



Benedito Antunes

A literatura juvenil na escola

A literatura juvenil na escola

Benedito Antunes

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ANTUNES, B. *A literatura juvenil na escola* [online]. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019, 125 p. ISBN: 978-85-9546-331-8.
<https://doi.org/10.7476/9788595463318>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**A LITERATURA
JUVENIL NA ESCOLA**

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Mário Sérgio Vasconcelos

Diretor-Presidente

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Superintendente Administrativo e Financeiro

William de Souza Agostinho

Conselho Editorial Acadêmico

Danilo Rothberg

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini

Luiz Fernando Ayerbe

Marcelo Takeshi Yamashita

Maria Cristina Pereira Lima

Milton Terumitsu Sogabe

Newton La Scala Júnior

Pedro Angelo Pagni

Renata Junqueira de Souza

Rosa Maria Feiteiro Cavalari

Editores-Adjuntos

Anderson Nobara

Leandro Rodrigues

BENEDITO ANTUNES

**A LITERATURA
JUVENIL NA ESCOLA**



editora
unesp
DIGITAL

© 2019 Editora Unesp

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da UNESP (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

www.livrariaunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Elaborado por Odilio Hilario Moreira Junior – CRB-8/9949

A636l

Antunes, Benedito

A literatura juvenil na escola / Benedito Antunes. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-9546-331-8 (eBook)

1. Literatura juvenil. 2. Literatura comparada. 3. Ensino. 4. Educação.
I. Título.

2019-488

CDD 808.07

CDU 82.091

Índice para catálogo sistemático:

1. Literatura: Estudo e ensino 808.07

2. Literatura: Estudos literários comparados 82.091

Este livro é publicado pelo projeto *Edição de Textos de Docentes e Pós-Graduados da Unesp* – Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp (PROPG) / Fundação Editora da Unesp (FEU)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Apresentação 7

- 1 Literatura juvenil:
para ler e ensinar 11
- 2 Amargo, mas nem tanto 21
- 3 De avelãs e framboesas
a bananas e abacaxis 37
- 4 Amor e imaginário na sala de aula 63
- 5 Uma questão de patos 77
- 6 Dois livros 87
- 7 Ser jovem em dois tempos 99

Referências 123

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne ensaios escritos em diferentes momentos, mas sempre procurando abordar a literatura chamada juvenil de um mesmo ponto de vista: sua importância para a formação do leitor. Direta ou indiretamente, todos foram motivados pelas atividades desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Leitura e Literatura na Escola, do qual fui líder de 1998 a 2006. O grupo, que é agora liderado por João Luís Ceccantini, foi criado em 1991 como Grupo Acadêmico da Unesp e teve como primeiros coordenadores Maria Alice Faria e Carlos Erivany Fantinati.

Isso explica a relativa unidade dos ensaios, pois todos resultaram de pesquisas e estudos que visavam mapear e divulgar a literatura juvenil no Brasil do final do século XX ao início do século XXI. A própria escolha dos livros analisados refletia a avaliação prévia de que se tratava de autor ou obra relevantes para caracterizar esse subgênero literário. Papel destacado nesse processo coube a João Luís Ceccantini, que, na qualidade de especialista no assunto, indicou o material a ser analisado ou pelo menos inspirou a perspectiva de abordagem.

Dessa forma, é possível perceber nos ensaios duas preocupações explícitas. De um lado, a discussão da possível especificidade da

chamada literatura juvenil; de outro, o estudo das implicações de sua utilização na escola, especialmente no ensino fundamental II. Não se trata, porém, de abordagens separadas, mas sim integradas, uma vez que a chamada literatura infantojuvenil é frequentemente associada a finalidades didáticas, muitas vezes com viés facilitador para o leitor em formação, ainda despreparado para enfrentar experiências de linguagem mais aprofundadas. Como os ensaios procuram demonstrar, enquanto a produção literária voltada exclusivamente para o público infantil parece bem caracterizada e ocupa lugar definido na atividade leitora das crianças, a outra parte do subgênero, a que supostamente se destina aos adolescentes, encontra ainda certa resistência por parte da comunidade acadêmica, que tende a considerá-la menor ou mesmo um mero produto de consumo.

À vista dessas considerações, entendo que a republicação dos ensaios aqui reunidos, apesar do recorte específico e até certo ponto reduzido diante da vasta produção do Grupo de Pesquisa Leitura e Literatura na Escola, representa uma contribuição para o aprofundamento dos estudos da literatura juvenil e, particularmente, de seu uso na sala de aula. Com efeito, a preocupação didática perpassa o conjunto dos ensaios, às vezes sob a forma de roteiros de leitura e até de propostas para que tanto o professor como o aluno possam tirar o melhor proveito da leitura dos livros analisados.

Os textos originais passaram por alguma revisão ou adaptação, de forma a eliminar repetições e, principalmente, agrupar considerações em torno de questões semelhantes. A avaliação dos livros juvenis nem sempre é positiva, o que não significa menosprezo pelo trabalho de seus autores. De uma forma ou de outra, a abordagem procura sempre discutir aspectos que convergem para os objetivos centrais dos ensaios. Assim, a ênfase em eventuais fragilidades de uma obra, embora possa desagradar ao autor enquanto criador literário, tem o mérito de proporcionar a compreensão de determinados aspectos de composição, combinando a apreciação do livro à discussão da finalidade formadora da literatura. Da mesma forma, a valorização de um determinado livro nesse contexto não significa

necessariamente que se trata de uma obra-prima, mas sim que nele se organizaram de maneira mais criativa ou mais emancipadora aspectos que em outros ficaram pendentes.

Assis, 21 de maio de 2018

Benedito Antunes

1

LITERATURA JUVENIL: PARA LER E ENSINAR¹

Abordam-se neste livro alguns aspectos do ensino da literatura associado à discussão do conceito de literatura juvenil. Como se sabe, a literatura sempre teve uma relação tensa com a escola. Enquanto, de um lado, a função formadora que todos reconhecem nela tem motivado sua inserção nos currículos, de outro, o uso propriamente pedagógico que essa função enseja parece conspurcar seu valor estético. Essa tensão se agrava ainda mais quando obras criadas especialmente para fins pedagógicos, isto é, para estimular a leitura e a formação de crianças e jovens, aspiram à condição literária. No tocante à literatura infantil, a questão parece mais assentada, pois há um mercado consolidado para esse subgênero, que atende a um público pré-escolar e alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Já com relação à chamada literatura juvenil, as posições são mais controversas. Há desde os que não reconhecem sua existência até os que defendem sua especificidade literária, independentemente de seu uso escolar.

Parte-se aqui do pressuposto de que, se a boa literatura infantil é reconhecida como um subgênero acessível às crianças e, tal como a literatura em geral, proporciona prazer estético e forma em sentido

1 Este texto incorpora partes que originalmente pertenciam aos ensaios “Dois livros” e “Ser jovem em dois tempos”.

amplo, para além de eventuais intenções pedagógicas mais pontuais, também a literatura juvenil deve ser contemplada pela discussão a respeito de sua especificidade, baseada em parâmetros similares, ou seja, que a considerem como acessível a um público jovem e igualmente capaz de formar para a vida. O entendimento de que livros dedicados às crianças podem ser valorizados por um adulto é referendado por ninguém menos que Antonio Candido, que, já nos tempos em que escrevia rodapés, admitia:

As histórias que apelam para a nossa imaginação agem sobre nós como as que encantam as crianças de tal forma que se nem todo livro de adulto serve para menino, todo bom livro de criança serve para um adulto. O grande, o bom conto infantil é, portanto, o que vale igualmente para adultos. (Candido, 1986, p.329)

Não se pode ignorar, porém, que esse terreno é sempre instável e sujeito às mudanças históricas. Por isso, a posição mais confortável seria ignorar a discussão e tratar a literatura como um gênero sem adjetivos, e o leitor, como aquele que lê o que lhe agrada. Mas, do ponto de vista do educador, essa atitude é improdutivo. Enquanto individualmente há leitores precoces e motivados inclusive para a leitura de clássicos universais ou de obras mais densas, na média de uma situação escolar nem sempre se observa interesse pela literatura e muito menos pela leitura mais exigente, que demanda horas de concentração e esforço. Em outras palavras, mesmo entre crianças e jovens, sempre houve interesse pela leitura de autores que eram também lidos pelos adultos. O que se apresenta hoje como problema, especialmente no âmbito escolar, é a conquista do jovem para a leitura, de modo a inseri-lo no processo de formação de um leitor literário.

Parece haver consenso entre os especialistas que a boa literatura tanto para crianças quanto para jovens é aquela que emancipa, isto é, proporciona o verdadeiro prazer estético, com variantes emocionais, expressivas e críticas capazes de se transformarem em conhecimento. Dessa perspectiva, a literatura com fins pedagógicos explícitos, voltada para a transmissão de determinado saber pontual, em geral

orientado por uma visão ideológica, representaria o oposto da boa literatura. É evidente que, apesar da clareza da formulação, na prática os limites nem sempre são claros. O que pensar, nesse sentido, da obra de Monteiro Lobato, que pode ser considerada pedagógica em inúmeras passagens, mas se revela emancipadora por excelência?

Trata-se de um paradoxo que pode ser mais claramente observado na chamada literatura juvenil, que, por se dirigir a um público mais maduro, nem sempre tem sua especificidade reconhecida. Aliás, essa questão está associada à própria dificuldade de se estabelecer a faixa etária desse público. Apesar disso, a designação de uma literatura própria para os jovens tem sido discutida pelos estudiosos e é largamente utilizada pelo mercado editorial e pela escola, bem como por escritores, bibliotecas, leitores, “guias de leitura” e instituições que premiam obras desse subgênero literário (Aguiar, [s.d.], p.10). De fato, a questão está posta e deve ser aprofundada. Vale reiterar que essa discussão interessa principalmente ao educador, preocupado com a formação do leitor literário, pois da formação do leitor em geral o mercado editorial sabe cuidar muito bem.

A identificação do público juvenil

Por isso, antes de passar à análise das obras supostamente juvenis, é preciso tecer algumas considerações sobre o público preferencial desses livros, visando definir sua possível faixa etária. Para efeitos práticos, poderia ser considerado jovem o indivíduo que frequenta os dois ou três últimos anos do ensino fundamental e o primeiro ou o segundo ano do ensino médio, com idade entre 12 e 16 anos, quando ele não é mais criança, mas ainda não é considerado adulto. Essa condição recomendaria a leitura de livros adequados à sua capacidade de compreensão e ao interesse que a temática lhe poderia despertar. É comum a preocupação com a idade do leitor nas listas de livros indicados para crianças e jovens. Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, por exemplo, no já clássico *Literatura: a formação do leitor* (1988), apresentam em apêndice uma

alentada relação de autores e obras recomendados para leitura na educação básica, divididos em três faixas etárias: 1) de 7 a 10 anos; 2) de 11 a 14 anos; 3) de 15 a 17 anos. Na verdade, são as faixas utilizadas pelas autoras para exemplificar as unidades de ensino dos métodos propostos no livro: currículo por atividades, currículo por áreas e currículo por disciplinas. Mesmo sem uma análise mais acurada das obras relacionadas para cada faixa, é possível perceber que a variação contempla sobretudo a sua complexidade. Assim, na primeira faixa, correspondente ao currículo por atividades, predominam contos de fada e histórias infantis, com destaque para clássicos como Hans Christian Andersen, Irmãos Grimm, Charles Perrault, Monteiro Lobato e nomes contemporâneos como Ana Maria Machado, Tatiana Belinky, Mary e Eduardo França, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, além de textos breves de Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Marina Colassanti, Lygia Bojunga Nunes. Na segunda faixa, correspondente ao currículo por áreas, já aparecem, ao lado de autores claramente identificados com essa idade, como Pedro Bandeira, Marcos Rey, Sérgio Capparelli, clássicos universais traduzidos ou adaptados, como Júlio Verne, Mark Twain, Cervantes, e nacionais, como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Aluísio Azevedo. Na terceira faixa, correspondente ao currículo por disciplinas, prevalecem os autores da literatura adulta, como José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, Machado de Assis, Raul Pompeia, Carlos Drummond de Andrade, Erico Verissimo, Rubem Braga, Fernando Sabino, Luis Fernando Verissimo, o Rubem Fonseca de *Bufo & Spallanzani*, além de clássicos universais traduzidos, poemas de Brecht etc.

A relação apresentada está baseada na convicção de que “a idade do leitor influencia seus interesses: a criança, o adolescente e o adulto têm preferências por textos diferentes” (Bordini; Aguiar, 1993, p.19). A questão, dessa forma, consiste em observar a natureza da adequação de diferentes textos à idade do leitor, o que, aliás, varia conforme a época e o contexto social. Há quem diga, por exemplo, que Machado de Assis não deveria ser lido por jovens, menos por

uma questão de censura do que de condições de aproveitamento, que só ocorreria de forma mais intensa quando o leitor estivesse mais maduro. De qualquer modo, já se reconhece como inadequado propor a um jovem do ensino fundamental que leia *Memórias póstumas de Brás Cubas* se o objetivo for cativá-lo para a boa literatura. A complexidade do livro poderá afastá-lo da leitura porque há nos dias de hoje formas mais acessíveis de satisfação da necessidade de ficção e fantasia. Igualmente, não se propõe que uma criança de 10 anos leia um texto que, embora formalmente acessível, possa chocá-la pela violência, como *Feliz ano novo*, de Rubem Fonseca, da mesma forma que não é aconselhável propor nem mesmo no ensino médio a leitura coletiva de *Pornopopeia*, de Reinaldo Moraes, seja pelo tratamento explícito do consumo de drogas e da prática sexual, seja pela própria dramaticidade existencial tematizada no livro. Ou seja: a preocupação com um gênero especificamente voltado para os jovens nasce e se desenvolve no âmbito educacional, buscando-se oferecer a eles uma leitura adequada à sua maturidade intelectual e emocional. Essa adequação tinha, no início, uma sobrecarga formadora, que acabava empobrecendo a natureza literária das obras. Nos dias atuais, busca-se um equilíbrio, advogando para a literatura destinada a essa faixa etária uma qualidade estética que a aproxime da verdadeira literatura, capaz de emancipar sem subestimar a inteligência e a sensibilidade do leitor nem criar constrangimentos de ordem institucional, familiar ou mesmo pessoal.

Reconhecida a necessidade de adequação entre textos e leitores, cabe caracterizar a literatura juvenil, apontando os traços mais recorrentes em obras normalmente destinadas ao público dessa faixa etária. De modo geral, todos os traços parecem situar-se na assimetria entre o escritor adulto e o leitor jovem. Essa assimetria faz que o escritor se dirija a alguém que não dispõe do mesmo conhecimento ou experiência que ele, levando-o a mostrar-se condescendente com seu destinatário ou dar-lhe explicações e conselhos. Sem pretender esgotar a questão, são lembrados a seguir alguns traços que podem ser verificados nos livros analisados a seguir:

- a) *Cumplicidade*. Com a preocupação de manter a atenção do leitor e ganhar sua simpatia, o narrador procura estabelecer certa intimidade entre os dois, fazendo comentários e observações para sugerir que é alguém próximo da pessoa que o lê no momento.
- b) *Linguagem agradável*. Para não entediar nem cansar seu leitor, o escritor usa uma linguagem simples, com expressões contemporâneas, que se aproxime do modo de falar dos jovens, seja por meio de gírias, seja pelas referências a ícones de seu universo.
- c) *Humor*. Esse recurso é usado como forma de manifestar distanciamento em relação a determinados valores ou práticas que mereceriam reparos ou pelo menos alguma desconfiança, além, claro, de envolver o leitor num jogo que apela para sua inteligência.
- d) *Aventuras*. Traço comum aos best-sellers, elas servem para dotar a narrativa de muitas ações, realistas ou fantasiosas, que contribuem para prender a atenção de um leitor pouco acostumado a reflexões ou movimentos mais intimistas.
- e) *Trama policial e mistério*. Assim como no caso anterior, enredos centrados no desvendamento de um crime ou no esclarecimento de situações misteriosas também favorecem o envolvimento do leitor.
- f) *Erotismo*. A referência ao amor e mesmo a práticas amorosas também alimenta a curiosidade e o interesse do leitor pouco atento. Assim como o anterior, é um recurso para prender a atenção, independentemente de outras qualidades narrativas.
- g) *Informação cultural*. Ao lado da constante referência aos ícones culturais da juventude, que também contribui, no plano da linguagem, para criar identificação com o leitor, a menção a aspectos mais amplos da cultura é usada como forma de enriquecer e ampliar o seu universo cultural.
- h) *Bom exemplo*. De forma direta ou apenas sugerida, sancionar bons comportamentos e atitudes corretas do ponto de vista humano, social e político é uma maneira de contribuir

para a formação do jovem leitor. Com a mesma preocupação, procura-se não endossar práticas condenáveis, como o uso de drogas, a perversão sexual, os atos de violência e os preconceitos sociais, religiosos, raciais, entre outros.

Evidentemente, esses traços podem ser encontrados em qualquer obra literária. É provável, porém, que sua presença, ampla ou parcial, desde que percebida como intencional, tenda a diminuir o valor da obra, por torná-la subordinada a um objetivo externo à natureza estética, que deveria proporcionar uma experiência criativa e livre de cerceamentos de qualquer espécie. Surge, assim, uma questão que talvez esteja no centro da discussão da literatura juvenil: como avaliar uma obra que se caracteriza como juvenil e, ao mesmo tempo, aspira à condição de arte literária? Uma possível resposta apontaria para a identificação de um andamento que deixasse transparecer traços como esses sem que eles representem o tom dominante, permitindo acima de tudo uma interação de ordem estética com o leitor jovem e considerando os outros aspectos, inclusive o propósito formativo, como decorrência dessa interação, e não como um princípio programático.

A literatura quando jovem

Quando se trata da literatura “adulta”, ou sem adjetivos classificatórios, esses pontos não merecem atenção especial. Normalmente, o autor se expressa por um narrador próximo de sua personalidade artística; o público-alvo, por sua vez, supondo que ele seja pensado previamente, estará igualmente próximo de seu universo, seja ele da cultura erudita, da cultura popular ou da cultura de massa; quanto ao universo representado, é sempre o mais amplo possível. A produção literária ou artística exige uma reflexão particular sobre os elementos envolvidos no processo de comunicação quando nele se verifica alguma assimetria, geralmente sinalizada por um qualificativo que se acrescenta à literatura: sertaneja, regionalista,

negra, feminista, infantil, juvenil. Por essa razão, é preciso insistir em algumas considerações a respeito de subgêneros literários que se caracterizam principalmente pela definição de seu público-alvo.

A título de exemplo, tome-se, do ponto de vista da produção literária, o primeiro dos casos mencionados anteriormente, em que normalmente um autor erudito procura dar voz a um sertanejo que não domina nem a língua culta nem a capacidade de efabular no plano erudito. Se a solução formal não superar a distância cultural entre o universo do autor e o de sua personagem, hipótese em que o qualificativo parece mais justificar-se, a fissura inevitavelmente surgirá na forma de algum descompasso, que pode ir do mero artificialismo linguístico ao mais acabado preconceito. É o que sucede, no entender de Antonio Candido, com Coelho Neto quando insiste em distinguir o narrador culto da personagem sertaneja por meio da “injustificável dualidade de notação da fala” (Candido, 2002, p.89). Com isso, ao contrário do propósito do autor, que era o de recuperar o homem marginalizado, observa-se um regionalismo de “sentido reificador”, que “pode funcionar [...] como representação desumanizada do homem das culturas rurais” (ibidem, p.90). Por outro lado, ainda conforme Antonio Candido, o regionalismo pode ter um sentido humanizador quando o autor encontra uma “solução linguística adequada” (ibidem), por meio da qual “o universo do homem rústico é trazido para a esfera do civilizado” (ibidem, p.92). No seu exemplo, isso é conseguido por Simões Lopes Neto, que “começa por assegurar uma identificação máxima com o universo da cultura rústica, adotando como enfoque narrativo a primeira pessoa de um narrador rústico” (ibidem, p.90), o que lhe permite utilizar “um estilo castiço registrado segundo as convenções da norma culta”, mas sabiamente adaptado, de modo a conseguir um nível eficiente de estilização (ibidem, p.92).

O mesmo vale para autores inicialmente considerados regionalistas, como Graciliano Ramos e Guimarães Rosa, que adotam recursos similares aos apontados por Antonio Candido a propósito de Simões Lopes Neto para representar universos sociais e culturais distantes dos seus. Logram, com isso, criar personagens rústicas sem

cair na armadilha da assimetria mencionada anteriormente, atingindo um nível de elaboração formal que tende a dispensar o adjetivo particularizador. Recorde-se, a esse propósito, o funcionamento do narrador de *Vidas secas*, examinado por Alfredo Bosi (1988) em estudo sobre os dois autores. Ainda que o narrador de Graciliano mantenha uma nítida distância ideológica em relação às personagens, caracterizada por uma consciência crítica, de historiador, que não se ilude com perspectivas idealistas sobre o andamento da história, consegue, graças ao recurso estilístico, aproximar-se delas, manifestando simpatia pelas suas causas e se solidarizando com seus dramas. Assim, a possível motivação regionalista de sua obra torna-se elemento secundário e não impede que ela seja compreendida universalmente, por leitores de diferentes tempos e lugares.

Deslocando-se o foco para o campo da comunicação, em que a preocupação se concentra no público-alvo, observa-se que, em alguns casos, mesmo a adjetivação parecendo inerente ao subgênero, é comum, depois de certa permanência histórica, determinadas obras quase dispensarem o adjetivo de origem. Que se pense nos clássicos *Alice*, de Lewis Carroll, *Pinóquio*, de Carlo Collodi, *Peter and Wendy*, de James Matthew Barrie. No Brasil, se não há ainda obras da chamada literatura infantojuvenil que atingiram esse patamar de universalização, podem-se observar diversos autores que adquiriram relativa autonomia em relação ao seu nicho original de produção: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes. Essa constatação, no entanto, não elimina a questão da literatura adjetivada quando se considera o público infantil ou juvenil.

De um modo ou de outro, essas questões estão presentes nas análises constantes do livro. O universo das obras contempladas aqui é restrito, mas serve como indicação de aspectos a serem considerados na produção literária juvenil como um todo. Espera-se que, à medida que essa produção se intensifique, mais fácil será caracterizar teoricamente o subgênero. Enquanto não for possível falar de clássicos juvenis brasileiros, o que tornaria secundária a preocupação em caracterizá-los e avaliá-los como tais, é válido o trabalho de mapeamento e análise da produção mais significativa que circula

no mercado editorial brasileiro sob o rótulo de literatura juvenil. É dessa perspectiva que são estudados a seguir os livros *Açúcar amargo* (1986), de Luiz Puntel, *As meninas da Praça da Alfândega* (1994), de Sérgio Capparelli, *De Paris, com amor* (1997), de Lino de Albergaria, *Antes que o mundo acabe* (2000), de Marcelo Carneiro da Cunha, *A órbita dos caracóis* (2003), de Reinaldo Moraes, e *Lenora* (2008), de Heloisa Prieto. Por fim, cabe reiterar que, se a análise desses livros vem associada à sua leitura em sala de aula, é porque, de alguma forma, o subgênero literatura juvenil alimenta-se do universo escolar e a ele costuma retornar como alimento de jovens leitores.

2

AMARGO, MAS NEM TANTO¹

Palavras... palavras...

Publicado em 1986, *Açúcar amargo*, de Luiz Puntel, é um livro ruim. Além de mal escrito, apresenta problemas na estrutura da narrativa. Esses defeitos, fatais para qualquer texto que se pretenda literário, são agravados pela intenção explícita do autor, que é fazer literatura de denúncia. E não vale, no caso, a desculpa de que não se preocupou com o caráter literário do livro. Não bastasse o seu arcabouço ficcional, as inúmeras referências literárias (Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Camões) seriam suficientes para confirmar a sua filiação, a começar da apresentação, intitulada “Vivendo das palavras”, que recorre a Drummond para dar a dimensão da luta que se trava no livro. Nem tanto no plano da ficção, mas sobretudo no da escritura:

Palavra, palavra,
se me desafias,
aceito o combate. (Puntel, 1987, p.3)

1 Este texto foi publicado, com o título “Amargo, mas nem tanto (uma leitura de *Açúcar amargo*)”, em Faria, 1997, p.91-103.

Mas o fato de o livro ser ruim não quer dizer que o autor tenha perdido o combate aí referido. Nem interessa muito avaliar isso. Importa muito mais observar de que forma se dá o combate. Dessa perspectiva, o livro pode funcionar como instrumento de aprendizagem literária, fiel aliás ao seu caráter *paradidático*. Isso porque, se é verdade que os produtos com defeito costumam chamar a atenção para a sua constituição, para o seu arcabouço interno, é provável que também uma obra ficcional mal construída seja útil para a percepção do próprio processo de composição literária.

Não se quer com isso dizer que o livro ruim vira bom só porque, deixando à mostra os defeitos, facilita um exercício crítico. É preciso que ele possua algumas qualidades, ou pelo menos alguns atrativos, para que dele se possa fazer uma leitura proveitosa. E esse parece ser o caso de *Açúcar amargo*. Apesar de ruim, o livro possui uma boa história, ambientada em espaço contemporâneo, e aborda questões atuais e muito próximas de uma grande faixa de alunos da educação básica. É dessa perspectiva que pode ser valorizado, como se pretende fazer aqui.

De certa forma, toda grande obra literária é engajada, comprometida com a vida. Enfim, quem escreve tem geralmente uma razão vital para isso, ainda que seja apenas a sobrevivência material. Porém, quando esse engajamento se confunde com visão documentária, o caráter literário tende a ficar comprometido, pois o dado bruto de realidade acaba impondo-se, sufocando uma condição essencial da ficção, que é a fantasia, a imaginação.

A narrativa de Luiz Puntel propõe-se claramente misturar ficção e documento, como se observa na advertência inicial:

Embora esta história seja baseada em fatos reais, trata-se de uma obra de ficção, onde, evidentemente, os personagens são imaginários e as situações recriadas. (ibidem, p.5)

Confirmam-no ainda os agradecimentos que vêm a seguir, dirigidos, entre outros, “aos padres Bragheto e Nilton, por permitirem a pesquisa nos arquivos da Comissão Pastoral da Terra” (ibidem).

Há, além disso, a menção de localidades famosas pelos conflitos de que foram cenário, de órgãos de imprensa e sobretudo de fatos que se tornaram muito conhecidos na época. Sem que se possa condenar *a priori* esse caráter documental, é preciso admitir que o manejo inadequado de alguns princípios e técnicas de criação literária pode dar ao material utilizado a condição precária de produto intermediário: nem ficção nem história. A síntese, no caso, viria da prevalência da fantasia criadora, em que os elementos históricos ou documentais seriam interiorizados na voz narrativa e se transformariam em impulsos quase imperceptíveis, inconscientes, que determinariam a construção das personagens e as ações narradas. Caso contrário, haveria uma relação de causa-efeito, que acaba por desautorizar a voz do narrador.

A história de *Açúcar amargo*, embora narrada de forma linear e pouco feliz, é atraente. Marta, garota de 13 ou 14 anos de idade, frequenta a 8ª série num colégio de Catanduva, estado de São Paulo. É obrigada a mudar-se com a família para Bebedouro porque o pai, que tocava a meias uma fazenda, é despedido. As terras em que ele trabalhava seriam destinadas ao plantio de cana-de-açúcar. Na nova cidade, dedica-se à apanha de laranja, trabalhando como diarista, ou boia-fria.

