

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel

NARRATIVAS JUVENIS BRASILEIRAS:
EM BUSCA DA ESPECIFICIDADE DO GÊNERO

Goiânia, setembro de 2009



Termo de Ciência e de Autorização para Disponibilizar as Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás–UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor(a): Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel			
CPF:		E-mail: larissacruvinel@hotmail.com	
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo Empregatício do autor: Universidade Estadual de Goiás			
Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior			Sigla: CAPES
País:	Brasil	UF: GO	CNPJ:
Título: Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero.			
Palavras-chave: narrativa juvenil, especificidade, formação, Bildungsroman, Romance de formação, Literatura juvenil, Série Vaga-Lume, prêmio literário.			
Título em outra língua: Le roman brésilien pour adolescents: à la recherche de la spécificité du genre.			
Palavras-chave em outra língua: Roman pour adolescents, spécificité, formation, Bildungsroman, Roman de formation, Littérature de jeunesse, Série Vaga-Lume, Prix littéraire.			
Área de concentração: Estudos literários			
Data defesa: 09 de outubro de 2009			
Programa de Pós-Graduação: Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás			
Orientador(a): Prof. Dr. Maria Zaira Turchi			
CPF:		E-mail: zaira@letras.ufg.br	

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do(a) autor(a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel

NARRATIVAS JUVENIS BRASILEIRAS:
EM BUSCA DA ESPECIFICIDADE DO GÊNERO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Doutora, em Letras e Linguística na área de concentração Estudos Literários.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zaira Turchi

Goiânia, setembro de 2009

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GT/BC/UFG**

C957n Cruvinel, Larissa Warzocha Fernandes.
Narrativas juvenis brasileiras [manuscrito]: em busca da
especificidade do gênero / Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel. - 2009.
188 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Zaira Turchi.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras, 2009.
Bibliografia.
Anexos.

1. Narrativas Juvenis 2. Literatura Juvenil 3. Série Vaga-Lume 4.
Romance de Formação I. Título

CDU: 82-93

Goiânia, setembro 2009

Tese de Doutorado

Banca examinadora:

Presidente: _____
Maria Zaira Turchi

Membro: _____
Vera Teixeira de Aguiar – PUC/RS

Membro: _____
João Luís Cardoso Tápias Ceccantini – Unesp/Assis

Membro: _____
Agostinho Potenciano de Souza – UFG

Membro: _____
Maria de Fátima Cruvinel – UFG

Suplente: _____
Eliana Gabriel Aires – Faculdade de Educação/UFG

Suplente: _____
Suzana Yolanda Lenhardt Machado Canovas – UFG

AGRADECIMENTOS

Ao Alexandre, pelo companheirismo e por todo o apoio que recebi ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus pais, pelo apoio em todos os momentos da minha vida.

À professora Maria Zaira Turchi, que me premiou com sua orientação carinhosa e com sua postura humana, proporcionando-me inúmeras oportunidades de aprendizado.

À professora Vera Maria Tietzmann Silva, pelas conversas sempre entusiasmadas, nas quais se evidenciava a paixão pela literatura.

Ao Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa-sanduíche, modalidade PDEE, que foi muito importante para o desenvolvimento deste trabalho acadêmico.

À Universidade Estadual de Goiás, pela concessão de licença para qualificação, que foi fundamental para a redação desta tese.

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

RESUMO

Este trabalho investiga a especificidade das narrativas juvenis brasileiras contemporâneas, apoiando-se na hipótese inicial de que há, nas obras voltadas para jovens, uma preocupação de configurar um processo de educação para a vida. A ideia de educação se fundamenta no *Bildungsroman* (romance de formação), um gênero que tem como paradigma *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe. A formação nessa obra está centrada numa educação humana, que foge dos ensinamentos puramente utilitários para levar o protagonista a um processo de amadurecimento causado pelo enfrentamento das provas próprias da existência. Dessa forma, parte-se dos princípios educativos presentes no *Meister* para observar como se manifesta o tema da educação nas obras juvenis. Para aprofundar a discussão sobre as possíveis relações entre o romance de formação e a literatura juvenil, assim como sobre as especificidades desse campo, foi feita uma pesquisa teórica em obras sobre esse tema, como as de Sandra Beckett (1997), Daniel Delbrassine (2002, 2006), João Luís Ceccantini (1993, 2000), Geffard-Lartet (2005) e Danielle Thaler (2002). Em seguida, empreendeu-se a análise da Série Vaga-Lume da Editora Ática, uma coleção pioneira no Brasil na publicação de narrativas voltadas para o jovem leitor, e também dos romances finalistas do prêmio Jabuti, selecionados pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) nos anos de 2006 a 2008, na categoria “melhor livro juvenil”. As obras analisadas procuram seduzir um leitor em formação, com estratégias particulares ligadas a escolhas temáticas e formais. O tema da educação nessas obras é uma vertente importante, visto que a personagem jovem, ao final das provas enfrentadas, apresenta um acréscimo de experiência. Compreender, enfim, as tendências da narrativa juvenil na contemporaneidade envolve a discussão da especificidade desse campo e a análise intrínseca das obras lançadas no mercado com a denominação de juvenis.

Palavras-chave: narrativa juvenil, especificidade, formação, *Bildungsroman*, Romance de formação, Literatura juvenil, Série Vaga-Lume, prêmio literário.

ABSTRACT

This study investigates the specificities of contemporary Brazilian youth literature based on the initial hypotheses that such works attempt to establish an educational process for life. The concept of education is based on *Bildungsroman* (or formation novel), a genre whose paradigm is Goethe's *Wilhelm Meister's Apprenticeship*. The human-centred formation in this novel goes beyond purely practical teachings and leads the main character towards a maturity process promoted by existential ordeals. Thus, Meister's educational principles are taken into account in order to observe how the educational issue is represented in youth literature. This theoretical research aims to discuss the possible relationship between formation novels and youth literature as well as its characteristics. Works by Sandra Beckett (1997), Daniel Delbrassine (2002, 2006), João Luís Ceccantini (1993, 2000), Geffard-Lartet (2005), and Danielle Thaler (2002) were used as reference. Furthermore, the Vaga-lume Series published by Editora Ática was analysed. The series is a pioneering collection in Brazil as regards publishing novels for young readers. The analysis also included the finalist novels for the Jabuti Prize – which were selected by Câmara Brasileira do Livro (CBL) from 2006 to 2008 – in the “Best Youth Book” category. Readers undergoing a formation process feel seduced by specific strategies related to thematic and formal choices used in such novels. The educational issue is important due to the fact that the young character shows greater experience after facing ordeals. Therefore, in order to understand the tendencies in contemporary youth narratives, it is necessary to discuss its features and carry out an intrinsic analysis of works published under the heading of youth literature.

Key-words: youth narratives, specificities, formation, *Bildungsroman*, formation novel, juvenile literature, Vaga-Lume Series, literary award.

SUMÁRIO

RESUMO.....	05
ABSTRACT.....	06
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1	
NARRATIVAS JUVENIS E ESTUDOS CRÍTICOS SOBRE SUAS ESPECIFICIDADES.....	15
1.1 SOBRE A FORMAÇÃO.....	21
1.2 LITERATURA JUVENIL E FORMAÇÃO.....	24
1.3 A LITERATURA JUVENIL E A FORMAÇÃO DO HOMEM.....	28
CAPÍTULO 2	
NARRATIVAS JUVENIS: FORMAÇÃO E ENSINAMENTO NA SÉRIE VAGA-LUME.....	32
2.1 SÉRIE VAGA-LUME: DÉCADA DE 1970.....	32
2.1.1 <i>Cabra das Rocas</i> (1972).....	32
2.1.2 <i>A ilha perdida</i> (1973).....	34
2.1.3 <i>A aldeia sagrada</i>	36
2.1.4 <i>O escaravelho do diabo</i> (1974).....	37
2.1.5 <i>Cem noites tapuias</i> (1976).....	38
2.1.6 <i>O caso da borboleta Atíria</i> (1976).....	39
2.1.7 <i>Tônico</i> (1978).....	40
2.1.8 <i>Spharion</i> (1979).....	41
2.2 SÉRIE VAGA-LUME: DÉCADA DE 1980.....	42
2.2.1 <i>A serra dos dois meninos</i> (1980).....	42
2.2.2 <i>As aventuras de Xisto</i> (1982).....	43
2.2.3 <i>Tônico e Carniça</i> (1982).....	44
2.2.4 <i>Os barcos de papel</i> (1984).....	46
2.2.5 <i>Os pequenos jangadeiros</i> (1984).....	47
2.2.6 <i>A grande fuga</i> (1985).....	48
2.2.7 <i>Açúcar amargo</i> (1986).....	49
2.2.8 <i>Bem vindos ao Rio</i> (1986).....	51
2.2.9 <i>Os passageiros do futuro</i> (1987).....	52
2.3 SÉRIE VAGA-LUME: DÉCADA DE 1990.....	53
2.3.1 <i>O desafio do Pantanal</i> (1991).....	53
2.3.2 <i>O segredo dos sinais mágicos</i> (1993).....	55
2.3.3 <i>A maldição do tesouro do faraó</i> (1995).....	57

2.3.4 <i>O primeiro amor e outros perigos</i> (1996).....	58
2.3.5 <i>O super tênis</i> (1996).....	59
2.3.6 <i>A magia da árvore luminosa</i> (1997).....	61
2.3.7 <i>Gincana da morte</i> (1997).....	62
2.3.8 <i>Missão no Oriente</i> (1997).....	63
2.3.9 <i>O preço da coragem</i> (1997).....	65
2.3.10 <i>Segura, peão!</i> (1998).....	66
2.3.11 <i>O robô que virou gente</i> (1999).....	67
2.4 SÉRIE VAGA-LUME: DÉCADA DE 2000.....	68
2.4.1 <i>Correndo contra o destino</i> (2001).....	68
2.4.2 <i>Tem lagartixa no computador</i> (2001).....	69
2.4.3 <i>Nas ondas do surfe</i> (2002).....	71
2.4.4 <i>A grande virada</i> (2005).....	72
2.4.5 <i>Manobra radical</i> (2006).....	74
2.5 SÉRIE VAGA-LUME: UMA LITERATURA EDUCADA.....	75

CAPÍTULO 3

OBRAS FINALISTAS DO PRÊMIO JABUTI: AS TENDÊNCIAS DAS NARRATIVAS

JUVENIS CONTEMPORÂNEAS.....	80
3.1 FINALISTAS DO PRÊMIO JABUTI 2006.....	80
3.1.1 <i>De punhos cerrados</i>	80
3.1.2 <i>Heroísmo de Quixote: recriação a partir da obra de Miguel de Cervantes e Saavedra</i>	84
3.1.3 <i>Letras finais</i>	88
3.1.4 <i>Lis no peito um livro que pede perdão</i>	90
3.1.5 <i>O dia em que Felipe sumiu</i>	97
3.1.6 <i>Pena de ganso</i>	99
3.1.7 <i>Poderosa: diário de uma garota que tinha o mundo na mão</i>	101
3.2 FINALISTAS DO PRÊMIO JABUTI 2007.....	104
3.2.1 <i>A cabeleira de Berenice</i>	104
3.2.2 <i>A verdadeira história de Bimba, o bambabã do colégio</i>	105
3.2.3 <i>Aleijado</i>	108
3.2.4 <i>Alice no espelho</i>	110
3.2.5 <i>Antes do depois</i>	113
3.2.6 <i>Aula de inglês</i>	114
3.2.7 <i>Ciumento de carteirinha</i> (2006).....	119
3.2.8 <i>Gotham Sampa City</i>	122
3.2.9 <i>Meninas inventadas</i>	124
3.2.10 <i>O melhor time do mundo</i>	126

3.3 FINALISTAS DO PRÊMIO JABUTI 2008.....	128
3.3.1 <i>A chave do corsário</i>	128
3.3.2 <i>A maldição da moleira</i>	131
3.3.3 <i>A palavra mágica</i>	132
3.3.4 <i>As rapaduras são eternas</i>	134
3.3.5 <i>HQs: quando a ficção invade a realidade</i>	135
3.3.6 <i>Mais ou menos normal</i>	138
3.3.7 <i>Mestres da paixão</i>	140
3.3.8 <i>Tão longe... tão perto</i>	143
3.4 OBRAS FINALISTAS DO PRÊMIO JABUTI E A FORMAÇÃO: AMARRANDO AS PONTAS.....	145
CAPÍTULO 4	
AS NARRATIVAS JUVENIS E A MODERNIDADE.....	149
4.1 NARRATIVAS JUVENIS AO LADO DA MODERNIDADE.....	149
4.2 NARRATIVAS JUVENIS IMERSAS NA MODERNIDADE.....	156
4.3 ROMANCES JUVENIS E AS ESTRATÉGIAS PARA ATRAIR O JOVEM LEITOR.....	160
4.4 AS NARRATIVAS JUVENIS E AS NOVAS FORMAS LITERÁRIAS.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	171
ANEXO A.....	182
ANEXO B.....	187

INTRODUÇÃO

O mercado editorial hoje apresenta um sistema de produção que busca captar o interesse dos mais diferentes leitores. Com a literatura juvenil não é diferente. Há coleções voltadas para os jovens, obras lançadas no mercado como juvenis e, conseqüentemente, escritores empenhados na produção de narrativas que atraiam o interesse de um leitor em formação. Para confirmar a importância desse campo, prêmios literários buscam reconhecer a legitimidade desse campo e divulgar as obras que se destacam preponderantemente por sua qualidade estética.

Segundo Rosely Boschini, presidente da Câmara Brasileira do Livro, a pesquisa intitulada “Produção e Vendas do Mercado Editorial 2008”¹ revelou que, em 2008, o mercado livreiro lançou 41,88% a mais de novos títulos juvenis em relação ao ano de 2007. As editoras também publicaram 9,26% a mais de exemplares da literatura juvenil do que em 2007. Por outro lado, os estudos críticos ainda são poucos para compreender as tendências específicas da literatura juvenil e propor discussões sobre os métodos de análise mais apropriados para lidar com um campo literário em constantes transformações.

