para Ana Lúcia a família se mostra de maneira positiva, tanto a avó quanto a mãe a ajudam a superar o trauma; Bernardo, todavia, demonstra um conflito com o pai, que é calado e preconceituoso em relação ao balé que o filho pratica; Celina, por sua vez, apresenta conflito com a mãe, durante a narrativa por várias vezes a personagem se sente inferiorizada pela beleza da mãe, até o ponto de competirem por um mesmo homem. Há no final da narrativa a superação dos conflitos, Ana Lúcia

	aprende a lidar com o trauma com a ajuda das histórias da avó, o pai de Bernardo o assiste na apresentação de balé e Celina aceita o modo de agir da mãe.
21. Escola	A presença da escola é frequente na narrativa, primeiro é o lugar de convívio social dos jovens, situações escolares também estão presentes na obra, como discussões do grêmio estudantil, explicação da matéria pela professora de matemática, competição entre os alunos, estudos para provas e convívio durante o intervalo entre as aulas. O bullying, situação comum ao cotidiano escolar, é discutido na narrativa como parte do conflito que envolve Bernardo, vítima de bullying por praticar balé. É importante ainda ressaltar a presença de conteúdos escolares durante o texto assim como a explicação, de maneira didática, como é o caso da explicação ditadura na página 37 ou do movimento hip-hop na página 127 e o que é o balé na página 128.
22. Ler, escrever literatura	A literatura é pouco presente na obra, diferente dos outros, não há personagem que destaque o gosto pela leitura, contudo, principalmente nas palavras de Filósofo e Celina, se notam trechos que fazem referência à literatura e à filosofia: O mito da caverna, de Platão, p.59; Soneto da separação, de Vinícius de Moraes, p. 72; cita um poema de Sérgio Napp, p.88; cita frase de Michel de Montaigne, p. 144; Hamlet, de Shakespeare, p. 123. Em alguns trechos da narrativa Ana Lúcia escreve em seu diário como meio de superação de sua condição, para superação desse conflito também podem ser acrescentadas as contações de Luzia à neta, que aos poucos auxiliam a jovem no processo de compreensão. Além disso no final a avó passa a tocha para a neta ao deixar que ela termine a última história.
23. Projeto gráfico e ilustrações	A obra apresenta um projeto gráfico interessante, com ilustração na capa e várias outras no início de cada parte, ocupando a página inteira ou adornando os entornos das páginas de texto. Na capa há uma ilustração em tons de roxo em que se percebe uma jovem em

	cadeira de rodas, ilustrações nesse mesmo estilo seguem os inícios de capítulos. O projeto gráfico chama atenção, a coloração das páginas e a cor das letras varia, as páginas variam entre o branco, o roxo, o lilás, o preto e o cinza, enquanto as letras variam em cores, preto, branco e lilás, e tamanho, projetando uma certa dinâmica à leitura.
24. Outros	A obra traz várias referências à música, dança e cinema: Tchaikovsky, Mozart, Madredeus, Geraldo Vandré, Maria Bethânia, Elis Regina, Zeca Baleiro (música); Nijinski, Mikhail Baryshnikov(dança); Lost (TV); O sol da meia noite (cinema).
25. Comentário crítico	<i>O outro passo da dança</i> , assim como outras narrativas do escritor, apresenta aspectos formais interessantes, há originalidade no modo de narrar que se abre para uma multiplicidade de vozes. Diferente de outras obras do escritor em que as vozes narrativas são representadas de maneira hierarquizada, em <i>A cor das coisas findas</i> se sobressai a voz e a perspectiva de Eduarda, por exemplo, nessa narrativa as vozes e as perspectivas dos três narradores dividem uma mesma importância, como um compasso de valsa, alternam-se os narradores Ana Lúcia, Bernardo e Cecília de capítulo em capítulo, sempre nessa mesma ordem. A focalização varia como as vozes, recaindo ora em um ora em outro protagonista, assim surge na narrativa diferentes conflitos e diferentes modos de lidar com eles, Ana Lúcia supera o trauma de ficar paralítica com a ajuda das contações de história da avó e a participação dos amigos, Bernardo aos poucos aprende a enfrentar o bullying cometido pelos valentões da escola contra ele e enfrentar o pai preconceituoso, Cecília caminha em direção à aceitação do próprio corpo, da melhora na autoestima e do entendimento com a mãe. Assim, a narrativa nutre méritos no que diz respeito ao modo de narrar, apresentando ao leitor temáticas como a violência urbana, preconceito e aceitação do corpo de maneira sensível, própria à intimidade de cada narrador.

26. Prêmios	Selecionado para o PNBE 2012.
--------------------	-------------------------------

1.6 Atrás da porta azul

1. Obra	RITER. Caio. Atrás da porta azul . 2.ed. Porto Alegre: Ates e Ofícios, 2010.
2. Ano da 1ª edição	2010.
3. Ano da última edição	2ª edição, 2010.
4. Capa	

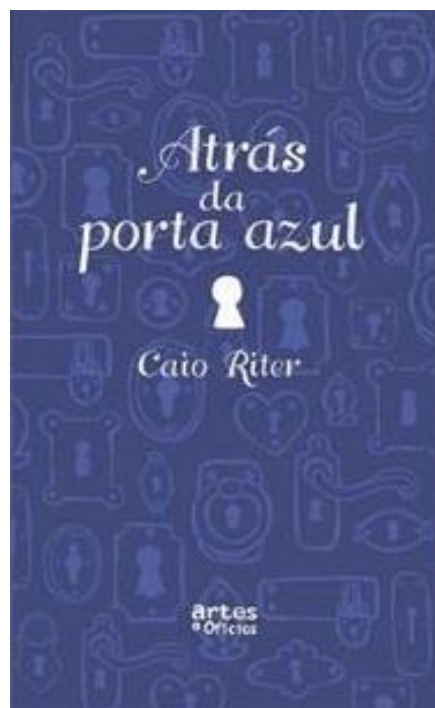


Figura 11: capa do livro *Atrás da porta azul* (2010)

5. Gênero	Narrativa de aventura; narrativa fantástica; narrativa psicológica, narrativa de formação.
6. Resumo da narrativa	Em uma tarde de segunda-feira após a aula, Alicia precisa passar a tarde na casa da avó, mulher de aparência extraordinária, cabelos pintados de vermelho, amarrados por uma faixa amarela e óculos grandes de lentes verde; um detalhe da casa da avó sempre chamou sua atenção: a porta azul de debaixo da escada. Neste dia, enquanto a

vó vai ao mercado comprar quitutes para passar a tarde com a neta, Alicia encontra um molho de chaves sobre a pia e decide se aventurar pela porta, ao abri-la, porém, descobre um mundo inteiro lá dentro. A viagem de Alicia pela porta é cheia de encontros e partidas, na primeira saleta em que entra encontra um manto e um espelho, a menina então traveste-se de rainha, ao atravessar outra porta, encontra um coelho branco atrasado que, ao segui-lo, a leva a se deparar com um velho cavaleiro a procura de um poço e a enfrentar dragões nas nuvens. Ao entrar no poço a menina abre um alçapão com suas chaves, ao seguir o corredor sob o rio vai parar em uma plantação de trigo em que encontra um pintor ruivo, Vincent, de pinceladas intensas, a pintar uma tela sobre um casal deitado sobre o feno e depois outra tela de íris em que um branco se destaca em meio aos azuis. A menina abre com suas chaves um baú e é levada a um navio sobre um rio, na solidão do barco sobre a vastidão das águas ela pensa em sua vida: escola e amor platônico pelo amigo, Pedro, até ser interrompida pelo de uma sereia de água doce que sopra suas velas, mas a embarcação é pega por um redemoinho de água. Alicia então vai parar em uma ilha em que acorda com os pequenos habitantes de Lilliput sobre seu peito onde põe fim a uma guerra ao levar o rei Píramo e a princesa Tisbe para uma ilha, para que vivessem seu amor sem motivar uma guerra entre as nações. Mais uma vez Alicia é levada às águas, desta vez, porém, salgadas de oceano, e boiando a menina relembra seu encontro com Pedro em uma viagem da escola. De novo sua memória é interrompida, em meio ao oceano ela vê um iceberg em que procura abrigo, lá encontra uma criatura monstruosa solitária que foge de seu criador, Victor; a criatura a leva até um novo túnel para que a menina possa sair do iceberg que derrete, novamente ela usa as chaves para fugir. No túnel sobre as águas do oceano ao encontrar uma bifurcação, segue um fio de lã vermelha para sair do lugar, um labirinto, ao sair

		encontra Penélope à espera de seu amado, homem de viagens e luta, que partiu, mas prometeu volta. Sob uma tempestade muito forte Alicia usa sua sexta chave para abrir um cofre no sótão do castelo de Penélope, o cofre abre um novo corredor que dá em um parque de diversões, na casa de espelhos do parque Alicia entra a última porta e, ao atravessá-la, se vê finalmente em casa, na cozinha da avó, pronta para escrever aquela viagem.
7. Organização da narrativa	da	Narrativa organizada em dez capítulos titulados, não numerados, em um total de 86 páginas. As ações da narrativa são cronológicas.
8. Final da narrativa	da	O final da narrativa é razoavelmente fechado com a protagonista retornando à normalidade e iniciando a escrita de suas aventuras, contudo, a presença do cachorro Argos no final instaura uma impressão de abertura.
9. Personagens principais		Alicia, menina negra de classe média; avó de Alicia; Diná, mãe de Alicia; pai de Alicia; Pedro colega de sala de Alicia, interesse amoroso; coelho branco; velho cavaleiro e seu cavalo Rocinante; Vincent, pintor; sereia de água doce; Redreasal, ministro de Lilliput; Píramo, rei de Lilliput; Tisbe, princesa de Blefuscu; criatura, monstruosa, de Victor; Penélope.
10. Personagens secundárias		Dona Antonieta, vizinha da avó de Alicia; empregada de D. Antonieta; Coronel Tereu; Iago, cigano; beatas, personagens que compõem conto dentro da narrativa; Olegário e Aurélia, personagens que compõem um conto dentro da narrativa; professora de língua inglesa; professora Liana; professor Danilo; Sigmund da floricultura; Ramirez; casal dormindo no feno; Victor, avô; Eduarda e Beatriz, amigas de Alicia; tartaruga Ismália e cachorro Argos.
11. Tempo histórico		Indeterminado.
12. Duração da ação	da	Um dia inteiro durante a viagem fantástica; uma manhã e uma tarde na segunda-feira da protagonista.
13. Espaço macro		Cidade de Vale Machado.