Depois de perder o ano escolar, Marta volta a estudar. Por essa época seu irmão, Altair, morre num acidente com o caminhão de boias-frias, o que leva seu pai a mudar novamente de cidade. Dessa vez vão para Guariba, onde Marta passa a estudar à noite. Faz grande amizade com a professora de Português, que lhe dá apoio afetivo e a ajuda na tomada de consciência dos problemas sociais.

Desprezada pelo pai, Marta resolve provar-lhe seu valor. Disfarça-se de homem, tornando-se o Mudinho da história, e bate recordes no corte da cana até ser descoberta como Marta, após uma briga com uma rival. Depois disso, começa a liderar a organização sindical dos boias-frias. Seu pai, baleado num confronto com a polícia durante a greve da categoria, finalmente se reconcilia com a mulher e a filha, pedindo-lhes perdão.

O resumo mostra a trajetória de uma heroína. De menina simples, tímida e injustiçada, Marta transforma-se em líder sindical.

A preocupação de caracterizá-la como heroína de uma causa considerada justa induz o narrador a criar uma personagem linear, praticamente sem contradições, que avança firmemente em direção ao seu destino. Isso pode ser verificado na própria apresentação de Marta.

Ela é uma personagem piegas, carregada de boas qualidades, o que normalmente estimula uma relação empática com o leitor jovem. Tanto que alunos de 7ª e 8ª séries entrevistados pelo projeto² tendem a se identificar com ela (acham-na a mais interessante ou gostariam de tê-la como amiga). Com efeito, logo no início da narrativa, é descrita como uma garota de “cabelos curtinhos, pele morena, jeitinho bastante simpático” (ibidem, p.9). Com o uso do diminutivo, o narrador cobre-a com um véu de piedade, apontando-a como alguém que merece pena.

Essa ideia explicita-se a seguir quando, em conversa com as colegas de classe, Marta declara que não pode participar da reunião de estudo porque mora na zona rural e as amigas se solidarizaram com ela. Da mesma forma, na volta da escola, o motorista do ônibus a trata com extrema simpatia, numa atitude que contrasta com a de seu pai, que é considerado um homem “ranzinza e um casca-de-ferida” (ibidem, p.11). Ele nem sequer valoriza o esforço da filha para estudar. Pelo contrário, gostaria que ela aprendesse a trabalhar como doméstica.

Está composta assim uma figura de qualidades positivas que é injustiçada pela sociedade e pela própria família. Como heroína, ela reage estudando. Vive “grudada nos livros o dia todo” para não “ficar na beirada do fogão e do tanque a vida toda que nem a mãe” (ibidem).

Mas não é só Marta que é linear. Todas as outras personagens são pintadas com uma cor só. O pai, além de ranzinza, é machão, não respeita o trabalho da mulher e gosta mais de Altair do que de Marta,

2 Trata-se do projeto “Narrativas juvenis na 7ª e 8ª séries do Primeiro Grau: abordagens de leitura e bibliografia comentada”, sob a coordenação de Maria Alice Faria e Carlos Erivany Fantinati, realizado de 1988 a 1990, em uma escola pública de Assis, estado de São Paulo.

porque aquele tem vocação para o trabalho na roça. A sua providencial contradição é o fato de ser “ótimo lavrador, sabendo trabalhar a terra como ninguém. Na redondeza, ninguém obtinha do milho, do café e das outras culturas o que ele conseguia” (ibidem). Altair puxou o pai, na linearidade e no amor ao trabalho. É “o braço direito do pai, rapaz trabalhador e dedicado” (ibidem, p.28). Parou de estudar para ajudar o pai na lavoura. “Gostava de mexer com a terra, o que dava muita satisfação ao pai” (ibidem). No afã de caracterizá-lo como exímio lavrador, o narrador o faz criticar o Programa Nacional do Álcool (Proálcool), porque “vai arruinar todo lavrador” (ibidem, p.16). A mãe, Zefa, é o modelo da mulher submissa, que obedece sempre ao marido. Coloca-se contra a filha, desestimulando alguns de seus sonhos porque acha que o pai tem direito de fazer e desfazer; afinal, é o chefe da casa. Enfim, quase todas as personagens do livro apresentam qualidades de um sinal só. Inclusive Tânia, a professora de Português, que, sendo muito compreensiva, boa e politizada, faz grande amizade com Marta logo no primeiro dia de aula.

De posse desse material, o autor vai contando uma história um tanto capenga, pois procura enxertar a todo momento elementos exteriores, oriundos de sua consciência crítica, que se manifestam via interferência do narrador. A presença constante desses elementos exteriores tira o leitor do clima ficcional, comprometendo o seu pleno envolvimento com a história narrada. A título de exemplo, observe-se a menção à notícia dada pela *Folha de S. Paulo* a respeito do acidente em que morre o irmão de Marta. Traz até a assinatura do repórter Ricardo Kotscho (ibidem, p.28). Nos incidentes de Guariba, Marta é fotografada ao tomar a cabeça do metalúrgico aposentado que é morto pela polícia. Diz o narrador: “A foto, que daria a Osmar Cades o prêmio Wladimir Herzog, sairia na primeira página de todos os jornais do Brasil no dia seguinte” (ibidem, p.97).

Observe-se ainda a apresentação, em mais de uma oportunidade, da situação social da cidade de Guariba, onde há inúmeros boias-frias. Há um momento em que o narrador interrompe de modo intencional a história para dar ao leitor lições sobre a cidade: “Deixemos Marta trocando segredos com a mãe para falarmos um pouco

sobre a população de Guariba [...]” (ibidem, p.51). Por fim, o padre Bragheto, que recebe agradecimentos do autor no início do livro, é introduzido na ficção no episódio da repressão aos grevistas: “A polícia desceu o cacete em quem estava na rua. Foi pancadaria pra todo lado. Até o padre Bragheto entrou no sarrafo, apanhando. Levou chute e tudo...” (ibidem, p.107).

Esses elementos, que poderiam decorrer do propósito de dar verossimilhança e mesmo veracidade à história, acabam rompendo a unidade do livro, pois não chegam a virar ficção, permanecendo portanto como referencial externo. É curioso que, por volta do Capítulo 20 em diante, quando os fatos ligados à organização sindical que culminam com a greve dos boias-frias assumem o primeiro plano da história, a narrativa torna-se mais coesa. É como se os elementos externos passassem a se encaixar melhor na ficção, o que não vinha acontecendo até então.

A prova maior de que o narrador trabalha com esse referencial de forma externa, não procurando interiorizá-lo na narrativa, verifica-se quando o pai de Marta, baleado, submete-se a tratamento no hospital de Guariba, onde fica internado por alguns dias. A atenção e o carinho que aí recebe são dignos de um hotel de razoável conforto. Convém lembrar aqui que o narrador busca durante todo o livro apresentar didaticamente as condições de trabalho e a forma de exploração dos boias-frias, marginalizados e sem as mínimas garantias trabalhistas. Descreve os “gatos”, os caminhões de transportes, as moradias, a alimentação, enfim tudo o que se refere à vida desses trabalhadores rurais, de modo a denunciar a injustiça social de que são vítimas. Ora, esse mesmo narrador não podia se esquecer de denunciar também as condições de saúde desses trabalhadores e a completa desassistência a que certamente estariam condenados. Foi, sem dúvida, a visão exterior e sentimental do narrador que o fez cometer esse erro de avaliação.

Embora não seja raro na história da literatura, o episódio da transformação de Marta no Mudinho é um dos bons momentos do livro. Chega a causar alguma surpresa ao leitor e proporciona, no âmbito das intenções engajadas do autor, um instrumento de denúncia da

discriminação social da mulher. Por outro lado, esse episódio, bem examinado, confirma também a fragilidade do narrador. Soa falso que um narrador onisciente e consciente tenha escondido do leitor a identidade verdadeira do Mudinho. O leitor sente-se, no fundo, traído pelo narrador, que não lhe revela aquilo que sabe.

Trata-se de uma questão apenas formal, de construção literária, mas que acaba estragando um dos poucos achados do livro. E isso ocorre justamente porque o narrador não se cansa de se afirmar como consciente e sabido (no sentido de conhecedor). Ao se percorrer o livro, observam-se várias passagens em que ele penetra na mente das personagens e dá o seu recado, revelando uma consciência que não pode naquele momento ser das personagens. Assim acontece, por exemplo, quando, ainda em Bebedouro, o pai de Marta, em conversa com o compadre Mané, critica as suas relações de trabalho com o “gato”:

– Mané – Pedro interrompeu –, gato mente muito. Pelo seu jeito tão entusiasmado, até parece que o gato e o fazendeiro vão registrar em carteira, pagar os direitos todos, como eles deveriam contratar todo trabalhador rural. (ibidem, p.33-4)

Essa consciência da injustiça, manifestada por Pedro, será produzida somente mais tarde, como fruto de um processo de politização de que participa inclusive Marta. No momento, Pedro não pode possuir, do ponto de vista da lógica interna da narrativa, tal consciência. Problemas semelhantes verificam-se todas as vezes que o narrador procura transmitir alguma de suas mensagens pela boca de uma personagem.

Mas, já que se trata de uma obra de ficção, as maiores deficiências de construção do livro podem ser observadas no plano da própria linguagem. Sem um bom domínio da linguagem literária, não há mesmo ficção que se sustente. E um dos aspectos problemáticos do livro é que o autor procura *fazer literatura*, isto é, por meio de construções linguísticas que julga literárias, busca criar determinados efeitos que acabam se revelando falhos justamente por não corresponderem a uma perfeita coesão interna.

Assim é que momentos de suposta tensão da narrativa, como quando a família de Marta está para mudar de Bebedouro e pensa em Ribeirão Preto, mas acaba mudando para Guariba, são desfeitos porque o narrador se mostra inoportuno ao querer ser espiritualoso nos títulos dos capítulos que narram tais passagens: “Suspende o suco de laranja! Sai um chope gelado!” (ibidem, p.28); “Suspende o chope! Sai um caldo de cana!” (ibidem, p.32). É esse mesmo espírito “jocosos” que o leva a dizer, primeiro pela boca de uma personagem, depois pela sua própria voz, que o Mudinho não gostava de prosa: “– Então pode subir. Você deve ser dos bons. Se é mudo, espero que não seja de muita conversa...” (ibidem, p.54); “Já no canavial, Mudinho, logo que desceu do caminhão, demonstrou que realmente não era homem de muita conversa [...]” (ibidem, p.55). Aliás, a exploração dessa imagem chega a ser enfadonha. Mais adiante, ao elogiar a sua produção, o “gato” lhe diz: “Semana que vem, quero contar com você. Franzino, meio delicado, mas é mesmo como diz aquele ditado ‘mineiro trabalha em silêncio’...” (ibidem, p.57).

Igualmente, o narrador diminui a possível complexidade das personagens iletradas quando, de maneira um tanto preconceituosa, procura discriminar a sua linguagem grafando algumas palavras numa suposta transcrição fonética. Isso ocorre, por exemplo, quando insiste em colocar a pronúncia /*compade*/ na boca de Pedro ou faz um enfermeiro dizer isoladamente um “Eu trusse ele na ambulância”, sem que essa ocorrência seja norma no contexto do livro. Nesse sentido, vale a pena observar uma das falas de Pedro: “– Mas ir pra onde, compade Mané?” (ibidem, p.33). A personagem está o tempo todo, segundo o narrador, pronunciando os verbos no infinitivo com os erres finais, como o *ir* da frase transcrita, mas o erre de *compadre* ela não consegue pronunciar! O mesmo ocorre, por exemplo, com a fala de Zefa: “– Como tá o Pedro, Genô? – Zefa foi perguntando, demonstrando nervosismo nas palavras” (ibidem, p.101). Passado o nervosismo, talvez, Zefa passa a pronunciar o verbo *estar* por inteiro: “– Mas onde está ele?” (ibidem).

O mau gosto linguístico do narrador leva-o também a explorar metáforas do tipo “Mas, porém, contudo, entretanto, a vida está

mesmo cheia de conjunções adversativas” (ibidem, p.18) ao relatar a morte do irmão de Marta. Aliás, para um narrador que experimenta certo gosto em explorar as aulas de Português, destacando sempre a capacidade de Marta realizar a análise das orações coordenadas e subordinadas, assentam bem algumas passagens carregadas de adjetivos, que contribuem não raro para criar uma atmosfera piegas: “Apenas fechou os olhos, encostando a cabeça na parede. De seus olhos, duas lágrimas quentes e grossas rolaram pelo rosto enrugado” (ibidem, p.27-8). Ou então frases de efeito que não dizem nada: “Mudinho pegou o dinheiro, meteu no bolso da calça, saiu da fila, ganhando o desconhecido” (ibidem, p.57). Que desconhecido será esse numa pequena cidade habitada por boias-frias em que todos se conhecem? Em outras passagens, ele não resiste a um jogo de palavras, como quando em duas oportunidades associa, linguisticamente, Mudinho a mudança: “Mudinho jamais o olhara nos olhos. Realmente, ele tinha razão: Mudinho estava mudando” (ibidem, p.66); “Mudinho não gostou da mudança” (ibidem, p.70). Explora ainda o recurso conhecido como paronomásia, em que palavras de sons similares se aproximam quanto ao significado, sem saber bem por quê. Isso acontece, por exemplo, no título do Capítulo 17: “Há amor nos olhos de Marta” (ibidem, p.68). Aqui, o recurso não plenamente controlado pode sugerir, pela contaminação fonética de rima, uma ideia contrária àquela pretendida: quem garante que o eco de “amor” em “Marta” (/mor/ – /mar/) não liga o nome de Marta a morte? O mesmo acontece numa passagem em que se mostra um atrito de Marta com a mãe, Zefa:

– Teu pai já entrou, Marta? – Zefa perguntou.

Marta estava enfezada. Respondeu como um monossílabo. (ibidem, p.64)

Não parece intencional por parte do autor, e se o fosse não se justificaria pelo conjunto do livro, em que esse recurso não é regular, mas a paronomásia entre *Zefa* e *enfezada* é evidente. De modo anagramático, a palavra “Zefa” está contida em “enfezada”, e é natural

que isso gere algum sentido, como o de que Marta estava enfezada por comportar uma carga de sentimentos negativos em relação à mãe, ou que, apesar das divergências no momento, há identidade entre elas, e assim por diante. Mas essas leituras só se justificariam num texto que explorasse o recurso conscientemente. Como isso não ocorre no caso, o resultado é um simples cacófato, para utilizar um termo que certamente Marta aprendeu nas aulas de Português.

A consequência disso tudo é que, ao final da leitura, não se experimenta o *sabor amargo* do título. Como não se sente o “cheiro melado e gosmento da laranja” (ibidem, p.29) quando o pai de Marta trabalha como boia-fria em Bebedouro nem “o cheiro fétido do garapão de sempre” (ibidem, p.91) quando trabalha em Guariba. Não se sente, enfim, cheiro de boias-frias no livro. Apesar das condições de vida das personagens e dos conflitos narrados, a atmosfera geral é asséptica. Tudo se resume a um conjunto de afirmações que não chega a criar literariamente um clima envolvente para que tudo aquilo se torne realidade, no plano de ficção.

A palavra dos alunos

Ao destacar esses problemas de construção literária de *Açúcar amargo*, procurou-se chamar a atenção para fatores que podem dificultar um envolvimento do leitor com o clima ficcional pretendido e, em decorrência, comprometer o próprio caráter literário do livro. É certo, porém, que, pela temática abordada e por diversos aspectos da ambientação, a história pode atrair uma gama enorme de leitores. Como se sabe, a proximidade temática e o grau de complexidade linguística são elementos que facilitam o desenvolvimento do hábito de leitura. Mas é preciso considerar que os problemas vistos anteriormente podem anular essa proximidade e criar um distanciamento seguido de desinteresse. É o que se vai procurar examinar agora a partir da recepção do livro por alunos de 7^a e 8^a séries.

Os alunos entrevistados, talvez por frequentarem uma escola pública de uma região agrícola, em grande parte canavieira,

demonstraram de algum modo interesse pelo livro. A modalidade 1 das entrevistas realizadas pelo projeto pressupunha a livre escolha das obras por parte deles, e *Açúcar amargo* foi um dos dez mais escolhidos. Inclusive a razão da escolha revela que o livro desfrutava já de certo prestígio. Além de a maioria tê-lo em casa, a sua leitura foi aconselhada por irmão ou tia, que certamente o tinham lido antes. Sem contar que para alguns se tratava de releitura.

Com efeito, ao justificarem a escolha, os entrevistados apontaram, entre outros, motivos que confirmaram o interesse pelo tema: a condição da mulher, o trabalho no canavial. Isso se deve, evidentemente, à familiaridade do tema. Embora os alunos entrevistados pertençam à classe média e não estejam diretamente envolvidos no problema central do livro (com exceção de um, cujo pai trabalha como gerente numa usina de álcool da região), a figura do boia-fria integra a paisagem da cidade, fazendo que, de uma forma ou de outra, o tema não lhes seja estranho. Apesar disso, provavelmente pelos problemas apontados anteriormente na estrutura do livro, esse interesse figura apenas como ponto de partida. A atenção maior desses leitores vai-se dirigir para aspectos, se não secundários, pelo menos inespecíficos do livro, como o conflito entre Marta e o pai, que não queria que ela estudasse, o caráter ativo de Marta, que participa de muitas aventuras, inclusive disfarçando-se de homem para provar o seu valor. A questão social, que, como se viu, tanto preocupa o autor, é levemente percebida. O trabalho de Marta no canavial é destacado sobretudo pela esperteza da protagonista. Isto é, ela trabalha, escondida na pele de Mudinho, para provar ao pai que pode trabalhar tanto quanto ou mais do que o irmão e ao mesmo tempo estudar. A questão social passa tão longe que um aluno de 8ª série, que disse ter “adorado” o livro e inclusive o lia pela segunda vez, considerou Marta filha do fazendeiro, anulando completamente a condição dramática que geraria toda a evolução da personagem e da história.

A constatação referida acima se fortalece quando os entrevistados indicam as personagens que acharam mais interessantes, as que gostariam de ter como amigas. Marta é escolhida quase por unanimidade. E aquela condição de heroína apontada anteriormente é sem

dúvida responsável pela escolha, mas não no sentido pretendido pelo autor. Desperta-lhes interesse a heroína abstrata, que enfrenta o pai para provar que pode trabalhar e estudar, que é ativa, aventureira, esperta para disfarçar-se de homem, corajosa para desafiar o perigo. A identificação com a personagem decorre provavelmente da busca de amigos. Marta é apontada como uma pessoa sincera, que tem muitas amigas. Mesmo quando manifestam desejo de ter como amiga a mãe de Marta, a razão é a mesma: Zefa é amiga da filha, dá-lhe apoio.

Na medida em que a questão social do livro passa ao largo dos leitores entrevistados, prevalece em sua recepção uma identificação mecânica com o mundo narrado. Identificam-se com determinados aspectos da personagem e percebem apenas algumas de suas ações, normalmente aquilo que lhes diz respeito. Assim é que apreciam a reconciliação de Marta com o pai, não gostam da morte do irmão e acentuam da mãe apenas a fase em ela que se torna solidária à filha, apagando por completo o período de submissão ao marido, em que concordava com o duro tratamento que ele dispensava à filha.

Não se pode dizer que essa recepção seja consequência unicamente dos defeitos de composição do livro. Ninguém impede que se leia uma obra, ainda que de boa qualidade, de modo fragmentário. Mas é provável que, no caso desse livro, a leitura recortada se imponha. A identificação parcial apontada no parágrafo anterior não só é permitida pela ausência de um mundo totalizante na narrativa, em que o cheiro de boia-fria pudesse ser “real”, como é a todo momento reforçada pelo clima *piegas* que toma conta do livro. A Marta do início inspira piedade, Altair não quer morrer à véspera do aniversário, a professora Tânia faz grande amizade com Marta logo na primeira aula porque a aluna demonstra precisar de ajuda, a doação de sangue sela o reencontro de Marta com o pai, e assim por diante.

Na parte inicial desta análise, foram apontados vários problemas de composição do livro. Chamou-se a atenção para o emprego da linguagem, que, de alguma forma, o desqualifica como obra literária. Nada disso foi percebido pelos alunos entrevistados. Ninguém acusou dificuldade linguística na leitura ou fez comentário a esse

respeito. Isso pode ser consequência tanto de uma boa adequação de linguagem como de uma fragilidade literária desse ponto de vista. Considerando que a linguagem é que dá sustentação à ficção, é bem provável que se tenha verificado a segunda possibilidade. Isto é, o livro não se apresentou a esses leitores como obra literária. Daí por que enfatizaram a importância da ilustração no livro. Todos gostaram muito das ilustrações de *Açúcar amargo* e manifestaram desejo de que fossem em maior número, pois elas ajudam a entender o texto. É claro que essa valorização da ilustração revela certa imaturidade dos entrevistados, que têm dificuldade de *imaginar* a leitura. Mas pode denunciar também a insuficiência do texto ficcional para criar condições a essa imaginação. Isso sem contar que a ilustração da página 67, que representa Agenor tentando quebrar nos joelhos um feixe de canas para mostrar que a união dos boias-frias é a sua força, é muito mais clara do que a passagem do texto que narra o episódio:

Procurando ilustrar o que Adelaide estava falando sobre organização, Agenor abaixou-se e, pegando uma cana, pediu a palavra:

– Estão vendo essa cana?

Ato seguinte, Agenor forçou-a um pouco contra o joelho e a partiu em dois pedaços. Tomou-a novamente. Foi difícil, mas deu para quebrá-la uma segunda vez. Tentou a terceira, não deu mais.

– Tão vendo... – Agenor chamou a atenção de todos. – Um pé de cana sozinho, não é nada. Juntos, formam um canavial... (ibidem, p.66)

Proposta de trabalho em sala de aula

Depois disso tudo, coloca-se para o professor o problema de como trabalhar com um texto como esse em sala de aula. Se as deficiências estéticas do livro podem ser responsáveis pela sua má recepção, não se deve ignorar que há outras causas para isso, como a falta de prática de leitura ou mesmo a dificuldade de ler o mundo circundante por parte dos alunos. O trabalho com a leitura torna-se então

um ato político. O professor, como mediador entre a obra literária e o virtual leitor, que é o aluno, deve considerar o contexto em que se situam os elementos dessa comunicação literária, ou seja, o aluno, a obra e o próprio professor. A partir desses elementos, é possível que ele consiga tanto entender as necessidades e anseios de seus alunos-receptores quanto os próprios limites da obra que se vai ler, bem como a posição que se pode assumir perante ela.

No caso do livro estudado aqui, a identificação com a temática constitui uma motivação para a leitura. É, pode-se dizer, o elo inicial da comunicação. Cabe ao professor construir a sequência dessa experiência. Um dos caminhos pode ser a exploração dos próprios defeitos e limites do livro, tal como se procurou demonstrar na primeira parte deste trabalho. Uma boa leitura deles poderá preparar a leitura de obras de qualidade literária indiscutível, mas que anteriormente estariam distantes dos alunos, mesmo apresentando uma temática similar, a exemplo de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *Fogo morto*, de José Lins do Rego. Aqui, sim, após o percurso anterior, a experiência literária poderá ocorrer de forma completa. O professor, contudo, deverá também estar preparado para acompanhar de perto a experiência de seus alunos, porque nesse caso a percepção parcial do clima ficcional por parte deles poderá significar apenas a rejeição à obra.

Esquematizando um pouco, o professor poderá desenvolver seu trabalho em três etapas:

- 1) Após a leitura de *Açúcar amargo*, pode estimular uma discussão sobre os principais temas abordados no livro. De preferência, em pequenos grupos, com questões escolhidas pelos próprios alunos. Posteriormente, envolvendo a classe em seu conjunto, pode organizar a apresentação dos resultados desse trabalho para que se possa realizar uma nova discussão, dessa vez com a ajuda do professor, para explorar possíveis contradições levantadas, seja do ponto de vista temático, seja do ponto de vista formal, ou mesmo de eventuais extrapolações.

- 2) A partir das principais questões discutidas, seria oportuna uma retomada do livro (pode ser em conjunto ou individualmente) para se verificar como de fato elas são ali abordadas. Um caminho, indicado pelo professor, pode ser o de se levantarem alguns defeitos de construção, na linha do que se fez na análise aqui realizada, procurando sugerir como o livro poderia ter ficado melhor. Os alunos tendem a ser sensíveis a esse tipo de exercício. Nessa etapa do trabalho, é importante recuperar, sempre que possível, a discussão feita na etapa anterior, para que se perceba o avançar da leitura com base na melhor compreensão de aspectos construtivos do livro.
- 3) Por fim, com a finalidade de ampliar o tema abordado ou de contrapor o livro a uma outra obra, o professor pode propor a leitura de um autor de valor indiscutível e que interesse aos alunos pelo tratamento de um tema similar. Falou-se anteriormente em *Vidas secas* e *Fogo morto*, mas a escolha pode ser feita pelos próprios alunos, ou sugerida pelo professor, de acordo com a capacidade de leitura e interesse da classe como um todo. Se se optar por *Vidas secas*, por exemplo, pode-se trabalhar inicialmente com apenas um capítulo. E uma boa sugestão seria o último, “Fuga”. Como se sabe, os capítulos desse livro têm certa independência, o que permite que sejam analisados de forma isolada. Do ponto de vista formal, é importante contrapor as soluções criticadas em *Açúcar amargo* às dadas por Graciliano Ramos no seu livro. O procedimento não só aguçar a leitura de *Vidas secas* como poderá enriquecer a leitura do outro livro. De sobra, é possível que os alunos se interessem em ler todo o livro de Graciliano Ramos, ou até algo mais, o que terá significado pleno sucesso da tarefa.

3

DE AVELÃS E FRAMBOESAS A BANANAS E ABACAXIS¹

Este trabalho é dedicado à memória da professora Maria Alice Faria, que, assim como Dona Amapola, militou entre avelãs e abacaxis, framboesas e bananas.

O cerne da análise que será desenvolvida aqui explora a recepção do romance juvenil *As meninas da Praça da Alfândega* (1994), de Sérgio Capparelli (1947-). Não se trata de um estudo da recepção do livro, mas da abordagem de algumas questões nela implicadas que podem contribuir para eliminar barreiras a uma relação proveitosa entre literatura e leitor. As questões foram suscitadas pela quase leitura que alguns alunos fizeram do livro, o que permitiu mapear elementos de ordem temática e compositiva passíveis de serem mobilizados em sala de aula para uma adequada recepção literária nesse nível de ensino, motivando leitores em formação a penetrarem no texto.

Inicialmente, é preciso considerar um pressuposto do trabalho. Ensinar a ler literatura – e, da perspectiva do professor de literatura, a escola deve fazer isso – passa pela educação do gosto. O espontâneo, socialmente falando, não precisa ser cultivado na escola.

1 Este texto foi publicado com o título “Literatura na escola: disciplina e prazer”, em Ceccantini; Pereira, 2008, p.149-73.

Acreditar que se transmite o gosto pela literatura deixando os alunos lerem livremente é conveniente para quem já é leitor e não tem obrigação de formar outros leitores. Para o professor de literatura, essa concepção é insuficiente, pois ele aposta que na escola seja possível aperfeiçoar o ser humano, formá-lo para a vida. Parafrazeando um raciocínio de Antonio Candido, se a literatura é um direito do homem, à escola cabe tornar o homem um cidadão capaz de exercer esse direito (Candido, 1995, p.235-63).