Segundo João Luís Ceccantini (2000, p. 20-21), ainda há muito a ser feito em termos de pesquisas voltadas para a literatura juvenil num âmbito brasileiro:

Num país em que sequer a produção contemporânea da “outra literatura” consegue ser razoavelmente assimilada e deglutida pelo meio acadêmico, o que tem sido feito em termos da pesquisa voltada para os enormes números, dígitos, cifras que envolvem o universo da literatura infanto-juvenil contemporânea deixa ainda muito a desejar. Faltam: obras de referência de toda sorte – biografias, dicionários, antologias, entre outros; estudos monográficos sobre um determinado autor ou uma determinada obra, dos mais simples, aos mais complexos, que procurem integrar ambos os aspectos na análise; pesquisas mais generalistas, que deem conta de questões teóricas representativas para a literatura infanto-juvenil brasileira; estudos panorâmicos, considerando conjuntos de autores e obras, empenhados em apontar tendências estéticas, ideológicas etc.; estudos voltados para a recepção da literatura infanto-juvenil em contexto escolar; isto, para citar de modo genérico algumas entre outras lacunas. (p. 20-21)

Como a literatura juvenil é um campo novo, é necessário que a crítica pesquise de forma mais sistemática as tendências da produção literária voltada para um leitor específico. Contudo, parece haver ainda no meio acadêmico um preconceito em relação à denominação literatura juvenil. Harold Bloom, por exemplo, na apresentação de *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades*, afirma que a literatura voltada para jovens leitores é uma literatura menor, uma simples fórmula comercial marcada pela pobreza de sentido:

¹ Esta pesquisa foi realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômica (Fipe), divulgada no site da CBL (<http://www.cbl.org.br/telas/noticias/detalhes.aspx?id=738>).

Qualquer pessoa, de qualquer idade, ao ler esta seleção, perceberá logo que não concordo com a categoria “literatura para criança”, ou “literatura infantil”, que teve alguma utilidade e algum mérito há um século, mas que agora é, muitas vezes, a máscara de um emburrecimento que está destruindo nossa cultura literária. A maior parte do que se oferece comercialmente como literatura para crianças seria um cardápio inadequado para qualquer leitor de qualquer idade em qualquer época. (BLOOM, 2003, p. 12-13)

Os contos e poemas selecionados por Bloom poderiam, segundo ele, ser lidos por leitores de qualquer idade e em qualquer época, o que provaria que a literatura voltada para crianças é marcada simplesmente pelas determinações do mercado. Ao discordar da produção de uma literatura com tal destinação, Bloom alega que a literatura infantil não é capaz de resistir a várias leituras em diferentes idades. Não há como negar que diversos contos, romances e novelas da literatura geral podem ser leituras instigantes para leitores de diferentes faixas de idade. No entanto, não é possível pautar-se somente pela recepção para determinar o que é uma obra juvenil, nem partir da ideia generalizante de que a literatura é uma só e de que qualquer subdivisão é uma forma de empobrecimento do literário.

Não se pode negar a existência de um sistema de produção de obras escritas para jovens leitores, mas, antes de afirmar que essa literatura “está destruindo nossa cultura literária” (BLOOM, 2003, p. 13), é necessário analisar de forma mais sistematizada o que marca essa produção e se há um redimensionamento do literário em vista da determinação do público ao qual se dirige.

É essa proposta deste estudo, que irá se debruçar sobre a análise intrínseca de obras literárias brasileiras voltadas para o jovem leitor, para compreender as tendências da literatura juvenil na contemporaneidade. A pesquisa abarcará os romances juvenis, em razão da existência de autores brasileiros empenhados na produção dessas narrativas, bem como de um sistema consolidado de produção.

Convém esclarecer que o objetivo desta pesquisa não é problematizar o conceito de juventude e o que seria a faixa etária jovem para as diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia. Ao delimitar o *corpus* deste trabalho, pretende-se ater ao que as editoras e os prêmios literários avalizam como juvenil, escolhendo obras que foram lançadas no mercado como especificamente para jovens. Parte-se do conceito de que, como a literatura juvenil é uma literatura voltada para um leitor adolescente – em uma idade socialmente aceita como de aprendizagens e provas para se alcançar a idade adulta –, há uma preocupação de, em meio à trajetória da personagem, levar o leitor a refletir sobre a formação do ser humano. Dessa forma, nesta pesquisa, verificar-se-á a presença de princípios educativos, de pressupostos ideológicos e de concepções que costumam nortear a construção dos recursos literários quando a obra é voltada para um jovem leitor.

No primeiro capítulo, será retomada a dissertação de mestrado intitulada *O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em Lygia Bojunga Nunes* (CRUVINEL, 2004), em que se relaciona o romance de formação (*Bildungsroman*) com as seis primeiras obras de Lygia Bojunga Nunes. A obra bojunguiana atualiza o tema da formação humana presente em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Wolfgang von Goethe – obra paradigmática do *Bildungsroman* –, e tematiza a

aprendizagem das personagens. Na obra de Bojunga Nunes, a educação não consiste em um aprendizado acadêmico, escolar, e nem mesmo em leis morais para o comportamento do aprendiz, mas em uma formação do iniciante para que ele resolva seus conflitos íntimos e seja capaz de estabelecer uma relação mais plena com o mundo circundante.

Para esclarecer o que se compreende por “educação humana”, valer-se-á do conceito de *Bildung*, dos ideais educativos presentes no *Wilhelm Meister* e dos apontamentos específicos da crítica sobre o diálogo entre a literatura voltada para jovens leitores e o romance de formação. Ainda neste primeiro capítulo, uma revisão bibliográfica abarcará os estudos existentes a respeito de uma especificidade da literatura juvenil na contemporaneidade.

É preciso salientar que a construção teórica deste capítulo deveu-se, em grande parte, ao período de estágio na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, França, como bolsista da CAPES. Durante cinco meses, a pesquisa nos arquivos de bibliotecas francesas especializadas em literatura infantil e juvenil, como a Bibliothèque La Joie par Les Livres (Centre National du Livre pour Enfants) e a Bibliothèque l’Heure Joyeuse (Mairie de Paris), bem como o material teórico recolhido, permitiu verticalizar as leituras críticas sobre a literatura juvenil contemporânea. Graças ao contato com outros pontos de vista e com novas formas de análise de estudiosos canadenses, franceses e belgas, foi possível ampliar a discussão teórica em torno das especificidades da literatura voltada para os jovens leitores.

No segundo capítulo, o foco será centrado em uma conhecida coleção brasileira, a Série Vaga-Lume da editora Ática, uma das primeiras no Brasil a reunir obras voltadas particularmente para os jovens leitores. Essa coleção marcou toda uma geração de leitores desde a década de 1970 e continua reeditando várias de suas obras, além dos novos lançamentos, com vendas expressivas e boa penetração nas escolas. Com o objetivo de aprofundar a pesquisa, as noventa e cinco obras publicadas nessa Série até o ano de 2006 foram lidas, com base em critérios que permitissem observar as suas principais tendências.

Um dos critérios foi o de selecionar autores² que tivessem lançado mais de uma obra na Série Vaga-Lume, uma vez que a continuidade revela um projeto editorial mais consolidado. Um outro foi o de contemplar narrativas que tivessem sido publicadas em anos diferentes de cada uma das décadas, desde o surgimento da Série Vaga-Lume até o ano de 2006. Como ainda são lançadas anualmente obras novas nesta coleção, a data-limite estipulada para a constituição do *corpus* foi a de 2006 porque era o ano em que a pesquisa sobre a Série Vaga-Lume começou a ser realizada e seria complicado

² Esta é a relação dos autores cujas obras foram contempladas neste estudo: Francisco Marins, Maria José Dupré, Luiz Galdino, Sylvio Pereira, Raul Drewnick, Rosana Bond, Sérsi Bardari, Marçal Aquino, Luiz Puntel, Sílvia Cintra Franco, Lúcia Machado de Almeida, Homero Homem, Marcos Rey, Marcelo Duarte, Edith Modesto, Wilson Rocha, Orígenes Lessa, Luiz Puntel, José Mavíael Monteiro, Ivan Jaf, Bosco Brasil, Aristides Fraga Lima, José Rezende Filho, Jair Vitória, Ofélia Fontes, Narbal Fontes. Catalogamos também os outros autores que publicaram somente uma obra na Série Vaga-Lume até o ano de 2006: Lô Galasso, Domingos Pellegrini, Eliana Martins, Lourenço Cazarré, Marcos Bagno, Leusa Araújo, Luis Eduardo Matta, Maristel Alves dos Santos, Lopes dos Santos, Fátima Chaguri, Manuel Filho, Luiz Antônio Aguiar, Mário Teixeira, Janaina Amado, Assis Brasil.

augmentar o *corpus* sempre que houvesse uma nova publicação.³ Dessa forma, no segundo capítulo serão analisadas trinta e três narrativas, o que representa cerca de um terço das obras já publicadas na Série.

Na condição de leitora da Série Vaga-Lume nas décadas de 1980 e 1990, resolvi também recorrer à minha memória de leitura e recuperar algumas obras que mais se destacaram entre os jovens, como *Cabra das Rocas*, *A ilha perdida*, *Os passageiros do futuro*, *Spharion*, *O caso da borboleta Atiria*, entre tantos outros títulos. A Série marcou a minha geração de leitores e era frequentemente adotada pelos professores em sala de aula, o que ajudou na popularidade desta coleção entre o público leitor jovem.

Para decidir sobre o *corpus* do terceiro capítulo, foram lidas as narrativas juvenis premiadas em concursos promovidos pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), com a certeza de que a escolha das obras selecionadas por essas instituições ajudaria a determinar as características relevantes na seleção de uma obra direcionada para o jovem leitor. Depois dessa leitura, optou-se por estudar apenas as obras selecionadas pela CBL, uma vez que esse órgão divulga não só as obras premiadas, mas também as finalistas de cada ano. Diante desse fato, a seleção da CBL atendia mais às propostas deste trabalho, por contemplar uma diversidade maior de romances publicados recentemente e referendados por uma instituição competente.

Dessa forma, no terceiro capítulo serão analisados os romances finalistas do prêmio Jabuti nos anos de 2006, 2007 e 2008, na categoria “Melhor livro juvenil”, o que possibilitará o acesso a um número maior de romances indicados pelas editoras como obras literárias voltadas para o jovem leitor. Mesmo que nem todas tenham sido premiadas, em um primeiro momento de seleção, elas foram consideradas pela crítica especializada como literatura juvenil de qualidade.

Como este estudo está voltado para os romances juvenis, não serão analisados os contos e novelas selecionados pela CBL. Assim, no ano de 2006 serão objeto de estudo as seguintes obras juvenis finalistas do Prêmio Jabuti: *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho; *Heroísmo de Quixote*, de Paula Mastroberti; *O dia em que Felipe sumiu*, de Milu Leite; *Pena de ganso*, de Nilma Lacerda; *De punhos cerrados*, de Pedro Bandeira; *Letras finais*, de Luís Dill; *Poderosa: diário de uma garota que tinha o mundo nas mãos*, de Sérgio Klein. Do ano 2007 serão analisadas as obras: *Ciumento de carteirinha*, de Moacyr Scliar; *Antes do depois*, de Bartolomeu Campos de Queirós; *Aleijado*, de Luiz Antônio Aguiar; *A cabeleira de Berenice*, de Leusa Araújo; *O melhor time do mundo*, de Jorge Viveiro de Castro; *Alice no espelho*, de Laura Bergallo; *Aula de inglês*, de Lygia Bojunga Nunes; *Meninas inventadas*, de Ana Leticia Leal; *A verdadeira história de Bimba, o bambabã do colégio*, de Ricardo Rofstetter e *Gotham Sampa*; *City*, de Eduardo Zugaib. E do ano de 2008: *Tão longe... Tão perto*, de Silvana de Menezes; *A palavra mágica*, de Moacyr

³ A pesquisa sobre a Série apresenta uma continuidade no terceiro capítulo desta tese, visto que será analisada a obra da Série Vaga-Lume, a *Chave do corsário*, de Eliana Martins, que foi escolhida por ser finalista do prêmio Jabuti no ano de 2008. Assim, serão observadas as tendências de uma obra que foi selecionada por um órgão competente no julgamento da qualidade literária de livros juvenis, ao mesmo tempo em que se averiguará a relação estabelecida com as outras obras da Série publicadas até 2006.

Scliar; *Mestres da paixão*, de Domingos Pellegrini; *Mais ou menos normal*, de Cíntia Moscovich; *As rapaduras são eternas*, de Carlos Heitor Cony e Anna Lee; *A chave do corsário*, de Eliana Martins; *HQs: quando a ficção invade a realidade*, de Rosana Rios; e *A maldição da moleira*, de Índigo.

No quarto capítulo será feita, após a análise formal e temática das obras, uma reflexão para sistematizar as características observadas ao longo deste estudo e, assim, indicar as tendências da literatura juvenil na contemporaneidade. Nesse sentido, este trabalho discutirá a temática da formação e observará se é possível pensar em uma especificidade do gênero literário juvenil com base no processo de aprendizagem configurado na trajetória da personagem. Cabe ressaltar que o levantamento dos romances juvenis brasileiros certamente permitirá constatar os diversos caminhos estéticos trilhados pelo gênero.

CAPÍTULO 1

NARRATIVAS JUVENIS E ESTUDOS CRÍTICOS SOBRE SUAS ESPECIFICIDADES

Le vrai roman est multivoque: autant de lecteurs, autant de lectures, autant de significations. Et pourtant, si le courant passe, le vrai conte nous apprend sur l'existence. Il est une école de vie. Cela au sens où chacun y trouve une nourriture en fonction de sa nature, de son vécu, de ses problèmes propres.

(Jacqueline Held)

Para discutir as especificidades das narrativas voltadas para o jovem leitor, este capítulo se embasa no ponto de vista de estudiosos estrangeiros e brasileiros que contribuem para a reflexão sobre o gênero literário juvenil. Fundamentando-se em suas perspectivas, algumas questões importantes para o objeto de estudo deste trabalho serão problematizadas, tais como: o leitor pode determinar as tendências da literatura juvenil? Ao escrever para o adolescente, como os escritores lidam com a questão do leitor para o qual o seu texto se dirige? É possível, ao escrever um livro juvenil, abstrair a questão do mercado, das vendas, da necessidade de atrair o jovem para o livro? Até que ponto as exigências das editoras são relevantes para definir o caráter específico desse gênero?

Na dissertação *Vida e paixão de Pandonar, o cruel de João Ubaldo Ribeiro: um estudo de produção e recepção*, defendida em 1993, João Luiz Ceccantini compara dois grupos de obras do escritor brasileiro João Ubaldo: o primeiro é composto por narrativas escritas para jovens, e o segundo engloba obras escritas para adultos, nas quais a infância e a adolescência aparecem em primeiro plano. Segundo o pesquisador, João Ubaldo considera que sua primeira obra juvenil, *Vida e paixão de Pandonar, o cruel*, não é atrativa para o jovem leitor, apesar de ter sido escrita para ele.⁴ Mesmo assim, em 1993, recebeu o prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) e da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), deixando claro que, para os críticos literários, o livro de João Ubaldo é representativo do gênero. A questão é complexa porque, muitas vezes, o que a crítica literária legitima como uma obra de qualidade estética não satisfaz o público leitor.