14. Espaço micro	Fechados: quarto, sala de jantar, farol, escola, pátio da escola, carro, saleta, corredor, poço, túnel, paiol, barco, pequeno castelo, sótão. Abertos: morro, rio, jardim, campo verde, estrada, trigal, Lilliput, ilha, iceberg, bosque. O espaço é significativo, pois simbolizam as intertextualidades essenciais para a narrativa.
15. Voz	A obra apresenta um único narrador, em terceira pessoa, contando os eventos fantásticos que envolvem a protagonista, a narrativa principal é interrompida, em algumas ocasiões, para apresentar um ou outro pequeno conto que compõe o conhecimento popular sobre o farol da cidade ou para narrar outros fatos passados pertinentes à vida de Alícia. O narrador utiliza-se de discurso direto e indireto, predominando o discurso direto nas interações de Alícia com outras personagens; o discurso indireto, na maioria das vezes, surge para mostrar alguns pensamentos e impressões da jovem “Ele não respondeu. Fez um sinal com a mão, como se dissesse, <i>Sim, sim, mas vê se fica quieta aí, não está vendo que pinto um casal adormecido?</i>” (RITER, 2010, p.32) “Novo respiro fundo e as pernas passaram a responder a seu comando. Seguiu. A ilhota de gelo deveria ser pequena, <i>um chapelão de gelo</i>, pensou.” (RITER, 2010, p. 63)
16. Foco narrativo	O foco da narrativa recai sobre as ações de Alícia, o narrador observador, na maior parte do texto, tende a focalizar suas ações externamente, há momentos em que imerge na protagonista afim de mostrar as impressões dela sobre os encontros fantásticos que vivencia e também de trazer à tona memórias afetivas. A história é narrada, majoritariamente, no presente do indicativo, o que reforça os acontecimentos fantásticos, visto que acontecem diante do leitor no exato momento da leitura.
17. Linguagem	A linguagem na narrativa é bastante acessível, a sintaxe da narrativa é simples e versátil, incorporando um modo de narrar comum ao cotidiano dos jovens.

18. Temática central	Viagem por um mundo fantástico.
19. Temas complementares	Primeiros amores, relações com os pais e com a avó, amadurecimento psicológico.
20. Família	O núcleo familiar, pai, mãe, tem pouca importância na narrativa, destaca-se a figura exuberante da avó, cabelos vermelhos amarrados por faixa amarela, grandes óculos de aros verdes dirigindo um fusca cor-de-rosa. Um pequeno quarto sob a escada da casa da avó é o local onde a personagem inicia a viagem fantástica.
21. Escola	A escola surge na narrativa como local social comum aos jovens, portanto, também onde a protagonista se encontra com os amigos e onde se iniciam interesses amorosos. Estão presentes na narrativa atividades escolares como passeios, provas e tarefas para casa.
22. Ler, escrever literatura	A escrita tem papel interessante na obra, a tarefa de redigir um texto solicitada por um professor motiva Alícia a excitar a imaginação e compõe parte da cena inicial em que a protagonista encontra as chaves e entra pela porta misteriosa da casa da avó. O diálogo com a literatura, e com outras formas de arte, é essencial na obra, pois é a partir dele que se desenvolvem os encontros fantásticos de Alícia de modo que a narrativa realiza intertextualidade com várias obras, tais como, <i>Alice no país das maravilhas</i> e <i>Alice através do espelho e o que ela encontrou por lá</i> , de Lewis Carroll; <i>Dom Quixote</i> , Miguel de Cervantes; <i>As viagens de Gulliver</i> , de Jonathan Swift; <i>Frankenstein</i> , de Mary Shelley; <i>Odisseia</i> , de Homero, e alguns mitos da cultura grega, como o labirinto do Minotauro, Jasão e os argonautas.
23. Projeto gráfico e ilustrações	Ilustração da capa: buraco de fechadura em branco sobre um fundo azul cujos desenhos de fundo mostram várias fechaduras diferentes. Ilustração no capítulo: uma espécie de adorno que traz o desenho um uma chave diferente para cada capítulo.
24. Outros	----

25. Comentário crítico	<i>Atrás da porta azul</i> se envereda pelos caminhos do fantástico, apresentando várias intertextualidades com a obra <i>Alice no país das maravilhas</i> , paradigmática no gênero, que vão desde o nome da protagonista, Alicia, até coincidências entre as obras, como a presença do coelho branco, por exemplo. Apesar do predomínio da narrativa fantástica, a viagem realizada por Alicia tem aspectos de uma viagem de formação que a cada encontro a faz mergulhar em uma questão íntima, por exemplo, refletir sobre o amor que sente por Pedro. A viagem de Alicia, vivenciada como um sonho, cujos espaços se transformam, no caso dela a conexão lógica entre as mudanças é passagem por portas abertas pelo molho de chaves da avó, apresenta diálogo fértil com a literatura e as artes sem a necessidade didática de explicar os encontros, por vezes é necessário um leitor com certa bagagem para identificar as referências artísticas. A narrativa é bastante simples e razoavelmente curta, em linguagem próxima à oralidade, nela o narrador, em terceira pessoa, se mistura com a perspectiva da personagem finalizando a história com ambiguidade própria das narrativas fantásticas.
26. Prêmios	Prêmio AGES Livro do Ano – 2005

1.7 Um na estrada

1. Obra	RITER, Caio. Um na estrada. 1.ed. São Paulo: Editora Melhoramento, 2011.
2. Ano da 1ª edição	2011.
3. Ano da última edição	1ª edição, 2011.
4. Capa	

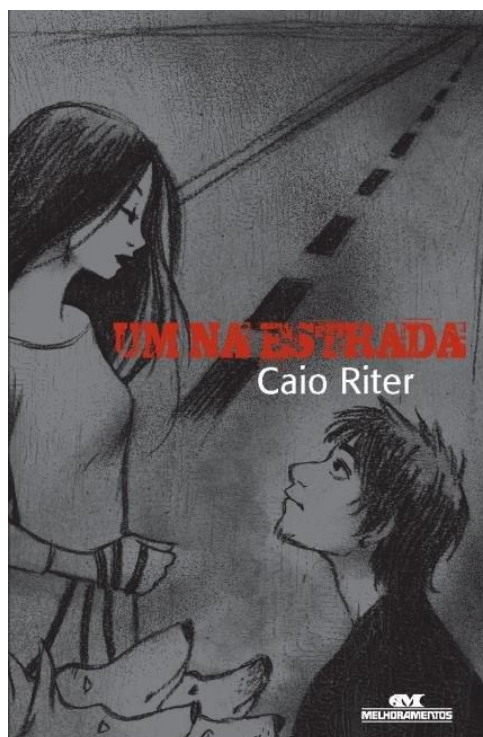


Figura 12: capa do livro *Um na estrada* (2011)

5. Gênero	Narrativa psicológica, narrativa de formação.
6. Resumo da narrativa	<i>Some da minha frente. Desaparece.</i> São as da mãe de Davi após uma discussão com o menino, ele então decide ir embora de casa, foge então para a casa de sua avó paterna em Buenos Aires. Davi é um jovem de 16 anos, filho de pais divorciados, que sofre com a ausência dos pais, a mãe dedica suas horas ao trabalho e o pai, já vivendo outra família, pouco visita o filho, a viagem para Buenos