Dito isso, é esclarecedor, do ponto de vista didático, examinar o que se poderia designar como não leitura de um texto literário. A experiência foi realizada por alunos do ensino fundamental, de uma classe de 8ª série de uma escola pública do estado de São Paulo, mas poderia ser a experiência de muitos alunos, de todos os níveis de ensino, que, pelos mais variados motivos, são levados a passar por livros sem que estes lhes digam absolutamente nada. A classe em causa é convidada a ler o livro para, em seguida, realizar as seguintes tarefas escritas: “1) faça um resumo do livro que você leu; 2) elabore um comentário sobre o livro que você leu”. Recolhidas as fichas com as respostas, constata-se que 34 alunos escreveram sobre o primeiro item e 22, sobre o segundo.

Não li e não gostei?

Procura-se, a seguir, apreender a leitura realizada por esses alunos, começando pelos 34 que responderam à primeira questão. Bem, desses 34 alunos, 25 confessaram não ter lido o livro; 2 não terminaram a leitura e 7 tentaram responder à questão, em textos que variam de cinco a doze linhas, numa média de seis linhas cada um. Deixando de lado, por ora, esses nove alunos leitores e considerando a maioria, que honestamente assumiu não ter lido o livro, observam-se respostas tão importantes quanto as outras para os propósitos deste trabalho.

Assim como há várias maneiras de se ler um livro, também há tantas outras de não se ler. E é isso que as 25 respostas ensinam. Para

dizer que não leram o livro, os alunos utilizam frases que contêm de duas palavras a duas frases. Apenas um aluno foi essencial, usando o mínimo possível para dar a informação negativa: “Não li”. Seria possível especular sobre sua segurança, convicção, ou despeito, provocação. Talvez não valha a pena; pode ter sido apenas preguiça. Se assim for, menos preguiça e mais determinação demonstrou outro aluno, que usou três palavras na resposta: “Eu não li”. Parece irrelevante, mas esse “eu” presente na frase pode demonstrar maior convicção na não leitura.

Depois dessas duas respostas, que podem ser consideradas minimalistas, vem o pessoal mais prolixo, que deixa transparecer certo gosto pela escrita ou, talvez, educação ou mesmo temor de ofender o professor que solicitou a leitura: “Não li o livro” foi a resposta dada por três alunos. Aqui já há quatro palavras para dizer a mesma coisa. Com pequenas variações, 5 alunos responderam com cinco palavras: 3 deles afirmaram “Eu não li o livro” e 2 anotaram “Obs.: Não li o livro”. Seria possível interpretar as recônditas intenções desses autores, usando mais do que o essencial para dar a mesma informação que o primeiro citado. É claro que há diferenças, mas interessa sobretudo analisar as respostas mais extensas.

No sexto bloco de respostas, encontra-se a de um aluno que usou seis palavras e escreveu uma frase com novo teor: “Eu não li o livro ainda”. Este parece dizer ao professor que fique tranquilo, não perca a esperança, que ele ainda poderá ler o livro. Essa ideia é reforçada não apenas pela marcação temporal, mas também por outros elementos atenuantes, como o pronome “eu” e o complemento verbal de certo modo redundante num questionário dessa natureza. Como essa resposta é de autoria feminina, poderia ser vista como um gesto de delicadeza. Quando, no entanto, se lê a resposta seguinte, escrita por um menino, percebe-se que a questão pode ser outra. Usando também seis palavras, ele introduziu um novo verbo, que logra estender o tempo anterior à leitura, como se sugerisse uma resposta quase positiva: “Eu ainda não peguei para ler”.

Com essa resposta, passa-se agora ao bloco de alunos verdadeiramente prolixos, que lançaram mão de oito a 26 palavras para

informar que não leram o livro. Um deles escreveu: “Não tive acesso ao livro no tempo determinado”. Aqui há uma justificativa para a não leitura e uma indicação de que a leitura poderia ter ocorrido. Outro disse, em onze palavras: “Eu não li o livro inteiro, só até a página 20”. Como o livro tem 127 páginas e a narrativa começa mesmo na página 13, ele leu, na verdade, apenas as sete páginas do capítulo 1. Em treze palavras, vem, a seguir, uma resposta com uma informação nova, ou melhor, com duas negativas: “Eu não li o livro ainda, e ninguém me contou sobre o livro”. Trata-se de uma frase de difícil interpretação. Para a primeira parte, vale o que já foi observado anteriormente, em que o “ainda” pode dar uma esperança de leitura. Já a segunda parte é enigmática e poderia suscitar diversas leituras: 1) sou honesto: não li o livro e não pedi para me contarem a história; 2) lamento que ninguém me tenha contado o livro ainda; 3) como ninguém me contou o livro, acho que ninguém o leu; 4) estou feliz: não li e não precisei ouvir ninguém falar do livro. E por aí vai... Quantos modos de não se ler um livro!

Após essas respostas mais ou menos únicas, dotadas de certa originalidade, vêm oito respostas que retomam as primeiras, apenas acrescentando o título do livro: “Não li o livro ___”, disseram três alunos. Outros três acrescentaram o sujeito no início, um retomou o “ainda” e o último desse bloco completou: “Observação: Eu não li o livro ___”.

A impressão que essas respostas deixam é que o aluno, ao dizer apenas “não li”, sente a ameaça da página em branco, acusando sua falta, desobediência, incapacidade de leitura e impossibilidade de escrita. Assim, dizendo alguma coisa a mais, procura aliviar a tensão gerada pela tarefa não cumprida. Ou não é nada disso; trata-se apenas de alunos aplicados, que preenchem o cabeçalho da ficha direitinho e dão a resposta completa, escrevendo, assim, duas vezes o título do livro não lido.

Chega-se, com isso, às duas últimas não leitoras, que resolveram dissertar sobre a sua não leitura: “Eu não li o livro. Alguns amigos meus falaram que havia palavrões na história, outros falaram que o livro é bom, legal”. Aqui começam a aparecer algumas informações

sobre o livro não lido. Está certo que são informações de segunda mão, mas finalmente se fica sabendo que há palavões na história, que se trata de um livro bom, legal. A outra resposta não deixa dúvidas sobre a qualidade do livro: “___ é o nome do livro que eu não tive a oportunidade, mas meus colegas que leram disserão [sic] que ele era muito bom”. A essa altura, no mínimo, as respostas já despertaram curiosidade: o livro tem palavões e quem o leu apreciou, achou muito bom, legal mesmo. Lidas na ordem em que foram apresentadas, as respostas parecem dizer: não lemos ainda o livro, porque não tivemos acesso a ele, mas quem leu gostou, e assim que for possível vamos lê-lo. Será? Cabe observar ainda o que disseram aqueles que saborearam um pouco do livro, os dois alunos que não terminaram sua leitura.

Bem, inicialmente, há o aluno que deveria ficar no grupo dos que não leram. Ele só está aqui porque disse: “Eu não terminei de ler o livro ___, parei na página 30”. Ora, se o outro, que não leu, parou na página 20, qual seria a diferença? Acontece que o outro afirmou: “Eu não li o livro inteiro, só até a página 20”. São perspectivas completamente opostas, e vale a intenção. Enquanto intenção, a outra aluna que não terminou a leitura fez considerações que a aproximam daqueles que leram o livro:

Eu não terminei de ler o livro, eu estou no segundo capítulo, página 66. Até agora eu entendi que esse livro conta a história de policiais que usam menores para roubar. E que além de fazerem isso eles os torturam. Mas, há um policial que irá ajudá-los.

Apreciação completa! Funciona como sinopse e chamada, pois cria até certo suspense. Aquilo que não é revelado, porque falta completar a leitura, serve para estimular a curiosidade do leitor. E com isso chega-se aos textos daqueles que leram o livro, ou pelo menos que não disseram que não leram. Vai-se, finalmente, conhecer o livro, sua linguagem, sua história. Aqui, pela primeira vez, observa-se uma resposta à questão, ou seja, um resumo do livro lido:

É uma história dos meninos de ruas e da Febem que são capturados para roubar e fazer o trabalho que seus chefes, os policiais, pedem.

Uma professora de escola pública e uma vendedora de milho cozido que sabe da morte de um menino que foi morto injustamente. Essa menina viu a morte do garoto e é procurada na escola pelos policiais que o matou [sic]. E sua professora decide ajudá-la. Tudo acontece injustamente. Os meninos que são capturados e seus órgãos são vendidos para as pessoas que os capturaram.

Há aqui um resumo do enredo, com a indicação das principais personagens envolvidas e a apresentação das questões abordadas. Trata-se do mundo do crime, envolvendo policiais que exploram meninos de rua. Uma garota e uma professora se solidarizam com os meninos para esclarecer a morte de um deles. Além da denúncia das condições de vida dos meninos de rua, menciona-se também o tráfico de órgãos. Embora o resumo não faça nenhum julgamento do livro, ao sugerir que tem enredo de romance policial, justifica por que muitos alunos, inclusive os que não leram o livro, acharam sua história boa. Ao se examinarem os outros seis resumos do livro, verifica-se a confirmação desses aspectos, especialmente o interesse pela história:

Li o começo do livro, mais ou menos até a página 30. Minha amiga leu até a 70 e me contou o resto.

Fala sobre uma gang, onde no começo três misteriosos garotos aparecem feridos, onde um morre.

Garotas da gang procuram o porque [sic] do assassinato etc...

Não li o final infelizmente.

Justamente por não ter lido o final do livro, a aluna lamenta, pois, ao que se percebe, ficou envolvida em seu clima misterioso. Confirma, assim, o andamento de romance policial, com luta de gangues, morte e tentativa de explicar o assassinato. É preciso destacar também a leitura solidária com a amiga, que lhe permitiu avançar na

história. Mesmo assim, parece ter faltado uma terceira amiga, que completasse a leitura.

Outra aluna acrescentou um elemento novo na apreciação do livro: a focalização. Segundo ela, o livro “conta a história de uma pobre menina, de 13 anos, que trabalhava numa praça, perigosa, ela é sequestrada e passa por muitas dificuldades, com a sua professora e com os sequestradores”. Mas fica por aqui, pois também não acabou de ler o livro. Já outra aluna considera que “o livro fala sobre os meninos da Febem que fazem trabalhos sujos para os policiais”. De seu ponto de vista, “as meninas da praça ajudam a desvendar os crimes de tráfico de órgãos”. Da perspectiva de um aluno, porém, a história é de todos: “O livro conta sobre um assassinato na praça da Alfândega, envolvendo a Lucinha, o Antônio Boto e os ladrões, e a professora de Lucinha”. Segundo ele, “todos correm perigo”. Aqui, fica-se sabendo o nome de algumas personagens, ao mesmo tempo que a praça é destacada como principal cenário dos eventos narrados no livro. Por fim, objetivo, outro aluno, em breve texto, identifica os papéis sociais das personagens: “O livro conta sobre uma Máfia de Policiais, que se fingiam de policiais mais [sic] na verdade eram bandidos que iam à favela buscar crianças para vender seus órgãos para outros países”. E uma aluna afirma que “o livro conta uma história de assassinato com meninos da Febem”, delineando-se, assim, os principais aspectos do livro, aspectos esses que justificam a curiosidade pelo seu enredo por parte dos que não o leram, mas ouviram alguns *flashes*, contados por esses colegas que completaram a aventura ficcional.

Antes de passar ao exame dos comentários elaborados pelos alunos que leram o livro, convém destacar alguns pontos nessa precária leitura para serem retomados mais tarde, em outro plano de análise. Independentemente das razões de cada um deles, os alunos não ficaram indiferentes ao livro proposto para a leitura. Mesmo os que não o leram procuraram demonstrar que não dependeu deles a falta de leitura. Fizeram questão de manifestar certa frustração e até um discreto desejo de fazer a leitura posteriormente. Será interessante confrontar as respostas dos que não leram com as dos que leram

parcial ou integralmente o livro para observar, por exemplo, como se tentou construir uma espécie de leitura coletiva. Isso indica, talvez, que sua história tinha tudo para atrair a atenção dos alunos, mas faltou alguma mediação para que isso tivesse ocorrido.

A segunda questão pedia aos alunos que elaborassem um comentário sobre o livro. Apenas 22 alunos preencheram a ficha com as respostas. E como somente nove declararam ter lido o livro, não é difícil imaginar que muitas respostas negativas sejam semelhantes às examinadas a propósito da primeira questão. Com efeito, dezesseis alunos repetiram, com pouquíssimas variações, o mesmo que haviam informado anteriormente: “Não li o livro”. A exceção ficou com dois alunos. Um respondeu: “Não posso, pois eu não li o livro ainda”. Outro foi um pouco mais longe: “Eu não li, mas os meus colegas acharam legalzinho mas meio bobo”. O primeiro revela honestidade ao não querer comentar o que não conhece; o segundo conforma-se com os julgamentos ouvidos, aparentemente endossando esses julgamentos (“legalzinho” e “bobo”), o que lhe serve também de justificativa para a não leitura, tanto no passado quanto no futuro.

Resta, assim, examinar as quatro respostas dos que, em princípio, leram o livro e se dispuseram a comentá-lo. A primeira tem duas linhas e informa que o livro “foi legal”, até a parte lida. A segunda também usa o adjetivo “legal” para qualificar o começo do livro; quanto ao meio e ao fim, um “não sei” deixa claro que não houve leitura, embora inicie a frase declarando que achou “o livro um pouco interessante”. Isso pode significar que, se o aluno tivesse lido também o meio e o fim, o livro todo poderia ter sido classificado de “legal”.

As duas últimas respostas apresentam um comentário mais extenso, de 5 e 7 linhas, respectivamente, e fazem avaliações que merecem ser consideradas. A mais breve é de um menino que declara ter achado o livro “superlegal” (pela recorrência, “legal” parece indicar o máximo de avaliação positiva para a classe), mas emenda, sem vírgula nem nada: “Tudo bem que é um pouco infantil pra 8ª série mas de vez em quando é bom para distrair porque cansa ficar lendo

José de Alencar que é um pouco chato”. Para esse aluno, portanto, o livro, embora um pouco infantil, é superlegal e bom para, de vez em quando, substituir José de Alencar. Nessa resposta, é curiosa a breve mas expressiva observação sobre Alencar. O aluno não chega a desmerecer Alencar, que certamente é leitura recomendada pelos professores, mas acusa sua inadequação para o jovem de hoje. Ao mesmo tempo, parece não ver grande valor no livro indicado para leitura, reconhecendo sua função de distrair. Embora apresentados de forma um tanto elíptica, os comentários apontam para a relação entre clássicos e literatura de consumo, bem como para a escolha de obras para serem lidas em sala de aula.

A última resposta é de uma menina que não gostou do livro. Não gostou nem do gênero nem da sua linguagem: “Bom, não gostei do livro, porque não gosto muito de ação, e também sua linguagem haveria de ser mais culta, para ser um livro para alunos”. A aluna talvez não tenha percebido, para além daquilo que justamente interessou aos demais – aventura, mistério, linguagem coloquial –, qual é a validade do livro para ser usado em sala de aula. Também esse tipo de recusa merece atenção especial. Não que o livro não devesse ser indicado para leitura, mas pode ter faltado uma motivação para isso. O próprio questionamento da linguagem talvez deva ser entendido nesse sentido, como a falta daquele algo mais que justificasse sua proposta pedagógica. Ou seja: por analogia com outras leituras propostas, é possível que a aluna tenha sentido falta justamente de elementos literários que pudessem contribuir para sua formação.

Com isso, completa-se a análise das respostas de alunos que, a rigor, apenas arranharam o livro, ou porque o leram superficialmente, ou porque não concluíram a leitura, ou porque nem chegaram a ter acesso ao livro. Antes de analisar as condições em que isso se deu e possíveis alternativas de trabalho nesse contexto, é preciso examinar o livro não lido, objeto dessas considerações de não leitura.

Do lugar-comum à novidade

As meninas da Praça da Alfândega (Capparelli, 1994), segundo informa o autor, “refere-se a acontecimentos ocorridos em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, conhecidos como *A estória dos meninos vazios*”. Por essas indicações, imagina-se que se trate de uma história realista, na linha dos romances-reportagem, que se baseavam em fatos noticiados pela imprensa. Em seu desenrolar, no entanto, observa-se que ela segue outro caminho, abordando os fatos com distanciamento suficiente para inserir lances humorísticos, quando não claras paródias, tanto do noticiário sobre o assunto quanto do próprio gênero.

Em linhas gerais, o romance acompanha a história de três meninos de rua que são perseguidos pela polícia: o primeiro é morto, o segundo fica ferido e o terceiro consegue fugir. A cena se passa na Praça da Alfândega, onde trabalha como vendedora de milho cozido a jovem Lucinha, que assiste a tudo e depois ajuda um suposto desocupado – Antônio Boto – a socorrer o menino ferido. Por essa razão, é procurada na escola pela polícia, sendo, depois, sequestrada juntamente com a professora de Matemática, dona Amapola. Graças à intervenção de Boto, conseguem fugir do cativo e levam consigo um dos sequestradores, indo para a ilha em que se encontra o menino ferido. Mais tarde, porém, ao tentarem buscar ajuda para o menino, pegam um pequeno barco a remo e, perdidas na noite chuvosa, acabam batendo contra o paredão do navio em que agiam os supostos contrabandistas e traficantes de órgãos humanos.

Depois de diversas peripécias no interior do navio, Antônio Boto, que é na verdade um policial infiltrado no meio dos marginais da praça, chega com a elite da polícia, prende a quadrilha e liberta os meninos que estavam sendo preparados para cirurgias de extração dos órgãos. O capítulo final do livro é dedicado ao esforço de Dona Amapola para fugir ao assédio do governador, que desejava se projetar sobre a heroína da história, prestando-lhe uma homenagem oportunista.

Em uma visão superficial, com efeito, o enredo corresponde a um romance de aventuras, envolvendo crimes, mistérios, bandidos

e heróis. Como tal, presta-se à abordagem de diversos temas sociais que circulam pela grande imprensa, como meninos de rua, contrabando, corrupção policial, tráfico de órgãos humanos. Sem deixar de ser tudo isso, o livro, contudo, vai além ao introduzir questões menos visíveis à primeira vista. Os principais recursos para isso são, sem dúvida, o humor e o exagero. Momentos de tensão ou de violência são quebrados por meio de caracterizações e reações pouco convencionais e inesperadas que conduzem a abordagem para outro plano, abrindo novas possibilidades significativas.

Um exemplo disso pode ser observado logo no início, na perseguição aos meninos da praça, quando se apresenta o policial Caolho:

Antônio Boto ficou parado durante alguns segundos, voltou a olhar para o corpo do menino tombado no meio do inço e só então afastou-se. Caolho já soava a sirene e, olhando para a esquerda, disparou para a direita. Mas a multidão não era estrábica e abriu alas para o lado certo. Na passagem, Caolho pôs a cara fora do carro e gritou para um tomate numa pilha de tomates.

– Na volta cuidamos de ti, pé de chinelo!

“Ele está querendo dizer pé de chinelo ou pé de tomate?”, se perguntou o feirante Epitácio Tabosa, que tinha vindo cedo do Lami para vender tomates. E não chinelos. (ibidem, p.17)

À primeira vista, trata-se de humor grosseiro, baseado em defeito físico. Esse aspecto incorreto, no entanto, justifica-se porque é aplicado a um policial cuja viatura, momentos antes, atropelara e matara brutalmente um dos meninos. O contraste entre a violência da cena e a frieza com que os policiais examinam o corpo do menino, diante de pessoas amedrontadas, leva o narrador a optar por não dramatizar o drama, que, de tão recorrente, já não é visto como dramático. Assim, desloca seu interesse para aspectos secundários, que passam a adquirir outro significado. A essa altura, as pessoas já sabiam que deviam temer o policial Caolho porque ele “olhava à direita se queria enxergar na esquerda. [...] Porque ele apontava para o lado contrário” (ibidem, p.14).

Verifica-se, assim, que a narração cômica não diminui a dramaticidade da cena nem a gravidade da denúncia da ação policial. Contribui, na verdade, para desautomatizar um relato que, do contrário, seria redundante e em nada diferente daquele supostamente apresentado pela imprensa. O recurso parece sugerir que o narrador narra comicamente detalhes dos fatos para imitar o comportamento brutalizado das pessoas que não conseguem ver na cena mais do que a aparência, ou seja, a polícia agindo contra infratores que merecem ser punidos. O riso introduzido na narração, como forma de mime-tizar não a violência da polícia contra os meninos, mas a indiferença dos espectadores em relação a essa violência, pode contribuir para uma nova percepção dessa prática.

Outra passagem humorística que cumpre função semelhante é a cena em que a professora de Lucinha, Dona Amapola, comporta-se de modo contrário ao recomendado para situações de risco. Ao ser sequestrada, juntamente com a aluna, a professora ignora a ameaça dos bandidos e age como educadora que não suporta falta de educação.

Dona Amapola e Lucinha seguiram no banco de trás de um Opala bem leproso, de cor preta e de vidros fumê. Bastava uma das duas fazer um gesto que Paulão, o sequestrador que seguia no banco de trás, as ameaçava com uma pistola automática. Na frente, iam os outros dois. O primeiro, chamado Osmar, dirigia o carro. O outro, Rubinho, só sabia amaldiçoar o instante em que tinha pulado da cerca e machucado o tornozelo.

– Tudo por causa dessa vaca! – disse mais uma vez, dirigindo-se a Dona Amapola.

[...]

– Tenho a idade para ser tua mãe, moleque mal-educado.

A raiva deu no rosto de Rubinho umas pinceladas de vermelho.

– Disse vaca porque é vaca – grunhiu uma vez.

Não grunhiu duas. “Plaf.” Dona Amapola estalou um tapa no rosto de Rubinho.

Nem acreditou no que tinha acontecido. Levou a mão ao rosto. Apalpou as bochechas vermelhas, desta vez com as pinceladas de Dona Amapola. (ibidem, p.49)

O cômico da cena é que o bandido reage também de forma inusitada, xingando e reclamando, mas sem cumprir as ameaças que faz à professora. E, a cada investida, novo tabefe. Cenas como essa vão-se repetir ao longo do romance, tanto na forma de bofetões como de chutes ou de outras ações. É o que se verifica, por exemplo, quando, mais adiante, o mesmo Rubinho demonstra medo diante da professora e é humilhado pelo seu comparsa, que ofende também as mulheres: “Mulher é inferior. Quem tem um trumbico no meio das pernas é homem. [...] Quem tem greta entre as pernas não escolhe, obedece” (ibidem, p.63). A conversa se alonga, sempre com Rubinho na defensiva e o comparsa cobrando ação mais violenta com a professora e Lucinha, até que este toma a dianteira e se dirige às duas como “veia coroca” e “gaforinha”.

Não falou mais. Dona Amapola já tinha se aproximado dele e lhe dado um chute no meio das pernas. Ele ficou de olhos esbugalhados, revirando nas órbitas, ainda não acreditando no que tinha acontecido. E foi ao chão, contorcendo-se de dor.

– As minhas joias de família! O que a senhora fez com minhas joias de família! – gemeu sobre a branca duna, enquanto a luz do holofote arrancava dos grãos de areia reflexos avermelhados. (ibidem, p.63-4)

O detalhe curioso é que a cena se passa num armazém em que está montado o cenário para as filmagens da revolta de Antônio Conselheiro no Nordeste. O mesmo cenário servirá para outros acontecimentos importantes do romance. No momento, porém, interessa notar as sugestões que o cenário permite ao narrador colocar no texto por meio de substantivos, adjetivos e verbos que mantêm uma clara, embora discreta, relação semântica com o motivo da cena. Observe-se sobretudo a mudança do vocabulário do bandido:

os termos chulos de antes se atenuam, ao mesmo tempo que as referências ficam sobre a branca duna. Literalmente, o machismo do bandido está abatido por aquela que agora ele chama de senhora. Mais adiante, essa senhora abaterá também o machismo do médico que faz cirurgias nos meninos no interior do navio. Doutor Mateus leva bofetadas, que explodem em sua face sonoros “Plaf!”, “Plof!”, “Pluf!”, após dizer ironicamente a sua enfermeira: “– Na minha terra [...] com mulheres e com cavalos não se discute, se monta” (ibidem, p.109). A missão de Dona Amapola se conclui quando, em momento culminante da história, para salvar os meninos da iminente cirurgia, enfrenta o antigo médico nazista que trabalha para os bandidos, enfiando-lhe uma agulha de tricô no olho, que sai pela orelha. Há ainda outra cena em que a professora terá atuação destacada, mas, como se passa após o desfecho da história dos meninos e tem outra natureza, será abordada mais adiante.

Como exemplo de exagero, pode-se considerar o próprio tema tido como central no livro. Segundo o esclarecimento inicial, o romance baseia-se em fatos reais relacionados a contrabando de aparelhos eletrônicos. Meninos de rua eram usados para assaltar navios e seus corpos apareciam depois sem os órgãos. Grande parte do romance consiste no desvendamento desse mistério. No final, descobre-se que no interior do navio havia um centro cirúrgico para extrair os órgãos dos meninos raptados para o roubo da mercadoria. Sem negar os fatos tomados à realidade, o romance enfatiza, também aqui, outros elementos, o que acaba funcionando de modo similar ao uso do humorismo nas cenas vistas anteriormente. Observe-se o trecho seguinte:

Uma criança no Rio de Janeiro valia pouco no país de origem, mas era cotada a preço de ouro no exterior. Dizia-se, não se sabe se com um tom irônico, que o presidente da República poderia legalizar a exportação de crianças, para diminuir a dívida externa.

Até que isso não acontecesse, era preciso contornar a falta de corações. A Camorra, de Nápoles, a Kashibu, de Tóquio, e o Heart Bank Co., de Nova Iorque, decidiram mudar a rotina das operações.

Em vez de crianças vivas e inteiras, levariam partes em navios dotados de refrigeradores, capazes de conservar a mercadoria. “Uma mercadoria palpitante”, tituló o diário *Zero Hora*, referindo-se aos corações das crianças gaúchas. Só a carcaça dos meninos vazios era deixada nos países pobres, visto que existia, ainda, preconceito contra a implantação de braços e de pernas nos países desenvolvidos, em parte devido à cor da pele. (ibidem, p.99)

O exagero aqui, em parte assumido pela possível ironia das suposições, permite ao leitor rir com o narrador e, ao mesmo tempo, voltar-se para outros detalhes do que está sendo apresentado. Ainda que uma parte seja creditada à fantasia, mesmo da imprensa, a outra introduzirá dúvidas plausíveis. Um Heart Bank que trabalha com “mercadoria palpitante” não deixa de chamar a atenção para a relação desigual, do ponto de vista econômico, entre países ricos e países pobres, em que aqueles procuram sugar o sangue destes. Essa ideia, aliás, é reforçada em passagem que vem logo adiante, em que se lê:

[...] um rapazinho veio afobado avisar que tinham recebido um fax urgente de Houston, no Texas, onde um gigante da informática encomendava um menino de rua rechonchudo, saudável e de bom coração e medula, para um transplante urgente. Não aceitavam, porém, apenas essas duas peças vitais e queriam o menino inteiro. (ibidem, p.105)

As referências e o tom falam por si. Tanto aqui como na passagem anterior, ficam sugeridas questões relacionadas ao preconceito racial e à desigualdade social que estão presentes em todo o livro. A rigor, essas questões, independentemente do tratamento que recebem, servem como pano de fundo que permanece além da narrativa, como se verifica no capítulo final, pelo olhar da própria Dona Amapola:

Na Praça da Alfândega, nada tinha mudado. Os meninos e as meninas continuavam se dopando com o “cheirinho da loló”, se prostituíam para conseguir dinheiro, pediam esmolas, sofriam

torturas da polícia se ousavam denunciar as torturas, passavam fome, vendiam amendoim ou engraxavam sapato. Depois desse passeio, ficou muito deprimida. (ibidem, p.121)

Mas, então, o que mudou? A pergunta remete a um segundo plano da história, sustentado justamente pelo humor e pelo exagero abordados anteriormente. Trata-se da transformação ocorrida com a professora Amapola. Ao lado de Antônio Boto e de Lucinha, ela representa o lado positivo e revolucionário do livro. Aliás, o próprio título parece remeter à sua transformação. Embora se suponha a presença de muitas meninas na Praça da Alfândega, apenas Lucinha figura como personagem feminina. Assim, considera-se que Dona Amapola seja incorporada à praça, não apenas por solidariedade à aluna e, por extensão, aos meninos de rua, mas também por haver mudado sua maneira de encarar a vida, o que é simbolizado pelo método de ensinar Matemática.