Na tentativa de alcançar sucesso diante do público jovem, João Ubaldo escreve *A vingança de Charles Tiburone*, em que busca uma elaboração mais simples dos elementos narrativos. Ceccantini mostra, no decorrer da análise dessa narrativa, que, mesmo com algumas simplificações em relação à primeira obra juvenil, há um cuidado no trabalho com os aspectos formais: mantém-se a qualidade na construção estética do texto, apresentando elementos que lhe dão um certo requinte, como o intertexto, a ironia, o humor.

⁴ A pesquisa de Ceccantini, a respeito da recepção em uma sala de oitava série do Ensino Fundamental, revela também que essa obra não teve uma acolhida muito calorosa por parte dos leitores.

Dentre as particularidades das obras desse escritor baiano produzidas especificamente para jovens destaca-se a preferência pelo emprego do presente do indicativo, enquanto, nos livros voltados para adultos, predomina o pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo (CECCANTINI, 1993, p. 225). A recorrência no uso do presente não é casual, segundo Ceccantini, e evidencia o “quanto a pré-determinação do público acaba por interferir no processo criativo de um autor independentemente de que suas escolhas, quer no campo da forma quer do conteúdo, sejam mais ou menos conscientes” (p. 226). Ao adotar o tempo presente, o escritor busca uma maior aproximação com o jovem, visto que a história se desenvolve diante dos seus olhos, o que cria uma identificação mais plena entre o leitor e a personagem. Uma segunda particularidade diz respeito ao eixo temático. Ceccantini observa que, nas narrativas juvenis, os temas tabus, como a iniciação sexual, são evitados. Nos romances adultos, personagens menores assumem posturas mais libertinas que nos romances juvenis (p. 229). A terceira particularidade reside no fato de que, nas narrativas escritas para jovens, as personagens adultas ficam em um segundo plano e há um uso mais livre da fantasia; os romances escritos para adultos, por sua vez, apresentam uma tendência mais verista (p. 232).

Mesmo com a constatação dessas diferenças, João Ubaldo, quando questionado sobre a especificidade dos seus romances juvenis, nega – se bem que de forma evasiva – que suas obras estejam voltadas para um destinatário determinado. Em contrapartida, Ceccantini observa que a qualificação de literatura juvenil assume uma determinação sobre as obras, acarretando uma mudança de atitude por parte do escritor quando escreve para um público específico (p. 233).

Para Ceccantini, essas particularidades encontradas nas obras juvenis de João Ubaldo seriam insuficientes para dar conta de uma especificidade do gênero literário. A literatura voltada para os jovens “não encontra sua definição em algo que lhe seja intrínseco, como o assunto de que trata, por exemplo, mas em uma instância que se encontra fora da obra – o público” (p. 240). Assim, o rótulo de literatura juvenil faz com que haja uma dependência maior em relação ao público leitor para o qual as obras são escritas. Em face disso, os escritores, para serem aceitos, precisam se voltar para as especificidades de uma leitura que agrada aos adolescentes. Convém lembrar, entretanto, que uma obra da literatura adulta pode ser dirigida a um público mais amplo, mesmo sem uma determinação tão precisa da faixa etária.

Outro estudo que busca compreender as especificidades da literatura juvenil é *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, da pesquisadora canadense Sandra Beckett, publicado em 1997. Beckett reflete sobre a obra e o depoimento de cinco consagrados escritores franceses – Jean Giono, Le Clézio, Michel Tournier, Marguerite Yourcenar e Henri Bosco – que foram convidados pelas Edições Gallimard para publicar obras literárias destinadas a adolescentes.⁵ Nos depoimentos, esses escritores declaram não haver diferenças substanciais entre as obras que escrevem para adultos e as produzidas particularmente para jovens. Segundo Beckett (1997, p. 248), talvez essa não aceitação

5 Beckett analisa especificamente as obras publicadas entre 1945 e 1995, na coleção francesa Fólio Junio.

do rótulo de escritores para jovens seja uma tentativa de não representarem seu público, uma vez que a literatura juvenil é ainda considerada uma literatura menor.

A questão adquire maior complexidade – por não ser um consenso entre escritores e editoras – quando se procura determinar o que é literatura juvenil. Algumas obras escritas para adolescentes não se enquadram nos critérios das editoras. Beckett cita, como exemplo, os romances de Tournier, que não são aceitos pelas editoras de livros para adultos por serem considerados juvenis, nem pelos editores de livros para jovens por não se encaixarem nos padrões apropriados para adolescentes. Os romances de Tournier “como *Vendredi ou la vie sauvage*, *Barboche*, *Peuple du ciel* parecem situar-se em uma zona fronteira, um pouco obscura e mal explorada, entre a literatura para adultos e a literatura para crianças” (BECKETT, 1997, p. 249).⁶

A estudiosa canadense questiona se essa indefinição não seria uma estratégia de marketing dos editores para alcançar um público mais amplo. Talvez o “alargamento” das fronteiras entre um romance juvenil e um romance adulto seja uma forma de os escritores e os editores aumentarem a venda dessas obras.

Ao analisar os romances de Tournier inicialmente escritos para adultos e, posteriormente, adaptados e publicados para o jovem leitor, Beckett observa que os textos destinados aos jovens leitores não perdem em complexidade, são apenas diferentes e, segundo a pesquisadora, melhores:⁷

Esforçando-se para alcançar o ideal de brevidade e limpidez que se constata nos mestres como Perrault, Grimm e Andersen, o processo de escritura e de reescritura de Tournier suportou, não um empobrecimento, mas uma apuração, até mesmo uma destilação, que dá uma qualidade mística mais concentrada e a “profundidade glauca”, que, segundo o autor, distingue o conto dos outros “tipos de histórias curtas”. (BECKETT, 1997, p. 165)⁸

Beckett também argumenta que todos os escritores entrevistados lançaram seus livros para jovens quando suas carreiras se encontravam em uma etapa mais avançada, mais madura. Nesse estágio se sentiam capazes de uma escritura mais límpida e mais bem desenvolvida esteticamente. A autora acredita que a evolução da literatura juvenil revela uma crescente complexidade na obra desses autores em relação àqueles cujos livros tinham sido lançados nas décadas anteriores. Há também um ganho de legitimidade na literatura voltada para o jovem leitor quando escritores consagrados se dedicam a publicar romances juvenis (p. 257). De acordo com a pesquisadora,

6 “[...] tels que *Vendredi ou la vie sauvage*, *Barboche*, *Peuple du ciel* semblent se placer dans une zone frontière, un peu obscure et mal explorée, entre la littérature pour adultes et la littérature pour enfants”. Todas as citações escritas originalmente em língua estrangeira foram traduzidas pela autora desta tese. Para permitir um cotejo, o trecho original será apresentado em notas de rodapé.

7 Tournier considera *Pierrot ou les secrets de la nuit* melhor do que seus livros escritos para adultos. Sua obra adaptada para jovens, *Vendredi ou la vie sauvage*, alcança maior sucesso entre o público leitor em geral do que a publicada inicialmente para adultos, *Vendredi ou les limbes du pacifique*.

8 “En s’efforçant d’atteindre l’ idéal de brièveté et de limpidité qu’il constate chez des maîtres comme Perrault, Grimm et Andersen, le processus de l’écriture et de la réécriture de Tournier a subi, non pas un appauvrissement, mais une épuration, voire une distillation, qui donne une qualité mystique plus concentrée et l’épaisseur glauque, qui, selon l’auteur, distingue le conte des autres types d’histoires courtes”.

quanto mais a literatura para jovens rompe com o rótulo de uma literatura inferior, mais tênues ficam as fronteiras entre a literatura juvenil e a literatura geral: “Longe de ser uma ‘subliteratura’, a verdadeira literatura para crianças é uma ‘sobreliteratura’, se assim se pode dizer, um gênero não menor, mas superior” (p. 257).⁹

Outro estudo relevante sobre a especificidade do romance juvenil é *Les enjeux du roman pour adolescents: roman historique, roman-miroir, roman d’aventures*, publicado em 2002. Nessa obra, fruto de uma pesquisa, Danielle Thaler e Alain Jean-Bart avaliaram romances juvenis franceses e canadenses contemporâneos e observaram que as obras estudadas transcendem os limites de uma literatura que seria propriamente juvenil. Para eles, a classificação de literatura juvenil é um termo inoperante para rotular a diversidade das obras voltadas para o jovem leitor. Como se publica uma grande quantidade de livros a cada ano, assumir a denominação de escritor para jovens significa aceitar que as obras produzidas serão tão passageiras quanto a idade de seus leitores. Nesse sentido, escritores como Jean-Côme Noguès e Dominique Demers buscaram transcender as fronteiras da literatura estritamente juvenil para não condenar suas obras à efemeridade.

Segundo Thaler e Jean-Bart (2002, p. 304), não existe uma literatura juvenil. Essa afirmação se baseia no argumento de que a existência de obras adaptadas ao gosto do leitor adolescente, com a intenção explícita de atraí-lo para a narrativa, seria a negação da literatura: “Pode-se programar a literatura? Os dois termos não são antitéticos? A literatura, não é justamente algo que escapa de toda pré-fabricação?”¹⁰ Para esses dois pesquisadores, a denominação “literatura juvenil” é um jogo de marketing, uma política editorial ávida de vendas, e é somente o mercado consumidor que justifica a tentativa de classificação. Ademais, acrescentar o termo “juvenil” à literatura é uma forma de exclusão. Se a boa literatura juvenil pode ser lida por um adulto, o rótulo “juvenil” é desnecessário. Levar em conta as necessidades específicas de um tipo de leitor para a produção de obras literárias é uma forma de negar a liberdade criativa inerente à própria literatura. Assim, ao invés de perguntar sobre a natureza da literatura juvenil, seria mais frutífero abrir a questão para a natureza da literatura como um todo, sem categorizações de interesse puramente mercadológico:

As verdadeiras obras literárias juvenis são talvez aquelas que são também suscetíveis de serem lidas pelos adultos, aquelas que aceitam, suportam e provocam uma leitura adulta. Não é o que permitem os romances de Jean-Côme Noguès, pelo menos alguns? Não é o que deseja finalmente Dominique Demers? Vê-se portanto como uma certa literatura juvenil pode colocar fim à exclusão que começou por ela com a adição de um infeliz complemento do nome. Vê-se também como se esboça uma reconciliação entre as leituras dos adultos e as leituras dos jovens, longe de todos os guetos que se constroem inconscientemente ou para fins mercantis. Finalmente, a última questão *O*

9 “Loin d’être une ‘sous-littérature’, la véritable littérature pour enfants est une ‘sur-littérature’, si l’on peut dire, un genre non pas mineur mais supérieur.”

10 “Peut-on programmer la littérature? Les deux termes ne sont-ils pas antithétiques? La littérature, n’est-ce pas justement ce qui échappe à toute prefabrication?”

que é a literatura juvenil? Delineia-se uma outra questão: *O que é a literatura?* (THALER e JEAN-BART, 2002, p. 304-305)¹¹

Outro estudo relevante para se discutir essa questão é *Le roman pour ados: une question d'existence*, publicado em 2005. Nele, Josée Geffard-Lartet parte de uma perspectiva editorial para pesquisar as diferenças entre a literatura juvenil e a literatura geral e propõe alguns questionamentos para refletir sobre as particularidades do romance para jovens: os editores exigem uma escritura específica? Os temas abordados, como o amor, a política, o sexo, a droga ou a morte, são mais importantes que a escritura e o estilo?

Com base no romance *Effroyables Jardins*, de Michel Quint – lançado originariamente para adultos e publicado, posteriormente, de forma integral, em uma coleção destinada aos adolescentes na França –, Geffard-Lartet discute o redimensionamento da obra dirigida a um leitor determinado. Segundo ele, nesse caso em particular, é uma decisão editorial que faz com que uma obra seja relançada em uma coleção para adolescentes. No momento em que a obra de Quint migra para o setor da literatura para adolescentes, há o acréscimo de um dossiê pedagógico, mostrando a consciência, por parte da editora, do aspecto educativo necessário quando o romance é voltado para um destinatário específico. Assim, as obras para adultos lançadas também em coleções juvenis, de forma integral, apresentam um discurso voltado para o leitor adolescente (GEFFARD-LARTET, 2005, p. 22). O texto pode até ser o mesmo, mas o direcionamento, a perspectiva e o projeto gráfico da edição são diferentes. O texto, segundo Geffard-Lartet, precisa de um trabalho estético que possibilite ao jovem leitor vivenciar a verdade humana presente na literatura. Esse autor também considera que, por mais que os escritores se isentem de admitir que há uma preocupação¹² com um leitor ainda sob a tutela legal de um adulto, as obras demonstram uma espécie de autocensura, reforçada também pela pressão exercida pela lei de 1949, que regula a produção literária para jovens na França.

Para compreender o que marca a especificidade de produzir um romance juvenil, Geffard-Lartet propõe aos escritores entrevistados a discussão de alguns pontos importantes como os temas, o estilo, a questão de um leitor em vir-a-ser, a preocupação em abordar a passagem entre a infância e a vida adulta, o limite e a censura, a responsabilidade ética ao escrever para o leitor iniciante. Com base nessas discussões, Geffard-Lartet observa que os autores se recusam a admitir a preocupação em abordar certos temas, ou a tentativa de agradar o público leitor e até mesmo a existência de uma escritura específica (p. 98). As pesquisas desse estudioso, assim como as de Sandra Beckett e de Ceccantini, revelam que os autores costumam rejeitar o rótulo de escritores para jovens.

¹¹ “Les véritables oeuvres littéraires de jeunesse sont peut-être celles qui sont aussi susceptibles d’être lues par les adultes, celles qui acceptent, supportent et provoquent une lecture adulte. N’est-ce pas ce que permettent les romans de Jean-Côme Noguès, du moins certains? N’est-ce pas ce que souhaite finalement Dominique Demers? On voit donc comment une certaine littérature de jeunesse peut mettre fin à l’exclusion qui commença pour elle avec l’adjonction d’un malheureux complément du nom. On voit aussi comment s’esquisse une réconciliation entre les lectures des adultes et les lectures des jeunes, loin de tous les ghettos qu’on échafaude inconsciemment ou à des fins mercantiles. Finalement, derrière la question *Qu’est-ce que la littérature de jeunesse?* se profile une autre question: *Qu’est-ce que la littérature?* (p. 304-305).