	Aires é um momento de reflexão para o jovem que se sente abandonado e solitário. A fuga de Davi para a casa de sua avó o leva a vários encontros inesperados e em cada encontro o jovem aproveita para refletir sobre sua vida: a falta de afeto que sente dos pais, suas relações amorosas no colégio, sua aparência, a necessidade de que os pais sintam sua falta. A ligação de sua mãe pedindo que volte para casa e o choro catártico no ombro da avó marcam o retorno de Davi, o momento de amadurecimento sentimental da personagem.
7. Organização da narrativa	A narrativa é organizada em quatro capítulos titulados, não numerados, em um total de 120 páginas. Os títulos dos capítulos são bastante autoexplicativos: <i>O trajeto</i>, <i>O exílio</i>, <i>O retorno</i> e <i>Blog palavras davidosas</i>, neste último capítulo é apresentada uma reunião das publicações de Davi no blog pessoal. As ações são narradas por Davi, na maior parte das vezes, de maneira cronológica, contudo, por vezes o narrador se volta para o passado afim de refletir sobre sua vida.
8. Final da narrativa	O final da narrativa é razoavelmente aberto, uma vez que marca o amadurecimento sentimental de Davi, mas não apresenta claramente a resolução dos conflitos afetivos com os pais que marcam a temática central da obra.
9. Personagens principais	Davi Prates, protagonista, jovem 16 anos, classe média; Silvia, mãe de Davi; Cássio, pai de Davi; Berenice, avó de Davi; Glauco, Luli e Lorde, amigos de Davi; Helena, psicóloga.
10. Personagens secundárias	Juan, namorado da avó; homem companheiro de viagem de Davi; Elisabete, menina de cabelos cor de fogo; Pilar, bruxa do parque, amiga de Juan; Pedro Gabriel, menino que Davi encontra no cemitério; Sarah, neta de Juan; casal de atores, amigos de Juan; homem da livraria; vendedor de anel; casal de dançarinos de tango; vendedor de discos; esposa do Cássio e duas filhas; Pai e mãe de Glauco; diretora da escola; Ricardo, professor de história; Mercedes, professora de matemática; Silvana, professora de física; professora

		de inglês; professor de artes; professor de religião.
11. Tempo histórico		Ano de 2009.
12. Duração da ação	da	Algumas semanas, se passa uma semana antes das férias de julho e retorna antes do começo das aulas. A marcação de tempo do último capítulo, o Blog, é de dois meses (10 de maio a 10 de julho).
13. Espaço macro		Porto Alegre e Buenos Aires.
14. Espaço micro		Fechados: interior do ônibus, quarto, sala de aula, biblioteca, casa do pai, consultório da psicóloga, casa da avó, casa de Juan, rodoviária, metrô, apartamento da mãe. Abertos: Caminito, Plaza de Mayo, Cemitério de Recoleta, feira de Sant Telmo, parque, avenida, livraria.
15. Voz		A obra é narrada em primeira pessoa pela voz de Davi, jovem em fuga. O narrador utiliza de discurso direto e indireto e indireto livro, à moda das outras narrativas, os discursos indiretos são marcados em itálico, talvez com a intenção de facilitar a compreensão do recurso para leitores menos experientes. “<i>Some da minha frente. Desaparece. Esquece que eu existo</i>, foi o que minha mãe me disse, e é o que tenho que fazer agora. Eu também, cansado de tantos xingamentos, de tantas incompreensões, de não me sentir amado. Afinal, que culpa tenho de ser do jeito que sou, de pensar como penso?” (RITER, 2011, p.11) “Outro país e ela nem aí. Meu pai ficou bravo com ela, mas ela foi mesmo assim. <i>O que importa é a minha felicidade, meu filho</i>. Tá lá até hoje. Já a minha mãe jamais faria isso. Vive uma vidinha besta, da casa pro trabalho; do trabalho pra casa.” (RITER, 2011, p.18) Outro fato que deve ser ressaltado nesse critério é que Davi se apresenta em dois gêneros diferentes, compondo assim duas vozes narrativas, uma durante a narrativa “tradicional” e outra, talvez um pouco mais melodramática, durante a escrita do blog Palavras Davidosas

	“Palavras duvidosas que brotem de um Davi serão duvidosas? Davidosas. Tudo o que existe em mim é dúvida. Davi venceu o Gigante, dizem. E eu vencerei quem? Aquela que me olha com seus olhos verdes? Aquela que me lança olhares ríspidos? E eu sem nada entender, Mas querendo.” (RITER, 2011, p.111)
16. Foco narrativo	O ponto de vista da narrativa é o de Davi, se passa durante a fuga do adolescente para Buenos Aires, é marcadamente subjetiva. Assim como em <i>O rapaz que não era de Liverpool</i>, o narrador enfrenta um momento tempestivo, de modo que, por vezes, se utiliza da quebra da linearidade e da circularidade das memórias para intensificar a expressividade de seus sentimentos, esse recurso, contudo, não tende a fragmentar a narrativa, que segue cronológica. As ações são narradas predominantemente no presente do indicativo, assim, as ações se acontecem no momento da leitura, mostrando o processo de enfrentamento e desenvolvimento afetivo pelo qual o protagonista passa.
17. Linguagem	A linguagem desenvolvida na obra é, em geral, bem realizada, o narrador se desenvolve em uma linguagem formal, mas de fácil interpretação; os diálogos, por sua vez, fogem às regras formais, imitando bem a fala cotidiana. Merece destaque na narrativa o fato de a obra se apresentar em dois gêneros diferentes, a narrativa tradicional e outra narrativa em formato de blog que recompõe a cronologia das ações.
18. Temática central	Fuga, ausência dos pais,
19. Temas complementares	Separação dos pais,
20. Família	A família está presente como parte do conflito central da narrativa. A falta de afeto dos pais, que envolve outras questões como os pais separados, a segunda família do pai, a ausência da mãe, que dedica

	suas horas ao trabalho, leva Davi à fuga para a casa da avó, personagem em que busca sanar a necessidade afetiva. Há representação de conflito entre pai e filho, em uma discussão com o pai o protagonista afirma não concordar com o posicionamento ideológico bastante conservador do pai; também há conflito com a mãe, mas este tende a ser mais afetivo do que ideológico.
21. Escola	A escola é representada na narrativa como o lugar social comum aos jovens, contudo, destaca-se que a escola na obra surge com conotação eufórica, encontro com amigos, relações amorosas, enquanto a casa do protagonista apresenta uma conotação disfórica, onde discute com a mãe e de onde quer fugir. Também estão presentes na narrativa várias situações do cotidiano escolar como aulas, provas, jogos entre as turmas.
22. Ler, escrever literatura	A literatura tem um destaque positivo na narrativa, assim como em <i>O Rapaz que não era de Liverpool</i>, o exercício da escrita parece fazer parte de um processo de superação e amadurecimento do protagonista, tanto durante a narrativa quanto durante a escrita do blog; também o livro <i>O apanhador no campo de centeio</i> aparece no final da narrativa como parte desse processo. O protagonista se mostra como um leitor voraz de Edgar Allan Poe, citando vários contos do autor e apresentando trechos do poema <i>O corvo</i>, na tradução do Machado de Assis, e da biografia do escritor no corpo do texto. A obra traz várias referências à literatura e à música, tais como: <i>Coração delator</i> (p.16), <i>Gato preto</i> (p.23), <i>Barril de amontilhado</i> (p.23), <i>Berenice</i> (p.23), <i>O corvo</i> (p.55), <i>Manuscrito encontrado em uma garrafa</i> (p.70), <i>Histórias extraordinárias</i> (p.70), A narrativa de A. Gorgon Pym, A queda da casa de Usher, de Edgar Allan Poe; Agatha Christie (p.30); A outra volta do para fuso, Henry James; Romeu e Julieta, de Shakespeare (p.71); <i>Patinho feio</i> (p.86); <i>Contos de Quiroga</i> (p.93); <i>O apanhador no campo de centeio</i>, Jerome David Salinger (p.97); <i>Chico Buarque</i> (p.51), <i>Gardel</i> (p.99),

	Jackson Five (p.99), Mercedes Sosa (p.99), Roberto Carlos (p.99), Tom Jobin (p.99), Elis Regina (p.100).
23. Projeto gráfico e ilustrações	A capa do livro apresenta ilustração em preto e branco de uma das cenas que compõe a narrativa, os traços lembram o estilo de mangás japoneses, com a adição de uma estrada ao fundo, essa ilustração se repete na primeira página da narrativa com diferença de que há uma inversão das cores. No total a narrativa traz 9 ilustrações de página inteira que seguem o estilo da ilustração da capa. O livro termina com duas ilustrações que repetem ilustrações de cenas do livro.
24. Outros	----
25. Comentário crítico	Em <i>Um na estrada</i> Davi está um momento de fuga, o conflito do jovem é com a ausência dos pais, assim, a família está representada de maneira crítica, os pais são divorciados. O pai, ausente, mora com outra mulher com a qual tem duas filhas, a mãe é ausente porque dedica-se ao trabalho, nestas condições, Davi lida com o abandono dos pais, ele é mais um narrador autodiegético do escritor que se exila para refletir sobre questões identitárias e afetivas, à moda de <i>O rapaz que não era de Liverpool</i> . Em alguns pontos a narrativa de <i>Um na estrada</i> se assemelha a de <i>O rapaz que não era de Liverpool</i> , no que diz respeito à quebra de linearidade e fluxo da memória, a diferença entre a memória nos dois livros é de que neste a lembrança não é marcada por um subcapítulo específico. Os dois narradores, Marcelo e Davi, se exilam de suas casas a fim de refletirem sobre a vida, ambos se mostram, dado o momento tempestivo, bastante egoístas e fechados em si mesmos. Formalmente essa narrativa não apresenta inovação, ao contrário, alguns momentos soam uma repetição de fórmula, seja na intertextualidade, que em <i>Um na estrada</i> é realizada com a vida e a obra de Edgar Allan Poe, seja no modo o protagonista narra suas experiências.
26. Prêmios	Selecionado para o PNBE- Governo Federal – 2012

1.8 A filha das sombras

1. Obra	RITER, Caio. A filha das sombras . 1.ed. São Paulo: Edelbra, 2011.
2. Ano da 1ª edição	2011.
3. Ano da última edição	Reimpressão, 2013.
4. Capa	