Dona Amapola ensinava na Escola Uruguai, no bairro Moinhos de Vento. Embora, desde que se formara, no Instituto de Educação, considerasse que “seu trabalho na sala de aula era o de um acendedor de lampião”, para “mostrar que o mundo é feito de caminhos” (ibidem, p.76), seu comportamento e suas referências eram elitistas. Tanto que, mesmo depois de passar a lecionar em uma escola da periferia, ensinava a teoria dos conjuntos mencionando avelãs, *kiwis*, framboesas e tangerinas. Mas a grande mudança de sua vida começa a ocorrer justamente aí, ao ser transferida para a Vila Cruzeiro, em represália à sua atitude durante uma manifestação de professores, quando bateu sineta bem na cara do governador. No início, os alunos da nova escola estranhavam as frutas referidas nas aulas e não se interessavam pela matéria:

– Porque não consigo lidar com essas frutas, Dona Amapola. Só sei somar uma framboesa se um dia morder uma. Se sentir o gosto dela. Se apanhar uma na árvore ou comprar na banca do mercado. Como posso somar framboesas se nem sei como é um pé de framboesa? Se ele dá sombra como figueira ou se é desmilinguido como

um choro? Com as avelãs e os *kiwis*, a mesma coisa. Não sei se a senhora me entende, Dona Amapola? (ibidem, p.34-5)

Nessa fala de Lucinha surge a indicação de que há um abismo entre os métodos da professora e a escola da periferia. A imagem das frutas será retomada diversas vezes com essa mesma finalidade, ainda que já acusando o processo de transformação. No momento em que reage às ofensas do sequestrador, por exemplo, o próprio narrador a menciona, em discurso indireto livre, para expressar a surpresa de Lucinha, pois ela “nunca havia imaginado que Dona Amapola pudesse ser tão decidida. Sempre metida com suas avelãs, *kiwis*, framboesas e tangerinas. Como tinha tempo de ser assim tão durona?” (ibidem, p.51). Mais para o fim, faz o mesmo, mas agora da perspectiva da própria professora, recorrendo à imagem para explicar sua possível alienação anterior.

Até esse momento, por exemplo, ela não sabia ainda que a pirataria no porto era um disfarce para um contrabando de mercadorias ainda mais valiosas. Talvez porque ela não lesse os jornais com assiduidade e atenção ou não conseguisse ligar um acontecimento a outro, preocupada com seus conjuntos de *kiwis*, de tangerinas e de avelãs. (ibidem, p.98)

A conclusão do processo de sua transformação é assinalada simbolicamente por meio dessa imagem, quando Antônio Boto, acompanhado da polícia, invade a enfermaria do navio para salvar os meninos: “Dona Amapola abriu um sorriso e desmaiou no meio de uma nuvem de conjuntos matemáticos, todos eles de bananas, laranjas, abacates e melancias” (ibidem, p.118).

Observa-se, assim, que com o desenrolar dos acontecimentos a militância da professora, um tanto convencional por ocasião da primeira manifestação contra o governador, acaba tornando-se mais consequente, principalmente ao se envolver no episódio do sequestro.

Os acontecimentos serviram também para que ela refletisse sobre sua vida como professora de periferia. Na matemática, em vez das exóticas avelãs e *kiwis* e framboesas, adotou conjuntos de bananas, laranjas e abacaxis, o que facilitou o aprendizado dos alunos. Preferiu também continuar na Vila Cruzeiro do Sul, tendo recusado um convite para se tornar professora honorária de uma escola particular do bairro Bela Vista, com chá das cinco e biscoitinhos amanteigados obrigatórios. (ibidem, p.120)

Esse processo se completa no capítulo final do livro, quando a professora, numa cena cômica e de sentido político radical, ataca o oportunismo do governador, que quer homenageá-la como heroína no palácio do governo. Ela não só recusa a homenagem como solta um dos seus famosos “plafs” na bochecha do governador. E, quando o assessor quer proteger o político, o gato da professora pula enlouquecido no seu rosto, “cegando-o com um forte abraço feito de unhas e de dentes” (ibidem, p.127). Assim, o final do livro, de forma espetacular e cômica, dá o recado da professora: nada de homenagens hipócritas; em vez disso, que o governador cuide das crianças que vivem cheirando cola de sapateiro (ibidem, p.123), como declarara pouco antes da tentativa de homenagem.

Para se entender a natureza dessa cena final, recorde-se que Dona Amapola é associada a um boneco de molas para justificar suas atitudes: “Devia ter uma mola dentro do braço em vez de ossos e de sangue. E essa mola era acionada por palavras mal-educadas” (ibidem, p.49). A caracterização e a maneira como reage, não apenas aqui, mas em outros momentos da história, permitem aproximá-la de um *clown*, uma personagem dotada normalmente de função reveladora. Por outro lado, o próprio exagero com que se narra o sequestro dos meninos de rua e a ironia aplicada à sua possível exportação para saldar a dívida externa do país lembram os recursos do clássico *Modesta proposta*, de J. Swift. São dois exemplos de citação que confirmam o sentido da opção humorística e paródica do livro.

De um modo menos espetacular, mas igualmente humorístico e irônico, apresenta-se também nesse plano o percurso de Antônio

Boto. Durante a ditadura militar, “tinha sido um dos raros policiais a não seguirem as orientações da Divisão de Torturas da Secretaria de Segurança Pública, na Avenida Ipiranga” (ibidem, p.65). Por isso foi prejudicado em sua carreira profissional, diferentemente daqueles policiais que tinham aceitado atuar como torturadores.

Tanto Mão-de-Vaca como Caolho haviam seguido, em São Paulo, um curso sobre técnicas de torturas, com pessoas vivas e gritos de verdade. Puseram em prática esses ensinamentos durante quase vinte anos, prendendo, torturando ou fazendo desaparecer prisioneiros políticos, especialmente durante a ditadura do general Médici, de 1969 a 1974. (ibidem, p.57)

Observados dessa perspectiva, tanto Amapola quanto Antônio permitem que se passe de uma abordagem de fatos sociais contemporâneos para aspectos históricos e políticos. O maior símbolo dessa expansão de temas é, porém, a própria transformação de Dona Amapola, uma professora de escolas de elite que passa a trabalhar na periferia e começa a ver a sociedade de outra forma. Suas atitudes parecem decorrer de seu desajuste, ao ser obrigada a lecionar na periferia – ou ao ser exilada na vila, até a hora de se aposentar (ibidem, p.77), como ela própria disse, ao explicar a seus novos alunos por que havia ido lecionar ali. O humor propiciado por esse desajuste contribui para o distanciamento crítico em relação aos fatos por ela vividos ou presenciados. Nesse contexto, o contrabando e o tráfico de órgãos podem ser considerados secundários ou até mesmo frutos de fantasia na economia do livro, valendo principalmente pelo efeito fantástico e aventureiro que comportam, além de sua plausibilidade. O que importa, porém, é o que esses elementos proporcionam em termos de revelação e dúvida.

Desmanchando clichês

Os alunos de Dona Amapola não tinham interesse pelas suas aulas porque não alcançavam o verdadeiro sentido de conjuntos de frutas como avelãs, *kiwis* e framboesas. Ela própria se deu conta de que o recurso não funcionava, mas só depois dos acontecimentos relacionados ao sequestro dos meninos da Praça da Alfândega. “Os acontecimentos serviram também para que ela refletisse sobre sua vida como professora de periferia.” Assim, abandonou as frutas exóticas e passou a adotar “conjuntos de bananas, laranjas e abacaxis, o que facilitou o aprendizado dos alunos” (ibidem, p.120).

Não se quer com isso insinuar que crianças de periferia não gostem, ou não venham a gostar, de avelãs e framboesas e prefiram bananas e abacaxis. Aquelas frutas podem apenas estar distantes de seus hábitos alimentares e por isso não despertar prazer. Afinal, é mais fácil gostar dos sabores habituais do que dos exóticos. Por outro lado, cabe perguntar: quem habitualmente consome avelãs, *kiwis* e framboesas deixará de gostar dessas frutas apenas por passar a comer bananas, laranjas e abacaxis? É uma metáfora, mas sua recorrência no livro conduz a um sentido mais amplo, que pode iluminar a experiência de leitura analisada na primeira parte deste trabalho.

Da mesma forma que o livro, como foi visto, rompeu com lugares-comuns, abrindo-se a outras possibilidades de sentido, por que ele não poderia proporcionar uma experiência de leitura que igualmente rompesse com as expectativas comuns, que também desmanchasse os clichês das práticas pedagógicas? Pelas respostas dos alunos, percebe-se que eles ou não leram ou apenas arranharam o livro não porque estavam desinteressados, mas talvez porque não estivessem habituados a saborear nem mesmo bananas, laranjas e abacaxis, e muito menos avelãs e framboesas. Essas questões podem ser aprofundadas tomando-se por base sugestões da própria história narrada.

Quando, anteriormente, se procurou explicar o título do livro, foi observado que, a rigor, existe apenas uma menina na praça que figura como personagem. A não ser que se considere a professora

como a outra menina, não pela idade, evidentemente, mas pela natureza jovial de suas ações. Retomando a observação, pode-se acrescentar outra questão: se, de fato, Lucinha e Dona Amapola, a aluna e a professora, são as meninas da história, qual seria o sentido mais profundo do livro?

Já foi visto como a temática se desvia do que seria o mais óbvio e se concentra em detalhes aparentemente secundários, em busca de um lance humorístico ou inusitado. Ora, nem por isso Dona Amapola perde sua condição de professora ao longo da história, nem mesmo quando corre risco de vida, e é como professora que se destaca no final, por ocasião da tentativa do governador de homenageá-la. Por isso pode-se considerar que o livro narra, na verdade, a história da professora, ou melhor, de sua transformação de professora convencional e até certo ponto conformista em professora consciente e efetivamente engajada em um processo de ensino autêntico e uma atuação política coerente. Os episódios relacionados aos meninos de rua serviriam, assim, como motivo para sua ação transformadora. Explica-se, com isso, o constante deslocamento do foco de narração, mediante o qual o livro parece ocupar-se de elementos que não figuram em primeiro plano.

Se essa hipótese for viável, é possível que a temática central do livro seja o ensino na escola, ou, mais precisamente, o processo de formação baseado numa educação voltada para as necessidades da vida. Considerado assim, o livro poderá sugerir também novos modelos de leitura, coerentes com sua própria conformação estrutural e temática.

A proposta de leitura apresentada aos alunos e a atividade destinada a verificar a leitura do livro, bem como o resultado colhido nas fichas de leitura, podem ser considerados uma prática comum na grande maioria das escolas. Por razões que não vêm ao caso no momento, em geral indica-se a leitura de um livro e apresenta-se um questionário para ser respondido. A diferença é que nem sempre as questões são abertas, como as que foram analisadas aqui. O que teria faltado, então, para que o resultado tivesse sido melhor?

Inicialmente, observa-se que as duas questões propostas aos alunos remetem a procedimentos básicos tanto da crítica como do

ensino da literatura, isto é, a *resumo e comentário*, que, segundo o crítico italiano Romano Luperini, configuram um único procedimento, o *comentário* propriamente dito. Este seria a primeira mediação entre escritura e leitura, voltada para a definição do conteúdo de um texto, que consiste em uma operação de tradução e de paráfrase. O segundo procedimento, para ele, seria a *interpretação*, quando se verifica a busca do significado do livro para o leitor. Ainda segundo o crítico, o comentário torna “forte” o texto, enquanto a interpretação é o momento de “força” do leitor (Luperini, 2000, p.88).

Com base nesses conceitos, considera-se que a atividade proposta aos alunos após a leitura visava a uma primeira aproximação do livro, por meio da tradução e da paráfrase. Essa aproximação é condição para o passo seguinte, de caráter interpretativo. A questão que se apresenta ao professor é: como fazer essa aproximação? Dito de outro modo, e usando os termos de Luperini, como fazer valer aqui a força do texto para que, no momento seguinte, o leitor se torne forte? Na verdade, os dois procedimentos estão entrelaçados; a separação é apenas metodológica. É necessário que o leitor se envolva com o texto para que a tensão entre eles se estabeleça.

Para isso, o professor, como mediador de leitura, deveria destacar os elementos compositivos e temáticos capazes de despertar a atenção dos alunos e de mobilizá-los para a proposta de trabalho. Os aspectos analisados na leitura precária dos alunos podem servir como ponto de partida para isso. A proposta deveria constituir-se de forma a atrair os alunos para a leitura, fazendo que todos ou a maioria deles pudessem ler o livro antes de iniciar as atividades de análise. Como etapa preparatória, seria recomendável explorar oralmente aspectos semelhantes àqueles mencionados pelos alunos. A sua recepção demonstra que os recursos que funcionam são os mesmos normalmente utilizados pela indústria cultural. Assim como se fazem chamadas para novelas, filmes e seriados, pode-se adotar como método antecipar aos alunos, além das sinopses, um aperitivo do livro, uma espécie de trailer, propondo a leitura expressiva e até comentada de passagens atraentes que sirvam para se analisarem, posteriormente, tanto os aspectos

superficiais da narrativa quanto as implicações mais profundas de seu significado.

O livro *As meninas da Praça da Alfândega*, como se viu, contém elementos que chamam a atenção dos leitores tanto pela atualidade quanto pelo realismo. Como o ritmo é de romance policial, a apresentação na sala de aula pode explorar o suspense, lendo-se e comentando-se a quarta capa, cuja sinopse destaca justamente elementos dessa natureza. Pode-se mencionar também uma característica do livro que o aproxima dos best-sellers: o fio narrativo principal funciona como suporte para a abordagem de vários fatos da atualidade.

Uma experiência preparatória mais consistente, no entanto, seria a leitura e a análise de uma passagem representativa do livro, que, após a leitura de todos, seria retomada para a interpretação. Pode-se utilizar, por exemplo, uma das passagens em que há humor ou exagero, como nas analisadas anteriormente. Ainda que parte dos alunos possa vir a aplacar com isso sua necessidade de fantasia, dispensando portanto a leitura do livro, a experiência seria produtiva por permitir que se atinja um nível superior de leitura.

É preciso levar em conta que, mesmo após uma leitura precária do livro, os principais elementos de seu enredo, bem como alguns recursos narrativos e de linguagem, foram apontados pelos alunos nas respostas aos questionários. Assim, fazendo preceder a leitura com atividades de motivação, é de esperar que mais alunos leiam o livro e de forma mais interessada. Os que porventura não o lerem poderão assim mesmo acompanhar a discussão e a análise, baseando-se na apresentação inicial feita pelo professor e até mesmo se interessar pela leitura posteriormente.

Superada essa etapa, é possível passar a outro nível de abordagem, explorando aspectos dos comentários que levam à interpretação e sugerindo que todos discutam, oralmente ou por escrito, o significado da história. Serão destacados, de um lado, o contexto social representado, como a situação dos meninos de rua, dos internos da Febem, da corrupção policial etc.; de outro, aspectos narrativos que contribuem para essa representação e sua crítica, como o suspense, o humor, a ironia e a paródia que o livro explora. As diversas

opiniões, uma vez compartilhadas pelos alunos, permitem que todos confrontem suas interpretações para poder defendê-las, justificando, assim, sua validade diante do texto. Nesse ponto, as duas etapas da leitura tenderão a combinar-se, pois a interpretação deve tornar-se aceitável diante do texto e do destinatário, devendo, por isso, basear-se no comentário.

Ao propor essas atividades, o professor estará rompendo com a prática convencional e mesmo burocrática da escola, que impõe ao aluno a leitura de um livro e cobra dele um questionário com respostas igualmente convencionais. Essas atividades permitirão uma experiência de leitura baseada no diálogo com o livro, que contempla tanto os seus aspectos temáticos mais evidentes quanto os elementos estruturais, e permitirá passar para um plano mais profundo de análise, mais propriamente literária. Ao se explorarem esses aspectos, abre-se caminho para uma apreciação qualificada do livro, permitindo que, numa etapa posterior, se apontem outros elementos dele e até mesmo seus possíveis limites, como a infantilidade mencionada por um dos alunos, ou sua fragilidade literária enquanto produto de consumo, se comparado a outros de vida mais duradoura, ainda que de difícil leitura, como também apontou o aluno cansado de ler Alencar.

Aliás, para finalizar, vale a pena retomar a resposta desse aluno:

Eu achei o livro superlegal tudo bem que é um pouco infantil pra 8ª série mas de vez em quando é bom para distrair porque cansa ficar lendo José de Alencar que é um pouco chato.

A apreciação aparece no comentário do aluno e, apesar de breve, contém vários elementos que se relacionam com as questões abordadas aqui. Em primeiro lugar, trata-se de um aluno que, bem ou mal, lê. A entusiasta avaliação do livro e o julgamento de José de Alencar comprovam isso. Por outro lado, ele admite que o livro, considerado “superlegal”, serviu para distração. A classificação como “um pouco infantil” não o impediu, contudo, de contrapor a sua leitura à de Alencar. Um aspecto que chama a atenção é o fato de a

leitura de Alencar não lhe dar prazer, já que o outro é que consegue distraí-lo. Sugere, com isso, que faz uma leitura escolar do clássico, sem o envolvimento necessário para apreciar os elementos estéticos e históricos que poderiam lhe proporcionar alguma satisfação. Assim, se um é um pouco infantil para a 8ª série, o outro seria muito adulto. O aluno revela, portanto, que se sente numa situação intermediária e um tanto contraditória, satisfazendo sua necessidade de fantasia com uma obra inadequada. Quando qualifica Alencar como “um pouco chato”, tanto pode demonstrar respeito pelo autor indicado pelo professor quanto pode, de fato, estar prestes a apreciar o livro, embora com dificuldade. A expressão “ficar lendo” denota essa dificuldade, mas é sintoma também de que isso seria corrente e tido como mais adequado na escola. Ao “ficar lendo” contrapõe-se o “de vez em quando”. Isso pode significar que a leitura por prazer, como entretenimento, é exceção em situação escolar.

O comentário do aluno, até pela peculiar linguagem em que é expresso, consegue sintetizar o sentimento de parte dos outros que leram na íntegra ou parcialmente o livro. Fornece indícios de que este pode funcionar como iniciação para a leitura prazerosa devido à facilidade de leitura, à proximidade dos temas abordados e aos recursos narrativos. A preparação dos alunos para uma leitura gratuita do livro criaria condições para a análise aprofundada desses aspectos num segundo momento, sem que o professor precisasse antecipar essa preocupação didática. E essa prática, pela própria reiteração, permitirá que se encontre em autores mais distantes, em termos linguísticos e temporais, o mesmo prazer de leitura encontrada em livros dessa natureza. Afinal, os clássicos adquiriram essa condição pelo filtro da história. Seria como se os alunos de Dona Amapola passassem a aceitar com naturalidade suas avelãs, *kiwis* e framboesas depois de viverem intensamente a experiência das bananas, laranjas e abacaxis.

4

AMOR E IMAGINÁRIO NA SALA DE AULA¹

Introdução

No atual contexto educacional brasileiro, ocupar-se de questões relativas ao ensino de literatura implica eleger como *corpus* também a literatura infantojuvenil e refletir sobre ela. Da perspectiva do ensino, não basta trabalhar com o conceito amplo de literatura. Modalidades como literatura infantil e literatura juvenil precisam ser continuamente contempladas pelas pesquisas acadêmicas, especialmente tendo em vista seu público-alvo e as condições de ensino, já que essas modalidades frequentam regularmente a sala de aula.

No âmbito dessas preocupações, proponho-me, como exercício de leitura, percorrer alguns romances juvenis com a finalidade de apontar possíveis traços caracterizadores desse subgênero. Assim, selecionei cinco livros que se estruturam na forma de narrativa epistolar. São eles: 1) *Ana e Pedro* (1990), de Vivina de Assis Viana e Ronald Claver; 2) *Caixa postal 1989* (1992), de Angela Carneiro; 3) *@s senhorit@s de Nov@ York* (1997), de Daniel Piza; 4) *Marta & William* (1996), de Álvaro Cardoso Gomes; 5) *De Paris, com amor* (1997), de Lino de Albergaria. Darei uma ênfase maior ao

1 Este texto foi publicado em *Itinerários*, Araraquara, v.17/18, p.89-98, 2001.

último deles, a partir do qual vou procurar explorar a temática do amor e do devaneio na adolescência. E, como as personagens são dois estudantes, a discussão se encaminhará, naturalmente, para a questão da leitura e do ensino de literatura para jovens.

O romance epistolar e as narrativas juvenis

Acompanhando as resenhas publicadas pelo tabloide *Proleitura*,² chamou-me a atenção a recorrência de narrativas juvenis em forma de cartas, especialmente nos anos 1990. O romance epistolar, como se sabe, teve grande voga no século XVIII. Que se recordem o *Werther* (1774), de Goethe, *Pamela* (1740) e *Clarissa* (1747), de Richardson, *Júlia ou A nova Heloísa* (1701), de Rousseau (Faria, 1992).

Em vista disso, achei oportuno iniciar uma investigação para averiguar se esse fenômeno representaria apenas uma retomada de uma modalidade clássica do romance ou se corresponderia a uma possível especificidade da literatura para jovens. Mais precisamente, a questão que se coloca é se a recente retomada do romance epistolar pela literatura juvenil representaria uma tendência relacionada ao comportamento do jovem contemporâneo.

É preciso considerar que o hábito de escrever cartas, deixado de lado após o aparecimento de outras facilidades de comunicação, em especial o telefone, voltou a integrar o nosso dia a dia na era da internet. Com ela, passamos novamente a fazer por escrito aquilo que fazíamos pelo telefone. Até quem usava pouco o telefone para se comunicar escreve hoje textos semelhantes a cartas e bilhetes na forma de e-mails.

A hipótese que levanto aqui é a seguinte: em que medida a narrativa epistolar pode estar relacionada a determinados aspectos do comportamento do jovem contemporâneo? Dito de outro modo:

2 O tabloide *Proleitura* foi publicado pelo Grupo de Pesquisa Leitura e Literatura na Escola, de 1992 a 2000, e se destinava a professores de Português da rede pública de ensino.

considerando a retomada geral do hábito de se corresponder, é possível dizer que a narrativa epistolar formalizaria traços significativos do comportamento do jovem de hoje?

Na verdade, a correspondência eletrônica pode representar para o jovem a retomada de um hábito adolescente por excelência: o de manter comunicação frequente com seus amigos, paqueras etc. Quando o hábito de escrever cartas saiu um pouco de moda, os telefonemas ocuparam seu lugar. É clássica a cena de uma garota pendurada durante horas ao telefone. Da mesma forma, a expressão “Me liga, tá?” chegou a virar fórmula de despedida entre jovens que tinham passado a manhã juntos na escola. Pura necessidade de diálogo com as pessoas de suas relações. Quando isso não era possível, o diário substituía o amigo ou amiga ausente. São também clássicas as imagens de cadernos secretos, guardados a sete chaves, em que se anotavam confidências importantes. É provável que esses hábitos, sob novas formas, estejam em voga no meio adolescente.

Ocorre-me, a esse propósito, que um dos maiores best-sellers dos últimos tempos foi *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder, publicado originalmente em 1991. Trata-se, a rigor, de um romance epistolar, na medida em que o presente de Sofia, ou seja, as lições de filosofia que ela recebe, é enviado pelo correio. A justificativa para a utilização do recurso tanto pode ser sua utilidade para a construção do mistério em relação ao missivista como sua capacidade de representar uma maior penetração na intimidade da jovem. Em ambos os casos, trata-se de um recurso que funciona, talvez, por corresponder a hábitos próprios de seus leitores preferenciais: os jovens de 15 anos.

A nova narrativa epistolar

Abordando mais diretamente a questão, passo a uma breve apreciação dos romances mencionados anteriormente. *Ana e Pedro*, de Vivina de Assis Viana e Ronald Claver (1990), apresenta a correspondência entre uma garota de 16 anos, residente em São Paulo,

e um garoto de 17, residente em Belo Horizonte. Começam a trocar cartas mais ou menos por acaso (uma amiga de Belo Horizonte dá o endereço de Pedro para Ana quando se encontra com ela numa praia paulista).

A coautoria nesse livro representa mais do que um texto escrito a quatro mãos. Vivina e Ronald Claver fingem-se de jovens e trocam correspondência de verdade, desenvolvendo suas personagens a partir dessa experiência concreta. Em depoimento apresentado no final do volume, Vivina sugere que sua personagem adquiriu vida própria, tendo virado uma espécie de amiga e confidente com quem dividiu suas angústias. Também Ronald Claver afirma, em depoimento, que deixaram as personagens conduzir a história. Isso talvez explique o final, em que Ana e Pedro se encontram, mas não se sabe como continua seu relacionamento. A única carta após o encontro dos dois em São Paulo é de Ana, que diz apenas o seguinte: “Pedro, me conta: você continua com a mão no queixo?” (ibidem, p.77), numa referência à sua posição quando pensava. É um final aberto, que deixa a possibilidade real de que o amor se desenvolva, mas não trunca o rico processo de comunicação entre eles.

Nesse processo, alguns aspectos se destacam. Ambos gostam de ler e de escrever. E escrevem à mão. Tanto que ela coleciona lápis e ele usa uma caneta-tinteiro. Há uma série de referências culturais importantes: o filme e o livro *Nunca te vi, sempre te amei* (aparentemente, o ponto de partida do livro), os romances *João Ternura e Tati, a garota*, de Aníbal Machado, *O apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger, o interesse pelas cidades históricas de Minas Gerais, o gosto pela MPB, na figura de Nara Leão.

Caixa postal 1989, de Angela Carneiro (1997), apresenta a correspondência, por meio de cartas, de um casal de jovens também distantes um do outro, ela no Rio de Janeiro, ele, mais uma vez, em Belo Horizonte. Laura, de 15 anos, escreve a Léo, de 17, depois de encontrar um anúncio num jornal com a mensagem “Procura-se um amigo”. Permeando a correspondência entre os dois há um narrador direto, que configura o contexto mais amplo em que vivem. Além das duas personagens centrais, há também a presença marcante de

Marlúcia e Celeste, respectivamente a amiga e a mãe de Laura. A correspondência funciona como a ação principal do livro, em que se estabelece uma espécie de contraponto entre a protagonista e as demais personagens, as quais representam os conflitos de Laura. Tanto os dramas da amiga quanto a relação com a mãe são assunto da correspondência com Léo.

Aqui também as personagens centrais são familiarizadas com a palavra escrita: Laura gosta muito de ler e Léo cursa Letras, é poeta e adora escrever. Há igualmente inúmeras referências que combinam com esse universo: Vinicius de Moraes, Fernando Pessoa, *Feliz ano velho*, de Marcelo Rubens Paiva, *Olga*, de Fernando Morais, *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, além da música de Renato Russo. Chama a atenção nesse livro a variedade de temas polêmicos abordados com equilíbrio e sem preconceito: conflitos com os pais, consumo de drogas, comportamento sexual. Ao final, os dois jovens se encontram e se apaixonam.