¹² A preocupação com o leitor em formação leva a uma tensão entre as dimensões das exigências do mercado, da aprendizagem e o domínio da literatura (GEFFARD-LARTET, 2005, p. 29).

Como houve, por parte dos romancistas, uma recusa em definir a literatura juvenil por meio de categorias específicas, Geffard-Lartet formula a hipótese de que, nos livros que se destinam a adolescentes, os escritores fazem ligações com sua própria adolescência, de forma mais ou menos consciente. O que marcaria, então, o romance juvenil seria a busca de recuperar a memória, revivendo as experiências juvenis sob a ótica do jovem que o escritor foi um dia. Nos romances para os jovens, “o autor não apresenta um olhar de adulto sobre esse período, mas se autoriza a uma revivescência desse momento da existência” (p. 100).¹³

Para Daniel Delbrassine (2002),¹⁴ a literatura juvenil não se restringe às obras publicadas para o jovem leitor, mas ao sistema existente em torno dessa produção, em que há um mundo à parte em relação à literatura geral: crítica especializada, livrarias específicas, eventos ligados à divulgação das obras (p. 27). Assim, a literatura produzida para o adolescente representa um campo específico, “fora do campo da literatura geral, mas em estreita relação com ela. Trata-se de uma espécie de microcosmo cujos usos e valores são calcados sobre aqueles da literatura dos adultos” (DELBRASSINE, 2002, p. 27-28).¹⁵ Esse mesmo autor observa que a literatura juvenil funciona como uma espécie de imitação da literatura geral, tendo como referência seus padrões, daí ser vista como uma “paraliteratura específica mas comparável” (p. 31).¹⁶ Argumenta que mesmo um reconhecido autor de obras juvenis, quando escreve um livro publicado na literatura geral, é considerado como iniciante. Outro fator que reforça o isolamento desse campo literário é o fato de as revistas especializadas em literatura juvenil também serem ignoradas no meio externo (p. 31).

Delbrassine observa que houve uma relativização desse isolamento com o lançamento de romances voltados para pré-adolescentes, como o *Harry Potter*, mas lidos também por adultos (p. 31). Mesmo assim, não há uma autonomia no campo da literatura juvenil, visto que as obras são escritas por adultos. Além disso, para ser legitimada, uma obra precisa ser objeto de uma crítica bastante receptiva em uma revista da literatura geral.

Outro ponto importante da pesquisa de Delbrassine é o estudo comparativo entre as obras publicadas inicialmente para adultos e depois adaptadas para o leitor jovem, tendo em vista as transformações que as obras sofrem no processo de reescritura. O pesquisador, assim como Beckett, manifesta-se favorável a uma reformulação, mas não a uma simplificação das obras adaptadas. Empregam-se de procedimentos narrativos complexos, mas não se reduz o tamanho da frase nem a dificuldade do léxico. Assim, não há diferenças significativas, no nível semântico, entre as obras lançadas originariamente para adultos e, posteriormente, adaptadas pelo escritor para serem lançadas em coleções para jovens.

13 “[...] l’auteur ne porte pas un regard d’adulte sur cette période mais s’autorise la reviviscence de ce moment d’existence.”

14 Em 2005, Delbrassine defendeu sua tese. *Le roman pour adolescents aujourd’hui: écriture, thématiques et réception*, publicada em 2006, que busca compreender os rumos que tem tomado a produção da literatura juvenil na contemporaneidade.

15 “Un champ spécifique se constitue, en dehors du champ de la littérature générale, mais en étroite relation avec lui. Il s’agit d’une espèce de microcosme dont les usages et les valeurs sont calqués sur ceux de la littérature des adultes”.

16 “[...] une paralittérature spécifique mais comparable”.

Delbrassine nega a tese de que exista uma escritura menor na literatura juvenil. Pelo contrário, haveria simplesmente uma tentativa de atrair o jovem leitor para a leitura, levando em conta suas competências particulares: “nada, a não ser levar em conta as competências e preferências do jovem público, diferencia o romance voltado aos adolescentes de seu equivalente na literatura geral” (DELBRASSINE, 2006, p. 405).¹⁷

Nos estudos abordados ao longo deste capítulo, os pesquisadores avaliam a literatura juvenil pela importância que deve ser dada ao leitor, pela questão editorial, buscando diferenças na literariedade das obras, ao diferenciar a literatura juvenil e a literatura geral, ou simplesmente negando a existência de uma literatura juvenil. Parece claro que refletir sobre os ideais formativos presentes no romance juvenil contemporâneo talvez seja um caminho significativo para aprofundar a discussão sobre os delineamentos do gênero na contemporaneidade.

Na dissertação de mestrado *O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes* (CRUVINEL, 2004), observa-se que as narrativas bojunguianas buscam formar o leitor para, em um processo de espelhamento com o caminho de provas da personagem, ser capaz de resolver seus conflitos íntimos e de refletir sobre a realidade social. Com o desenvolvimento desta pesquisa e, acompanhando a produção literária mais recente lançada no mercado, constata-se que é recorrente nas obras voltadas para o jovem leitor a tematização de um aprendizado da personagem. As narrativas juvenis frequentemente abordam o amadurecimento do ente ficcional para a vida, de modo que, ao final da narrativa, o protagonista alcança um acréscimo de experiência. É nesse sentido que se busca a especificidade da literatura juvenil, observando se há uma preocupação em abordar a temática da educação humana e, concomitantemente à articulação temática, se há uma estruturação estética da narrativa que possibilite também a formação do leitor.

1.1 Sobre a formação

Werner Jaeger (2001, p. 4) considera que “todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação”. Os gregos tinham uma consciência muito apurada sobre a formação humana, que transcendia as regras fixas e os ensinamentos utilitários, buscando “a formação de um elevado tipo de Homem. A ideia de educação representava para ele [o homem grego] o sentido de todo esforço humano” (p. 7).

A educação na Grécia Antiga aspirava ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. O homem se empenhava de forma consciente em seu aprendizado pessoal, de acordo com o ideal coletivo de formação, para alcançar o mais alto ideal de construção do próprio ser:

Tal é a genuína paideia grega, considerada modelo por um homem de Estado romano. Não brota do individual, mas da ideia. Acima do Homem como ser gregário, ou como

¹⁷ “[...] rien, si ce n’est une prise en compte des compétences et préférences du jeune public, ne différencie le roman adresse aux adolescents de son équivalent en littérature générale” (DELBRASSINE, 2006, p. 405).

suposto eu autônomo, ergue-se o Homem como ideia. [...] a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Os gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado deste processo mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação, mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação. (JAEGER, 2001, p. 14)

A formação, para os gregos, era pensada como um vir-a-ser, uma construção lógica e consciente rumo ao desenvolvimento das melhores qualidades humanas. Para Platão, em *A República*, a verdade não está no plano do contingente, do múltiplo, mas constitui-se um ideal a ser buscado desde a mais tenra idade. O filósofo deve se esforçar permanentemente nesse percurso da reflexão filosófica para compreender o que é de fato e, ao alcançar o mais alto grau no processo educativo, deve, então, descer do cimo de sua contemplação e voltar os olhos para seus semelhantes, agindo no mundo das imperfeições.

Segundo Henrique C. de Lima Vaz (1993, p. 134), “a ética é a Paideia do homem clássico”. A Paideia é a educação plena do homem, o desenvolvimento das mais elevadas virtudes humanas, alcançadas pelo exercício das ações éticas. Aristóteles compreende a ética como a prática constante do “bem agir” – um exercício contínuo de atos nobilitantes, aspirando à justa medida.

O homem feliz, portanto, deverá possuir o atributo em questão [a ética] e será feliz por toda a sua vida, pois ele estará sempre, ou pelo menos frequentemente, engajado na prática ou na contemplação do que é conforme a excelência. Da mesma forma ele suportará as vicissitudes com maior galhardia e dignidade, sendo como é verdadeiramente bom e irrepreensivelmente tetragonal. (ARISTÓTELES, 2001, p. 13)

Para Aristóteles, portanto, a felicidade só pode existir na prática cotidiana do próprio bem e deve ocupar permanentemente a vida dos homens felizes. Para o homem grego, a noção de desequilíbrio está intimamente ligada ao *cosmos* em uma totalidade orgânica. Mesmo que existam, os conflitos não se tornam parte da vida, não são naturalizados. Pelo contrário, tornam-se pontos a serem pensados, debatidos com o intuito de reencontrar o equilíbrio das atitudes pelo pensamento racional.

Jean-Pierre Vernant (2000) considera que, mesmo antes de uma organização social mais sistematizada na Grécia Antiga e do surgimento das cidades, o pensamento mítico e as práticas rituais buscavam a repetição dos feitos exemplares do herói para restabelecer a ordem, atualizando o equilíbrio do homem com o mundo. A preocupação com a formação se manifesta desde os tempos antigos, marcados pelos rituais míticos, e precede os grandes filósofos gregos, que se propunham a instaurar o equilíbrio da *polis* por meio do exercício do pensamento racional. Assim, a busca por uma formação humana está presente nas concepções de mundo mítico e nos estudos filosóficos surgidos na Grécia Antiga. A relação entre a literatura e a educação do ser é também muito antiga. *A Odisseia*, poema épico que data provavelmente do século VIII ou IX a.C., já revela a preocupação com a formação de um jovem.

Os quatro primeiros cantos da *Odisseia* narram as viagens de Telêmaco,¹⁸ em busca de notícias de Ulisses, seu pai, que está afastado de casa há vinte anos. Já no início da “Telemaquia”, a deusa Atenas evita antecipar para Telêmaco que seu pai está vivo. O jovem precisa sair de Ítaca, uma vez que a viagem se constitui parte da formação de Telêmaco e sua iniciação para a vida adulta. Nesses primeiros cantos da *Odisseia*, entreveem-se os ideais de formação de um jovem para os gregos:

A alma desta encantadora narração humana é o problema – que o poeta formula com clara consciência – de converter o filho de Ulisses num homem superior, apto a realizar ações sensatas e bem-sucedidas. Ninguém pode ler o poema sem ficar com a impressão de um propósito pedagógico deliberado e consciente, embora muitas partes não apresentem nenhum vestígio dele. Esta impressão resulta no fato de, paralelamente à ação exterior de Telêmaco, desenrolar-se o aspecto universal e mesmo prototípico dos sucessos últimos e espirituais que constituem a sua própria e autêntica finalidade. (JAEGER, 2001, p. 54)

Há na *Odisseia* o valor pedagógico do exemplo. Num tempo em que os ensinamentos morais ainda não eram sistematizados, o padrão de boa conduta estava em seguir os exemplos da tradição. “A evocação do exemplo dos heróis famosos e do exemplo das sagas é, para o poeta, parte constitutiva de toda a ética e educação aristocráticas” (JAEGER, 2001, p. 59). Assim, o tema da educação, presente nessa epopeia clássica, segue os pressupostos de formação pertinentes ao homem grego e a suas concepções de formação do ser.

Como este trabalho tem o propósito de se prender mais aos ideais educativos do romance de formação, a abordagem da *Odisseia* mostra que os ideais da *Bildung*¹⁹ alemã têm raízes na Paideia grega. Segundo Jaeger (2001, p. 15),

a palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, “ideia”, ou “tipo” normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo lugar onde esta ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da própria educação.

Mesmo que separada da *Odisseia* por vários séculos, a obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795), de Johann Wolfgang von Goethe, retoma a questão de um aprendizado humano e é considerada como uma obra paradigmática do *Bildungsroman*. Nesse romance de Goethe, o tema da formação do jovem é marcado pelos ideais do século XVIII, alicerçados na crença no

18 Segundo Donald Schüler (1999, p. 21), “Telêmaco aparece como primeiro jovem na literatura ocidental. Homero o apanha no período de transição entre a juventude e a idade madura”.

19 Os ideais de educação presentes no campo semântico da palavra alemã *Bildung* se aproximam do ideal de formação para os gregos, visto que há uma preocupação em pensar a educação em sua essência. Tais ideais buscam formar o homem para viver na busca constante e consciente do aperfeiçoamento das potencialidades humanas, transcendendo os fins utilitários para alcançar o bem coletivo.

progresso do sujeito e na possibilidade de harmonia do homem com a coletividade (MAAS, 2000, p. 45). O protagonista, Meister, procura, ao longo de sua trajetória, uma formação mais ampla em vista dos ensinamentos comumente proporcionados à sua classe – a burguesia. Destaca-se, em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, a Sociedade da Torre, uma união de homens conscientes de seu papel educador na sociedade e que será um exemplo para a configuração de ideais elevados de educação e atuará na formação do jovem aprendiz.

Segundo Georg Lukács (2000, p. 139), o tema do *Bildungsroman* “é a reconciliação do indivíduo problemático, guiado pelo ideal vivenciado, com a realidade social concreta”. No romance de educação, o herói deve passar por um processo de formação para estar apto a realizar ações na sociedade. Não basta a simples contemplação do mundo. O herói deve partir de um estado de conflito para, ao final de sua trajetória, poder se reconciliar com o meio social. A relação entre homem e mundo consiste em “lapidar-se e habituar-se mútuos de personalidades antes solitárias e obstinadamente confinadas em si mesmas, o fruto de uma resignação rica e enriquecedora, o coroamento de um processo educativo, uma maturidade alcançada e conquistada” (p. 140). Nesse tipo romanesco, a experiência do herói deve representar algo universal, humano, não se encerrando em um desenvolvimento meramente individual. Deve haver ainda uma ruptura com a configuração de um destino privado, para vislumbrar a humanidade, buscando “um equilíbrio entre atividade e contemplação, entre vontade de intervir no mundo e capacidade receptiva em relação a ele” (p. 141).

Lukács acredita que não é mais possível a sobrevivência do romance de formação depois do *Meister* de Goethe. Com as transformações históricas, há um movimento dialético das formas e perde-se também a crença na possibilidade de uma integração entre eu e mundo. Assim, os princípios pedagógicos, tais como estão presentes no *Wilhelm Meister*, são impossíveis de serem retomados em outro momento histórico.

Na já referida dissertação *O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes* (CRUVINEL, 2004), observou-se que Goethe sistematizou um gênero, mas o tema da educação – já abordado na *Odisseia* – antecede ao *Meister* e não termina com essa obra, continua a ser trabalhado na literatura de forma diferente em cada contexto e prevalecendo sobre os princípios educativos de cada época.