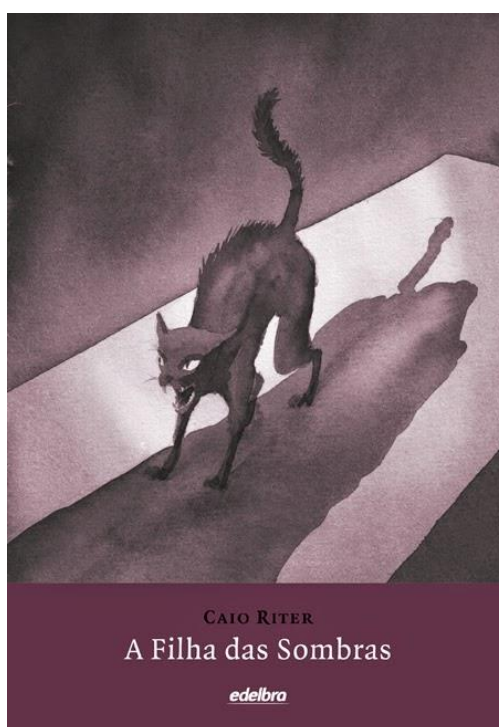


Figura 13: capa do livro *A filha das sombras* (2011)

5. Gênero	Narrativa psicológica, narrativa de formação/ Narrativa de aventura, narrativa fantástica.
6. Resumo da narrativa	A história se passa no momento de transição entre os 14 e os 15 anos de Dora, ela vive com a tia, Tânia, em uma casa próxima a uma floresta, sente que é diferente dos outros. A vida da menina tem sido dramática, nascida durante uma tempestade em uma sexta-feira 13, seu pai faleceu no dia do nascimento em um acidente automobilístico e sua mãe, Alice, a deixou para ser criada pela tia,

	visitando-a apenas nos dias de aniversário, sem nunca dizer o porquê. Nesse aniversário, porém, é diferente, a jovem quer conhecer sua história, quer saber os motivos que levaram Alice a abandoná-la. A revelação da mãe no dia do aniversário é inesperada, Dora é uma bruxa, assim como sua mãe e sua tia, Alice deixou-a aos cuidados da tia para protegê-la do Demônio que persegue as bruxas Erradas, revela que foi o próprio Demônio que matou seu pai como punição para Alice. Assim, a jovem, contra a vontade da mãe e da tia, toma para si a tarefa de vingar a morte do pai e livrar as bruxas do comando do Sete peles.
7. Organização da narrativa	A narrativa é organizada em 13 capítulos titulados, em um total de 144 páginas, sendo 138 páginas dedicadas à narrativa; as restantes apresentam explicações e curiosidades sobre o mito das bruxas, terminando com algumas sugestões de filmes para o leitor. Os capítulos são nomeados segundo a data em que ocorrem, assim, a narrativa se desenvolve em ordem cronológica com poucos momentos de rememoração do passado.
8. Final da narrativa	O final da narrativa é fechado, os conflitos da protagonista são resolvidos, embora o desfecho do vilão permaneça, razoavelmente, aberto.
9. Personagens principais	Dora, garota, bruxa, entre os 14 e os 15 anos; Tânia, tia de Dora, mulher que adotou a Dora, também bruxa; Alice, mãe de Dora; pai de Dora, espírito que protege a jovem; Puquerel, gato preto, animal de estimação de Dora, também espírito protetor da jovem bruxa; Sete nomes, o Demônio, vilão.
10. Personagens secundárias	Bete e Tito, melhores amigos de Dora; Daniel, vigilante, capanga do Demônio; Irene, colega de classe, também bruxa; Dimas e Werner Werner, valentões da escola; Jeanina e Penny Lane, colegas de escola; Ricardo, professor de história; Mercedes, professora de matemática; Puquerel II; mãe da Bete.
11. Tempo	Contemporaneidade.

histórico	
12. Duração da ação	A ação tem duração de treze dias.
13. Espaço macro	Porto Alegre.
14. Espaço micro	Casa: sala, quarto; escola: pátio, sala de aula, biblioteca, laboratório; rua; floresta/bosque/pomar; casebre no interior da floresta.
15. Voz	A obra é narrada em primeira pessoa pela protagonista, Dora, de forma que ela conduz a história repleta de elementos mágicos à sua escolha. A voz narrativa de Dora revela uma protagonista com problemas de identidade que procura respostas para o seu lugar no mundo e na sua família, cuja relação com a mãe é problemática. A narrativa apresenta o uso de recursos narrativos sofisticados como o discurso indireto e indireto livre. Como, por exemplo, em; “O fato é que na semana seguinte, quando o sor entregou a prova, eu tinha gabaritado. Dez, tinha tirado dez. Conteí para Bete, mas ela disse que é óbvio que eu mesma tinha escrito tudo. Apenas a dor de cabeça tinha alterado o meu juízo. <i>Foi isso, ora. Que mais podia?</i> Ela me perguntou. <i>Sei lá, Bete. Sei lá.</i> Para tia Tânia, nada falei. Pra quê? Vai ver era aquilo mesmo que a Bete tinha dito. Dor de cabeça. A dor me tirou um pouco do juízo”. (RITER, 2011, p.30)
16. Foco narrativo	O ponto de vista da narração é de Dora, assim, a narrativa, apesar de ser desenvolver no gênero fantástico, tende a apresentar um ponto de vista bastante subjetivo, importando mais à trama os dramas pessoais de Dora. A relação da protagonista com o a mãe e com o pai, que aparece na narrativa como um espírito, o conflito amoroso entre ela, Daniel e Tito ou a confusão causada pelo sentimento de vingança são mais importantes na narrativa do que os eventos fantásticos, por exemplo.
17. Linguagem	A linguagem na obra procura um registro menos formal, aproximando-se na fala cotidiana nos diálogos das personagens com uso de gírias, por exemplo.

18. Temática central	Lugar no mundo.
19. Temas complementares	Bruxas, relação com a mãe, autoconhecimento, relação com o pai.
20. Família	A família faz parte do conflito central da narrativa, a falta do pai e o abandono da mãe. A família não é representada de maneira tradicional, a protagonista cresce criada pela tia e recebe visitas esporádicas da mãe, mostrando uma relação familiar fragmentada.
21. Escola	A escola é um dos principais lugares onde ocorrem os eventos, parte das figuras que influenciam na narrativa estão presentes na escola, é o caso da bruxa Irene e do servo do demônio, Daniel. A escola também aparece como uma extensão do lar, onde a jovem se encontra com os amigos.
22. Ler, escrever literatura	A escrita da narrativa pela protagonista, Dora, parece caminhar em direção ao autoconhecimento, à compreensão da própria história. A protagonista cita trechos da literatura de Augusto dos Anjos: psicologia de um vencido, p.19; O solitário, p.33, p.89; Insônia, p.42; A meu pai doente, p.45; Floresta, p.68-69; Monólogo de uma sombra, p.102; As cismas do destino, p.123; Esperança, p. 135. A obra também cita <i>Alice no país das maravilhas</i> , p.110.
23. Projeto gráfico e ilustrações	A ilustração da capa apresenta um gato com os pelos enfiados defronte à uma sombra, predominam tons de roxo. Na parte inferior das páginas há o desenho de uma adaga.
24. Outros	O livro apresenta um trecho final intitulado <i>Arquivo secreto das bruxas</i> em que apresenta uma história das bruxas, curiosidade e algumas sugestões de filmes.
25. Comentário crítico	A narrativa em primeira pessoa transita entre o fantástico e a narrativa de formação, com predomínio da narrativa fantástica. Assim como em <i>Harry Potter</i> , a protagonista aos poucos se descobre uma bruxa, explicação para vários fatos incompreendidos de sua

vida. Dora está em busca de autoconhecimento, das respostas sobre a ausência da mãe e a morte do pai, a família, apesar de enfrentar o próprio demônio na narrativa, as questões íntimas da personagem são o que interessa. A adolescência de Dora é, então, retratada com um período de descobertas, não apenas da descendência de bruxa, mas de relações amorosas e da reconstrução da relação com a mãe. A narrativa não apresenta inovações no que diz respeito aos recursos formais, contudo, o conteúdo é narrado com sensibilidade com momentos de reflexão e enfrentamento bastante presentes.

26. Prêmios

Finalista do Prêmio Jabuti – 2012

Selecionado para o PNBE – 2012

1.9 Eu e o silêncio de meu pai

1. Obra	RITER, Caio. Eu e o silêncio do meu pai . 1.ed. São Paulo: Biruta, 2011.
2. Ano da 1ª edição	2011.
3. Ano da última edição	Reimpressão, 2017.
4. Capa	



Figura 14: capa do livro *Eu e o silêncio do meu pai* (2011)