Em *@s senhorit@s de Nov@ York*, de Daniel Piza (1997), dois rapazes se correspondem por e-mail, um de Nova York e o outro de São Paulo. Fernando passa uma semana em Nova York com os pais e, durante o período, troca mensagens eletrônicas com o amigo Gustavo, que ficou em São Paulo. A narrativa apresenta duas grandes referências: o romance *Crime e castigo*, de Dostoiévski, e o quadro *As senhoritas de Avignon*, de Pablo Picasso. O livro é leitura obsessiva de Gustavo; o quadro, objeto de estudo de Fernando no Museu de Arte Moderna (MoMA), em Nova York. Ao longo de uma discussão interpretativa dessas obras, as personagens admitem que elas os amadurecem e lhes mudam a visão de mundo. Ao lado desse aspecto pedagógico, a correspondência contempla o amor de Fernando por Adriana, que também ficou em São Paulo e de certa forma é vigiada por Gustavo. No final, o namorado distante conclui a correspondência com uma declaração de amor duplamente indireta, já que é feita ao amigo e passa pelo seu encanto com a cidade e pela interpretação do quadro: “Nova York me revelou Picasso que me revelou a natureza do que sinto por Adriana” (ibidem, p.86).

Marta & William, de Álvaro Cardoso Gomes (1996), novamente apresenta a correspondência de um casal de jovens, ambos na cidade de São Paulo. Aqui a narrativa é movimentada por um clima de mistério criado pela identidade de William. A certa altura, longos trechos do diário de Guilherme, irmão de Marta, são transcritos nas cartas que ela envia a seu correspondente. O que no início se mostra aparentemente inadequado na narrativa, adquire sentido depois, quando se descobre a identidade de William.

As personagens estão sempre lendo, escrevendo e pintando. No diário de Guilherme lê-se: “[...] cheguei à conclusão de que o melhor mesmo era estar sozinho, lendo um bom livro. Pelo menos, num bom livro, as pessoas falam de tudo, menos de coisas idiotas” (ibidem, p.52). As referências importantes do livro são: Fernando Pessoa, Harold Robbins, *Judas, o obscuro*, de Thomas Hardy, e *O apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger.

E, finalmente, chegamos a *De Paris, com amor*, de Lino de Albergaria (1997). A novidade aqui é que o casal que se corresponde por escrito encontra-se na mesma sala de aula. A partir de uma troca de cartões-postais, Melissa (como se vem a saber depois) e Paulo Sérgio realizam uma grande viagem imaginária pela cidade de Paris. No percurso, descobrem o amor.

Surgem como referências importantes *O corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo, e várias localidades de Paris, em especial os museus e pontos culturais. A escola é uma grande referência implícita, na medida em que as personagens estão se correspondendo por meio da escrita. E Paulo Sérgio descobre Melissa pela redação e pela sensibilidade que percebe nela durante as aulas.

Um dos aspectos mais curiosos do livro é a valorização da imaginação. Ao utilizar a narrativa epistolar, os autores dos livros examinados anteriormente procuram explorar um traço típico do gênero, que é a busca de realismo pela troca de correspondência entre as personagens sem a aparente interferência de um narrador. E, nesse sentido, *De Paris, com amor* não foge à regra, mas apenas num primeiro momento, porque sua tônica é o devaneio e o puro jogo, já que o espaço, em princípio, não justificaria a troca de correspondência.

De qualquer maneira, o sonho e a imaginação estão presentes em todos os livros. Os conflitos e dificuldades da vida concreta são enfrentados no plano da imaginação por meio da correspondência. Pedro, de *Ana e Pedro*, diz numa de suas cartas: “Afinal, a vida é sonho. A realidade é um pedaço de morte” (Viana; Claver, 1990, p.31). E Ana, em seguida, responde-lhe: “Gosto de te escrever, te imaginar” (ibidem, p.53). Aliás, toda a correspondência é trocada antes de eles se conhecerem.

Em *Caixa postal 1989*, a conversa séria, profunda e sensível dá-se na correspondência. Na narração da convivência de Laura com a amiga Marlúcia há em geral troca de preocupações miúdas. Celeste, a mãe de Laura, estimula-a a continuar a correspondência com Léo, afirmando que ela faz pensar: “Quando você escreve para ele, quando ele te escreve, você pensa. É um tipo de pensamento diferente do raciocínio que acompanha uma conversa ou um diário solitário. É um diário a dois” (Carneiro, 1997, p.66). Da mesma forma, Léo afirma: “Vejo meus dias como um texto, só para lhe contar. E, no fundo, fico fantasiando” (ibidem, p.82).

Essa fantasia, às vezes, é vista com restrição. Laura encara suas cartas como um livro. E a ela própria como uma personagem. Nas cartas, ela se sente “vestida para uma festa” (ibidem, p.84). Também Léo, para ela, é uma fantasia. O verdadeiro Léo ela não pode alcançar. “Só conheço o teu lado que me escreve e é apenas este lado que forma a tua imagem na minha cabeça” (ibidem, p.85).

Apesar da valorização da correspondência em relação ao diário, feita pela mãe de Laura, o diálogo entre os dois amigos, em *@senhorit@s de Nov@ York*, parece representar o desdobramento de uma única personagem, o narrador. Como diz o autor em depoimento ao final do livro, “Sou a mistura dos dois personagens deste livro” (Piza, 1997, p.90). Na verdade, a construção da ficção por meio do devaneio dos jovens nessas correspondências acaba desembocando numa espécie de ficção dentro da ficção. Isso fica claro em *Marta & William*, quando a personagem feminina afirma, por exemplo, que conta coisas nas cartas que não tem coragem de contar a ninguém.

Diz ela dirigindo-se a William: “Você é um fantasma que habita um castelo de papel” (Gomes, 1996, p.17).

Essa questão, em *De Paris, com amor*, parece ser a base de tudo. Uma vez que as personagens se encontram muito próximas, na mesma sala de aula, a utilização da correspondência para que os jovens se conheçam parece apontar para essa necessidade de ficção e fantasia.

De Paris, com amor

Incógnita, a menina toma a iniciativa da correspondência e aguça a curiosidade do colega enviando-lhe mensagens em cartões-postais. Em pouco tempo o diálogo se estabelece, e o processo de descoberta da misteriosa missivista torna-se uma espécie de princípio estruturador do livro, elevando-se a uma autêntica forma de conhecimento. O assunto gira em torno de viagens (sugeridas pelos postais), aparência física, personalidade, história e, claro, amor.

Uma vez identificadas uma para a outra, as duas personagens percorrem diversos locais de Paris, num passeio imaginário ao mesmo tempo turístico, cultural e lúdico. O recurso é, na verdade, o ponto alto do livro. Parte-se de uma situação real, a sala de aula – que pode inspirar todo tipo de viagem, dos altos voos proporcionados pelo conhecimento ao simples devaneio para se fugir de seus momentos enfadonhos –, para o universo das experiências vividas no plano imaginário.

Do ponto de vista da escola, o devaneio é um traço negativo, na medida em que dispersa a atenção, rompendo com a disciplina e a objetividade exigidas pelo estudo. Devaneio vem de “*vanu*”, “vão”. Devanear é pensar em vão, fantasiar, sem utilidade imediata, de forma gratuita. Porém, quantas coisas criativas e boas não são feitas no desvio da seriedade? No desvão? Em espaços vãos? Se, por um lado, a fantasia, certa gratuidade do pensamento, pode ser necessária à criação de um modo geral, ela é, por outro, componente fundamental da literatura. E se há uma atividade que em essência deveria ser gratuita é a leitura literária, já que a literatura é por natureza antiutilitária.

O escritor e professor francês Daniel Pennac, no livro *Como um romance* (1993), admite que “a maior parte das leituras que nos formaram não foram feitas a favor, mas *contra*”. Segundo ele, “líamos, e lemos, como quem se protege, como uma recusa, como uma oposição. Se isso nos dá ares de fugitivos, se a realidade perde as esperanças de nos atingir por trás do amuleto que é nossa leitura, somos fugitivos ocupados em nos construir, desertores nascendo outra vez” (ibidem, p.80). Pennac prossegue nessa linha de argumentação, afirmando que “cada leitura é um ato de resistência”. Resistência “a todas as contingências”: sociais, profissionais, psicológicas, afetivas, climáticas, familiares, domésticas, gregárias, patológicas, pecuniárias, ideológicas, culturais e até umbilicais. “Uma leitura bem levada”, conclui ele, “nos salva de tudo, inclusive de nós mesmos” (ibidem, p.80-1).

Num primeiro momento, a gratuidade, a leitura por prazer, é subversiva em relação ao dever e à disciplina. Mas voltemos ao livro de Albergaria. Nele, a duplicidade *espaço concreto* (sala de aula)/ *espaço imaginário* (as viagens) funciona como geradora de planos narrativos que o autor explora com talento. Um desses planos é a própria relação que se estabelece entre realidade e ficção, mostrando que a viagem fingida fica verdadeira ao estruturar-se literariamente. É isso que justifica os passeios imaginados por Paris e por estâncias menos definidas que desembocam no conhecimento e no interesse de um pelo outro, quando finalmente ela tira o véu e ele se despe de alguns preconceitos para se encontrarem, tanto na fantasia como na vida real.

Assim, o comportamento que, no início, parece avesso às finalidades do espaço escolar, revela-se, em sua essência, educativo, pois conduz, num outro plano, ao conhecimento pleno e interessado. Aqui a narrativa estabelece de modo eficaz uma passagem do conhecimento exterior (aparência física, locais historicamente identificados) ao conhecimento interior (personalidade, sabedoria). Os adolescentes, sonhadores por natureza, embarcam em jogos imaginários que lhes proporcionam uma espécie de amadurecimento pessoal, base inclusive para o despertar do amor.

No livro mencionado anteriormente, Pennac, citando Rousseau, destaca a máxima segundo a qual “se obtém mais seguramente e mais depressa aquilo que não se está, de modo nenhum, apressado em obter” (ibidem, p.53). Essa constatação entra em conflito com os programas escolares. O próprio Pennac complementa mais adiante: “Parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem-comportado” (ibidem, p.78).

Dessa perspectiva, *De Paris, com amor* representaria uma subversão às práticas escolares tradicionais, funcionando, em contrapartida, como uma espécie de resgate da sala de aula enquanto espaço gerador da viagem e, portanto, uma homenagem à escola autêntica. Afinal, é com a palavra escrita, ou seja, pela troca de correspondência, no espaço da sala de aula, que o livro proporciona uma grande viagem, explorando o imaginário, o conhecimento e o amor. Por outro lado, o livro pode funcionar simplesmente como negação da realidade escolar, da qual só o devaneio e a fuga salvariam. Nesse caso, em vez de homenagem à escola, a viagem à roda da sala de aula configuraria o espaço da criação e do crescimento que se dão à revelia da escola, ou, mais precisamente, contra ela.

Restaria, talvez, outra possibilidade, que de certa forma contemplaria as alternativas anteriores, ou seja: a viagem, feita a partir da sala de aula, representaria uma visão mais equilibrada da escola, em que as dicotomias prazer/obrigação, imaginário/concreto, fora/dentro da classe apontariam para polos de tensão inerentes à instituição escolar. Dessa forma, os termos poderiam ser vistos dinamicamente como elementos complementares de uma mesma situação. Cada termo supostamente positivo dessas dicotomias (a parte objetiva) só teria valor se associado a outro, no âmbito do devaneio, que poderia, assim, ser considerado fonte de equilíbrio e de criação perante a disciplina escolar.

A partir desse livro, é possível refletir sobre a importância desse traço do adolescente para o ensino de literatura. A questão pode ser formulada nos seguintes termos: quais são as implicações

de se ignorar, no âmbito escolar, a necessidade de fantasia do adolescente, ao mesmo tempo que se contrapõem atividades que tanto para o jovem como para o próprio adulto são, na verdade, interdependentes?

Para lembrar um caso similar, que envolve outra jovem de 15 anos e sua relação com a escola e a fantasia, recorro ao texto de uma adolescente brasileira. Trata-se de Helena Morley, cujo diário virou, cinquenta anos mais tarde, o livro *Minha vida de menina* (1942). Entre as muitas notas vivas de seu diário, pode-se ler a seguinte:

Não tenho pena da pobreza de ninguém; só tenho dó é de quem não trabalha. Se alguém quiser me dar um castigo é me obrigar a ficar à toa. Penso que a minha vadiação na Escola é mais por não considerar estudo como trabalho. Eu gosto é de serviço de mexer com as mãos e me deixar o espírito livre para pensar no que eu quiser e fazer os meus castelos. Adoro fazer castelos e cada dia faço um mais lindo [...]. Os que tenho feito ultimamente são tão bons, que até gosto de perder o sono só para pensar neles. Não me importo de realizá-los e nem penso mesmo nisso. Fazê-los me basta. (Morley, 1998, p.328)

Observa-se aqui, embora de uma forma um tanto enviesada e incomum, a imaginação contraposta ao estudo desenvolvido na escola. Não porque o estudo impeça o trabalho com o imaginário, mas porque não é um trabalho físico. Este, sim, ao ocupar as mãos, deixaria correr livre o pensamento. O “fazer castelos” da menina, ao mesmo tempo que está associado ao trabalho com as mãos, isto é, à atividade física, sendo dele um elemento complementar, está afastado da atividade escolar, que não é considerada trabalho. Só que a menina “faz castelos” também escrevendo, ou seja, ao entregar-se à imaginação por meio da escrita, realiza aquele trabalho intelectual que ela não reconhecia nas atividades escolares. Nesse sentido, imaginar é um trabalho, e o produto desse trabalho (seu diário) torna-se, ao longo de três anos, um elemento essencial de sua vida espiritual e material. O que ela não consegue, naquela época, como talvez não conseguisse hoje, é associar o “trabalho com a fantasia” ao trabalho escolar.

A autora dessas observações tinha 15 anos e apresentava de forma sugestiva um traço peculiar da adolescência: a riqueza e a importância da imaginação. Em seu diário, de nítidas características literárias, não só pelo estilo e fino humor com que recria o universo em que vive, mas sobretudo pelo sentido universalizante com que narra seu cotidiano, dois aspectos estão reunidos de maneira íntima e necessária: o sonho e a forma literária, ambos excluídos da escola. Essa exclusão talvez se verifique ainda hoje, como manifestação de uma suposta incompatibilidade entre “fazer castelos”, seguindo a imaginação, e aprender de acordo com a disciplina e o planejamento escolar.

Conclusão

Tendo em vista essas considerações, pode-se dizer que um possível traço da literatura juvenil estaria no plano temático: abordagem de assuntos conflituosos na adolescência, tais como amor, insegurança, transformações físicas, amizade, sexo, drogas, ritos de passagem. Esses temas, por sua vez, estariam se manifestando em uma forma específica – o diálogo em suas diversas modalidades. Dessa perspectiva, o romance epistolar corresponderia, no plano formal, a essa predominância temática, na medida em que representa a necessidade de interação do jovem com a família, com os amigos, com o sexo oposto.

Observa-se ainda que o gênero epistolar é propício à criação de uma espécie de mosaico de referências culturais e literárias, além de gerar histórias dentro da história, “já que quem escreve cartas tem de puxar assunto”.³ É o que se verifica, com efeito, no conjunto dos cinco livros examinados, que fazem constantes referências a obras, autores e fatos culturais. Esse aspecto permitiria projetar a literatura juvenil na discussão sobre a chamada prosa pós-moderna, o que, naturalmente, requer outra leitura desses e de outros livros juvenis.

3 Expressão de João Luís Ceccantini, de quem reproduzo nesse parágrafo a hipótese formulada a propósito dessa caracterização da literatura juvenil.

A narrativa epistolar juvenil, no âmbito do que se discutiu aqui, seria então a expressão formal de um traço do jovem: a busca de diálogo, seja com um interlocutor, seja consigo próprio, por meio da imaginação. Nesse processo, fica destacado o papel da imaginação no trabalho com o signo verbal, ou o papel do signo verbal no exercício da imaginação. Dessa forma, a escola, no tocante ao ensino da literatura, deve redefinir o seu papel. É preciso que ela repense suas práticas em função desse traço da literatura juvenil, que parece formalizar um comportamento típico do adolescente e de suas relações com o imaginário, o conhecimento e o amor.

5

UMA QUESTÃO DE PATOS¹

Em alguns casos, a melhor maneira de se avaliar uma obra literária é compará-la a outra. Mesmo que de modo aleatório, colocar lado a lado dois livros que, por algum motivo, possam ser aproximados permite iluminar aspectos estruturais e do contexto histórico de um e de outro e até mesmo refletir sobre questões teóricas mais amplas.

Partindo desse pressuposto, proponho-me estabelecer uma comparação entre o romance *O apanhador no campo de centeio*, do escritor norte-americano Jerome David Salinger, publicado em 1951 (traduzido no Brasil em 1965), e a “novela de texto e imagens” *Antes que o mundo acabe*, do brasileiro Marcelo Carneiro da Cunha, publicada em 2000. Embora sejam dois livros de estilos e épocas muito diferentes, eles têm em comum o drama existencial vivido por personagens adolescentes num determinado momento de suas vidas. Da perspectiva da recepção, pode-se considerar também que é comum aos dois o próprio público imaginado ou constituído historicamente: o jovem. Essas semelhanças acabam instaurando outros pontos de

1 Este texto foi publicado, com o título “Uma questão de patos: relações entre *O apanhador no campo de centeio* e *Antes que o mundo acabe*”, em Aguiar, 2006, p.15-26.

contato entre eles. E é isso que pretendo indicar brevemente, procurando sugerir algumas questões relacionadas a aspectos temáticos e formais das duas obras.

Acrescento ainda que estudar os dois livros a partir de aspectos comuns, o que acaba criando uma identidade entre eles, pode resultar numa contribuição para a discussão do caráter da literatura juvenil brasileira. A principal desvantagem da comparação aqui proposta é que um dos livros é clássico. Ana Maria Machado (2002, p.109) declara a propósito de *O apanhador no campo de centeio*: “É um dos melhores livros que já li”. O outro é um lançamento recente, que poderá simplesmente desaparecer. Mas justamente aí reside o interesse. Penso que a comparação acabará sendo positiva ao submeter o mais recente a um enfrentamento literário com o clássico, verificando como os mesmos motivos funcionam num e noutro do ponto de vista literário.

Em decorrência, talvez, do próprio drama vivido por suas personagens centrais, nos dois livros pode ser observada uma alternância entre momentos mais tensos do enredo e outros mais suaves e reflexivos, quando a tensão tende a desaparecer para ficar apenas latente. Um desses momentos é representado por uma cena que, com poucas mudanças, aparece tanto em *O apanhador no campo de centeio* quanto em *Antes que o mundo acabe*, quando a personagem principal, em uma situação de conflito pessoal e existencial, dirige-se a uma praça ou parque e se ocupa, entre outras coisas, dos patos que ali vivem: Holden Caulfield, enquanto perambula pela fria Nova York de dezembro, à espera do dia adequado para voltar para casa após ser expulso do colégio em que estudava, pergunta-se o que acontece com os patos que vivem no lago do Central Park quando a água está congelada; Daniel, ao sair de casa para refletir sobre um conflito familiar, vai até um parque de Porto Alegre e começa a atirar pedras num lago povoado por patos.

Antes de passar à análise das cenas, é preciso situar brevemente os dois livros. *O apanhador no campo de centeio*, como se sabe, narra a vida de Holden Caulfield durante dois dias após sua expulsão do Colégio Pencey, na Pensilvânia. Expulso, parte para Nova York no

sábado à noite, mas pretende se apresentar em casa apenas na quarta-feira, data prevista para o início das férias de Natal. É a terceira vez que ele é expulso de um colégio e por isso não quer enfrentar os pais antes que estes recebam a comunicação oficial da escola. O romance é narrado numa espécie de fluxo de consciência, em que as ações da personagem são mínimas, prevalecendo a manifestação de toda a sua repulsa a um mundo falso e hipócrita. Aliás, a palavra “*phoniness*” é recorrente no texto original, tendo-se tornado uma espécie de emblema de sua visão do mundo adulto que o cercava.

A personagem conta sua história enquanto se recupera de um esgotamento nervoso em uma clínica psiquiátrica. A narrativa destaca-se sobretudo pelo seu discurso, já que suas ações são quase todas inconclusas. Desse ponto de vista, vale a pena notar sua linguagem, baseada na gíria jovem da época. É por meio dela que se contrapõe a um mundo em que nada se salva, a não ser as crianças, que são inocentes e ainda fora da hipocrisia adulta. Tanto que o título, baseado na canção *Comin' Thro' the Rye*, de Robert Burns, comporta uma defesa da inocência das crianças perante o mundo adulto. Em sua fantasia, o protagonista pretende ser o apanhador no campo de centeio:

[...] fico imaginando uma porção de garotinhos brincando de alguma coisa num baita campo de centeio e tudo. Milhares de garotinhos, e ninguém por perto – quer dizer, ninguém grande – a não ser eu. E eu fico na beirada de um precipício maluco. Sabe o quê eu tenho de fazer? Tenho que agarrar todo mundo que vai cair ao abismo. Quer dizer, se um deles começar a correr sem olhar onde está indo, eu tenho que aparecer de algum canto e *agarrar* o garoto. Só isso que eu ia fazer o dia todo. Ia ser o apanhador no campo de centeio e tudo. Sei que é maluquice, mas é a única coisa que eu queria fazer. Sei que é maluquice. (Salinger, 1965, p.147)

A canção diz “Se alguém encontra alguém” e sugere conotações de encontro sexual. Logo, a proteção de Holden aos garotinhos tem como finalidade mantê-los na sua inocência, para que não caíam no

abismo. Ou seja, para que não se tornem adultos. Temos, assim, um dos temas centrais do livro, que é a dramática passagem da adolescência para a vida adulta.

Antes que o mundo acabe é a história de Daniel, adolescente que vive com a mãe e o padrasto. Não conheceu o pai natural. Há um cruzamento da história de um amigo, suspeito de ter roubado equipamentos do laboratório do colégio, com o início da correspondência com o pai verdadeiro, que é fotógrafo e vive fora do Brasil. O aparecimento do pai tantos anos depois provoca um começo de crise familiar que vai sendo administrada pelo jovem com a ajuda de Antônio, o padrasto. A amizade com o pai vai-se consolidando por meio da troca de experiências e principalmente de fotografias entre eles. O pai participa de um projeto que pretende preservar a memória visual dos diferentes povos antes que a padronização mundial acabe com as diferenças.

Ao contrário do livro de Salinger, aqui o clima é de certa harmonia. Os conflitos vividos pela personagem são instaurados numa estrutura equilibrada, bem resolvida e, no fundo, sem conflitos, uma vez que o pai é legal, a mãe é *max*, o filho é crítico, inteligente, sensível, consciente e compreensivo. Dessa forma, o conjunto do livro configura a passagem do jovem para a idade adulta, que culmina com seu engajamento no projeto do pai, de quem se torna amigo.

A linguagem do livro também é atual e cheia de expressões próprias dos jovens. Além disso, há uma série de referências a aspectos materiais do mundo moderno, como a informática e outros ícones. Da mesma forma, vários temas contemporâneos são abordados, como emancipação da mulher, separação conjugal, drogas, sexo, música, ecologia, adoção etc. O contato com o pai predispõe o protagonista para a compreensão dos problemas políticos e econômicos internacionais.

Passemos, então, às cenas que se referem aos lagos. No livro de Salinger, ela é mencionada três vezes antes de Caulfield vivê-la. Logo no Capítulo 2, enquanto se despede do professor de História do Colégio Pencey, o velho Spencer:

Mas o gozado é que, enquanto ia metendo a conversa mole, eu estava pensando no laguinho do Central Park, aquele que fica lá pro lado sul. Imaginava se ele estaria gelado quando eu voltasse para casa e, se estivesse, para onde teriam ido os patos. Estava pensando para onde iam os patos quando o lago ficava todo gelado, se alguém ia lá com um caminhão e os levava para um jardim zoológico ou coisa que o valha, ou se eles simplesmente iam embora voando. (ibidem, p.16)

A segunda menção aparece no Capítulo 9, quando chega a Nova York e toma um táxi para o hotel.

Aí me lembrei duma coisa, de repente:

– Escuta aqui, você sabe onde ficam aqueles patos que vivem no lago lá pro lado sul do Parque? Aquele laguinho? Você sabe por acaso para onde eles vão, os patos, quando fica tudo congelado? Será que você tem uma ideia?

Calculei que era uma chance num milhão. Ele se virou para trás e me olhou como se eu fosse maluco.

– Quê que há, ô meu, tá querendo me gozar?

– Não, só que eu estava interessado em saber. Só isso. (ibidem, p.56)

No Capítulo 12, em outro táxi, o diálogo com o motorista é mais longo e significativo:

O nome dele era Horwitz. Era um sujeito muito mais simpático do que o outro motorista com quem eu tinha andado antes. Seja como for, pensei que ele talvez soubesse alguma coisa sobre os patos.

– Êi, Horwitz. Você conhece aquele laguinho no Central Park? Aquele lá pro lado sul?

– Conheço o *quê*?

– O laguinho. Aquele lago pequeno que tem lá. Sabe qual é, onde ficam os patos...

– Sei, mas *quê* que tem?

– Bom, sabe aqueles patos que ficam nadando nele? Na primavera e tudo? Será que por acaso você sabe pra onde eles vão no inverno?

– Pra onde vai *quem*?

– Os patos. Será que você sabe, por um acaso? Será que alguém vai lá num caminhão ou sei lá o quê, e leva eles embora, ou será que eles voam sozinhos, pro sul ou coisa que o valha?

O tal do Horwitz virou para trás e me olhou. Era um sujeito do tipo impaciente pra burro. Mas não era má pessoa.

– Como é que eu vou saber? Como é que eu vou saber um negócio idiota desses, pomba?

[...]

– Os *peixes* não vão pra lugar nenhum. Ficam lá mesmo onde estão, os peixes. Na droga do lago mesmo.

– Com os peixes é diferente. Aí são outros quinhentos. Tou falando dos *patos*.

– O quê que é *diferente* com eles? Não vejo *nada* de diferente – ele respondeu. [...] É muito pior pros *peixes*, no inverno e tudo, do que pros patos, não vê logo? Use a cabeça, pôxa!

[...]

O sujeito estava tão excitado e tudo que pensei que ele ia se arrebentar em cima dum poste ou coisa parecida.

– Vivem ali mesmo, pomba... Quê que há contigo? O corpo deles retira a nutrição e tudo da droga das algas e da merda toda que tem no gelo. Eles ficam com os *poros* abertos o tempo todo. São assim mesmo por natureza. Tá entendendo agora? – ele falou, e virou outra vez no banco para me olhar. (ibidem, p.73-4)

Finalmente, no Capítulo 20, depois de se embriagar num bar, Holden começou a caminhar em direção ao parque:

Me lembrei de ir até o laguinho e ver que diabo os patos estavam fazendo, se continuavam por ali. Ainda não sabia se eles ficavam por lá ou não.

[...]