1.2 Literatura juvenil e formação

Em *Histoire du récit pour la jeunesse au XX siècle (1929-2000)*, Ganna Ottevaere-Van Praag considera que, em meados de 1960, começa a surgir um outro discurso na literatura voltada para o jovem leitor, marcado predominantemente por uma generalização da perspectiva romanesca do não adulto. A adoção dessa perspectiva vai dar unidade à literatura juvenil numa dimensão planetária. Se antes dessa data predominava a onisciência do adulto, atualmente impera a sabedoria juvenil. Os escritores na contemporaneidade se preocupam em abordar os meandros da vida íntima do jovem, narrando seu amadurecimento pelos embates com os conflitos que vivencia. Segundo Praag (1999, p. 26),

a evolução destes últimos anos mostra de forma suficiente que o reino atual da perspectiva juvenil implica evidentemente uma unidade literária que se pode até qualificar de planetária. E de um grande número de livros de valor, conclui-se que a substância romanesca coincide com finas análises do psiquismo do não adulto. Que elas pertençam ao registro realista ou fabuloso, destacam de uma totalidade grave ou humorística, o mérito das obras resulta em grande parte do desenvolvimento sutil e nuançado da evolução em direção à maturidade a partir do olhar que o jovem protagonista lança sobre os eventos, os homens, a natureza, as atmosferas, os ambientes... Tudo se passa como se a perspectiva juvenil desencadeasse uma superação na divisão dos gêneros em proveito da ideia de iniciação.²⁰

Para Praag, até os gêneros como o romance histórico e o romance realista perdem seus contornos mais fixos com o intuito de abordar o desenvolvimento físico e moral da personagem. Assim, o caráter documentário e informativo cede espaço para a narração do passado histórico sob a ótica do mundo interior do protagonista. Mesmo que tal aspecto seja privilegiado, a realidade social não é deixada de lado e os temas de todos os tempos são abordados sem se prender a um psicologismo exagerado (PRAAG, 1999, p. 279).

Com a adoção do ponto de vista do “não adulto”, há não só um enriquecimento das estruturas narrativas, mas também uma crescente complexidade no que concerne à literariedade das narrativas juvenis. A escritura também se transforma. Os escritores passam a adotar uma linguagem mais espontânea e mais próxima da oralidade. A maior preocupação passa a ser a de proporcionar prazer ao jovem leitor com a leitura literária, buscando uma forma expressiva e um tom leve, humorístico, até mesmo ao tratar de acontecimentos graves (PRAAG, 1999, p. 281).

Se em seus primórdios a literatura juvenil buscava apresentar uma visão pedagógica, os ideais educativos vão sendo gradualmente repensados. O moralismo e o didatismo cedem espaço para a tematização dos conteúdos ligados à realidade do adolescente. Os temas de todos os tempos, como a morte, o amor, a perda, são abordados a partir de um olhar do jovem.

Ao analisar 27 obras juvenis premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e pela Câmara Brasileira do Livro, Ceccantini (2000, p. 319) constata:

A importância da *narrativa de formação* como subgênero de grande ocorrência no *corpus* examinado não parece menosprezável, apontando para a ideia que defendo já há algum tempo, a de que o *Bildungsroman*, subgênero que tem por grande paradigma *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), de Goethe (1749-1832), é uma das principais fontes longínquas para aquilo que se convencionou chamar literatura juvenil, sendo possível encontrar na produção contemporânea inúmeras obras que, de diferentes maneiras, “atualizam” o subgênero.

20 “L’*évolution de ces dernières années montre à suffisance que le règne actuel de la perspective juvénile implique de toute évidence une unité littéraire qu’on peut aller jusqu’à qualifier de planétaire. Et d’un grand nombre de livres de valeur, il ressort que la substance romanesque coïncide avec de fines analyses du psychisme du non-adulte. Qu’elles appartiennent au registre réaliste ou fabuleux, relèvent d’une totalité grave ou humoristique, le mérite des oeuvres tient en grande partie au rendu subtil et nuancé de l’*évolution vers la maturité à partir du regard que le jeune protagoniste porte sur les événements, les hommes, la nature, les atmosphères, les décors... Tout se passe comme si la perspective juvénile entraînait un dépassement de la division en genres au profit de l’idée d’initiation.*”*

No *corpus* analisado, o pesquisador observa que a presença substancial de narrativas de formação vai ao encontro de outro dado: a recorrência temática da “busca da identidade e o amadurecimento do jovem”. Tendo em vista essa preocupação das obras juvenis premiadas, Ceccantini considera que “talvez uma maneira justa de caracterizar a produção concentrada no *corpus* pudesse ser a de denominá-la uma estética da formação” (p. 435).

Para Ceccantini os ideais formativos se desdobram em três sentidos. O primeiro é temático, visto que o tema mais recorrente no *corpus* analisado é “a busca da identidade e o processo de amadurecimento do jovem, do ponto de vista físico, intelectual, emocional, ético, entre outros aspectos, sendo essa temática reiterada nas narrativas, tanto numa posição central quanto periférica” (p. 435-436). O segundo sentido está ligado à recepção das obras. Há uma preocupação com o jovem leitor considerado como um “ser em formação”, o que predetermina a escolha formal e temática das obras, sem abrir mão de uma literatura de qualidade estética (p. 436). O terceiro sentido “tenta associar a noção de formação à literatura juvenil, em substituição à pecha de literatura pedagógica” (p. 437). Em suma, as obras literárias analisadas fogem do veio moralizante e buscam apresentar outros pressupostos formativos em consonância com um trabalho artístico de qualidade, de modo que o estético predomina sobre o pedagógico.

Em *O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em seis obras de Lygia Bojunga Nunes* (CRUVINEL, 2004), as obras bojunguianas atualizam o tema da educação tal como aparece em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, a obra paradigmática do *Bildungsroman*. Nas seis narrativas estudadas, a realidade social não apresenta subsídios para uma integração harmônica, de forma que as personagens passam por um caminho de provas para fortalecer o eu e ser capaz de, ao final de suas trajetórias – marcadas por diversos elementos simbólicos –, alcançar uma fase mais satisfatória da existência e transformar o mundo circundante. Assim, o processo de educação está muito próximo dos rituais iniciáticos, apresentando-se como uma experiência de vida e de morte simbólica. Tendo em vista as seis primeiras obras bojunguianas, é possível realizar uma aproximação entre o romance de formação e os rituais iniciáticos, com base na perspectiva de Carl Jung e Mircea Eliade.

Tanto no *Bildungsroman* como nos rituais iniciáticos vigora a ideia de que o homem não é um ser acabado e, portanto, vai passar por diversas transformações ao longo da vida: “Ambos buscam o equilíbrio entre o eu e o mundo, partindo da noção de que o homem não nasce pronto e deve alcançar uma formação para encontrar a harmonia com a coletividade” (CRUVINEL, 2004, p. 56-57). Nas obras de Bojunga Nunes percebe-se um processo de aprendizagem, configurado por meio de elementos simbólicos, de modo que as personagens tornam-se mais do que eram, ao adquirirem experiência para a vida.

Ao buscar avaliar os conceitos usados frequentemente pela crítica literária francesa para designar a literatura juvenil – “romance de iniciação”, “romance de aprendizagem”, “romance de formação” –, Delbrassine (2006, p. 361) analisa a relação entre o romance juvenil, o *Bildungsroman* e os rituais iniciáticos. Segundo o pesquisador, o romance juvenil contemporâneo representa uma fração do *Bildungsroman*, por não se preocupar em descrever toda a trajetória da personagem rumo ao amadurecimento e à idade adulta. Como é frequentemente descrita somente uma etapa da formação,

dá-se mais ênfase a um problema decisivo e à forma como o herói irá encontrar a solução para suas dificuldades (p. 371).

Delbrassine também observa que em seu *corpus* de 247 narrativas juvenis, como também em outras obras juvenis analisadas para compor um panorama mais completo da narrativa juvenil francesa na contemporaneidade, a formação é configurada por meio de motivos e de uma estrutura iniciática: “O romance contemporâneo voltado para os adolescentes aparece como um avatar frequentemente fragmentário do romance de formação ou de aprendizagem, que toma emprestado algumas vezes do romance de iniciação seus motivos e sua estrutura” (p. 380).²¹

Além da função do gênero, que, segundo o pesquisador, se quer formador, iniciático, nos romances juvenis franceses analisados há um jogo delicado em que os autores precisam caminhar pela censura, devido ao fato de que escrevem para um público ainda sob a tutela legal dos adultos. Ao mesmo tempo, para atrair os adolescentes para a literatura, é necessário abordar temas tabus que fazem parte da realidade e do interesse da faixa etária.

Os temas tabus são explorados tendo em vista três objetivos, todos ligados ao tema da formação. O primeiro objetivo é, segundo Delbrassine, o de “abrir os olhos sobre o mundo”, para levar o leitor a refletir sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre os outros (p. 367); o segundo é o de “partilhar uma experiência” (p. 367) e o terceiro é o da “transmissão de valores” – mesmo que, segundo Delbrassine, não haja nas obras analisadas um moralismo evidente. O pesquisador recorre à expressão “aprendizagem exemplar”, de Susan Suleiman, para se referir à presença das estratégias de aproximação entre o leitor e a personagem. Para Delbrassine, é pela trajetória da personagem, vivendo sua experiência, que o leitor alcança a formação (p. 368). Assim, os conteúdos ideológicos serão transmitidos de forma implícita, daí Delbrassine também empregar a expressão “pedagogia invisível”.

Para criar uma empatia do leitor com a trajetória da personagem, as obras juvenis analisadas se valem de algumas estratégias, como a predominância de um eu narrador que fala em tom de confidência ao leitor, como se fosse um amigo próximo que compartilha, aqui e agora, suas experiências, daí a denominação “estratégia de proximidade”. Busca-se ainda retratar um herói à imagem do jovem leitor para conseguir sua adesão afetiva. Essa estratégia está intimamente ligada com a “hipertrofia da função de comunicação”, que é a adoção de um tom confidencial por parte do narrador, estabelecendo a ilusão de um contato privilegiado com o jovem leitor. A “estratégia de tensão” consiste em usar mais o discurso direto com o intuito de atribuir mais dinamicidade à narração e, ao mesmo tempo, deixar o leitor mais próximo da personagem, sem a mediação de um narrador.

A focalização sobre a personagem, abordando as peripécias centradas na vida íntima, também ajuda na aproximação do leitor com a história narrada. Todas essas estratégias, segundo Delbrassine, contribuem para a identificação do leitor com a personagem, de forma que o romance destinado ao

21 “Le roman contemporain adressé aux adolescents apparaît comme un avatar souvent fragmentaire du roman de formation ou d’apprentissage, qui emprunte parfois au roman d’initiation ses motifs et sa structure”.

adolescente “opera duas formações simultaneamente: a do herói, representado na ficção, e a do leitor, realizada no curso da leitura” (p. 367).²²

Delbrassine observa que algumas características nos romances juvenis demonstram a predeterminação do público visado e a preocupação acentuada nas narrativas francesas com o amadurecimento do ser. As estratégias observadas pelo pesquisador belga também estão presentes nas narrativas brasileiras? A preocupação em abordar o tema da educação ultrapassa os dados obtidos por Ceccantini no panorama do romance juvenil brasileiro?

1.3 A literatura juvenil e a formação do homem

As obras juvenis pertencentes ao *corpus* analisado por Delbrassine preocupam-se com o amadurecimento da personagem, configurado por meio de motivos e de uma estrutura dos ritos de iniciação. As estratégias observadas nas narrativas, como a proximidade, a tensão, a hipertrofia da função de comunicação, conduzem a uma formação simultânea, levando ao amadurecimento do leitor em um processo de espelhamento com o caminho de provas da personagem. Será que todas as obras juvenis causam um efeito sobre o leitor?

Benedito Nunes, em seu ensaio “Ética e leitura”, destaca a importância ética da leitura de textos ficcionais de caráter literário:

O meu ponto de partida, implicando tomar a palavra ética no sentido amplo de *ethos*, modo de ser e de agir do homem, é que a importância ética da leitura está no seu valor de descoberta e de renovação para a nossa experiência intelectual e moral. A prática da leitura seria um adestramento reflexivo, um exercício de conhecimento do mundo, de nós mesmos e dos outros. (NUNES, 1998, p. 175)

Nessa ótica, a experiência de leitura extrapola o individual, marcado pelo ato de ler solitário, e se reverte na experiência cumulativa da própria vida. A obra literária leva o leitor a alcançar uma suspensão do real, e, graças à experiência da leitura, ocorre uma tomada de consciência de si mesmo e da realidade social. Para fundamentar seu ponto de vista, Benedito Nunes recorre ao conceito aristotélico de *Katharsis* e sua problematização pela corrente da estética da recepção:

Designa-se por *Katharsis* [...] aquele prazer dos afetos provocado pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação da sua psique. Como experiência comunicativa básica, a *Katharsis* corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social – isto é, servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de norma de ação – quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. (p. 181-182)

²² “[...] celle du héros, représentée dans la fiction, et celle du lecteur, réalisée en cours de lecture”.

O conceito de *Katharsis* pressupõe a saída do cotidiano para vivenciar, pela ficção, outra realidade, alicerçada sobre a fantasia. Para Nunes, o processo de leitura gera uma experiência adquirida pela arte, alcançando um efeito sobre o leitor: “O movimento completou-se fora do livro, a experiência (estética) do conflito prolongado na experiência da vida do leitor (*Katharsis*) (p. 184). A leitura literária é capaz de iluminar o real ao afastar-se dele, tornando a realidade mais complexa. Nunes considera que a leitura de caráter ficcional é diferente do saber teórico, pois somente a literatura compartilha de forma profunda o conhecimento do particular, da subjetividade individual:

“Que saberíamos do amor e do ódio, dos sentimentos éticos, e em geral de tudo o que chamamos de *si mesmo*, se isso tudo não tivesse passado à linguagem, articulado pela literatura?”, pergunta Paul Ricoeur. Nessa indagação delinea-se o alcance ético das obras literárias: o saber de nós mesmos e dos outros, dos sentimentos primários, como amor e ódio, quanto da estima, do respeito de si próprio, do reconhecimento do sujeito humano, de sua liberdade ou de sua existência alienada, da compaixão e do sofrimento. É um saber que passa à linguagem na forma ficcional dos textos literários. (p. 178)

O leitor, ao concretizar o processo de leitura, preenchendo as lacunas do texto, cria um espaço próprio de contemplação estética e da vivência ética. Algumas obras complexas da literatura, como as de Tolstói e Dostoiévski, são reveladoras de momentos de extrema tensão humana, estimulando a imaginação do leitor e ampliando a reflexão sobre a condição humana e a realidade social concreta.