5. Gênero	Autobiografia, narrativa psicológica, narrativa de memórias.
6. Resumo da narrativa	<i>Eu e o silêncio de meu pai</i> o narrador, protagonista, assumidamente o escritor, narra de maneira fragmentária cenas de sua infância e de sua adolescência em que estão presentes as violências do pai alcoólatra para o resto da família. O narrador é menino, filho mais novo entre sete irmãos de uma família pobre de Porto Alegre, as cenas narradas centram-se no silêncio e a necessidade de afeto de

		cada membro do núcleo familiar. A narrativa leva o leitor para uma casa cheia de tensões e arrependimentos, conflitos com a figura do pai que permeiam a vida do protagonista desde a infância até a fase adulta.
7. Organização da narrativa		A narrativa é organizada em 54 capítulos, não numerados e sem títulos, em um total de 100 páginas, cujas letras da primeira linha, em destaque, marcam o início de cada parte. Essa organização é interessante pois imprime certa relação de coordenação entre os capítulos, por vezes é difícil de definir o começo de um e final do outro, mesmo que com a presença das fontes diferentes (em tamanho e cor também) do restante do texto. Esta é uma narrativa bastante fragmentária em que é possível inferir uma cronologia, pois se inicia com memórias da infância e da adolescência e termina com um fato já na vida adulta, ainda não seja possível delimitar perfeitamente qual fato pertence à qual etapa da vida.
8. Final da narrativa	da	O final da narrativa é aberto, ela finaliza com o encontro entre pai e filho no hospital e, apesar de resolver o conflito pai/filho, deixa em aberto o falecimento ou não do pai.
9. Personagens principais		Narrador, o menino, o caçula; pai; tia Maria, velha ranzinza que criou o pai; irmãos, são sete no total – entre homens e mulheres; mãe.
10. Personagens secundárias		Professora Zaíra, outra professora; tio Jorge; dona Helena, vizinha; Mario, colega/vizinho; Claudio, colega/vizinho.
11. Tempo histórico		Indeterminado.
12. Duração da ação	da	Vários anos, principalmente infância e adolescência, mas trechos da vida adulta também aparecem.
13. Espaço macro		Porto Alegre, urbano.
14. Espaço micro		Casa da família (pequena, poucos cômodos, pátio e jardim), mesa de jantar, sala de estar, rua de paralelepípedos, campo de futebol, bar, terreno baldio, parada de ônibus, pronto-socorro, quarto (cama),

	armazém, escola, sala de aula, casa do tio Jorge, Pé de bergamotas, ambulância, hospital.
15. Voz	A narrativa é contada em primeira pessoa, apresenta narrador autodiegético, variando a perspectiva entre as impressões do narrador menino e do narrador adulto. São utilizados os recursos de discurso direto e indireto, como em “Filho vigie seu pai. Não deixe que ele beba. A mão da mãe em sua cabeça, as palavras que lhe davam um poder que ele sabia não ter. E nem querer”. (RITER, 2011, p.22)
16. Foco narrativo	O foco narrativo varia segundo a perspectiva assumida pelo narrador, ora infantil, ora adulto, criando uma narrativa fragmentária.
17. Linguagem	A linguagem predominante é próxima ao registro oral, os períodos em geral são curtos e de fácil compreensão, mesmo assim não estão ausentes expressões que atingem um certo grau de poeticidade, como em “Poucas palavras ouvi do meu pai. E o mais estranho disso tudo é que – embora poucas – não me recordo delas. Um homem feito de não verbos” (RITER, 2011, p.18)
18. Temática central	Relação pai e filho.
19. Temas complementares	Alcoolismo, pobreza, amadurecimento, conflitos familiares.
20. Família	Apesar da família tradicional representada na obra, a narrativa se instaura nas distâncias e nos silêncios, revelando uma figura paterna opressiva.
21. Escola	A escola tem representação positiva na narrativa, uma vez que é nela que o protagonista encontra refúgio do ambiente de tristezas que é a sua casa.
22. Ler, escrever literatura	Há referências na obra ao espaço da biblioteca como representação positiva da leitura. As obras citadas na narrativa são as obras da série ZZ7, leituras do pai, <i>A vaca voadora</i> e <i>Aventuras em Gatópolis</i> .

23. Projeto gráfico e ilustrações	A capa apresenta a ilustração de um sapato em um tom de azul sobre um fundo verde. O projeto gráfico da obra é bastante interessante, merecem destaque os começos de cada capítulo em que frases em fontes diferentes e maiores e coloridas em preto ou azul petróleo se destacam do texto. O livro também apresenta diversas ilustrações, em sua maioria traços sobre o fundo em preto ou azul petróleo.
24. Outros	----
25. Comentário crítico	Em <i>Eu e o silêncio de meu pai</i> se pode notar uma narrativa em tom lírico, a linguagem desenvolvida pelo escritor assume uma sensibilidade notavelmente poética, sem perder de vista o estilo de escrita próximo à oralidade desenvolvido também em outras narrativas. A obra proporciona uma experiência fragmentária ao leitor, é difícil de definir a cronologia dos fatos narrados e a isso soma-se a alternância de perspectiva, entre a criança e o adulto. Desta forma, essa narrativa se mostra original, estão presentes nela recursos utilizados em outras narrativas do escritor, mas que, tanto na linguagem quanto no modo de narrar, se distanciam das outras produções.
26. Prêmios	Selecionado para o PNBE - Governo Federal – 2013 Platinum Award 2012 (print) Creativity International Awards

1.10 Vicente em palavras

1. Obra	RITER, Caio. Vicente em palavras . 1. Ed. Belo Horizonte: Lê, 2012.
2. Ano da 1ª edição	2012.
3. Ano da última edição	2012.
4. Capa	



Figura 15: capa do livro *Vicente em palavras* (2012)

5. Gênero	Narrativa psicológica, narrativa de memórias
6. Resumo da narrativa	A morte trágica de Vicente em um acidente durante um campeonato de skate é tema central da narrativa, <i>Vicente em palavras</i> apresenta relatos de parentes, namorada e amigos de Vicente que, juntos, recompõe a personagem. A morte de Vicente balança os alicerces daquela família, a mãe, escritora, se enfia no escritório para escrever um livro sobre do filho morto, o pai se torna silêncio e sofrimento,

	aliviando sua dor na escrita de cartas de perdão ao filho finado e o irmão mais velho se tranca no quarto a fim de pensar a vida e a relação com o irmão mais novo. A trama apresenta diversos relatos sobre o jovem Vicente, o mais frequente é do irmão mais velho Henrique, tímido e introspectivo, contrário do caçula, reflete sobre o acontecimento, seu lugar na família e a predileção da mãe pelo irmão em um misto de emoções que oscila entre o luto e o contentamento à sombra do irmão mais novo.
7. Organização da narrativa	A narrativa apresenta 93 relatos divididos em 6 “categorias”: Palavras do Henrique, o irmão mais velho (37 relatos); Fragmento do diário de Natália (22 fragmentos); Uma história de mãe e filho (18 capítulos escritos pela mãe); Cartas de Pedro Artur ao seu filho menor (5 cartas, estas apresentam numeração e subtítulos); Diálogos do Fred (8 diálogos) e os Depoimentos da professora, da avó (na missa de sétimo dia) e de Lara (3 depoimentos), em um total de 96 páginas. A narrativa não é necessariamente cronológica, apesar da possibilidade de inferir a cronologia dos fatos, cada relato se estabelece em um momento, nos relatos é constante que seus devidos narradores estabeleçam digressões ao passado e reconstruam a imagem do falecido segundo cada ponto de vista particular – recurso comum principalmente à narrativa da mãe e do irmão mais velho – por isso se pode pensar a narrativa como fragmentária, uma vez que é construída sob diversos pontos de vistas diferentes.
8. Final da narrativa	O final da narrativa é fechado, visto que ao final todas as personagens aparentam superação do luto e reconciliação.
9. Personagens principais	Henrique, Hique, irmão mais velho; Vicente, Vico, falecido; Marta, mãe; Pedro Artur, pai; Valéria, avó; Natália, namorada de Vicente; Fred, ex-amigo de Vicente; Lara, amiga de Vicente.
10. Personagens secundárias	Guga, amigo de Vicente; Virgínia, amiga de Vicente; Emília, amiga de Lara; Lucas, amigo de Henrique; Guilherme, amigo de Vicente; Avô Augusto; professores, em especial Professora Eugênia;

	Marjorie, namorada de Henrique.
11. Tempo histórico	Contemporaneidade
12. Duração da ação	Alguns dias, imprecisa, a narrativa se inicia no velório de Vicente e se estende até dias depois da missa de sétimo dia do falecido.
13. Espaço macro	Cidade em que acontecem os principais eventos, indeterminada, e Torres – RS
14. Espaço micro	Predominantemente fechados: velório, crematório, casa, quartos, sala, escritório, banheiro, sala de jantar, escola, pátio da escola, casa na praia da avó quarto de hospital; abertos: praia de Torres, pista de skate. O predomínio de espaços fechados é relevante na obra, pois potencializam as reflexões realizadas pelas personagens.
15. Voz	A narrativa é composta pela combinação de várias vozes que se expressam em gêneros textuais diferentes resultando em uma obra essencialmente polifônica. As principais vozes narrativas são de Henrique, Natália, Pedro Artur e Marta, se destaca também os capítulos intitulados por <i>Diálogos do Fred</i> que apresentam narrador em terceira pessoa que não se intromete no diálogo, no máximo expõe as condições de enunciação de cada fala, de modo que esses capítulos são constituídos majoritariamente por diálogos, em discurso direto. Outras personagens que também realizam relatos sobre Vicente são a professora Eugênia e a avó Valéria, com apenas um capítulo breve para cada. Vale destacar também que no Relato de Marta a narrativa se desenvolve em duas partes, uma primeira em que a personagem se apresenta em um registro como mãe e uma segunda em que a personagem se coloca como escritora em uma espécie de metadiegesis. Há na obra ocorrência de discurso direto, indireto e indireto livre, mas o uso desses recursos varia de acordo com cada voz narrativa e cada gênero, o uso de discurso indireto, marcado no texto em itálico ou negrito – talvez com a finalidade de facilitar a leitura para leitores menos experientes – ocorre apenas nas

narrações de Henrique e, com menor frequência, no diário de Natália: “E me lembro de nossas brigas, e me lembro e me lembro da nossa mãe me dizendo – e me fazendo sentir mais culpado ainda – que tu só existia porque tinha sido um pedido meu, um desejo meu. *Você queria um irmão, vivia pedindo, e agora ele está aí, Henrique.*” (RITER, 2012, p.5)

“Que Vico o traiu. **A gente era amigo, Natália. Eu confiei nele e ele foi lá e ficou contigo. Bem na minha frente. Traidor, isso é que ele era. Ele sabia que eu gostava de ti.**” (RITER, 2012, p.66); o discurso direto, por sua vez, está presente na narrativa de Marta e nos diálogos de Fred; A narrativa de Pedro Artur, escrita em forma de carta, não apresenta nenhum desses tipos de discurso.