Moro em Nova York desde que nasci e reconheço o Central Park como a palma da minha mão, porque, quando eu era garoto, costumava ir muito lá andar de patins ou de bicicleta. Mas tive um trabalhão danado para encontrar o laguinho naquela noite. Sabia *exatamente* onde ele ficava – bem pertinho do Central Park Sul e tudo – mas mesmo assim não conseguia encontrar o desgraçado. Eu devia estar mais bêbado do que pensava. Andei pra cá e pra lá, e o lugar ia ficando cada vez mais escuro e mais soturno. Não encontrei viva alma durante o tempo todo que fiquei no parque. Antes assim, porque se desse de cara com alguém provavelmente teria levado o maior susto. Aí, finalmente, achei o lago. Estava metade congelado e metade não. Mas não vi nenhum pato por ali. Dei a volta na droga toda do lago – aliás, quase *caí* dentro dele uma vez – mas não consegui ver um único pato. Achei que, se houvesse algum por ali, devia estar dormindo ou coisa parecida, bem pertinho da margem ou no gramado. Foi aí que quase caí dentro d'água. Mas não encontrei nenhum. (ibidem, p.131-2)

Em *Antes que o mundo acabe*, a cena é apenas uma:

E não queria mesmo, não queria olhar para aquele envelope, só joguei ele em cima da mesa e saí de casa, porque se eu ficasse lá, nem sei, acho que ia ter um negócio, chorar, gritar com as pessoas, fazer um escândalo. Hoje, pensando na coisa, eu sei que foi meio exagerado, mas foi a hora, sabem como é, eu não consegui fazer nada melhor. Azar. Saí dali e fui embora, pra qualquer lugar.

Eu vi que tinha passado um tempo porque comecei a sentir frio. A tarde toda já tinha passado e já estava ficando escuro. Eu estava no lugar que eu sempre vou, quando bate uma crise ou coisa assim. No parque, junto do lago. O parque nem fica perto da minha casa, mas é o parque onde eu ia quando era pequeno e eu gosto mais dele do que todos os outros. Essas coisas. Eu estava sentado e atirando pedras no lago, o que é até proibido. Eles têm patos no lago, e eu podia acertar uma pedra em um pato e acabar preso. Aqui na cidade é assim, o pessoal leva esse negócio de ecologia super a sério. Mas eu tava tão

abalado que até ir preso podia ser uma boa ideia. Comecei a procurar um pato. (Cunha, 2000, p.14)

Em Salinger, a questão dos patos é uma espécie de leitmotiv que percorre todo o livro, pontuando os momentos mais angustiantes vividos por Holden Caulfield. E por isso o motivo adquire um caráter simbólico, de diversos níveis. A misteriosa perseverança dos patos em uma situação inóspita permite a Holden compreender sua própria situação. Além disso, os patos provam que alguns desaparecimentos são apenas temporários. Os patos sempre desaparecem no inverno, mas retornam na primavera, simbolizando que a mudança não é permanente, mas cíclica. Há ainda a possibilidade de se ler o próprio lago como uma metáfora do mundo tal como o vê Holden, porque ele está em parte congelado e em parte não. Funciona, assim, como uma espécie de transição entre dois estados, da mesma forma que Holden se encontra em transição entre a infância e a maioridade.

No caso de *Antes que o mundo acabe*, o lago tem menos importância. Figura como um refúgio de Daniel nos momentos de crise. Nesse dia, enquanto procura espairecer, ele começa atirar pedras na água. Vem logo a recordação de que isso é proibido por causa da questão ecológica. Aí toma uma decisão que parece um desabafo: estava tão abalado que começou a procurar um pato para acertar e ir preso. Nada disso é muito convincente, predominando mesmo a preocupação com a questão ecológica, que inclusive será retomada em outras passagens.

Aqui é preciso recordar que o livro não esconde sua estrutura um tanto pedagógica: quer mesmo fazer a cabeça do leitor, quer convencê-lo do politicamente correto. Isso está explicitado já no paratexto do livro, indicando que ele tem como proposta interagir com o leitor, que deveria aprender a olhar o mundo pela fotografia. Inclusive contém instruções para o leitor fotografar melhor e traz uma peça destacável dotada de um retângulo para sugerir o enquadramento proporcionado pela fotografia. Dessa forma, o livro acaba adquirindo uma estrutura complexa, que passa da comunicação epistolar e fotográfica entre pai e filho para a comunicação multimídia entre o

narrador (ou autor implícito, talvez) e o leitor, sobre quem se quer, explicitamente, agir. É, nesse sentido, pedagógico, mas sem cair, talvez, num didatismo fácil pela diversidade de material e de perspectivas apresentadas à fruição do receptor. Ao fim, Daniel vira fotógrafo e se engaja no projeto do pai, de quem recebe máquina fotográfica, apetrechos e companhia para viajar.

Holden também é sensível, inteligente e escritor. Aliás, na escola só não leva bomba em Inglês, pela qualidade de sua redação. Ele também se dirige a seus leitores e, com isso, pretende convencê-los de algo. A diferença parece situar-se na estrutura. Holden é desbochado e negativo. Não acredita em quase nada. Pode-se dizer que, no pós-guerra, parece constituir uma voz que vai desembocar nos movimentos jovens de contestação dos anos 1950 e 1960. Até mesmo nos cuidados com que ele é trazido de volta à normalidade da vida, ajustado a seu ritmo e convenções, parece antecipar o que acontece com os hippies.

A mãe de Daniel, por outro lado, teve uma fase meio hippie. O pai, certamente na mesma fase, partiu para outra, até se aproveitando da liberdade sexual que se pregava. Seu engajamento agora é na luta contra a globalização. Seu projeto visa registrar o mundo como ele é antes que acabe. Contrapõe-se, com isso, o processo de globalização às culturas regionais, nacionais. Dessa forma, a vinculação dos pais de Daniel ao movimento hippie cria uma linha anticapitalista, de contestação, que desemboca numa espécie de movimento contrário à globalização. Assim, perpassa o livro certo tom saudosista, que lamenta as mudanças decorrentes do progresso tecnológico, como aliás se sugere no próprio título.

Seria necessário aprofundar essas questões para avaliar se o livro tem perspectiva conservadora ou consegue problematizar de forma dialética aspectos sociais e econômicos do mundo contemporâneo. Mas uma coisa parece certa: a angústia do jovem dos anos 1950 configurada em *O apanhador no campo de centeio* deu lugar a uma preocupação existencial mais controlada em *Antes que o mundo acabe*. Se houve maior integração do jovem a esse novo contexto social, com todo o possível conformismo daí advindo, ou se o jovem do final

do século se beneficiou do enfrentamento traumático das contradições sociais pelos seus antepassados é uma questão aberta.² Os dois livros, no entanto, representam essa diversidade de questões. E sua qualidade literária talvez esteja atrelada a essa condição.

Finalizando, cabe fazer algumas considerações sobre o público a que se destinam os livros. O primeiro tornou-se um clássico, apreciado sobretudo pelos jovens. Mas é pouco provável que tenha sido escrito com essa finalidade. Basta observar a história misteriosa de seu autor, que parece ter incorporado a personalidade de Holden. Já o livro brasileiro tem como alvo claro o público jovem, sendo caracterizado em vários aspectos como literatura juvenil. Que diferenças separariam um do outro? Trata-se também de uma questão que merece um aprofundamento. A título de hipótese de trabalho, adiantaria que o caminho está na análise de sua própria forma. Ao instaurar conflitos numa estrutura equilibrada e não conflituosa, representada pelo universo em que vive Daniel, o livro de Marcelo Carneiro da Cunha configura a sobreposição de uma espécie de autor implícito, que controla e quer preservar o mundo antes que ele acabe, a um narrador-aprendiz, que não tem dificuldades para se adaptar à consciência e ao projeto do outro. No livro americano, ainda que no fundo haja uma perspectiva semelhante, a fratura não aparece, pois o narrador desajustado e meio maluquinho encobre perfeitamente, pela linguagem, a possível consciência do autor implícito. Em última instância, certa consciência pedagógica estaria fechando o livro brasileiro, caracterizado como juvenil, enquanto a ruminação inconformista permite uma abertura a uma diversidade maior de leituras no livro americano. Ainda aqui, porém, é possível admitir que a representação das diferentes visões de mundo encontra sua forma adequada nos dois livros.

2 Uma abordagem aprofundada do livro foi feita por Maria Alice Faria no ensaio “O literário e o pedagógico no fio da navalha” (2008).

6 DOIS LIVROS¹

A órbita dos caracóis (2003), de Reinaldo Moraes, e *Se eu fechar os olhos agora* (2009), de Edney Silvestre, não apresentam muitas semelhanças do ponto de vista temático ou formal. A análise comparativa desses livros, no entanto, enseja a discussão de questões relacionadas à especificidade da chamada literatura juvenil. Além de o estudo comparativo ser estimulante para realçar as particularidades de cada um, os livros apresentam um traço instigante para essa discussão: embora eles tenham em comum a possível destinação aos jovens leitores, por causa de aspectos que se identificam com obras produzidas para esse público, não são oficialmente considerados juvenis. Reinaldo Moraes reluta em aceitar que seu livro tenha sido pensado como juvenil, sendo da editora a responsabilidade por essa classificação.² Já no caso de Edney Silvestre, parece que nem autor

1 Este texto foi publicado, com o título “A literatura juvenil na escola”, em *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, São Paulo, v.22, p.11-29, 2013.

2 Conforme suas palavras, a obra “foi classificada como uma novela juvenil. É mesmo, mas eu prefiro classificar como uma novela de aventura urbana com uma levada juvenil. Esse negócio de literatura juvenil no Brasil nunca me cheirou muito bem porque me parece muito artificial, muito encomendada. [...] Primeiro o livro era chamado de paradidático. Horrível! Paradidático parece um termo depreciativo... Paralítico, paradidático... Você escreve livros paradidáticos? Uma merda” (Mello, 2010).

nem editora cogitaram nessa filiação, sem contar que o livro recebeu o Prêmio Jabuti como melhor romance de 2010. Essa circunstância favorece uma análise mais isenta do problema, podendo lançar luz sobre a possível especificidade desse subgênero literário e, ao mesmo tempo, colocar em outras bases o paradoxo do uso pedagógico da literatura.

Reinaldo Moraes escreveu *A órbita dos caracóis* (2003) aproximadamente duas décadas depois de publicar os já famosos *Tanto faz* (1981) e *Abacaxi* (1985) e seis anos antes do mais badalado deles todos, *Pornopoeia* (2009). Como se sabe, esses livros diferem daquele pela contundência narrativa, com altas doses de droga e sexo servindo de munição para discutir e contestar diversos aspectos de uma sociedade em que a personagem não se enquadra. Independentemente de o livro ter sido ou não concebido como juvenil, o fato é que ele se distancia visivelmente da produção geral do autor.

Em mais de duzentas páginas, narra a história de Juliana – moça de classe média alta, beirando a condição de patricinha, não fosse sua inteligência dedicada à ciência da informação (chegou a atuar como hacker) e a distância que mantém da família – e Tota, seu namorado – cientista que trabalha em um laboratório universitário e leva uma vida despojada. Juntos, vivem duas séries de acontecimentos que, em princípio, não se relacionam: de um lado, a investigação das circunstâncias da morte de um rapaz, uma espécie de ponta de iceberg que os levaria à descoberta da iminente queda de um satélite sobre a cidade de São Paulo; de outro, a pesquisa para descobrir o antídoto contra uma bactéria que teria causado a morte de diversas pessoas na cidade. Curiosamente, as duas sequências não se ligam de forma direta, e o narrador não dá maiores explicações para isso. O detalhe chama a atenção porque, com relação ao restante da narrativa, ele recorda com frequência e explica todas as conexões entre os fatos. Logo, essa falta de conexão não seria casual, já que o problema está colocado no próprio título: afinal, o que é a órbita dos caracóis?

Como se pode imaginar, o material do enredo proporciona diversas aventuras que permitem aproximar o livro do romance policial e

da ficção científica. Para se ter uma ideia dessas possibilidades, basta considerar que Juliana usa todo o seu conhecimento tecnológico para recuperar uma enorme senha constante de um superdevedê que controla um satélite e consegue, assim, impedir que ele caia sobre São Paulo. Da mesma forma, Tota e seus colegas de laboratório, após horas e horas de pesquisa, descobrem o antídoto da bactéria que estava em um lote de *escargots* enlatados, permitindo que, entre outros, ele próprio e Juliana sejam salvos após terem sido obrigados a ingerir o molusco. Por si sós, esses elementos não geram uma boa obra literária. Por mais envolvente que seja, com lances de suspense e mistério, humor e sensualidade, o enredo não passaria de um pastiche de gêneros e elementos ficcionais destinados a alimentar um best-seller. O diferencial reside na engenharia narrativa, em que o narrador desempenha talvez o papel mais importante.

Trata-se de um narrador onisciente, em primeira pessoa não identificada, que tudo sabe e tudo comenta. Assume claramente a ótica de um narrador machadiano e estabelece um pacto com o leitor, tornando-o cúmplice de suas estripulias, como se a cada passo dissesse: “Nós sabemos como é isso”.

O jogo prossegue, energético, ininterrupto e tedioso para quem não está jogando, como eu e você, impaciente leitora, sonolento leitor. Aproveito, pois, para dirigir sua atenção a essa antiga autoclave de cobre que, de boca aberta, parece assistir com espanto à pejeja. (Moraes, 2003, p.19)

O jogo aqui referido é pingue-pongue e acontece no Lab 7, da Universidade Paulista Autônoma. O detalhe curioso é que a mesa é um trecho da bancada do laboratório e a rede, uma meia-calça feminina esticada entre um bico de Bunsen e um velho troféu. Ao se apresentar claramente ao leitor, que figura como um narratário inscrito na própria textualidade do romance, esse narrador parece criar uma instância sábia que controla o que vai sendo narrado e lembra o tempo todo que se está diante de uma fantasia. Para sustentar esse arcabouço, é fundamental o trabalho linguístico, cujo

tom vai mesclando níveis eruditos e gírias, recursos da linguagem cinematográfica e do desenho animado, tudo com muito humor, ironia, paródias, trocadilhos, metalinguagem, clichês, numa espécie de “máquina mental de fazer gracinhas e encantar pessoas” (ibidem, p.93), como diz o narrador a propósito da conversa entre Juliana e Tota em seu primeiro encontro.

Essa estrutura concede ao narrador o direito aos mais variados malabarismos, desde a apresentação crua de um assassinato, em que a vítima é literalmente estripada e perde sangue como num filme de Quentin Tarantino, até o andamento à maneira do desenho animado infantil, em que uma voz em off ou as próprias personagens vão explicando o que está acontecendo. Os exageros de violência e o didatismo quase infantil atenuam os aspectos mais cruéis do que está sendo narrado, instaurando um clima leve e bem-humorado, sem deixar de lado a contundência. É o que se observa, por exemplo, na inserção de diversos apontamentos de crítica social, sem o peso de um engajamento, como o comportamento de Juliana em relação à sua empregada Creuzélia. Ao mesmo tempo que procura ajudá-la e não a discrimina em seu espaço doméstico, tem atitudes cômicas que revelam o que vai de contradição no chão social. A esse propósito, veja-se o episódio em que a empregada, ao perceber a chegada da patroa, engasga com a cerveja que estava bebendo escondida:

Não consegue retomar a respiração. Juliana acode com uma surra de tapas nas costas da empregada, nem todos com fins exatamente terapêuticos. [...]

– Se era pra se afogar em cerveja, pelo menos escolhesse uma nacional, né, Creuzélia? (ibidem, p.38)

Da mesma forma, a sensualidade e o sexo estão presentes no livro de forma leve e cômica. As personagens se amam normalmente, mas os atos recebem um tratamento descolado, como quando Tota, tendo de sair para trabalhar à noite, conforta a amada, que queria “dormir juntinhos”, dizendo: “– Dormir não dá. Mas uma *dormidinha* rápida rola, na boa...” (ibidem, p.55). Em outra passagem, quando

Tota está tentando localizar o superdevedê com o auxílio de uma técnica adivinhatória chamada rãdomancia, que consiste em rastrear o objeto por meio de uma forquilha de árvore, lê-se:

Imperturbável, ele segue rastreando as vibrações do ambiente, até que a haste ponteira da vareta se posiciona diante de Juliana. A haste começa uma lenta ereção. Juliana cai na gargalhada. Joga uma almofada na “ereção”.

– Seu besta! Bocó de mola! (ibidem, p.87)

Em suma, o diálogo que o narrador estabelece com o leitor, marcado por cumplicidade, humor e ironia, permite que ele percorra diversos gêneros, estilos, papéis, servindo-se desses clichês para desmontar seu possível significado. A narrativa é, assim, baseada na *sincronicidade* (como gosta de dizer a personagem Tota a propósito de sua capacidade de estabelecer relações entre fatos aparentemente desconexos), que alinha diversos aspectos contemporâneos sem orientar um desfecho para eles. Apenas os submete a uma voz distanciada, irônica, que os trata com desprezo. É essa sincronicidade que permite associar o envenenamento pelos *escargots* com o desvio do satélite. “Órbita”, da qual sairia o satélite para atingir a Terra, aplica-se, por contiguidade, ao conjunto de pessoas que se relacionam por causa dos caracóis estragados, num aparente *nonsense*. O sentido, no entanto, vai-se estabelecendo em outros níveis do livro, por meio do discurso do narrador e das atitudes das personagens. Num andamento semelhante ao restante da obra de Reinaldo Moraes, o livro vai dissecando o universo de futilidades em que vivem as personagens e afirmando valores mais autênticos no plano cultural, político, ideológico, social etc. Mas faz isso sem recorrer ao estilo violento e pornográfico de *Pornopopeia*, por exemplo.

Se eu fechar os olhos agora (2009) é o que se poderia considerar um romance de formação, em que um adulto, situado no início do século XXI, recorda uma passagem expressiva de sua história, envolvendo mistérios, dramas pessoais, aprendizado e uma grande amizade. Mas essa filiação, como de resto qualquer outra, explica

pouco da essência do livro. Este não só possui estilo próprio como pode ser vinculado a outros subgêneros narrativos. Para começar, uma hipótese, que poderia inclusive justificar sua exclusão da premiação máxima do Jabuti depois de ter recebido o prêmio de melhor romance de 2010: ele possui andamento de narrativa juvenil.

A favor dessa hipótese, podem ser observados no livro aspectos formais e temáticos mais ou menos recorrentes na chamada literatura juvenil, como a idade das personagens centrais, a onisciência e certa ingenuidade que marcam o foco narrativo, a multiplicidade de peripécias que vai configurando o suspense e, claro, o próprio mistério do enredo, no qual a esperteza e a fantasia de jovens personagens têm papel decisivo. A par disso, sugestivo e quase didático quadro social e histórico vai sendo traçado sob o pretexto da investigação de um crime. São características presentes também em best-sellers, aos quais, aliás, a narrativa juvenil não deixa de se aproximar sob vários aspectos.

Dos best-sellers o livro de Edney Silvestre traz também cenas de humor e uma grande dose de sexualidade, que vai das sugestões mais simples da descoberta do sexo até manifestações tensas e corrompidas das relações amorosas, no que talvez se distancie da literatura juvenil, que costuma tratar o tema de forma mais amena, quando não sublimada.

O núcleo da história desenrola-se numa pequena cidade fluminense, ao longo de uma semana de abril de 1961, e envolve dois amigos de 12 anos de idade, Paulo e Eduardo, que encontram o corpo de uma mulher, assassinada com requintes de crueldade. Ao denunciar o achado à polícia, são considerados suspeitos até que o marido da vítima, conhecido dentista da cidade, assume a responsabilidade pelo crime. Desconfiados de que essa não é toda a verdade, os garotos iniciam uma investigação por conta própria, que não teria ido muito longe se não tivessem encontrado Ubiratan, um ex-presos político da ditadura Vargas, que estava imbuído dos mesmos propósitos. O que se segue, paralelamente à investigação do crime, é o retrato de uma sociedade decadente e corrupta, que, além de explicar o crime, consolida nos meninos a firme convicção de serem estranhos àquilo

tudo. Nesse processo, são conduzidos pelo amigo adulto, que ajuda a elucidar o crime ao mesmo tempo que procura formá-los para a vida, tanto do ponto de vista ético quanto do político e cultural.

Para destacar alguns dos aspectos levantados, observa-se que a narrativa prende a atenção do leitor principalmente pelos mistérios que vai armando em torno do assassinato. O corpo encontrado pelos meninos motiva uma série de ações e suspenses que cria a base para os demais planos do romance. O início, aliás, por essas características, lembra o seriado *Twin Peaks* (1990-1991), de David Lynch, cujo mote principal era “Quem matou Laura Palmer?”, em que o assassinato de uma jovem conduz ao retrato de uma pequena comunidade americana. Mas a semelhança é passageira, pois, enquanto no seriado as investigações, mais do que esclarecer o crime, procuram envolver o espectador num clima de tensão e mistério, no romance o enredo policial enseja um percurso por todas as classes e segmentos sociais da cidade, delineando um ambiente marcado por desmandos e impunidade e apontando, num plano mais amplo, para contradições de uma organização social que exclui os que não participam do esquema de poder da cidade.

Esse aspecto, de natureza claramente política, é garantido pela focalização de um narrador onisciente, que adota um discurso progressista e intervém na consciência das personagens para esclarecer fatos, fornecer informações históricas e fazer observações críticas sobre suas experiências. É essa perspectiva do narrador, aliás, que parece contribuir decisivamente para aproximar o romance do subgênero juvenil, fazendo que manifeste uma preocupação típica da literatura voltada para jovens. Nesta, é muito comum um narrador mais experiente supor um leitor em formação que necessita de informações e explicações além daquelas que a conveniência narrativa pressupõe. Foi esse aspecto que levou Alfredo Monte (2010) a fazer restrições ao livro. Embora o considere excelente até mais ou menos a metade, acredita que decai em qualidade quando a investigação do crime passa a ser conduzida por Ubiratan, em meio ao propósito de formar os meninos. A partir daí, segundo o crítico, o narrador parece não confiar na inteligência do leitor, que é tratado com se tivesse

12 anos. Tudo o que narra é revoltante, mas é um tanto óbvio, na sua avaliação. Esse viés pedagógico apontado pelo crítico confirma, talvez, a natureza juvenil do livro, pois é o responsável por colocar, em alguns momentos, a preocupação formadora à frente de outras linhas narrativas.

Destoaria do romance juvenil o clima violento e erotizado um pouco mais forte do que o aceitável pelo público jovem ou pelas instâncias sancionadoras dessa literatura. Aliás, os meninos chegam a ser afastados da investigação conduzida por Ubiratan quando ela atinge o ponto culminante, com revelações que seriam chocantes e incompreensíveis para eles. A sequência em que a dona do bordel abre o jogo sobre seu negócio e relata histórias das figuras importantes da cidade chega a ser tão obscena quanto a prática sexual nelas implicada. De qualquer forma, além de alguns palavrões e referências grosseiras ao ato sexual, as situações apresentadas no livro não chegam a ser pornográficas, e o texto não incomodaria o leitor jovem de hoje; ao contrário, parece mesmo dirigir-se a ele.

Já o didatismo do livro começa bem antes da metade, e diversas passagens poderiam ser indicadas para ilustrar essa tendência. Mas bastam algumas delas para que se entenda a extensão do aspecto formador do livro. Recorde-se, por exemplo, que Eduardo está sempre corrigindo o português de Paulo, seja ao observar erros de sintaxe, seja ao pesquisar e explicar o significado das palavras. E, quando aceita colaborar com os meninos na investigação do crime, Ubiratan pronuncia uma frase lapidar do ponto de vista formador: “– Aparências enganam. Mais cedo ou mais tarde vocês irão aprender. Nada neste país é o que parece. E esta cidade é um microcosmo do Brasil” (Silvestre, 2009, p.84). A síntese parece justificar não apenas o processo de elucidação do crime, que de fato não era o que se dizia, mas todo o desvelamento das relações sociais da cidade, com aberrações que nunca vinham à tona, em nome da dignidade de políticos tradicionais que integravam o esquema de poder.

O mesmo efeito didático pode ser observado em cortes narrativos que obrigam o leitor a deduzir o que vem a seguir, enquanto o narrador faz uma digressão de outra natureza. Um exemplo disso

ocorre quando, no auge da investigação, Ubiratan leva os dois meninos ao cinema para verem *La dolce vita*. A tensão já tinha sido esfriada com informações históricas, culturais e políticas sobre a Guerra Civil Espanhola e Guernica, o Estado Novo e a repressão getulista e as *Memórias do cárcere*, de Graciliano Ramos. Nesse clima, vão assistir ao filme de Fellini, que, além de proporcionar uma aula também sobre cinema, ensaja a descoberta da sexualidade para Paulo, o que simbolicamente aponta para a perda da inocência dos jovens.

Embora o romance conte com mais de um narrador, a maior parte da história é conduzida por um narrador onisciente, em terceira pessoa. Trata-se de uma voz desconhecida que acompanha o movimento das personagens principais. Sabe-se, no final, que o relato principal é feito por Eduardo, cujas anotações são deixadas para Paulo, a quem cabe a sua divulgação. É deste, portanto, o “Prólogo”, iniciado com a frase que dá título ao livro, “Se eu fechar os olhos agora”, o que sugere que a perspectiva geral de toda a história seja a sua. Mas, além dessa voz, há outra, também em terceira pessoa onisciente, que acompanha a personagem inclusive durante sua tentativa de contato com o amigo, quarenta anos depois. Dessa forma, paira, acima das vozes de Eduardo e de Paulo, uma espécie de narrador geral, que parece corresponder à intenção de misturar a experiência e os pontos de vista dos dois amigos, procedimento que faz prevalecer sobre a trama policial a história de uma amizade, interrompida ou silenciada por quarenta anos devido aos acontecimentos vividos pelos meninos na adolescência e que os marcariam por toda a vida. O longo intervalo entre um momento e outro cobre o período em que se gesta a ditadura militar, os vinte anos de seu domínio e a fase posterior de retomada da democracia, sugerindo o doloroso processo de formação e amadurecimento de uma geração.

A dinâmica narrativa do livro, capaz de atrair o leitor jovem ou adulto, tanto pelo enredo estruturado em torno de uma ocorrência policial como pela temática de ordem histórica, política e social, atenua, mas não chega a apagar seu viés pedagógico, o que lhe confere um tom menos de *romance de formação* do que de *romance formador*.

O fundamento das questões discutidas a propósito dos livros de Reinaldo Moraes e de Edney Silvestre situa-se na tensão entre a gratuidade e o comprometimento da obra literária. Embora se trate de impostações próprias de determinados momentos históricos, são normalmente evocadas para se referir ao potencial estético de uma obra: o empenho de uma criação ficcional em demonstrar uma tese ou defender posições e princípios tende a limitar seu alcance estético por vinculá-la a um contexto específico, tornando-a datada, enquanto a criação mais livre, com predominância da fantasia, amplia os horizontes de recepção e permite releituras em novos e desconhecidos contextos, afirmando-se, portanto, com maior universalidade. Ainda que essa contraposição possa ser questionada por diversas razões, quando se observa o uso da literatura na escola, percebe-se a tendência de acolher obras que manifestam compromisso em relação a valores sancionados e aceitos e de recusar aquelas mais inconformistas, que possam questionar a ordem vigente. É comum também que obras menos direcionadas sejam valorizadas parcialmente naquilo que atendem às expectativas do educador. É de Antonio Candido a formulação mais acertada para caracterizar esse paradoxo da literatura na sala de aula: “Ela não *corrompe* nem *edifica*”, mas, graças à “sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores”, é capaz de humanizar “em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 1995, p.244).