Antonio Candido, em seu texto “Literatura e direitos humanos”, defende que o papel fundamental da literatura é levar o homem a refletir sobre o que nos torna humanos. Assim, a humanização seria

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1989, p. 117)

Em “A literatura e a formação do homem”, Candido afirma que o caráter formador da literatura está nas ligações profundas que ela estabelece com o mundo em que vivemos e em sua capacidade de configurar de forma complexa a experiência humana, atuando “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1972, p. 804). Advém daí o fato de a literatura ser mais abrangente que um conjunto de preceitos morais ou finalidades utilitárias.

A literatura ensina como a própria vida, com suas “luzes e sombras”, sem a intenção única de fixar normas de virtude e boa conduta. Pelo contrário, a arte literária de caráter ficcional ajuda o leitor a entrar em contato com as mais abrangentes formas de configuração da realidade, levando-o a questionar as convenções estipuladas pelo meio social.

Para Candido, a literatura tem três funções: (1) satisfazer a necessidade universal de fantasia; (2) contribuir para a formação da personalidade, no sentido de fazer o homem pensar permanentemente o humano; (3) levar ao conhecimento do mundo e do ser. Essas três funções só serão plenamente atingidas se a obra se constituir como um mundo autônomo e complexo, capaz de fazer o leitor refletir

sobre a condição humana. Para explicitar melhor seu ponto de vista, Candido analisa o regionalismo brasileiro, com base em obras de Coelho Neto e de Simões Lopes Neto. Menciona que o conto “Mandovi”, de Coelho Neto, revela-se como uma criação literária artificial ao representar a fala do homem rústico, reduzindo a personagem ao nível da “curiosidade e do pitoresco” (p. 807). Por sua vez, a configuração da fala culta do narrador estabelece uma distância entre ele e a personagem, impedindo a representação de um mundo ficcional crível. Candido conclui que a obra de Coelho Neto é alienadora, em razão de não cumprir a função de levar o leitor a refletir sobre uma dada realidade, sendo o homem rústico “uma falsa admissão do homem rural ao universo dos valores éticos e estéticos” (p. 808).

Na análise de Candido, o conto regionalista “Contrabando”, de Simão Lopes, consegue uma melhor representação do homem rústico ao adotar um narrador em primeira pessoa, que está dentro da matéria ficcional. Com o uso desse recurso, Lopes alcança um nível eficiente de estetização com a língua:

Esta mediação (nunca usada por Coelho Neto, encastelado numa terceira pessoa alheia ao mundo ficcional, que hipertrofia o ângulo do narrador culto) atenua ao máximo o hiato entre criador e criatura, dissolvendo de certo modo o homem culto no homem rústico. Este deixa de ser um ente separado e estranho, que o homem culto contempla, para tornar-se um homem realmente humano, cujo contacto humaniza o leitor. (p. 808)

Desse modo, para que a literatura possa atuar no conhecimento do mundo e do ser é necessária uma estruturação eficiente de todos os elementos narrativos. Somente assim, o leitor poderá se sentir como parte da obra, incorporando a experiência de mundo transmitida pela leitura à sua própria vivência. Candido afiança: “o leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade” (p. 809).

Fica claro que a literatura instaura sua força humanizadora pela eficiência na organização estética da obra literária. E, para isso, é necessário um trabalho linguístico convincente, capaz de fazer com que o leitor sinta a verdade humana contida na literatura: “A mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito” (CANDIDO, 1989, p. 115). E esse efeito nada mais é do que a capacidade da obra de tocar a sensibilidade do leitor, fazendo com que a condição humana possa ser sentida e repensada. Para isso, é necessária uma “eficácia estética”, que aumentará o modo do receptor ver e sentir o mundo: “A eficácia humana é função da eficácia estética e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes” (p. 118).

No que concerne à literatura infantil e juvenil, essa discussão sobre a eficiência estética de uma obra literária é ainda mais complexa porque lida com a recepção de um leitor em processo de formação. Segundo Maria Zaira Turchi (2002, p. 23), “a questão é complexa porque não envolve, apenas, o questionamento do fenômeno artístico literário ou ainda, a discussão sobre arte e mercado, mas confronta as categorias estéticas com o delineamento do infantil e do juvenil”. Desse modo, o escritor deve ser capaz de criar uma obra de arte que, ao mesmo tempo, possa também corresponder

aos anseios dos jovens. É nesse sentido que há a necessidade de refletir sobre a ponte que o escritor adulto estabelece com o leitor criança. De acordo com Turchi (2004, p. 38),

[...] ainda que ela [a literatura infantil] tenha superado sua condição marginal nos estudos literários, a sua natureza específica lhe confere um lugar por vezes ambíguo e problemático em relação ao resto da literatura. Daí a necessidade de encontrar um campo teórico adequado para discutir a literatura infantil, sem reducionismos ou ingenuidades e, ao mesmo tempo, sem condicioná-la ao mesmo tipo de complexidade da literatura para adultos.

Embora a estudiosa se aprofunde mais na literatura infantil, a discussão lança luzes também na reflexão sobre a literatura juvenil. A obra voltada para o adolescente precisa alcançar o estatuto de arte e, ao mesmo tempo, ser capaz de captar o interesse desse leitor mais jovem, sem empobrecer as estruturas da obra literária, que não pode se submeter exclusivamente ao mercado de vendas, esquecendo o trabalho artístico inerente a toda literatura. Para Turchi, o ético e o estético são categorias fundamentais para refletir sobre a literatura infantil e juvenil. A obra literária deve ser capaz de criar uma interação profunda com o leitor, de forma que o jovem possa refletir e transformar sua própria realidade. O posicionamento da pesquisadora vai ao encontro do ponto de vista defendido por Candido – a literatura não precisa se prender às amarras do pedagógico, mas deve se realizar como arte: “Isto significa que na arte não estão proclamados conteúdos morais, mas que a emoção que a arte provoca nasce de um impulso contemplativo, em que o estado estético se traduz numa reflexão existencial, como paradigma para a vivência ética” (p. 40).

A questão ética envolve as teias criadas para dialogar com o leitor juvenil. Para Turchi, “o escritor precisa encontrar conexões entre a vivência do adulto e os horizontes de expectativa do leitor/criança: conciliar a contradição de ser ele mesmo e de ser o outro que ele já foi, e só pode voltar a ser, no jogo ficcional, por meio da memória e da imaginação” (p. 39).

Após esta discussão a respeito dos textos teóricos abordados, cabe refletir sobre as pontes que o escritor adulto estabelece com o jovem leitor, observando se há uma preocupação com a sua formação. O objeto do próximo capítulo será a *Série Vaga-Lume*, publicada pela editora Ática desde os anos 70 e que até hoje é bem acolhida nas escolas e, conseqüentemente, responsável por um número significativo de vendas nas livrarias. Com a configuração dos ideais educativos em algumas obras dessa *Série*, espera-se compreender melhor as especificidades da literatura juvenil na contemporaneidade.

CAPÍTULO 2

NARRATIVAS JUVENIS: FORMAÇÃO E ENSINAMENTO NA SÉRIE VAGA-LUME

Deixo as “mensagens” para os livros de auto-ajuda e não para os literários. Há livro que “ensina”, ou melhor, determina a sina do sujeito. Há livro que concorre para o sujeito reinventar o seu destino.

(Bartolomeu Campos Queirós)

A Série Vaga-Lume foi criada pela editora Ática, em 1972, com o intuito de publicar obras voltadas especificamente para o jovem leitor. Graças ao seu sucesso, o catálogo da editora sempre divulga novos lançamentos e um número elevado de reedições das obras mais antigas. Segundo Sílvia Helena Simões Borelli (1996, p. 113), a série já publicou

cerca de 80 títulos – conectando necessidades de mercado e público receptor, condições de produção, divulgação, distribuição e *feeling* editorial. O objetivo é a veiculação de histórias simples, ágeis, rápidas na percepção e enfáticas na ação. Ação é a palavra-chave a partir da qual se estruturam as propostas literárias.

As obras giram em torno de uma aventura, um mistério, um obstáculo a ser vencido pela personagem. Mesmo naquelas que abordam um drama familiar ou o amadurecimento da personagem pelos embates com a vida cotidiana, há um enigma a ser resolvido, um perigo a ser enfrentado, com o propósito de prender o leitor em uma cadeia de suspense que só será resolvida ao final da história.

Como o intuito deste trabalho é acompanhar o tratamento dado ao processo educativo da personagem, seria complicado agrupar as obras por temática. Dessa forma, uma divisão temporal por décadas – incluindo o ano de publicação das obras – pode não só permitir um levantamento das tendências de cada decênio, num âmbito mais geral, mas também comprovar a recorrência de algumas características predominantes nas narrativas analisadas.

2.1 Série Vaga-Lume: década de 1970

2.1.1 *Cabra das Rocas* (1972)

Segundo Nelly Novaes Coelho, a obra *Cabra das Rocas*, de Homero Homem,²³ foi escrita inicialmente para adultos em 1960 e lançada na série em 1972. Para essa crítica, esta narrativa não é propriamente juvenil:

²³ Homero Homem também publicou *O menino de asas* na Série Vaga-Lume.

Não é a violência presente em *Cabra das Rocas* que nos leva a considerar negativa a sua influência sobre os jovens leitores. Mas, sim, o irremediável fracasso dos homens e mulheres que ali vivem. Nesse universo a vida está fatalmente condenada ao fracasso ou à destruição. Ali se enfatiza a vitória dos fortes sobre os fracos, a violência gerando violência, a ira ou a ignorância dos adultos se abatendo impiedosa sobre as crianças etc. E isso, sem que essas forças adversas tenham como contrapartida qualquer possibilidade de mudança ou de fuga por parte dos agredidos. (COELHO, 1995, p. 431)

Mesmo que *Cabra das Rocas* tenha sido escrita inicialmente para adultos, é importante analisá-la para compreender o que teria motivado a editora Ática a publicá-la numa coleção destinada a jovens leitores.

Esta obra, narrada em primeira pessoa,²⁴ tem como protagonista um menino de onze anos que vive nas Rocas da frente, uma região norte-riograndense. Preocupado em caracterizar o espaço, o autor descreve a miséria do lugar onde habitam os moradores das Rocas, que se contrapõem aos homens urbanos, os xárias. Os moradores das Rocas, denominados “canguleiros”, são marcados pela fome, mesmo sendo eles que alimentam as pessoas da Cidade Alta com a atividade pesqueira.

João quer vencer sua situação de penúria, ingressando no Ginásio de Natal, onde até então só estudam os filhos das famílias ilustres. Com muita persistência e estudo, ele alcança seu intento, de modo que seu aprendizado tem como ponto importante o ensino escolar. Ao se preparar para o exame de ingresso no Ginásio, o garoto enfrenta diversos desafios que vão marcar o seu amadurecimento.

Compreender melhor a si mesmo e aos outros – como a figura do pai pescador, encastelado em suas viagens e em seu silêncio –, o lugar onde vive e as pessoas pobres que defendem com violência a dignidade de ser um morador das Rocas²⁵ é uma tarefa difícil para João. A pobreza, as humilhações, as alegrias e até mesmo os estudos escolares de João, com suas dificuldades, unem a todos em um ideal coletivo:

As Rocas mobilizavam-se para o debate, que ia render e dar o que falar. Faziam-se apostas, aquela era uma questão que dizia a todos. O orgulho do bairro estava comprometido, eu não podia decepcioná-los de jeito nenhum. Tinha que passar de qualquer jeito naquele maldito exame de admissão ao Ateneu. (HOMEM, 1988, p. 83)

A admissão do protagonista em um colégio elitizado é vista como uma forma de pensar a condição de miséria social, bem como de ligar os moradores das Rocas a condições mais plenas de vida, possível somente pelo conhecimento escolar. Segundo o ponto de vista do professor de João, a falta de estudo dos meninos das Rocas faz com que eles sejam “o que os xárias querem que eles sejam” (p. 39).

24 Homero Homem consegue criar com poeticidade a linguagem deste narrador, morador das Rocas, usando termos que se harmonizam no discurso narrativo.

25 Em várias partes da obra são sugeridos pontos de união entre os diversos moradores das Rocas, como as histórias de outras personagens, como a de Tatu e a do Jovem Artista, que são apresentadas de forma fragmentária e oferecem um retrato mais geral das Rocas.

Outro elemento importante para o aprendizado de João é a primeira experiência amorosa: “Estava enrabichado, sabia. Cedo aprendera nas conversas dos outros o nome daquela coisa braba que mais parecia doença e que assolava a todos nas Rocas. Até meninos, como eu” (p. 32).

A educação para a vida é marcada pela experiência da morte, do amor, da amizade, da relação com o pai, como também pelo aprendizado escolar. O período de estudo é configurado como um rito de passagem do menino, tanto para a vida adulta como para uma condição social mais plena. Segundo Sandroni (1984, p. 220), “a narrativa valoriza a obstinação e a cultura como instrumentos de libertação. Mostra a diferença entre as classes sociais e a vida difícil e miserável das populações carentes de recursos”. Entretanto ao contrário do que afirma Coelho, os moradores das Rocas não se submetem a um destino miserável e imutável.

Cabra das Rocas apresenta, enfim, um ritual de passagem do protagonista, cuja obstinação talvez tenha sido a razão determinante para que a editora Ática lançasse a obra para os leitores iniciantes na Série Vaga-Lume.

2.1.2 *A ilha perdida* (1973)

A ilha perdida, de Maria José Dupré, publicada inicialmente em 1944 e lançada na Série em 1973, narra a história de dois meninos, Henrique e Eduardo que, nas férias, vão para a casa dos padrinhos que moram na proximidade das margens do rio Paraíba. Atraídos pela curiosidade, eles atravessam o rio num barco, escondidos de todos, para conhecer uma ilha misteriosa.

Os meninos são apresentados como heróis modelares. Durante toda a narrativa, o narrador em terceira pessoa onisciente trabalha a contradição entre a virtude exemplar dos garotos e a mentira contada aos padrinhos para que eles pudessem ir até a ilha. A aventura precisa ser justificada e ter coerência com o sentimento de culpa dos “bons” meninos:

Não falavam; cada um pensava com tristeza no erro que haviam cometido. Nunca deviam ter feito isso às escondidas do padrinho. Nunca. Que estariam pensando ele, madrinha e os primos naquele instante? Quem sabe estariam aflitos, desesperados mesmo, ao ver que os meninos não voltavam e já era noite fechada? Que arrependimento! Ouviam o coaxar de um sapo enorme; devia estar pertinho deles, tão pertinho que, se estendessem a mão, o tocariam. (DUPRÉ, 1997, p. 28-29)

A saída de casa não tem a leveza da aventura, pois há o intuito de demonstrar que há um castigo para quem transgride as leis dos adultos. Segundo Nelly Novaes Coelho (1995, p. 749), em *A ilha perdida*, “a autoridade e o saber dos adultos são acatados como absolutos. Entre os novos e a autoridade (afetuosa mas rigorosa) dos mais velhos, as relações se traduzem em termos de dependência e submissão absolutas”.