16. Foco narrativo

Como apresenta narradores e gêneros diversos, a focalização da narrativa também varia, revelando Vicente sob olhares diferentes. As narrações de Henrique, Natália e Pedro Artur são contadas exclusivamente em primeira pessoa, as três, nas suas devidas formas: relato, diário e carta, apresentam focalizações internas, por exemplo, Henrique é o narrador que mais tem espaço na obra, a focalização é representada de maneira interna, bastante subjetiva, transmitindo ao leitor os sentimentos de inferioridade, inveja e ciúmes que ele vê na relação entre Vicente e a mãe. Os capítulos de diálogos do Fred quase não apresentam narrador, fora a indicação da personagem que fala, há apenas duas interferências mínimas do narrador, em terceira pessoa, nos trechos: “Fred, copo de cerveja na mão:” (RITER, 2012, p.73), “Fred, outro gole de cerveja.” (RITER, 2012, p.73) e “Fred, mais goles” (RITER, 2012, p.73). A narrativa da mãe, por sua vez, constitui-se em duas formas e duas focalizações, na primeira em que narra os sentimentos de perda do filho predileto o faz em primeira pessoa; na segunda, em que a personagem escreve uma ficção sobre Vicente e a mãe, o faz em terceira pessoa, se coloca na posição de narrador observador. “*Olha os desenhos, está indeciso entre três*

deles. O ideograma, o escorpião, o tribal. Todos são bacanas. Imagina a estampa tatuada em seu braço forte. Pensa na reação dos pais quando chegar em casa. Pode esconder durante um tempo, mas não quer. Não é garoto de engodos, não age impulsivamente. A certeza de que sairá dali com o braço desenhado faz com que esqueça as palavras do pai a não recomendar tal ação. “Há sempre possibilidade de arrependimento, filho.” Mas Vicente sabe que não. Sabe o que quer. Quer a tatuagem. No braço. O escorpião.” (RITER, 2012, p.74)

17. Linguagem

A narrativa é construída a partir de vozes narrativas diferentes, deste modo, a linguagem varia, ainda que pouco, de voz para voz em seu devido gênero. No conjunto a linguagem é fluida, não apresentando barreiras para leitura, mesmo nos diversos gêneros. Vale destaque a diversidade de gêneros narrativos: a narrativa de Henrique se desenvolve à moda de um relato pessoal; Natália, a namorada de Vicente, escreve suas impressões em um diário; Pedro Artur, o pai de Vicente, expressa seus sentimentos de falha e culpa por meio de cartas; Marta, a mãe de Vicente, apresenta seu capítulos em dois gêneros, um relato em primeira pessoa e a escrita de uma narrativa em terceira pessoa em que dispersa a dor da perda do filho por meio da ficcionalização da vida do filho; as impressões de Fred são passadas ao leitor por meio de diálogos com outras personagens e pouquíssima intromissão de um narrador; a professora, Eugênia, e a avó, Valéria, mostram seu luto na transcrição do discurso realizado na missa de sétimo dia da morte de Vicente. O nível de proximidade com o registro formal ou informal varia de acordo com o decoro pertinente a cada gênero, por exemplo, nos Diálogos de Fred a linguagem busca imitar uma conversa cotidiana, fica marcado na presença de expressões como “aham”, “nada a ver”, “tá/tava” (redução do verbo estar); as cartas do pai, como requer o gênero, se iniciam com vocativo, “Prezado filho”, em um registro

	razoavelmente formal, ainda que apresente interjeições e expressões como “guri”; a segunda parte da narrativa da Mãe, por sua vez, apresenta maior nível de formalidade, embora também não apresente dificuldades para a leitura.
18. Temática central	Morte, conflitos familiares (filho/mãe; irmão/irmão; pai/filho).
19. Temas complementares	Pai ausente, filho preferido, namoro, primeiros amores, conflito entre amigos, disputas amorosas.
20. Família	A família está presente na centralidade da obra, a maior parte das narrativas que compõe o todo do texto são pertinentes ao irmão mais velho, ao pai e à mãe de Vicente, assim, os conflitos familiares são parte das questões centrais da narrativa. O núcleo familiar aparentemente não é representado de maneira tradicional, de forma que tanto Pedro Artur quanto Marta desenvolvem atividade econômica, advogado e escritora, também não há presença de autoritarismo dos adultos sobre os jovens ou da figura paterna sobre a figura materna.
21. Escola	A escola é pouco presente na obra, quando citada surge no contexto da narrativa representada como lugar social comum aos jovens, está presente nas narrativas de Henrique e Natália, que mostram preocupação em como voltar à rotina após o acontecimento trágico.
22. Ler, escrever literatura	A obra não apresenta referências diretas à literatura, contudo, assim como outras obras do autor, principalmente nas narrações de Pedro Artur e Marta, a escrita aparece como meio para superação do trauma.
23. Projeto gráfico e ilustrações	Ilustração da capa lembra uma pista de skate em concreto. Bordas pretas, como um livro em luto.
24. Outros	Páginas de borda preta, livro em luto. Classificação segundo a ficha catalográfica: infantojuvenil.
25. Comentário	Em <i>Vicente em palavras</i> o ponto de partida é um personagem

crítico	ausente, a narrativa é construída a partir de relatos sobre o jovem, vítima de um acidente fatal durante o campeonato de skate. Vale a pena ressaltar a multiplicidade de vozes narrativas, perspectivas e gêneros textuais que formam a obra, nela, as vozes são divergentes, Henrique lida com uma mistura de sentimentos que vai do alívio de não viver mais à sombra do irmão mais novo ao luto, Pedro Artur, o pai lamenta a ausência na vida dos filhos, nos diálogos de Fred fica exposto o rancor de amigo traído, Natália chora a morte do namorado e Marta, a mãe, tenta superar a dor da perda do filho favorito, não há ordem hierárquica entre elas, ainda que se trate de personagem de faixas etárias diferentes. Este é outro recurso que tende a fragmentação, mesmo que se possa determinar, razoavelmente, a cronologia dos fatos. Outro ponto importante é a variação de formas presentes na obra composta, majoritariamente, por relato, carta, diário, diálogo e metaficção, discursos que interagem entre si, formando a trama da narrativa. A linguagem que prevalece é próxima ao registro oral, variando um pouco de acordo com o gênero textual, de uma conversa informal nos diálogos de Fred até a linguagem com um pouco mais de decoro das cartas de Pedro Artur.
26. Prêmios	Finalista do Prêmio Jabuti – 2013

APÊNDICE C: DADOS BIOGRÁFICOS E ENTREVISTA

1 Dados biográficos

1. Nome completo: José Carlos Dussarat Riter
2. Nome literário: Caio Riter
3. Data de nascimento: 24 de dezembro de 1962
4. Local de nascimento: Porto Alegre
5. Estudos realizados (básico, universitário, outros): Bacharel em Jornalismo (1990); Licenciatura em Letras (1994); Mestre (1997) e Doutor (2004) em Literatura brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
6. Outras atividades relevantes que não a de escritor (citar período em que ocorreram): Atua como professor desde 1987, já ministrou aula em diversos níveis de ensino: fundamental, médio, graduação e pós-graduação; atuou como professor de graduação e pós-graduação na FAPA – Faculdade Porto-Alegrense, como professor convidado na pós-graduação do Centro Universitário Ritter dos Reis e como professor substituto na pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; atualmente trabalha como professor de ensino médio no Colégio Militar de Porto Alegre.

2 Entrevista¹

1. Pode me contar um pouco da sua história? Como e quando o senhor decidiu que seria escritor? E como entra a literatura juvenil?

O desejo de ser escritor vem da minha relação como leitor, de curtir muito a ler. Venho de uma família bastante simples, uma família humilde em que a gente não tinha livros em casa. Na verdade, eu acabo descobrindo os livros na escola e nas bibliotecas públicas que era onde eu ia buscar leitura e me formei leitor meio autodidata: lendo aquilo que eu procurava nas estantes; que eu achava que podia ser legal; que podia ser bacana e foi um pouco por aí. A minha mãe era bastante contadora de histórias, gostava de inventar histórias e de contar histórias, sobretudo a noite, brincava muito com as palavras, com trava-línguas. Essa experiência eu relato, de certa forma, no meu livro a *Formação do leitor literário em casa e na escola*. Aos dezoito anos, mais ou menos, eu comecei a desejar inventar histórias e comecei a pensar que se eu criasse histórias será que as pessoas iriam curtir também, aí comecei a escrever, mas sempre pensando num público adulto. A minha esposa me incentivava a escrever para crianças, achava que eu levava jeito e eu me recusava, de certa forma, não queria, sobretudo pelo preconceito que existia e ainda existe hoje um pouco em relação a autores de literatura para crianças ou para adolescentes como se não fossem autores, nesse sentido, como se o trabalho literário para esse público fosse menor, não exigisse demanda alguma, quando na verdade a gente sabe que esses leitores são muito mais exigentes na relação com o texto literário. Quando a minha mulher ficou grávida da nossa primeira filha eu resolvi dar um presente para ela, queria dar um presente especial, um presente que só ela tivesse, que nenhuma outra pessoa tivesse e aí surgiu o impasse: o que dar que outra pessoa não tivesse? Então me veio a ideia que se eu fabricasse um presente, se eu criasse alguma coisa, só ela teria. Me lembrei dela falando me incentivando a escrever para crianças e criei uma história, um livro artesanal, chamado *Fruto verde*. Esse livro eu escrevi todo a mão, eu desenhei, eu

¹ A entrevista com o autor foi realizada oralmente, assim, procurou-se transcrever as falas do escritor de modo que as alterações necessárias à linguagem escrita não intervissem no conteúdo ou na linguagem própria do escritor.

ilustrei, fiz ele artesanalmente e presenteei minha mulher com esse livro. A partir daí eu peguei o gosto e fiz uns cinco livros artesanais, sempre pensando nas filhas que teriam os livros dos escritores para ler e teriam também os livros que o pai delas fez para elas, achei que isso seria um carinho legal, algo bacana. A partir daí eu acabo virando escritor para a infância e para a adolescência, primeiramente para a infância, porque meus primeiros livros acabam sendo publicados, um desses livros artesanais que eu fiz acaba sendo publicado, e a partir dali outros livros são publicados. O meu editor, na época eu tinha livros para crianças e tinha livros para adultos, ele me pergunta: por que não escrever para adolescentes já que eu era professor de adolescentes e que muitas histórias todos os dias estavam ali na minha frente, novos personagens, enfim. Aceitei o convite e acabei escrevendo um livro chamado *A cor das coisas findas*, que acabou sendo meu primeiro livro premiado, então dali para cá eu comecei a produzir também uma literatura voltada para a adolescência que é algo que me agrada bastante.