Esse conflito aumenta quando se consideram os textos escritos com a finalidade clara ou implícita de servir a propósitos pedagógicos, isto é, adequar-se a essa perspectiva edificante da literatura para serem usados na escola. De um lado, valoriza-se com isso a arte literária para a transmissão de saberes; de outro, restringe-se a forma estética a uma finalidade específica. É isso que se observa em alguns textos da chamada literatura infantojuvenil. Não cabe questionar a vasta produção de livros concebidos com essa preocupação. Afinal, além de cumprir seus objetivos, ela acabou revelando autores e obras que se projetaram para além desse objetivo imediato. Cabe, sim, avaliar a natureza literária de determinadas obras e seu uso na sala

de aula. No caso dos livros aqui analisados, a comparação permitiu reconhecer neles traços que são recorrentes na literatura destinada a um público jovem. De um modo geral, esses traços parecem situar-se na assimetria entre o escritor adulto e o leitor jovem, o que leva o escritor, por se dirigir a alguém com menos conhecimento ou experiência que ele, a se mostrar condescendente e dar explicações e conselhos. Esse procedimento, que significa incorporar traços próprios da literatura juvenil, não implica necessariamente concessão do ponto de vista estético. Com efeito, apesar dos aspectos apontados na análise dos livros, sua qualidade literária é inquestionável. Entretanto, se se aceitar que, quanto menos a proposta formadora de um livro for desenvolvida explicitamente, maior será sua eficácia estética, é provável que *A órbita dos caracóis* adquira maior autonomia literária. E isso se deve à configuração do narrador e à modulação da linguagem narrativa. Por outro lado, a preocupação, até certo ponto exagerada, de instruir o leitor tende a empobrecer grande parte de *Se eu fechar os olhos agora*, especialmente quando o autor deixa de lado o suspense e o mistério para se ocupar das lições de formação das personagens infantis.

Visto por outro ângulo, em *A órbita dos caracóis*, o autor mantém, em linhas gerais, o estilo de sua obra destinada ao público adulto, mas atenua, ao longo da narrativa, os aspectos mais picantes, como a prática sexual explícita e o consumo compulsivo de drogas. Intencional ou não, essa mudança torna o livro compatível com o universo escolar, podendo propiciar fruição estética de boa qualidade, em termos de aventuras, reflexões, críticas, sem impor valores, mas sugerindo perspectivas de compreensão por meio de um diálogo inteligente com o jovem leitor, que pode até aprender, mas não apenas no sentido escolar, que visa inculcar conteúdos mais controlados do ponto de vista programático. Até certo ponto, o mesmo se verifica em *Seu eu fechar os olhos agora*. Seu fôlego estético, porém, diminui quando enfatiza valores externos à economia do livro. É lícito admitir que o autor não tenha tido a intenção de escrever para os jovens, muito menos para o público escolar, mas os valores que tenta passar ao leitor fazem o livro resvalar para o subgênero juvenil por aquilo

que ele apresenta de mais discutível da perspectiva literária, o propósito formador.

Para todos os efeitos, aproximar os dois livros da literatura juvenil poderia, de um lado, representar um reparo à sua qualidade literária, já que ficariam restritos a um subgênero produzido para determinado público. De outro lado, porém, a própria aceitação dos livros por esse público resultaria, num determinado momento, em aval para o interesse de outros leitores, independentemente da idade e da época. Ascenderiam, com isso, à condição de obra que dispensaria os adjetivos, e o que seria inicialmente uma limitação se transformaria em vantagem, por auferir-lhe a condição de obra que pode ser lida também por jovens em formação.

Em suma, apesar de as características da literatura juvenil que justificam seu largo uso nas escolas e nos programas de formação de leitores representarem certo risco para a autonomia estética das obras, é possível imaginar que o subgênero acabe se firmando no panorama literário da mesma forma que se firmou a literatura infantil, vindo a gerar clássicos que acabem se sobrepondo ao adjetivo do início. E isso, sem dúvida, será produtivo para a formação do leitor em situação escolar e para a literatura como um todo. Além de contribuir para lançar luz sobre a possível especificidade desse subgênero literário, o debate sobre a literatura juvenil, dessa forma, poderá ampliar a própria compreensão da literatura na contemporaneidade. Talvez se situe aqui o paradoxo da literatura juvenil que tem instigado o interesse dos estudiosos atualmente.

7

SER JOVEM EM DOIS TEMPOS¹

Para quem viveu ou acompanhou a virada sociocultural pós-1968, um livro ambientado nos anos 1960 e 1970 e que trate de jovens, amor e música evocará muito provavelmente o clichê “sexo, drogas e *rock’n’roll*”. Isso talvez já não ocorrerá se o hipotético leitor souber de antemão que o livro é catalogado como “literatura infanto-juvenil”. E, se ocorrer, a referida evocação tenderá a ser de outra ordem, principalmente se esse leitor estiver familiarizado com as condicionantes da classificação etária sugerida. Quanto aos leitores mais jovens, para os quais o clichê, quando conhecido, não passará de uma referência, é possível que o livro gere expectativas bem diferentes, mais próximas do significado contemporâneo da temática. Sem avançar nessas especulações de natureza menos literária do que sociológica, é possível observar aqui a configuração de um problema: quais são as implicações da classificação etária na concepção e circulação de uma obra literária? É dessa perspectiva que se vai analisar *Lenora* (2008), de Heloisa Prieto (1954-), que integra a coleção “Para morrer de medo”, do selo “Rocco – Jovens Leitores”.

Como as indicações do paratexto deixam claro, o livro destina-se ao público juvenil e trata de temas relacionados a um momento

1 Este texto foi publicado em Aguiar; Ceccantini, 2012.

marcante da história recente da cultura jovem, como se nota pelo agradecimento da autora “a Lucia do Valle por compartilhar suas experiências como cantora de rock nos loucos anos 70”. Por isso, os protagonistas da história, embora vivam em épocas diferentes, são focalizados principalmente no calor de sua juventude. Por outro lado, Heloisa Prieto, que já publicou mais de cinquenta títulos, muitos dos quais dedicados aos jovens, escreveu *Lenora* por volta dos 54 anos de idade. Esse quadro suscita algumas questões que se relacionam entre si: quem é o sujeito da escrita? Para quem escreve? Sobre o que escreve?

À vista dessas indagações, surge sempre a questão teórica de se caracterizar o “específico juvenil” no campo da literatura, seja para responder a uma necessidade didática, seja para situar essa produção no sistema literário brasileiro. A título de ensaio, com vistas a mapear possíveis caminhos na busca desse conceito, vai-se procurar na análise do livro de Heloisa Prieto inverter a perspectiva usual no tratamento da questão, de modo a escapar das codificações cristalizadas. Como a discussão normalmente privilegia a faixa etária, quando se tenta valorizar esteticamente a literatura juvenil é comum colocar em segundo plano o adjetivo “juvenil”, buscando-se um específico que se caracterize mais por suas qualidades intrínsecas do que pelo contexto de recepção. Por que não adotar procedimento inverso, isolando-se o elemento qualificador, de forma a colocar em ausência o elemento principal, ou seja, a própria literatura como instituição? Essa estratégia talvez se revele mais produtiva ao proporcionar um olhar mais livre sobre o fenômeno, capaz de chegar à sua compreensão independentemente de um modelo estético previamente determinado.

Retomando-se a relação de assimetria da Autora com o público-alvo, é possível, com a nova perspectiva, deslocar para um segundo plano elementos narrativos, digamos, de circunstância – os fatos, as personagens, os mistérios, os narradores, as referências literárias e culturais presentes no livro – e acompanhar a voz narrativa que se coloca acima desses elementos, procurando estabelecer uma mediação entre o material ficcional e a personalidade literária da Autora,

considerada ente narrativo, autor implícito ou simplesmente focalização. Acredita-se que a compreensão dessa instância conduza à apreensão de uma voz menos marcada pelos artifícios gerados pela assimetria e mais próxima de valores universalizantes, próprios dos jovens ou não.

Letra e música

Como se depreende da primeira orelha do livro, *Lenora* (2008) é a história de um nome que acompanha duas personagens em duas épocas diferentes: uma é integrante da banda de rock Triaprima, que fez sucesso nos anos 1970, e outra é a filha de fãs da banda que vive neste século. O livro, de 110 páginas, é dividido em um prólogo e dezenove capítulos, todos breves, e traz como epígrafe o poema de Edgar Allan Poe do qual toma emprestado o título – “Lenora”. O design da capa e as ilustrações são assinados por Ricardo Cunha Lima.

As ilustrações consistem na imagem da capa e na vinheta que encima os títulos de cada capítulo e é repetida na quarta capa. A capa apresenta em primeiro plano um rosto feminino, numa imagem que fica entre a fotografia e o desenho, por combinar a representação rigorosamente realista dos traços com uma cor de tonalidade azulada na pele e outra avermelhada na madeixa que pende do lado esquerdo. Dos dois lados, mas distantes da face, há gotas azuladas em relevo cromado que representam lágrimas que caem. O título, também em letras vermelhas, vem abaixo, ladeado pelas gotas de lágrimas.

A vinheta que abre os capítulos e comparece na quarta capa em tamanho maior é a imagem de um long-play (LP) partido ao meio. Além de maior, o disco da quarta capa é colorido, também em relevo cromado. Mesmo quebrado, deixa ler no rótulo azul-claro o título *Lenora* e o nome da banda, Triaprima, em letras brancas. O efeito do vinil colorido é de grande realismo, contrastando com a ilustração da capa, de sugestão quase fantasmagórica. Essa composição, em que se destacam, sobre o fundo escuro da capa e da quarta capa, o rosto feminino e a parte do disco, sugere um clima de melancolia,

ambiguidade e mistério no âmbito do rock, reforçado pelo texto da quarta capa, disposto logo abaixo da ilustração:

Até agora, permanece a sensação frustrante de que nada que possa ser dito ou escrito jamais será capaz de descrever todos os lugares imaginários, todos os pontos do corpo, todos os caminhos do espírito, conduzidos por aquelas vozes no primeiro amanhecer do ano de 1970. (Prieto, 2008)

A história começa em Florianópolis, onde um grupo de amigos passa o réveillon de 1969. Enquanto Peninha, o mais desenvolvido e galante dos jovens, caminha pelas dunas da praia de Moçambique, rodeado de garotas “completamente encantadas” pela sua voz e pelas frases de teor filosófico que proferia, Ian e Duda, ao se sentirem abandonados, retornam à casa e aguardam os amigos para a ceia, que foi preparada ao longo do dia. Perto da meia-noite, o fornecimento de energia elétrica é interrompido e Ian, à luz de velas, começa a tocar no violão uma canção medieval. Diante do interesse do amigo (“– Nossa, essa música é poderosa... você devia tocar para as meninas”), Ian explica que a música não é para todos: “– Ela foi composta como uma invocação de entidades, ela pertence a um ritual mágico. [...] Um ritual para evocar as criaturas do mar da Irlanda” (ibidem, p.19). A conversa prossegue até que dá meia-noite. Na troca de cumprimentos, Ian declara ter certeza de que 1970 mudará suas vidas, porque as criaturas os estão ouvindo. Duda fica assustado com essa invocação, mas Ian continua sua explicação, afirmando que o ano-novo é “uma noite de grande poder sobrenatural”, quando os pedidos têm grande chance de ser atendidos. As ideias de Ian e a estranha melodia que tocava criam um clima de sonho, de encantamento, em meio ao qual Duda faz o seu pedido: “– Eu desejo a fama, muitas mulheres, muito dinheiro” (ibidem, p.22). Ian, por sua vez, diz só desejar “paz e o maior amor do mundo” e acrescenta: “– Eu quero a perdição! Eu quero esquecer o meu nome, tudo o que eu tenho, eu quero encontrar uma pessoa que me faça morrer. [...] Porque só assim eu farei a música mais poderosa do universo” (ibidem, p.23).

Nessa cena está resumido, premonitoriamente, todo o enredo do livro, como se fossem desde já traçados os destinos das duas personagens. Com efeito, Peninha chega logo em seguida, acompanhado das meninas, e dá início à transformação. Como ele começa a tomar conta do ambiente, Duda dirige-se à cozinha e, para sua surpresa, o desejo manifestado pouco antes começa a se realizar: uma a uma, as garotas vão ter com ele. Ao mesmo tempo, ouvindo a música de Ian, ele começa uma “percussão maluca”, produzindo “um som totalmente diferente de tudo que [...] já ouvira antes” (ibidem, p.25). Diz ele ao recordar a cena anos mais tarde: “Foi como se, repentinamente, eu tivesse descoberto todos os sons que se ocultam nos lugares mais inesperados e minhas mãos soubessem exatamente como extrair-los” (ibidem, p.26). No ponto máximo desse “estado de êxtase profundo”, a luz volta e entra na sala um “bando de jovens” dizendo que também quer dançar. O mais inusitado, porém, é que nesse momento Duda sente novamente o mesmo “arrepio na espinha”, “a sensação forte de uma presença invisível”, que experimentara pouco antes quando conversava com Ian. Vai fechar a porta e, numa espécie de *aparição*, percebe a presença de Lenora, que pede para entrar. É ruiva, miúda, com cabelos crespos pelas costas e “se movia em cadência melodiosa”, como se o corpo produzisse sons, “como se uma canção se escondesse entre os fios de cabelos cor de cobre” (ibidem, p.27). A música logo se impõe entre Duda, Lenora e Ian, que diz:

– Lenora é o nome de meu poema preferido. [...] Eu criei uma melodia especial para acompanhá-lo. Mas nunca toquei essa canção para ninguém. Foi como se ela fosse meu mantra secreto. Mas agora é diferente. Você chegou. (ibidem, p.28)

Do que se viu até aqui, alguns pontos já podem ser destacados. O primeiro deles é a densidade da narrativa. Para sumariar os dois capítulos iniciais gastou-se muito mais espaço do que o habitual em tais casos. De um lado, porque há neles uma espécie de síntese de todo o livro: a condição das personagens, a circunstância de seu encontro, o papel da música nesse momento e nas sugestões futuras. De outro

lado, porque se observa uma série de coincidências que, do ponto de vista narrativo, soam até artificiais, por não serem engendradas com base na situação objetiva das personagens. Explicando melhor: os sonhos e desejos manifestados por Ian e Duda na passagem de ano seriam corriqueiros se permanecessem como tais, mas o início de sua concretização logo após a meia-noite, com o interesse das garotas por Duda, o êxtase musical deste e principalmente o encontro de Lenora com Ian criam um quadro em que interessam menos a movimentação das personagens do que os elementos que se combinam segundo outros princípios, pouco sujeitos aos seus desígnios. Sobrenaturais, mágicos ou frutos de mera coincidência, esses elementos passam a funcionar de modo a adquirirem sentido muito mais por sua simultaneidade do que pela sequência temporal. Dessa perspectiva, Lenora não é apenas a aparição ruiva que encanta os presentes; é o poema de Poe que encontra sua alma gêmea na música de Ian. Em outras palavras: a sequência inicial do livro, como todo o restante, apresenta-se fundamentalmente como objeto lírico ou algo semelhante, em que a estruturação de ideias, sentimentos e lembranças, sempre sustentada pela música, pela literatura e pelo pensamento filosófico, responde aos impulsos de um “eu”, de uma subjetividade plena de inquietações. É a estrutura que se vai formando, apesar da clareza e objetividade no plano da representação, carece de realismo no plano do conteúdo.² Logo, sua compreensão deve ser de outra natureza, coerente, portanto, com os dois parágrafos que encerram a sequência. O primeiro consiste na pergunta: “Como encontrar palavras para descrever o poder encantatório, hipnótico, o domínio que a música pode exercer sobre alguém?”. O último é exatamente o texto da quarta capa, cujo teor acena com a impossibilidade de expressar com palavras todos os mistérios do “primeiro amanhecer do ano de 1970” (ibidem, p.30).

2 Utilizo aqui a distinção estabelecida por C. S. Lewis (2009) entre realismo de representação e realismo de conteúdo. O primeiro é “a arte de tornar algo mais próximo de nós, tornando-o palpável e vívido, por meio de detalhes precisamente observados ou nitidamente imaginados” (p.53), enquanto o realismo de conteúdo apresenta uma ficção “provável” ou “fiel à realidade” (p.55).

Outro ponto a ser destacado é a dinâmica do discurso narrativo. Apesar de sua natureza lírica, os acontecimentos dessa sequência são apresentados por um narrador. Tudo é reportado em primeira pessoa pela personagem Duda. Mais precisamente, trata-se de um narrador homodiegético, para usar a classificação já consagrada de Genette. Assim, Duda, além de testemunhar todos os acontecimentos, fala de sua participação neles e expressa inquietação em relação aos seus desdobramentos. É nessa condição que relata, a partir do encontro inicial, a criação da banda Triaprima, integrada por ele, Ian e Lenora, e empresariada por Peninha. E mais, dando grande salto temporal, informa, no quarto capítulo, do “sucesso estrondoso” da banda e de seu fim, com a morte trágica dos dois amigos. Conclui essa parte explicando que decidiu escrever para “compreender” tudo o que aconteceu a eles.

Na parte seguinte, além do salto temporal para 2006, há uma mudança de foco narrativo. A história é contada agora por um narrador em terceira pessoa, ou heterodiegético, nos termos de Genette. A rigor, a mudança será apenas aparente, como se verá depois. Aqui, outra Lenora faz compras com uma amiga em São Paulo, quando ouve uma banda tocando um *cover* de *Lenora*, a famosa canção da banda Triaprima. Surge um diálogo sobre a origem de seu nome, que foi inspirado na musa da banda, e sobre o diário de Duda – remanescente do grupo musical –, que está sendo publicado no site oficial da banda. A deixa para essa conversa já apareceu no início do capítulo, cujo título é “Fantasma”, quando a amiga de Lenora repete a pergunta que abre o “Prólogo” do livro: “Qual foi a mais estranha, horrível e desastrosa de todas as decisões que você já tomou na vida?” (ibidem, p.37). Assim, além do nome da nova personagem que remete à banda, a ligação com o passado se dá também por meio do diário de Duda. Aliás, contrariamente à sua intenção de escrever apenas para compreender – “Quero escrever essa história, separar as páginas e, simplesmente, queimá-las numa fogueira, à noite, nas dunas, tendo o mar como única testemunha” (ibidem, p.36) –, ele começa a divulgar seu diário na internet, levantando inclusive dúvidas sobre sua autoria, na medida em que ninguém tinha mais notícia dele.

A aproximação das duas personagens ocorre num nível que vai muito além do nome: a segunda manifesta sentimentos que a tornam dependente da figura da outra, como o grande medo do mar e o sonho frequente com um fantasma irlandês que se parece com o Ian da Triaprima. Mais do que isso, ela sofre inexplicáveis transformações faciais e de comportamento desde criança, como se recebesse “uma máscara diáfana e transparente capaz de lhe conferir um ar ancestral” (ibidem, p.41), o que sugere uma espécie de sobreposição das personagens. Essa identificação justifica, formalmente, a intercalação, a partir desse momento, dos dois tempos da narrativa, numa ida e vinda constante entre o presente da segunda Lenora e o passado da banda Triaprima. Com a diferença de que, após essa primeira incurção pelo presente de 2006, toda a história da banda torna-se também matéria do mesmo presente, graças ao diário de Duda que começa a ser divulgado em capítulos pela internet. Em suma, tudo, inclusive a parte inicial da história, torna-se um só presente, o que contribui para atenuar a dimensão temporal do passado, inserindo todos os fatos numa espécie de tempo mítico. É dessa forma que o leitor continua a tomar conhecimento dos detalhes do sucesso da banda Triaprima, até o desfecho fatal, ao mesmo tempo que acompanha o percurso da jovem Lenora em busca de uma explicação para seu destino, busca que culmina no encontro com Duda no mesmo local em que havia surgido, 36 anos antes, a primeira Lenora.

A magia da música

Heloisa Prieto escreve para faixas etárias variadas, mas não gosta de classificar sua produção por idade. No seu entender, isso interessa apenas ao mercado livreiro. Ela prefere a classificação por gênero. E *Lenora*, segundo suas palavras, não é para criança ou jovem; é um gótico (D’Ambrósio, 2008). Narrativas góticas, conforme se lê numa das orelhas do volume, têm sido seu objeto de escrita e de pesquisa. Essa informação pode dar algumas pistas para uma leitura aprofundada do livro.

Surgida no século XVIII, na Inglaterra, a literatura gótica clássica caracteriza-se por cenários medievais, como castelos, igrejas, florestas, ruínas, por personagens melodramáticas, como donzelas, cavaleiros, vilões, e por temas vinculados a segredos, profecias, maldições. A escritora, porém, utiliza uma concepção mais moderna do gênero, na linha cultivada por Edgar Allan Poe, em que prevalecem, além de mistérios e maldições, elementos do terror, como o medo e a loucura, e do sobrenatural, como fantasmas e espectros.³ Isso explica o andamento narrativo que combina aspectos tomados à realidade com acontecimentos fantásticos. Ela própria admite pesquisa e utilização de dados da experiência para a criação da história. Conta que se serviu de algumas conversas com Raul Seixas, incorporando inclusive sugestões de suas letras de música e do entorno musical da década de 1970 para compor a história (ibidem). A personagem é inspirada na figura de uma amiga que cantava em uma banda de rock, lembrando a Rita Lee de Os Mutantes. Aliás, a própria banda Triaprima remete à famosa banda daqueles anos.

Tanto a formação da Triaprima como o seu fim estão fortemente marcados pela magia da música. A história da banda, com o sucesso da canção-título, por si só já justificaria essa afirmação. Mas há, além disso, a exploração da música num nível mais profundo, graças ao seu poder de encantamento. Dessa forma, o recurso ao gótico, sem prejuízo daquilo que ele possa proporcionar em termos de mistério, aflição e terror, parece prestar-se principalmente para liberar a história da lógica realista e permitir que o percurso das personagens se dê num plano independente, mais adequado a uma espécie de expansão lírica do narrador. Dessa perspectiva,

3 Segundo Márcia Morales Klee, “o romance gótico é uma narrativa na qual uma atmosfera de mistério, aflição e terror prevalece, visitando exatamente aquelas experiências e sensações banidas pela tentativa iluminista de tornar o mundo um objeto completamente cognoscível”. Por isso, conforme palavras de Ellen Moers, citadas pela autora, na escrita gótica “a fantasia predomina sobre a realidade, o estranho sobre o lugar-comum, e o sobrenatural sobre o natural, com a intenção autoral concreta de assustar” (2008, p.19).

tornam-se mais plausíveis as inúmeras referências a elementos culturais do período em que se desenrola a história. Embora nem todas se justifiquem na economia da narrativa, são plenamente aceitáveis quando vistas sob a ótica de um ente narrativo que se coloca acima dos narradores explicitados.

Retornando ao que foi visto anteriormente a propósito da estrutura narrativa, observa-se que, num primeiro momento, havia nela uma aparente dualidade: de um lado, a história da Triaprima, contada por Duda; de outro, a história da Lenora que recebeu o mesmo nome da musa da banda, narrada em terceira pessoa. Numa leitura mais atenta, porém, percebe-se que, a partir do momento em que entram em cena as personagens do segundo tempo e se toma conhecimento do retorno de Duda, há uma sensível alteração no sentido do primeiro tempo. Este passa a ser considerado parte do diário de Duda, que já vem sendo acompanhado no segundo tempo narrativo. Assim, o que era dualidade temporal e formal – duas épocas e duas formas de narrar – unifica-se no tempo presente, o da segunda Lenora, que acompanha a história da banda por intermédio do diário de um de seus integrantes, em busca de sua própria identidade. Nesse sentido, a intercalação dos dois tempos que ocorre daí em diante, do ponto de vista da estrutura narrativa, vai preenchendo o lapso histórico entre a formação da banda e seu fim, ao mesmo tempo que vai explicando os mistérios vividos no presente por Lenora, enquanto, de um ponto de vista mais amplo, vai-se criando uma rede de referências e reflexões que sustenta a busca de sentido da experiência passada por parte de um outro sujeito. Essa busca, naturalmente, é conduzida pela segunda Lenora no nível do entrecho, mas, considerando-se a natureza poética da primeira – combinação do poema de Poe com a música de Ian –, ela torna-se logo simbólica, isto é, representa a busca de um sentido existencial em que a personagem é apenas o suporte da memória. Em outras palavras: o narrador heterodiegético, na verdade, dá suporte à expansão de um “eu” que só aparentemente é objetivo, pois se projeta na personagem, criando uma espécie de focalização em primeira pessoa, com base na qual procura compreender sua própria experiência.

Com essa formulação, é possível explicar não apenas o que pode soar, num primeiro momento, artificial, mas principalmente o olhar especial que é lançado sobre os anos 1970, marcado menos pela preocupação documental – que sem dúvida está presente no plano da representação – do que pela resignificação da experiência de juventude. É nesse contexto que prevalece a magia da música, inclusive preenchendo outros campos temáticos do contexto evocado que, embora associados, ficam assim esmaecidos, como o amor livre e o culto às drogas.

Desde o início, a música é tratada como “um encantamento hipnótico” (Prieto, 2008, p.21). Quando Ian, na noite do réveillon, toca a canção medieval, Duda sente-se hipnotizado e experimenta “uma espécie de delírio” (ibidem). Logo adiante, Peninha, ao ouvir Ian tocando, também faz considerações sobre o poder da música: “– Música é pura magia. Música, o domínio de Netuno, deus dos estados alterados, da viagem astral, dono das chaves de todas as portas da percepção...” (ibidem, p.24). Além dessas atribuições que vão permeando a conversa dos jovens, a música, como se viu, passa a conduzir a própria evolução da narrativa. O desejo de Ian era “encontrar uma pessoa que [o fizesse] morrer. [...] Porque só assim [ele faria] a música mais poderosa do universo” (ibidem, p.23). E seu desejo começa a se realizar com a inesperada chegada de Lenora, que é narrada por Duda em compasso musical:

Ian estendeu a mão para levá-la até a sala. Ela se movia em cadência melodiosa. Eu observava os movimentos dela e era como se aquele corpo produzisse sons, como se uma canção se escondesse entre os fios de cabelos cor de cobre. (ibidem, p.27)

Em seguida, Lenora é apresentada a Ian, naquela espécie de encontro do poema com a canção, como já foi observado anteriormente. Um aspecto relevante desse encontro musical é que se estabelece logo uma espécie de triângulo amoroso musical. Embora Duda tenha uma iniciação musical marcada pela “atmosfera fantasmagórica” (ibidem, p.25) da música de Ian, sua sensibilidade o encaminha

para o ritmo harmonioso sugerido pela chegada de Lenora. Esta, por sua vez, está predestinada à canção de Ian. É nesse quadro que se forma a banda Triaprima, que, como o nome sugere, comportará encontros e desencontros, tanto no plano musical como no amoroso.

O nome Triaprima foi escolhido pelo empresário Peninha, que assim o justifica:

– Triaprima é um termo da antiga ciência da alquimia. Significa o momento em que forças espirituais criam um estado de intensa criatividade. A união dos três grandes elementos mágicos: a arte, o amor e a palavra. (ibidem, p.32)

Ainda conforme a explicação de Peninha, cada integrante da banda correspondia a um elemento: Ian, à música; Lenora, ao amor; Duda, à palavra. Constituída a banda, Lenora fica com Ian, em coerência com o encontro dos dois, marcado pela simbologia do poema de Poe que encontra sua canção. Duda, por sua vez, logo compõe a letra de *Dunas*, num momento em que Ian toca melodias breves, de improviso, e Lenora cantarola. Compõe a canção como se “ouvisse o canto do mar, o ruído da metamorfose constante das dunas em movimento e a melodia melancólica do sol que se punha” (ibidem, p.33-4). As palavras vão-se combinando com o toque de Ian e a voz de Lenora e, nessa harmonia da “criação conjunta”, Duda se descobre “irremediavelmente apaixonado pela cantora, ao mesmo tempo que percebe “a expressão de dor e ódio” que o ciúme provoca no rosto do outro parceiro. Aprofundar o desenvolvimento desse quadro de harmonia e desarmonia torna-se desnecessário, pois, como vem sendo sugerido, esse é o traço distintivo do livro, em que a história cede lugar para configurações de natureza poética. Acompanhando-se, assim, a linha central dessa evolução, chega-se a duas formulações “musicais” que representam, no plano simbólico, o desenvolvimento do triângulo amoroso, com implicações de ordem mais geral. A primeira refere-se à “música das esferas”, que destaca o lado harmonioso dessa arte; a segunda, à “canção de poder”, que aviva seu lado destruidor.