Na ilha, os dois irmãos se perdem. Eduardo permanece na praia, enquanto Henrique, sozinho, conhece Simão, um homem que, decepcionado com a “civilização”, passa a viver na ilha em harmonia com o meio natural. A figura de Simão representa a autoridade do adulto, o homem que sabe dominar a natureza, dar conselhos e impor um ensinamento moral. Primeiramente, quando Simão permite que

Henrique abandone a gruta em que estava preso, é para que o menino presencie o julgamento de alguns macacos que tinham cometido um roubo:

O advogado da acusação, o tal de rabão comprido, parecia rir; batia as mãos uma na outra, todo satisfeito. De repente o juiz deu a sentença; coçou primeiro a barba, piscou, sussurrou qualquer coisa aos dois vizinhos, depois fez gestos mostrando a sentença: os quatro réus precisavam levar uma boa surra para aprenderem que roubar do próximo é crime. Não era preciso uma surra muito grande porque há crimes piores, mas os quatro ladrõezinhos mereciam uma surra bem regular. (p. 71-72)

Como se observa neste trecho, a descrição do julgamento dos macacos passa a mensagem de que o crime deve ser punido. Na narrativa, não há questionamentos e nem espaço para que o jovem leitor construa sua própria reflexão. A determinação “não roubar” vem pronta, por meio de uma voz exterior ao mundo narrativa, disfarçada em meio à trama.

Na ilha, Simão substitui a voz autoritária dos padrinhos. Ele obriga Henrique a permanecer na ilha até que adquira conceitos éticos de respeito ao mundo natural. A construção da personagem juvenil não convence porque ela é passiva e somente vai sendo “preenchida” com os conhecimentos impostos, como se pode perceber no diálogo a seguir:

– Pode ficar certo, Simão, de que nunca esquecerei sua bondade e a maneira como você trata os animais. Aprendi com você essa grande virtude.
Simão tornou a falar:
– Escute uma verdade, Henrique: quanto mais culto um povo, melhor ele sabe tratar os inferiores e os animais. Isso demonstra grande cultura e você nunca deve esquecer. (p. 94)

O ensinamento continua a ser transmitido por Simão, como se fosse necessária a repetição para uma melhor assimilação do leitor: “Quero ainda fazer um pedido a você, um pedido muito sério: Ouça bem, nunca maltrate os animais; seja sempre bom e caridoso para com eles, principalmente para esses que vivem conosco e nos prestam serviços. Nunca os maltrate. Ouviu bem?” (p. 95).

Para Regina Zilberman (2003, p. 112), *A ilha perdida* apresenta valores tradicionais ligados à escola:

Receita de vida na concepção do adulto, o texto não impede o mascaramento de sua ideologia contrária ao interesse da criança, ao se defrontar a cada instante com contradições entre a situação da personagem e as expectativas do narrador. A transferência dessas contradições de um nível a outro, na tentativa de alcançar uma solução final harmônica, evidencia que o problema permanece e atinge a composição literária. E demonstra o pacto ideológico possível no gênero a que o livro pertence. Este opta pela aliança com o mundo adulto e a condenação do herói ao percurso de uma via-sacra penosa, decorrência de sua atitude independente. Como é com este último que convive o leitor, o texto busca finalmente atingir sua obediência, que acompanha passivamente as indicações do narrador. Veiculação de regras e ocultamento do interesse da criança vêm aí acompanhados, revivendo a gênese da literatura infantil comprometida com a pedagogia e a formação moral.

Henrique não sofre uma transformação íntima ao longo da narrativa. O único aprendizado configurado na obra são os ensinamentos de Simão sobre o respeito à natureza, de modo que há, na verdade, a representação de preceitos morais, configurados de forma autoritária por uma personagem adulta.

Ao final da obra, os dois irmãos se reencontram, fazem uma jangada e conseguem voltar para casa. Henrique, entretanto, não é capaz de refletir sobre sua aventura e nem de adotar uma postura autônoma diante da autoridade dos adultos. Ele é como um pote vazio que deve ser preenchido, ao longo de sua trajetória, com conceitos morais, para poder assumir uma postura de obediência em relação às normas estipuladas.

2.1.3 *A aldeia sagrada*

A aldeia sagrada,²⁶ de Francisco Marins,²⁷ é narrada em primeira pessoa e tem como fundo histórico a Guerra de Canudos. Há nesta narrativa uma tentativa de abordar uma visão diferente da história oficial, mas esse objetivo não se cumpre de forma satisfatória. Primeiramente, a jovem personagem, Didico, não vive no arraial. A visão é a de um narrador que não esteve ao lado dos sertanejos nem compreende profundamente suas motivações. Assim, em grande parte das descrições do Arraial de Canudos, os sertanejos são vistos como fanáticos religiosos.

O objetivo de Didico ao visitar o arraial é convencer o padrinho da luta inútil ao permanecer ao lado de Antônio Conselheiro, pois acreditava que não valia a pena tantos homens morrerem por “fanatismo religioso”. O menino, entretanto, é o único que percebe a verdade, enquanto seu padrinho, “com olhares vagos de quem não via as coisas desta terra, saiu apoiado em seu bordão” (p. 80).

Os atos praticados pelos seguidores de Conselheiro são narrados com reprovação por alguém que não compreende seus ideais de luta, como neste trecho em que Didico descreve a tomada de um canhão por meninos do arraial: “Onde se viu aquela loucura, um bando de pivetes tomar um canhão” (p. 85).

Com a prisão de Didico e de seus amigos pelos seguidores de Antônio Conselheiro, acentua-se o tom hostil com o qual os sertanejos são descritos. Posteriormente, a narrativa tenta amenizar esse olhar indiferente ao drama do sertanejo, como nesta fala de Barnabé:

É verdade – acrescentou Barnabé –, e, nesta altura, eu começo a ver as coisas de modo diferente. Esse povo não me parece culpado de tanta desgraça. É que uma coisa foi levando à outra. O conselheiro veio para Belo Monte querendo fazer um refúgio para o povo pobre, injustiçado ou perseguido. E o governo reagiu, pensando que o profeta, por não gostar da República e sim da Monarquia, queria formar um Estado separado do Brasil. (p. 92)

26 Francisco Marins também publicou na Série Vaga-Lume as obras *O mistério dos morros dourados*, *A montanha de duas cabeças* e *Em busca do diamante*, uma trilogia intitulada como *Roteiro dos Martírios*.

27 Esta obra, publicada inicialmente para adultos em 1954, já está na sua trigésima quarta edição, segundo as informações disponíveis no site da editora Ática. Mesmo sem dados acerca de sua primeira edição na série Vaga-lume, presume-se que tenha sido publicada no início da década de 1970.

Como toda a narrativa se ocupa em descrever fatos históricos – com dados, números, nomes –, travando o fluir da narrativa, a ficção é deixada de lado para abordar longamente a Guerra de Canudos. A modalidade escolhida, o romance histórico, serve de pretexto para catalogar informações para o jovem leitor sobre a guerra, estando o gênero literário submisso a um interesse fora do plano narrativo:

Tempos depois, correu a notícia de que o governo, inconformado com as derrotas, organizara uma expedição, maior e mais forte, para combater a gente do Conselheiro. As tropas vinham comandadas pelo coronel Moreira César, militar que, segundo me contaram, gozava de muito prestígio. O objetivo era o de arrasar Canudos, de uma vez para sempre, nessa terceira tentativa. O comandante, cioso de seu grande aparato bélico e do preparo de seus combatentes, em número de 1300, chegou ao lugar chamado Queimadas. Dispunha de milhões de cartuchos e carregava peças de artilharia pesada. (p. 57)

Ao final da história, Didico decide voltar ao espaço natal, Corumbê, para cuidar das terras que seus padrinhos tinham lhe deixado. Assim, sua trajetória o leva a ser capaz de alcançar uma independência e a cuidar de si mesmo, depois da morte de seus padrinhos. O amadurecimento e a passagem para a vida adulta são apresentados de forma esquemática, na fala de seu amigo Javiara: “Você está ficando um homem, Didico, e já sabe decidir o que é melhor para você” (p. 104).

Mais do que descrever as transformações sofridas por Didico, *A aldeia sagrada* expressa um propósito didático ao apresentar conteúdos escolares sobre a Guerra de Canudos.

2.1.4 *O escaravelho do diabo* (1974)

De autoria de Lúcia Machado de Almeida, *O escaravelho do diabo*, publicado primeiramente na revista *O Cruzeiro* em 1956 e na Série Vaga-Lume em 1974, gira em torno de misteriosos crimes que ocorreram na pequena cidade de Vista Alegre. A primeira pessoa a ser morta é Hugo. Seu irmão Alberto, estudante de medicina, na condição de protagonista irá se envolver durante toda a narrativa no esclarecimento dos assassinatos, em conjunto com o inspetor Pimentel. Seguindo algumas pistas para desvendar os crimes, Alberto deduz que o assassino tem como alvo pessoas com sardas e cabelos ruivos, às quais envia – no dia anterior à sua morte – um escaravelho. Por sua vez, o inspetor Pimentel desconfia que o assassino more na pensão de Cora O’Shea, onde mora Verônica, a mulher por quem Alberto se apaixona.

Após muitas mortes, resta somente o exemplar Padre Afonso, a última pessoa em Vista Alegre que tem cabelos ruivos. Mesmo não sendo relevante para a investigação, a autora constrói um longo diálogo entre Alberto e o religioso, no qual mensagens de amor fraterno e de padrões de comportamento são repassadas: “O mundo teria muito mais paz se todos os que se dizem cristãos seguissem à risca os ensinamentos de Cristo, [...]. Sim, pois nesses ensinamentos se acham contidos toda a sabedoria e todo o segredo do equilíbrio e harmonia das coisas” (ALMEIDA, 1991, p. 55). Pouco tempo depois do diálogo, padre Afonso morre em um incêndio na sua paróquia, provocado pelo assassino.

Alberto tem uma participação ativa na busca de pistas para desvendar os crimes, mas o criminoso é descoberto por uma casualidade, em uma conversa informal ao final da narrativa. As diversas provas enfrentadas pelo jovem protagonista o levam a sentir uma ternura por tudo e por todos. Mesmo quando descobre quem é o assassino de seu irmão, Alberto não sente raiva: “Não senti ódio ou desprezo pelo suíço. Invadiu antes um dó profundo, a que não faltava um pouco de ternura. Pobre mente atormentada!...” (p. 120).

Ao final, o sofrimento leva Alberto a apenas acentuar a bondade já existente desde o início da narrativa: “E Alberto sentiu-se subitamente invadido por uma onda de ternura que envolvia tudo, criaturas e coisas, como se o mundo, com suas alegrias e dores, grandezas e mistérios, formasse apenas um coração. Um grande e único coração...” (p. 123). Assim, o protagonista, exemplo de virtude a ser seguido pelo jovem leitor, não vivencia transformações, em razão de ser virtuoso e compreensivo desde o início da trama.

2.1.5 *Cem noites tapuias* (1976)

Ofélia e Narbal Fontes publicaram duas obras na Série Vaga-Lume: o *Gigante de botas* e *Cem noites tapuias*. Essa segunda obra, que recebeu o prêmio Jabuti no mesmo ano do lançamento (1976), narra a história de Quincas Venâncio, um garimpeiro que trabalhava no Rio Poxoreu, nos sertões do Mato Grosso. Em razão de seu filho Quinquim, de sete anos, e a professora Joana Borora terem sido sequestrados pelos índios Xavante, Quincas Venâncio e os homens da vila empreendem uma longa viagem pela floresta com a intenção de resgatá-los.

Borora e Quinquim são levados até a aldeia indígena e, para sobreviver, precisam cativar os índios Xavantes, convivendo em meio a sua cultura. Para que o menino não chorasse, a professora lhe contava todas as noites uma parte da história de Carumbé, um pequeno jabuti que sai de casa em busca de respostas para suas dúvidas sobre o mundo. A história de Carumbé cumpre o objetivo de apregoar bons sentimentos e a punição para aqueles que praticam atos perversos:

E como, quando se sentia alegre, virava poeta sem querer, Carumbé cantarolou logo este versinho:[...] E se afastou pensando que, de fato, bom é que a maldade receba seu castigo... Bom é que haja amigos que se lembrem da gente... Bom é que exista alegria neste mundo... Bom é que as crianças cresçam querendo bem aos animais... Bom é que os animais se façam queridos dos meninos... Bom é que os divirtam com suas aventuras animadas... (FONTES, 1981, p. 75)

O aprendizado de Quinquim é construído em dois níveis: sua própria experiência em um território estranho e a identificação com a história de Carumbé, que, assim como ele, deixa sua família para explorar o desconhecido. Ao adaptar-se à vida na tribo, supera a tristeza por ter perdido a mãe – gradualmente substituída pela figura de Borora –, Quinquim pára de chorar à noite: “Ele estava se curando de seus terrores noturnos e não dava mais gritos na calada da noite” (p. 93).

No desfecho da história de Carumbé, o jabuti empreende a viagem de volta para casa, depois de viver várias aventuras com seu amigo índio Guanumbi. Mesmo sendo pequeno e vagaroso,

o jabuti, graças à sua inteligência, vence os obstáculos, como no episódio em que ele salva o pai de Guanumbi passando-se por boitatá.

Convém ressaltar o recurso de *Cem noites tapuias* de trabalhar o amadurecimento do menino por meio da identificação com uma outra história. A narrativa mantém o pressuposto de ser movimentada, com muita ação, sem apresentar um tom demasiadamente superficial.

Ao final da narrativa, Venâncio consegue resgatar o garoto e Borora e os leva de volta para a vila. O garimpeiro se casa com a índia. Quinquim, por sua vez, vence seus medos e pode começar uma nova vida.