2. O senhor acredita que alguns autores e obras tenham exercido influência marcante na sua produção? Que autores e obras? Que tipo de influências?

Eu li bastante e não especificamente um autor ou outro. Acredito que me tornei leitor a partir da literatura policial da escritora inglesa Agatha Christie, mas eu não chego a perceber nenhuma influência no sentido de que eu tenho poucos, muito poucos textos, que vão para esse viés da aventura ou do suspense, do mistério. Bem poucos. Li Monteiro Lobato, sobretudo, *As caçadas de Pedrinho* e *As reinações de Narizinho*; li Lygia Bojunga, sobretudo, quando convidado a produzir literatura para jovem. Eu me perguntei muito quais são os autores que a crítica diz que são bons autores, logo me veio à mente a literatura da Lygia Bojunga, tem um livro dela que eu acho fascinante que é o *Corda bamba*. É difícil perceber a minha literatura em relação à literatura da Lygia, são perspectivas diferentes, mas há um elo que em ambas é perceptível que é esse mergulho na intimidade das personagens, me interessa muito mais o que ocorre dentro do personagem do que o que ocorre fora. Talvez por isso a literatura policial, a literatura de aventura, não estejam tão presentes na minha obra e quando está presente eu sempre procuro pensar quem é o protagonista dessa aventura, quem é o protagonista desse

mistério, que vida ele tem, que densidade dramática ele pode conceder ao livro, para que de fato ele se construa como personagem. O que eu percebo às vezes em alguns textos para jovens é que a aventura que interessa, as peripécias do personagem que interessam e não quem ele é, então, muitas vezes tanto faz se é o Pedro, se é o João, se é o José, o personagem, ele é só um nome é só um títere, vamos dizer assim, em nome da ação e eu gosto, me interesso como leitor e, é obvio, como escritor também, pela densidade humana que esses personagens possam ter, sobretudo quando eu escrevo para jovens ou para adultos. É difícil detectar uma experiência, uma influência clara nesse momento daquilo que me formou como leitor porque eu, de certa forma, fui um leitor, como eu disse antes, bastante flexível na busca de autores que me dissessem alguma coisa e não necessariamente aqueles autores canônicos, até porque eu desconhecia. Não tive ninguém que me pudesse me orientar nessa linha. Eu fui estudar mais tarde, primeiro fiz a faculdade de jornalismo para depois fazer a faculdade de letras, na época eu lembro que os autores gaúchos me atraíam muito, mas nós não temos, não tínhamos, aqui no sul na época em que eu era jovem uma literatura para jovem muito forte, até hoje são poucos os autores que se destacam nessa literatura para adolescência.

3. O senhor poderia comentar um pouco do seu processo de escrita?

Normalmente o livro surge de uma ideia, mas essa ideia, na verdade, não é bem uma ideia, é um conflito, um problema. Então o livro surge desse problema e entorno desse problema eu acabo criando o personagem principal, o personagem protagonista, e os demais personagens que vão de alguma forma interagir com ele. É feito um planejamento inicial, normalmente eu faço isso num caderno, faço isso manualmente, de forma esquemática onde vou destacando os caracteres dos personagens e uma ou outra cena que possa acontecer. Feito isso, estabelecendo essas relações todas entre os personagens, eu vou me fazendo perguntas: ele tem pai? Ele tem mãe? Os pais são casados? Não são? Ele tem animal de estimação? Ele gosta de alguém? Quem são os melhores amigos dele? Tudo em torno desse conflito inicial, desse maior conflito, enfim, que vai envolver o personagem. Feito isso, eu fico me perguntando também sobre o final da história: até onde eu vou conduzir esse meu personagem, de que forma ele vai superar ou não esse

conflito, esse problema sobre o qual o livro versa. Isso eu costumo dizer que eu estaria respondendo uma primeira pergunta, quando eu vou começar a escrita do livro eu me faço três perguntas. A primeira delas é “o quê”, o que que eu vou contar, o que interessa a mim contar, o que eu quero contar da vida desse personagem. Depois vem a segunda pergunta que é o “como”, como contar essa história. Às vezes esse como é muito simples, é só saber se vai ser em primeira pessoa ou em terceira pessoa; às vezes ele é um pouquinho mais elaborado, como no livro *O outro passo da dança*, por exemplo, que ele tem uma estrutura mais matemática. Eu não costumo ser muito inventivo na forma, tem autores que piram mais, que pensam mais essa forma, eu não, às vezes eu trabalho com *flashback*, às vezes a narrativa é no presente, às vezes é em primeira pessoa, às vezes é em terceira, às vezes eu crio uma estrutura um pouquinho mais criativa, mas o “como” normalmente é a perspectiva, o ponto de vista, o foco narrativo que eu vou adotar. Então depois vem a terceira pergunta que é que linguagem usar, qual a linguagem mais adequada para contar aquela história. Normalmente é assim que eu acabo estruturando, sobretudo, os livros para jovens, eles são mais elaborados, eles me demandam mais tempo. O livro para criança, ele vem também dessa ideia, desse problema, porque eu acho que se não tem problema, se não tem conflito, a gente não tem literatura, não tem história. Então surge de um conflito, de um problema também, mas aí de uma forma mais simples, eu não tenho necessidade de esquematizar o livro, eu penso a história, penso o problema do personagem principal e acabo escrevendo sem nenhum roteiro prévio, vamos dizer assim. O “como”, aí eu vou pensar se vou escrever uma narrativa, se vou escrever em forma de poesia, se vai ser um poema narrativo, se é livro de poesia, por exemplo, que eu tenho também publicado três livros de poesia mais lírica, assim, dois para criança e um para adolescentes e alguns textos que são de narrativas poéticas. De narrativa poética ele funciona mais ou menos como o da narrativa, só que quando vou escrever eu organizo isso em versos. É mais ou menos assim que eu penso meu processo.

4. Onde o senhor encontra a inspiração para as suas obras? Que relação o senhor mantém com a linguagem, o estilo?

É difícil falar em estilo quando a gente escreve, é mais fácil, talvez, o leitor perceber se existe ou não um estilo. Eu, como disse antes, tenho um certo cuidado com a linguagem, há algumas marcas que talvez possam ser chamadas de estilo, mas, a verdade, são marcas textuais que eu acabo usando. Eu gosto de criar cenas em modo dramático, por exemplo, é muito comum nos meus livros haver isso, eu repito muitos nomes de personagens, tem uma marca que eu uso de linguagem que é escrever o tiau como a gente fala: t-i-a-u; o que muitas vezes eu tenho que ficar muito atento porque as editoras as vezes mexem nisso. Algo que eu não curto muito, muitas exclamações, muitas reticências, quando isso aparece nos meus textos normalmente é porque foi ajeitado pela revisão e eu não me dei conta. Agora a pouco aconteceu isso, eu fui reler o livro e estava cheio de reticências, eu não uso reticências. É difícil falar de estilo, o autor falar se tem ou não tem um estilo. Procuro construir algumas imagens, algumas figuras de linguagem, mas nada excessivo, porque eu acredito que a linguagem, o trabalho com a linguagem, não pode se sobrepor à narratividade do texto, ou seja, uma narrativa ela precisa contar uma história, esse é o principal objetivo dela e a linguagem está ali a serviço dela e não contra a narrativa. O que a gente percebe muitas vezes é o trabalho excessivo de alguns escritores com a linguagem que muitas vezes acaba afastando o leitor não tão fluente, não tão crítico. São muito mais firulas linguísticas do que necessariamente um trabalho estético com a linguagem que vá ao encontro do leitor. Então, acho que é um pouco por aí, acho que o trabalho com a linguagem mais excessivo está mais para a poesia do que para a prosa.