A “música das esferas” surge num momento de tranquilidade do grupo, logo após um surto agressivo de Ian, que o leva a destruir instrumentos musicais no estúdio, “como se estivesse tomado por alguma força diabólica” (ibidem, p.67). Para acalmar os amigos, Peninha recorda o projeto de criar a música das esferas e explica em que ela consiste:

[...] é um conceito expresso na teoria de Pitágoras. [...] Segundo o pensamento dele, tudo que existe tem uma voz. Quando a pessoa consegue liberar-se dos vínculos com o mundo e toda a limitação que ele confere, a música das esferas se torna audível. Quando uma alma entra em harmonia como o cosmo, a própria harmonia universal entoia seu canto celestial. [...] Cada elemento da natureza tem sua própria frequência musical e o mesmo acontece com cada pessoa... (ibidem).

Na prática, a música das esferas será desenvolvida por Duda e Lenora, enquanto seu “caminho inverso”, a frequência capaz de destruir, vai ser percorrido por Ian e Lívia, a parceira que, como facilmente se pode imaginar, encarnará a rival de Lenora. Assim, enquanto Duda se aproxima de sua musa e cria melodias e canções de inspiração amorosa, Ian e Lívia produzem a “canção de poder”, explicada pelo músico antes de sua primeira apresentação da seguinte maneira:

– O flautista de Hamelin lançou uma multidão de ratos ao mar, encantando-os com o som de sua flauta. Sempre admirei o seu poder. Sempre quis criar um som que dominasse os ratos. Que os matasse imediatamente. Foi por isso que compus essa canção, que chamei de “Os ratos de Hamelin”. Todos nós somos ratos, afinal. Só se torna humano quem for capaz de romper com os grilhões do mundo material. Antes da vida, é preciso a morte. Eu compus essa canção de poder, inspirado por minha verdadeira musa, Lívia, estreando aqui com vocês... (ibidem, p.74-5)

O confronto apoteótico dessas duas tendências de música e de sua correspondente oposição dos pares amorosos ocorre no último show da banda, em 1972, no Balneário Camboriú. O show começa com a apresentação de *Os ratos de Hamelin*, levando a plateia à loucura, “como se aquela nova música fosse capaz de arrancar a fúria do fundo do coração mais doce e pacífico” (ibidem, p.94). Em seguida, Duda e Lenora acalmam a plateia com a “música das esferas”. A cantora “foi uma espécie de encantadora de serpentes, cuja voz delicada e cristalina transmutou a insanidade daquela mesma plateia em pura harmonia e paz” (ibidem, p.101). Mas Ian entra em cena novamente e tumultua o público, como se o transformasse “num bando de ratos enlouquecidos” que se lança ao mar, levando consigo Lenora e o próprio Ian. Com isso, retira a musa do plano harmonioso da música e a conduz à música da morte. O fim de Lenora, portanto, é marcado por essa dualidade, que terá implicações fortes na outra personagem de mesmo nome.

Ouvindo a própria harmonia

Ao buscar compreender a si própria, pesquisando sua identidade, a segunda Lenora descobre que tem muito mais coisas em comum com a musa inspiradora de seus pais do que o nome: herdou o destino da cantora que a leva a ter medo do mar, o desencontro no amor, terreno em que também aparece uma rival semelhante à outra, e a estranha transformação física sempre que lhe vem o receio de uma possível “maldição” do nome. Seja como for, a herança trágica parece levá-la a seguir o caminho inverso do da musa. Ao acompanhar o diário de Duda, ela volta-se para a “música das esferas”, passando a estudar poesia e canto, o que a conduz ao encontro com o cantor, na mesma praia em que ele havia conhecido a Lenora da banda Triapríma.

O desfecho parece encerrar um duplo percurso: no plano narrativo, o de Lenora, que se encontra com o remanescente da Triapríma, que, por sua vez, recupera a amada na figura da jovem; no plano do discurso, o do narrador, que completa o processo de compreensão de

um passado. Apenas aparentemente se trata de percurso duplo, pois na verdade os dois se complementam e formam talvez o sentido mais geral do livro. Tudo ocorre de forma harmoniosa, obedecendo a uma partitura previamente elaborada. Acompanhar alguns passos desse processo pode reforçar o que vem sendo sugerido na leitura do livro.

Inicialmente, cabe recordar a estrutura narrativa e suas implicações nesse processo. Embora, do ponto de vista da fábula, o livro narre a história da ascensão e queda de uma banda e o encontro, quase quatro décadas mais tarde, do sobrevivente da banda com a filha de seus fãs, do ponto de vista do enredo a questão é mais complexa. Em primeiro lugar, há uma multiplicidade de vozes narrativas: no “Prólogo”, observa-se uma narração em primeira pessoa, que se descobre tratar-se de Duda, o integrante remanescente da Triapri-ma; em seguida, surge uma narração mais objetiva, mas também em primeira pessoa, igualmente de Duda, só que em tempo diferente; e, por último, uma narração em terceira pessoa, que acompanha o tempo mais recente da narrativa. Esse tempo mais recente revela-se presente quando se percebe que a narração do passado está sendo feita por Duda no site da banda, como forma de compreender sua história. Além disso, a frase inicial do livro, dita por Duda – “Qual foi a mais estranha, horrível e desastrosa de todas as decisões que você já tomou na vida?” –, funciona como um leitmotiv que costura as diversas vozes narrativas, pois é a mesma que introduz a narrativa do tempo presente, quando a amiga da segunda Lenora a menciona, numa espécie de mote para lembrar-lhe que a história da banda está sendo divulgada na internet, e é repetida pela própria Lenora quando se vê, em Ubatuba, diante do mar que tanto a assusta e se pergunta: “Como foi que eu vim parar aqui?” (ibidem, p.47). E, claro, confirmando sua condição de senha ou código, a frase volta a ser pronunciada por Lenora, na forma de pergunta dirigida ao autor da frase, fechando-se, portanto, o círculo entre as personagens.

Esse efeito circular, sustentado não apenas pela frase enigmática como também por tantas outras coincidências, remete o foco narrativo para outra instância, mais geral, que se torna, assim, a responsável pela ordenação do material ficcional. Essa voz narrativa

pode ser entendida como a que seleciona a epígrafe de Edgar Allan Poe, de onde retira o nome das personagens do livro, estabelece os cortes temporais que permitem a interação entre as personagens das duas épocas e cria uma perspectiva para a abordagem de todo o arco temporal. Dessa forma, ainda que se trate de uma narrativa, o clima que se experimenta no livro é algo próximo da música e da poesia, com suas imagens recorrentes e submetidas a variadas combinações. O encanto e mesmo o êxtase em que se dá a integração das personagens são recuperados pelo discurso narrativo, criando-se um universo em que prevalece o elemento onírico, mais do que a possível representação de uma época. É como se a poesia e a música, graças a esse efeito onírico, proporcionassem uma nova perspectiva para a compreensão de uma experiência intelectual e afetiva. Nesse sentido, *Lenora* é mais sentimento do que razão, é mais poesia do que história. É o olhar do presente compreendendo a experiência marcante do passado.

“Eu acredito que a realidade se impõe enquanto a ilusão precisa de proteção” (ibidem, p.33). Com essa frase, dita em meio a conjecturas astrológicas sobre a vida, *Lenora*, a protagonista e musa da *Triaprima*, parece resumir sua história e a de todas as demais personagens do livro, alcançando, nos termos apontados anteriormente, a própria voz narrativa geral. Diante dos fatos inexoráveis da chamada realidade objetiva, é preciso agir para criar novas possibilidades existenciais ou, pelo menos, explicações não convencionais para a experiência vivenciada. Em outros termos: se a realidade se impõe enquanto rotina e destino, é preciso cuidar da imaginação para que se abram novas possibilidades de vida. Estaria aqui apontada uma das potencialidades da arte, especialmente das que mais exploram a imagem e a imaginação. Aplicam-se claramente a uma narrativa em que predominam elementos mágicos, fantásticos e mesmo sobrenaturais, nem sempre justificados no plano puramente racional. Sob o olhar do presente, porém, a vertente de mistérios e coincidências parece compor um vivo rearranjo do passado, mais precisamente da fantasia e do entusiasmo da juventude. Em outras palavras, é como se, por intermédio da *Lenora* do presente, se buscassem as raízes

da experiência dos anos 1970, a fim de se descobrir, na simbologia de um nome, repleto de significações, o sentido da juventude, ou de se proporcionar uma espécie de reencontro do adulto com sua juventude. Ou ainda, em termos mais amplos, é como se o adulto adotasse a perspectiva do jovem de hoje e contemplasse o passado para entendê-lo e superá-lo. É o que se observa quando Kami, a amiga da mãe de Lenora, insinua que esta gostava de se ocultar e de tudo que era oculto, e ela tem uma reação emblemática: “Lenora riu e assentiu com a cabeça, tomada por uma sensação súbita e reconfortante de que aquela volta ao passado modificaria bastante seus dias futuros...” (ibidem, p.89). Essa perspectiva talvez explique por que a integração das duas épocas se dá principalmente pela música, sendo as drogas e o sexo – que marcam a grande mudança comportamental da época – deslocados para outra dimensão.

Em favor dessa interpretação, recorde-se que, dos “loucos anos 70”, é a música harmônica, “das esferas”, que vai marcar o encontro, ou reencontro, de Lenora com o ídolo, ou destino. Nessa oportunidade, Lenora toca a canção mais famosa da Triaprima, logrando com isso atrair para si o ícone da banda. Duda, nesse momento, convence-se de “que sua vida não fora em vão, que a música produzida pelo Triaprima podia, em alguns casos, atingir a alma de um jovem de tal modo que era como se ele fosse transportado a uma outra dimensão de sensibilidade” (ibidem, p.108). Um detalhe importante nesse encontro é a maneira como Duda vê a jovem Lenora, desfazendo de certa forma a distância temporal. Antes de começar a conversa com a garota, que se manifesta preocupada com sua exposição excessiva ao sol, ele a contempla:

Sem palavras, emocionado com aquele gesto atencioso e inesperado, Duda fitou o rosto da menina e reparou no contraste entre a juventude daquele semblante e a velhice estampada nos olhos. (ibidem, p.107-8)

O encontro, caracterizado por essas nuances, parece esmaecer o que de dramático houve no passado, iluminando um plano em que

sobressai uma visão harmoniosa, sem conflitos e, portanto, de tranquilidade. Ao mesmo tempo, as marcas do passado estão presentes nos olhos de Lenora, o que remete o encontro para outro plano, de certa superação temporal que só a memória admite. Mais do que o encontro da jovem Lenora com o músico, é como se houvesse o encontro do narrador, do sujeito lírico portanto, com o seu passado pela perspectiva da jovem, numa espécie de rito de passagem às avessas, em que a própria juventude é relida na maturidade.⁴ Ficaria, assim, superada a possível assimetria de um livro voltado para jovens, na medida em que, no plano diegético, a história poderia tratar de jovens e falar de jovens, enquanto, no plano da enunciação ou do sujeito do discurso, a voz adulta reorganiza liricamente a experiência de juventude.

De dunas a Vênus

É essa perspectiva que justifica o tratamento dado às drogas e ao sexo no livro. Ou, talvez, é esse tratamento que contribui para criar o efeito esmaecido daqueles elementos no plano da memória. É como se, no tempo presente, nem as drogas nem o sexo configurassem a bandeira emancipatória dos anos 1970, sendo recordados, portanto, como coadjuvantes implícitos da música, esta, sim, destacada formal e tematicamente, ainda assim por aquilo que traduz harmonia, compreensão, superação. Nesse sentido, percebe-se que as drogas e o sexo, embora presentes no contexto do livro, encontram-se sublimados.⁵ Assim, o êxtase da música parece cumprir o papel das

4 Essa possibilidade é reforçada pela ideia de compressão de tempo e espaço que se experimenta na contemporaneidade, “com a aceleração do tempo e a derrubada das fronteiras geográficas e psicossociais” (Justo, 2005, p.70).

5 Em livro dedicado ao tema, J. Laplanche reproduz a definição de *sublimação* proposta por ele e Pontalis no *Vocabulário da psicanálise*: “Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas aparentemente sem relação com a sexualidade mas que encontrariam sua origem na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividade de sublimação principalmente a atividade artística

drogas que permeavam os ambientes jovens da época, e não como vício, mas principalmente como bandeira de libertação. Nesse papel é auxiliada pela poesia e pela filosofia. Recorde-se a conversa de Duda com o músico Raul (Seixas?), na qual este defende que “a natureza espiritual do homem pertence ao lado esquerdo, ao mundo oculto, ao espaço que lhe é desconhecido, o lado onde fica seu coração...” (ibidem, p.57). Sob sua ótica, “o desconhecido é justamente o que te deixa humano”, como diz Raul a Duda. “Tudo que é familiar e rotineiro pode embrutecer e ocultar a sutileza da sensibilidade” (ibidem, p.58). Essa passagem, de clara inspiração gótica, estabelece uma relação, no plano filosófico, entre o pensamento submetido ao emocional e a percepção musical como vazão do inconsciente. A esse propósito, observe-se que a entrada de Duda no mundo da música é descrita como a iniciação em algum tipo de alucinógeno:

[...] à medida que eu batia com a colher de pau na panela de macarrão, assoprava as garrafas gerando estranhos sons, minha alma era tomada de uma energia louca [...] porque naquela noite eu entrei em transe, o corpo vibrando com a energia de alguma criatura, estratosférica, uma musa, uma música, uma sabedoria instintiva, que me deixava num estado de êxtase profundo. (ibidem, p.26)

De outro lado, o narrador minimiza a possível presença de drogas naquele ambiente. Na voz de Duda, afirma, por exemplo, que “sabia [...] que Ian nunca bebia ou usava qualquer tipo de drogas” (ibidem, p.43). Até ao contrário, manifesta certo repúdio a elas, quando as vincula ao assédio dos fãs, aqueles “vampiros de energia, toda aquela gente desconhecida que precisava nos tocar, nos aprisionar, fosse qual fosse o grilhão: a droga, o sexo, a fuga da solidão” (ibidem, p.35). E, quando menciona diretamente o uso de drogas na época, deixa dúvidas no tocante a Ian, como que dizendo que isso não faria

e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão foi sublimada na medida em que ela é desviada para uma nova meta não sexual e visa a objetos socialmente valorizados” (1989, p.11).

grande diferença: “Até hoje, tantos anos depois, não posso afirmar, com certeza, se Ian estivera envolvido com drogas pesadas, conforme afirmaram os tabloides após aquela noite” (ibidem, p.81).

Da mesma forma, a prática sexual livre – já colocada ao lado do consumo de drogas como um “grilhão” – é sempre sugerida, nunca descrita. E também ela está invariavelmente associada à energia da música. Por exemplo: após tecer considerações sobre os diversos tipos de amor, Peninha conclui: “Mas temos, sobretudo, o amor à arte. A paixão pela música. Este é o grande elo: a criação conjunta!” (ibidem, p.32). Em seguida, quando Duda ouve Lenora cantar suas palavras, ele tem “a dolorosa certeza de que nunca mais voltaria a viver uma emoção tão doce”, e conclui: “Lembrei da teoria de Peninha, toda aquela história do amor que nasce da criação conjunta” (ibidem, p.34).

Em suma, a prática sexual está presente, mas, quando não é rechaçada como grilhão, aparece discreta e naturalmente na sugestão da convivência dos casais ou de forma velada, como quando, no tempo presente, se usa o termo “ficar” para se referir a ela.⁶ Dinho foi “não só o primeiro amigo, o detentor de todos os segredos, como também o primeiro garoto com quem ela ficara” (ibidem, p.51). Mesmo assim, o grande encontro de Lenora com Duda, que simbolicamente representa seu encontro com o passado, é marcado por uma interação plena, em que a sugestão amorosa é discreta, mas está presente. Ou seja, é sublimada, como que para distinguir-se da prática sexual afirmativa, nos moldes talvez da música violenta de Ian, e se identificar com o universo de uma harmonia musical. Veja-se, nesse sentido, o último parágrafo do livro, na voz do narrador em terceira pessoa, mas cuja focalização corresponderia ao sujeito lírico,

6 “Embora a palavra ‘ficar’ tenha o sentido genérico de parada e permanência, sugerindo uma certa fixação em algum lugar, seu uso pelos adolescentes, ao contrário, designa um relacionamento episódico e ocasional, na maioria das vezes com a duração de apenas algumas horas ao longo de uma noite de festa e diversão. A prática mais comum envolve beijos, abraços e carinhos” (Justo, 2005, p.71).

em que se narra o encontro, em 2006, de Duda com Lenora, quando esta o convida para jantar em sua casa:

Duda segurou a mão que ela lhe estendeu para ajudá-lo a levantar-se. Anoitecia, mas o cair da noite não o deixou melancólico, como sempre acontecia. A garota era tão diferente, decidida. Duda se levantou e a acompanhou pela trilha que se abria logo após as dunas, ajudando-a a carregar a esteira. Ele a seguiu sem se importar para onde ela o levava. (ibidem, p.110)

Aparentemente, trata-se de um ingênuo convite para jantar, enquanto, considerado o momento em que ocorre, o leitor podia esperar um encontro sexual da fã com o ídolo. Em todo o caso, o encontro nada tem de ingênuo e muito menos configura anticlímax. Assume, na verdade, um tom algo sustentado, quase apoteótico, não fosse a contenção e a delicadeza da cena, muito mais um convite à vida equilibrada do que a exuberâncias. Tanto que as últimas frases expressam esse sentido: “‘Não há caminho fora da vida...’, seriam sábias as palavras do velho Peninha?” (ibidem). O encontro tem, de fato, muito de mítico, espiritual, amor elevado. Mas todo o parágrafo pode ser lido também como deslocamento e sublimação, o que torna o final do livro mais sugestivo. Afinal, a passagem está permeada de imagens que evocam o encontro amoroso. Recorde-se que, pouco antes, no início do encontro entre os dois, Lenora usa a famosa chave, na forma de pergunta que dirige a ele: “Qual foi a mais estranha, horrível e desastrosa de todas as decisões que você já tomou na vida?” (ibidem, p.109). Aqui, a frase está livre da carga dramática da primeira vez que Duda a enuncia e assume o tom distanciado e leve das vezes em que é referida por Lenora. Tanto que a reação dele é uma gargalhada. Daí surge o convite para o jantar: “[...] eu estou com fome, nossa casa está aqui ao lado” (ibidem). Da praia onde estão em direção à casa, faz-se o percurso inverso ao de Ian e Lenora, levados à morte no mar. Nesse final, vai-se em direção às dunas: “As dunas são a melhor metáfora para traduzir o conceito de transmutação” (ibidem, p.97), pensava Duda. Ou: “[...] existem

muitos lugares secretos, espaços de força oculta, como as dunas dessa praia...” (ibidem, p.21), conforme teoriza Ian na cena inicial do livro. Com efeito, aqui as dunas assumem essa condição, fornecendo inclusive a imagem para a união física entre eles: “Duda se levantou e a acompanhou pela trilha que se abria após as dunas”. Tanto pelo formato e dinâmica das dunas quanto pelas inúmeras referências ao longo do livro, elas já poderiam ser lidas aqui em chave sensual. Além disso, a imagem de uma trilha que se abre após as dunas, para além de representar o caminho que conduz o casal para o entendimento amoroso, sugere fortemente o percurso que vai da sedução visual ao encontro efetivo. Reforça essa imagem a atitude de Duda, que, “ajudando-a a carregar a esteira”, segue-a “sem se importar para onde ela o levava”.

À vista da análise empreendida aqui, conclui-se que *Lenora* é antes de tudo um livro escrito por uma autora adulta que não se finge simplesmente de jovem, mas recria o jovem que nela existiu ou existe ao revisitar a época de sua formação. O clima contestatório e de liberação de então é atenuado, ou atualizado, pela sublimação da prática livre de sexo e do consumo ostensivo de drogas e pela ênfase no poder mágico da música. Como diz Duda, os músicos do Triaprima não seriam lembrados apenas como ícone da morte, “mas como verdadeiros portais da musicalidade secreta, sutil, inexplicável, que a vida cotidiana nos impede de perceber” (ibidem, p.109). Nesse sentido, *Lenora*, unindo dois tempos, é, na verdade, uma espécie de reconciliação com o passado, um rito de passagem para a idade mais madura, em que a própria maturidade é vista positivamente, com jovialidade. É o que sugere, num entrecruzar de perspectivas, o encanto manifestado pela jovem *Lenora* em relação à amiga da mãe, *Kami*, que trazia para o presente traços da antiga vida hippie, mas adequados ao tempo: “*Kami* parecia uma sábia criança, cujo rosto apresentava uma tranquilidade deliciosa, acima das confusões sem sentido do mundo de todos os dias” (ibidem, p.87). Assim, o livro parece dizer também: “A realidade se impõe”, é preciso proteger a imaginação para buscar compreendê-la e não se deixar agrilhoar por seus limites.

Com isso, vai para um segundo plano uma possível função inicial da sublimação verificada no livro, ou seja, a de adequação ao público jovem de hoje, suposto leitor privilegiado dele, ou a de uma suposta representação da própria dimensão de vida desse jovem. Avulta, em seu lugar, a representação do amadurecimento da juventude ao longo desses quase quarenta anos, em que o emblema “sexo, drogas e *rock’n’roll*” se tornou apenas objeto de citação, e seus elementos constitutivos, enquanto prática, cumprem outras funções sociais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de A. et al. *Interstícios: literatura juvenil e formação do leitor: arte e indústria cultural*. Projeto Procad – Capes, [s.d.]. 19p.
- AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. P. (Orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: Anep, 2006.
- AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI, J. L.; MARTHA, A. A. P. (Orgs.). *Narrativas juvenis: geração 2000*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: Anep, 2012.
- ALBERGARIA, L. de. *De Paris, com amor*. São Paulo: Saraiva, 1997.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. (Novas Perspectivas, 27).
- BOSI, A. Céu, inferno. In: _____. *Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Ática, 1988. p.10-32.
- CANDIDO, A. *Sílvia Pélica na Liberdade*. In: ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e texto*. São Paulo: Global, 1986. p.329-33.
- _____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.235-63.
- _____. A literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p.77-92.
- CAPPARELLI, S. *As meninas da Praça da Alfândega*. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- CARNEIRO, A. *Caixa postal 1989*. 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

- CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F. *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Editora Unesp; Assis: Anep, 2008.
- CUNHA, M. C. da. *Antes que o mundo acabe*. Porto Alegre: Projeto, 2000.
- D'AMBRÓSIO, O. Entrevista com Heloísa Prieto. Rádio Unesp, *Perfil Literário*, n.23, 1 dez. 2008. Disponível em: http://aci.reitoria.unesp.br/radio/perfil_literario. Acesso em: 8 jun. 2010.
- FARIA, M. A. Ana e Pedro: um romance epistolar para jovens. *Proleitura*, Assis, v.2, p.1, dez. 1992.
- _____. (Org.). *Narrativas juvenis: modos de ler*. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 1997. (Literatura e Ensino, 1)
- _____. O literário e o pedagógico no fio da navalha. In: CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F. _____. (Orgs.). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Editora Unesp; Assis: Anep, 2008, p.225-73.
- GOMES, Á. C. *Marta & William*. São Paulo: FTD, 1996.
- JUSTO, J. S. O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. *Revista do Departamento de Psicologia*, Rio de Janeiro, UFF, v.17, n.1, p.61-77, jan./jun. 2005.
- KLEE, M. M. *Fantasma da paisagem gótica feminina: a tradição dialoga em Changing Heaven*, de Jane Urquhart. Rio Grande, 2008. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande.
- LAPLANCHE, J. *Problemáticas III: a sublimação*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LEWIS, C. S. *Um experimento na crítica literária*. Trad. João Luís Ceccantini. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- LUPERINI, R. *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Piero Manni, 2000.
- MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p.109.
- MELLO, R. Reinaldo Moraes, tesão pela escrita. *Saraiva conteúdo*, São Paulo, 31 dez. 2010. Disponível em: <http://www.saraivaconteudo.com.br/Entrevistas/Post/10505>. Acesso em: 1 nov. 2015.
- MONTE, A. Os cadáveres da mentalidade nacional: “Se eu fechar os olhos agora”, de Edney Silvestre. *Monte de Leituras: blog do Alfredo Monte*, 4 nov. 2010. Disponível em: <http://armonte.wordpress.com/2010/11/04/os-cadaveres-da-mentalidade-nacional-se-eu-fechar-os-olhos-agora-de-edney-silvestre/>. Acesso em: 22 jan. 2011.
- MORAES, R. *A órbita dos caracóis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- MORLEY, H. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

- PIZA, D. *@s senhorit@s de Nov@ York*. 2.ed. São Paulo: FTD, 1997.
- PRIETO, H. *Lenora*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008. (Coleção Para morrer de medo).
- PUNTEL, L. *Açúcar amargo*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1987. (Coleção Vaga-Lume).
- SALINGER, J. D. *O apanhador no campo de centeio*. 8.ed. Trad. Álvaro Alencar, Antônio Rocha e Jório Dauster. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965.
- _____. *The Catcher in the Rye*. Boston: Little, Brown and Company, 1951.
- SILVESTRE, E. *Se eu fechar os olhos agora*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- VIANA, V. de A.; CLAVER, R. *Ana e Pedro*. São Paulo: Atual, 1990.

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
1ª edição Editora Unesp Digital: 2019

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Editorial
Marcos Keith Takahashi

Edição de texto
Cacilda Guerra

Editoração eletrônica
Sergio Gzeschnik

Este livro reúne ensaios escritos em diferentes momentos, mas que têm como eixo comum a literatura juvenil produzida no Brasil do final do século XX ao início do XXI e duas preocupações explícitas: de um lado, a discussão da possível especificidade da chamada literatura juvenil; de outro, o estudo das implicações de sua utilização no ensino.

Como os textos procuram demonstrar, enquanto a produção literária voltada exclusivamente para o público infantil parece bem caracterizada e ocupa lugar definido na atividade leitora das crianças, a literatura juvenil é frequentemente associada a finalidades didáticas e encontra certa resistência por parte da comunidade acadêmica, que tende a considerá-la menor ou mesmo um mero produto de consumo.

Nestes ensaios, o autor oferece uma contribuição para o aprofundamento dos estudos da literatura juvenil e apresenta propostas de seu uso na sala de aula, às vezes sob a forma de roteiros de leitura, para que tanto o professor como o aluno possam tirar o melhor proveito da leitura dos livros analisados.

Benedito Antunes é professor de Literatura Brasileira da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Assis, e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Dedicou-se ao estudo do romance brasileiro e de temas relacionados à formação do leitor literário. Atua no grupo de trabalho Literatura e Ensino da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll) desde sua criação, em 2016.