5. Por que escrever literatura juvenil?

Olha não tem um porquê especial, como eu expliquei antes, não era uma intenção minha virar um escritor de textos infantis ou de textos juvenis. A literatura para criança e para adolescente de certa forma ela entra na minha vida como uma espécie de um acidente bom. Eu, em relação à literatura juvenil, de certa forma me encanta como leitor ler textos que discutem, que mergulham um pouco nessa fase da adolescência que para mim é uma fase bastante da existência humana. A fase de maiores conflitos em que o ser humano está em busca de caminhos para saber quem ele é, do que que ele gosta, de fazer escolhas das mais significativas, importantes, existenciais possíveis: quem eu sou, quem eu vou ser,

que eu quero, de quem eu gosto, do que eu gosto, enfim, é uma fase de experiências, uma fase de experimentações, uma fase de tentativas. Acredito que é a fase em que o ser humano mais sofre, então, nesse sentido, a literatura para a adolescência ela é bastante desafiadora, bastante sedutora. Quando eu penso em um livro como *O apanhador no campo de centeio*, eu acho que, para mim, é o máximo da literatura, é o livro que eu acho que qualquer autor gostaria de ter escrito e é um texto que eu acho que em princípio é para jovens.

Eu acredito na literatura, acredito que não tenha muita necessidade de a gente fazer essa segmentação por público em virtude de que cada pessoa pode vibrar com diferentes tipos de textos desde que tenha maturidade leitora ou competência leitora para encarar um livro. Conheço crianças de 8 ou 9 anos que leem livros que em princípio eu escrevi para jovens lá pelos seus 15 ou 16 anos e que se encantam; conheço adultos que leem livros que foram escritos para infância e se encantam. Literatura quando ela é arte, quando ela é grande, vamos dizer assim, quando ela mergulha em questões existenciais ela vai atrair qualquer pessoa independente de faixa etária. Claro, reforço, que tem que ter a competência leitora ou a maturidade leitora para mergulhar em determinados livros e compreender suas significações, a sua plurissignificação.

6. O senhor acredita em uma especificidade da literatura juvenil? É muito diferente escrever para crianças, jovens ou adultos? Por quê?

Eu acredito que é tudo uma questão de foco. Em princípio literatura para criança vai ter um foco nas peculiaridades da criança, apostando bastante na imaginação, na fantasia, na brincadeira com as palavras, no ritmo, na rima, embora vá se encontrar literatura para criança que tenha toda uma discussão existencial. Para jovens a mesma coisa, para adultos também, vai depender muito da pegada do escritor e muitas vezes da perspectiva temática, da forma como aquele tema pode ser explorado, tu vai encontrar grandes textos sobre a morte, por exemplo, tanto em literatura para crianças, como *O pato, a tulipa e a morte*, *O velho que trazia a noite*, quanto para jovens. Eu mesmo me dediquei já várias vezes para esse tema, como em *Vicente em palavras* ou no livro *Cecília que amava Fernando*, que a temática da morte está bastante presente, são textos para jovens; ou outros textos para

adultos que vão fazer isso. Então, depende muito, acredito, das opções que o autor faz ao focar seu texto num personagem que tenha identidade com a criança ou que tenha maior identidade com o jovem ou maior identidade com o público adulto, enfim. Especificidades, assim, acredito que não existam, mais é na linha do tratamento do tema e na construção da linguagem que vai dar forma a esse tema. Acredito eu que é um pouco por aí.

7. Em que medida o senhor acredita que o mercado afeta sua produção literária? No caso da literatura para jovens, essa influência assume características diferenciadas? Por quê?

Um dos maiores problemas, talvez, da literatura feita para a infância e feita para a adolescência é que o grande mercado dessa vertente, desse público literário, é a escola e muitas vezes, e agora mais do que nunca a escola está eivada de preconceitos em relação ao livro, em relação à leitura, em relação à vida em si. Parece que a criança e adolescente não têm sexualidade, por exemplo, são vacinados contra a maldade, são inocentes, quando, na verdade, eles são seres humanos, então eles têm todas as angústias, todas as dúvidas, em maior ou menor grau, que o ser humano adulto tem. Então, a literatura pode vir ao encontro de ressignificar a vida dessas pessoas, de elas poderem experimentar emoções que elas viverão, possivelmente, no futuro. Só que na escola, muitas vezes em virtude desse tipo de literatura ser mediado pelo adulto, o pai, a mãe, o professor, a avó, há uma tentativa, muitas vezes, de higienização desses textos. Eu diria que o mercado, de certa forma, não chega a influenciar de forma forte a literatura que eu produzo, eu evito determinadas explicitudes, vamos dizer assim, não uso palavrões, palavras de baixo calão, porque sei que esse tipo de palavra pode ser motivo de censura em uma escola. Mas não apenas por isso, eu acredito que o palavrão seja desnecessário em virtude de que o palavrão surge em situações reais quando nós estamos diante de algo que de alguma forma nos afeta e quando nós dizemos um palavrão não estamos necessariamente querendo atacar o outro, apenas esbravejar, dizer do nosso sentimento, falar da nossa raiva, do nosso medo, sei lá, e isso se pode na literatura demonstrar, mostrar, por meio de outras palavras que não sejam palavras de baixo calão, enfim. Acredito que todo autor, de certa forma, tenha a sua censura interna, os seus preconceitos, a sua moralidade que em

maior ou menor grau vão fazer com que ele toque em determinados temas de determinada forma. O mercado, se quando fala em mercado pensa na verdade as livrarias, eu não sou um autor de livraria, meus livros circulam muito mais pelo universo da escola. Hoje tu percebe que o mercado livreiro ou das livrarias ele está muito focado numa literatura mais descartável, mais imediata, menos, que mexe menos com o ser humano, com a essência de ser humano, com as dúvidas do ser humano e disso eu não abro mão. Acredito que a literatura precisa discutir temáticas existenciais, temáticas humanas e ao mesmo tempo conversar com o leitor e acredito que o que tenho produzido tem feito isso, porque eu recebo muitos e-mails, muitos contatos via redes virtuais de jovens que leem meus livros, mas que os encontram na grande maioria das vezes nas bibliotecas e que sentem vontade de partilhar comigo aquilo que eles experimentaram ao ler os meus livros. Então o mercado, ele pode determinar a produção de alguns autores que vão buscar algum resultado mais imediato, vamos dizer assim, e tem muita gente fazendo isso, o que não vejo tanto demérito assim. Acho que toda literatura vai ter o seu público leitor e muitas vezes essa literatura mais fácil ela é o primeiro passo para que alguém se aproxime do livro para que alguém mergulhe nas histórias e sinta necessidade de leitura e depois vai procurar textos que dialoguem mais com o que há de humano em nós.

8. Qual o seu livro mais vendido? Quais obras vendem mais? Quais as tiragens?

É difícil dizer o mais vendido em virtude de que muitos foram adotados pelo PNBE, o Plano Nacional das Bibliotecas Escolares, que comprou muitos livros e circulou pelas bibliotecas escolares, é difícil dizer assim. Agora, se a gente pensar em livrarias e escolas, acredito que para os jovens é *O rapaz que não era de Liverpool* e *Meu pai não mora mais aqui*, para criança é *O fusquinha cor-de-rosa* e *Sete patinhos na lagoa*, são também livros que em relação ao público leitor têm me dado muitas alegrias. Há uma cidade próxima aqui de Porto Alegre chamada Morro Reuter que tem uma biblioteca com o meu nome, é uma biblioteca numa escola de educação infantil que se chama Caio Riter. Quando foram sondadas [as crianças], o livro que elas mais curtiam para que fosse feita a decoração da biblioteca foi esse livro chamado *O fusquinha cor-de-rosa*. Hoje a escola é toda pintada de rosa, a mascote da escola é o personagem, enfim, o livro está presente praticamente no

dia-a-dia das crianças. E em relação ao *Meu pai não mora mais* e *O rapaz que não era de Liverpool*, também recebo muitos contatos dos jovens comentando sobre o livro e dizendo, muitas vezes trazendo para vida deles, de que forma se deu a identificação com os personagens do texto.

9. Para o senhor, qual o papel da literatura hoje?

Acho que de todas funções que a literatura tem, a arte em si tem, é resgatar o que existe de humano nas pessoas. Acho que a gente nesse momento está precisando mergulhar na dor do outro e perceber o outro como alguém diferente, mas ao mesmo tempo que está junto nessa batalha. Acho que a literatura ajuda a gente a se compreender para que a gente possa compreender melhor o outro.

10. É provável que esta entrevista venha a ser lida por especialistas em literatura infantil e juvenil, professores e mesmo alunos de ensino fundamental e médio. Há algo em especial que o senhor gostaria de dizer a esses leitores? Gostaria de dar algum depoimento sobre qualquer outro tópico que não foi contemplado pelas perguntas anteriores?

Acho que é fundamental a gente pensar sempre a literatura a partir daquelas funções que o Horácio já dizia na antiguidade clássica, que o bom livro ele precisa entreter, ele precisa provocar momentos de prazer estético com a palavra e também precisa levar à reflexão. Então, todo processo da leitura ele vai, o bom texto vai fazer isso, vai provocar em nós um prazer estético com as palavras e ao mesmo tempo vai nos tornar outros. Eu acredito que a partir da leitura de um livro a gente acaba se transformando mesmo que a gente não perceba. Agora, quando o professor traz o livro para a sala de aula ele deveria ter essa preocupação de buscar estratégias para que o livro fascinasse e convidasse o leitor a se apaixonar pelas palavras e ao mesmo tempo que ele pudesse refletir sobre si, sobre o outro, sobre o mundo, sobre os rumos, sobre o universo, na verdade, que o cerca, para que a literatura possa nos tornar melhores. E o Iser depois vai dizer que, além dessas duas funções propostas pelo Horácio, a literatura também tem o papel de transformar, só que essa função, na verdade, não compete a alguém medir, então, ou buscar propostas,

metodologias para que isso aconteça. O ideal sempre é pensar a literatura como arte e não como pretexto para ensinar qualquer conteúdo gramatical, qualquer conteúdo moral.