2.1.6 *O caso da borboleta Atíria* (1976)

O caso da borboleta Atíria, de Lúcia Machado de Almeida, publicada na Série Vaga-Lume em 1976, recupera a estrutura das fábulas que dão voz aos insetos e transmitem uma moral. A protagonista é a borboleta Atíria, que nasceu com uma asa defeituosa e é descrita como um ser muito frágil: “Era tão frágil, tão ingênua e não compreendia nada ainda...” (ALMEIDA, 1990, p. 6). Essas deficiências, entretanto, não a impedem de fazer algumas excursões sozinha na floresta, conhecendo novos seres e diferentes regiões. Mostra-se, desde o início, bondosa e caridosa, seguindo o exemplo presente nos preceitos cristãos:

Atíria sorriu, satisfeita. Servindo-se de um estratagema, tinha conseguido impedir que os gafanhotos destruíssem a plantação de milho. Retribuía assim o precioso serviço que o lavrador lhe havia prestado, livrando-a da morte certa. Ele nunca saberia que fora ela quem lhe tinha salvado a colheita. Não fazia mal. Estava satisfeita consigo mesma... e isso é que importava. (p. 25)

A história gira em torno da descoberta do criminoso que havia matado Helicônia e Vanessa Atalanta as pretendentes do príncipe Grilo. O detetive da floresta é o senhor Papílio, que busca pistas para desvendar o mistério. Em meio à ação, o detetive é chamado pela rainha em uma colmeia para investigar a morte de diversas larvas. O episódio não apresenta qualquer relevância para o desenrolar da história, exceto o de descrever como é o funcionamento de uma colmeia: “Cedo começamos a preparar a futura rainha, dando-lhe um alimento especial de pólen misturado com néctar concentrado” (p. 51).

Há um compromisso da ficção com o veio pedagogizante. Quando a autora dá voo à imaginação e não se prende ao mundo natural, há uma nota de rodapé, justificando a fantasia e explicando como ocorre de fato o processo descrito, como neste trecho: “Somente os machos das cigarras cantam. Que o leitor perdoe essa inexatidão” (p. 57). Assim, cria-se um “entre-lugar” entre a história contada e o compromisso de informar os jovens leitores com dados e descrições científicas ligadas ao mundo dos insetos: “A Jitiranaboia mede cerca de sete centímetros, é aparentada com a cigarra e sofre metamorfose incompleta. (Pertence à ordem dos homópteros)” (p. 5).

Em *O caso da borboleta Atíria*, não há a preocupação de acenar para uma transformação da protagonista. Ela é boa desde seu nascimento e, mesmo depois de enfrentar vários perigos – como

ao ser raptada por Caligo, noiva do grande vilão da história –, não há menção à formação da personagem. Ao final, os vilões são punidos, os heróis são aclamados e o príncipe Grilo se casa com Atíria.

Por mais que o casamento possa sugerir a passagem da pequena borboleta para a idade adulta, a obra é muito esquemática para representar uma iniciação da protagonista. A educação configurada é escolar, com a intenção de ser “útil” para o leitor, apresentando conhecimentos de maneira “agradável” juntamente com a ficção.

2.1.7 *Tonico* (1978)

Tonico, de José Rezende Filho, publicada em 1977 e lançada na Série Vaga-Lume em 1978, narra a história do menino Tonico que, devido à morte do pai, precisa enfrentar as responsabilidades da vida adulta. A narrativa apresenta o dilema de uma criança que ainda está presa ao mundo infantil da brincadeira, do ócio e que assume repentinamente o encargo de ser “o homem da casa”.

A obra narra as diversas dificuldades enfrentadas por Tonico e seu amigo Carniça, um menino que vivia nas ruas. Há uma clara contraposição entre Tonico, protegido pelo apoio familiar e ao mesmo tempo preso à autoridade da mãe e do tio, e Carniça, livre e exposto aos perigos das ruas cariocas. O jovem protagonista faz uma “descida aos infernos” ao fugir de casa e se aventurar pelos bairros luxuosos cariocas, onde é humilhado e agredido por moleques de rua. A fuga de Tonico é elemento importante para o seu aprendizado, cumprindo o papel de mostrar-lhe o valor do lar materno e do carinho dos parentes, em detrimento do terrível mundo lá fora: “Aprendera também, naquela pequena experiência que os adultos da rua nunca iriam amá-lo como sua mãe, a avó Corália e o tio Bio” (REZENDE FILHO, 2004, p. 90). O menino volta para casa, derrotado e humilhado: “Era como se tivesse voltado de uma viagem de muitos anos. Que solidão naquele momento. E o pior é que retornava derrotado” (p. 92).

Os ideais educativos são configurados sob a perspectiva dos adultos. O tom autoritário é acentuado pela presença de um narrador em terceira pessoa que ordena os acontecimentos e não dá muito espaço à exploração do mundo interior de Tonico.

O que prevalece na obra é um alerta sobre os perigos da rua e também uma mensagem de valorização e gratidão pelo amor familiar. A derrota do menino vira motivo de riso para a família que vê a criança como um ser inexperiente que ainda não percebeu o que de fato é a vida. Seu processo de amadurecimento é explicitado na narrativa sob a ótica de Tio Severino:

Tio Severino que os olhava da janela, fumando, sentiu o coração diminuir. Sabia que naqueles dias Tonico havia, no mínimo, amadurecido mais alguns anos. E por isso achava que tudo ia ficar mais fácil para todos se entenderem melhor. O menino havia recebido a sua primeira grande lição de vida. Mas havia dado, também, uma lição na família. O homem já começava a crescer dentro dele. (p. 94)

É pelo olhar de Tio Severino que o leitor acompanha as transformações ocorridas com Tonico. Assim, o que prevalece como correta nesta obra é a visão dos adultos, que consideram ter chegado o momento de Tonico assumir as responsabilidades de casa. A trajetória do menino caminha para esse pesado fardo e seu aprendizado desencadeia na aceitação do ponto de vista de sua família.

2.1.8 *Spharion* (1979)

As obras juvenis de Lúcia Machado de Almeida publicadas na Série Vaga-Lume são marcadas por heróis excessivamente bons. Em *Spharion*, publicada na Série em 1979, a caracterização de Dico como “bom moço” – bondoso, inteligente, obediente, bom filho, bom estudante, trabalhador – chega a ser caricatural:

Tô com pena, mãe! – repetia sempre Dico, que tinha o coração mole que nem mingau. Tinha pena de tudo e de todos. Desde cedo, sem ninguém saber por quê, não comia nada que houvesse sofrido morte: nem carne de boi, nem de frango. Só de peixe, uma vez ou outra, e assim mesmo, com remorsos. Pescar, ele não pescava mesmo. A única vez que fez isso, quando viu o peixe pulando fora d’água, fígado no anzol, logo o soltou, pediu desculpas, e o devolveu ao riacho que escorria vagaroso pelo fundo da chácara. (ALMEIDA, 1983, p. 13)

Desde cedo o menino apresenta características paranormais, tendo levitado quando ainda era um bebê de apenas cinco dias. Seu poder será importante para desvendar uma série de crimes cometidos em Diamantina, em que homens são mortos e diamantes são roubados.

Em meio ao suspense, várias informações são transmitidas ao leitor sobre o processo de retirada do cascalho, a diferenciação entre diamantes e cascalho, a lavagem, o polimento da pedra preciosa, o carbono 14, além de um longo diálogo entre Dico e o jornalista Pedro sobre a história dos diamantes desde tempos remotos. Assim, esta obra apresenta intenções didáticas, que, trazidas ao texto de forma exaustiva, travam a fruição da história.

A história contada por Pedro também cumpre a função de contrapor o valor da vida ao valor do diamante. Sobre essa narrativa, assim se posiciona Nelly Novaes Coelho (1995, p. 583):

Conduzindo com mão segura a trama policial, Lúcia vai infiltrando habilmente uma série de “informações” do maior interesse cultural para o leitor: os processos de extração e lapidação de diamantes, as características das regiões diamantíferas, noções de parapsicologia que abrem novos caminhos para o homem chegar a um maior conhecimento de si mesmo e de suas possíveis relações com o universo, as histórias dos mais famosos e lendários diamantes do mundo, noções de química, de física, geografia, registro de alquimistas e filósofos ou místicos famosos, como Paracelsus, Jacob Boehme, Cagliostro, Al Hussain... (Sugerindo assim uma ligação, que é muito atual, entre as teorias que eles elaboraram e as atuais descobertas da parapsicologia...). Tudo isso, enfim, habilmente tecido na própria intriga novelesca, sem que, na maior parte dos casos, o leitor perceba que está “recebendo informações”.

Na obra, o inspetor Pimentel é o responsável para investigar os crimes, assim como em *O escaravelho do diabo*. Em *Spharion* comenta-se que o inspetor é muito competente por ter desvendado o mistério em torno do escaravelho – uma contradição, pois, quem esclarece o crime é Alberto.

Em alguns capítulos, muda-se o foco narrativo e o narrador em terceira pessoa cede espaço para Dico, que narra sua experiência em primeira pessoa, como se escrevesse um diário. O intuito é dar mais agilidade à narrativa, que também alterna o foco para Pedro, Dina e o inspetor Pimentel, para montar o quebra-cabeça, composto por várias perspectivas, e mostrar a participação de cada personagem na resolução do mistério. As peripécias em torno do namoro de Pedro e Dina também

cumprem o objetivo de atrair o jovem leitor para o tema da iniciação amorosa e movimentar mais o enredo.

Graças à sua paranormalidade, Dico tem uma visão do lugar onde o criminoso Spharion se esconde e, com a ajuda do inspetor e de Pedro, consegue encontrar o esconderijo. Lá o mistério é desvendado de forma rápida, utilizando um recurso pouco plausível – o diário do assassino é encontrado. Spharion é um louco que deseja salvar o mundo.

No confronto entre Dico e o vilão, Spharion cai no mar e morre. A despeito de suas maldades, inclusive um atentado contra a vida do pai de Dico, o jovem protagonista não titubeia em compreender de forma passiva e bondosa o criminoso:

Pedro olhou para seu amigo, e notou que uma lágrima lhe escorria dos olhos.
 – Que é isso, meu chapa? Chorando?
 – Tô com pena dele, Pedro.
 – Do quase assassino do seu pai?
 – Ele não era ruim, coitado. Era doido, apenas isso... (p. 126)

Assim, Dico não se transforma ao final de sua trajetória, uma vez que ele é desde o começo “bom”. É um pouco duvidoso que a configuração de personagens tão “bons” e tão passivos ajude na formação de leitores mais virtuosos. A bondade pela bondade, sem reflexão e senso crítico, parece mais alienação.

Observa-se que nas narrativas de mistério de Lúcia Machado de Almeida se encontram disponíveis várias informações úteis à vida escolar do jovem leitor. Os traços próprios do romance policial, como a vitória do bem e a punição do mal, são aqui acentuados com o intuito de transmitir uma lição sobre os benefícios de uma vida virtuosa, cristã.

2.2 Série Vaga-Lume: década de 1980

2.2.1 *A serra dos dois meninos* (1980)

Há na Série Vaga-Lume obras que se empenham em descrever o espaço do campo, mostrando o modo de vida no interior do país. É o caso de *A serra dos dois meninos* (1980), de Aristides Fraga Lima, que narra a história de uma família que, nas férias, viaja para a fazenda Gravatá. Os dois meninos, Ricardo e Maneca, resolvem ir, sem o conhecimento dos adultos, conhecer a serra e se perdem por lá.

Os meninos são descritos, desde o início da história como exemplares, bons, virtuosos: “Simples como eram, participavam das conversas, das refeições, das lutas dos vaqueiros e com isto conseguiam deixar profundamente gravada na lembrança de todos, uma imagem angélica de bondade e candura que a todos cativou” (LIMA, 2003, p. 96).

O pai representa a voz de uma autoridade que transmite normas morais e informações escolares para as crianças, que devem ouvir e aprender sobre a caatinga e o polígono das secas. A família é descrita de forma tradicional: às mulheres cabem os serviços domésticos, como cuidar da casa e preparar as refeições; aos meninos sobra tempo para se aventurarem na serra. Os

homens, por sua vez, descansam na rede enquanto as mulheres preparam o almoço: “Veio despertá-los a voz carinhosa da mãe que os chamava para o almoço. Mãe e filhas tinham acabado de pôr a mesa” (p. 18).

A vida no campo é apresentada de forma prazerosa. Lá as pessoas são humildes e simples e a convivência é saudável. Há momentos em que o narrador em terceira pessoa aborda as diferenças entre as pessoas da cidade e as do campo de forma preconceituosa, como no exemplo a seguir em que os meninos da cidade são “civilizados”, em detrimento do menino da roça que é “desconfiado”: “O menino da roça, a princípio desconfiado, foi aos poucos aceitando a amizade dos dois irmãos civilizados e em meia hora de conversa já se entendia bem com eles, discutindo de igual para igual as brincadeiras comuns” (p. 46).

Ricardo e Maneca se aventuram na serra desconhecida, desobedecendo aos conselhos dos mais velhos. Assim como em *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, a excursão pela serra não tem a leveza da aventura, mas tem o propósito de mostrar que a transgressão às regras estipuladas pelos adultos não vale a pena, como se observa neste diálogo entre os meninos:

- Eu tenho fé em Deus, mas também acho que nós somos os únicos culpados de nosso erro.
- Sim, não há dúvida. Não nego a nossa culpa, mas Deus também não nega a sua ajuda a quem pede. (p. 70)

Se aventurar na serra é uma espécie de iniciação para os meninos, o aprendizado, entretanto, está preso à assimilação das regras dos adultos e à percepção de que a não aceitação das normas pode colocá-los em perigo. O final é significativo para fundamentar esse ponto de vista, quando encontrados por um adulto, recebem o ensinamento sobre a ameaça que representou a transgressão: “E mais uma recomendação: toda vez que vosmecês olhar pra esse couro, se lembre do que passaram e do perigo que correram; não torne a outra. Vosmecês maltrataram demais seus pais, seus irmãos e seus amigos. Não façam mais isso” (p. 109-110). A mensagem é autoritária: é um adulto que ensina as regras, e os meninos aceitam passivamente a imposição e se arrependem do ato reprovável cometido. O interessante é que esta obra continua a ser lançada no mercado e a edição usada neste estudo já é a 12ª, publicada em 2003, uma prova de que continua a ser vendida nas livrarias e provavelmente adotada das escolas.

Convém ressaltar que a solução linguística da obra é artificial. A fala das pessoas que moram no espaço rural é marcada por arcaísmos e algumas variedades não padrão intercaladas com a modalidade padrão, demonstrando certa incoerência na representação linguística.

2.2.2 *As aventuras de Xisto* (1982)

As aventuras de Xisto, de Lúcia Machado de Almeida, foi publicada pela primeira vez em 1957 e lançada na Série Vaga-Lume em 1982. Trata-se da primeira obra da Série a narrar a história de

Xisto.²⁸ O herói, descrito como inteligente, criativo, bondoso, desapegado, dos bens materiais e crente em Deus, tem dezessete anos quando descobre um livro de feitiçaria e decide lutar contra os feiticeiros em companhia de Bruzo, filho de sua ama e seu fiel companheiro, que é caracterizado como um ser de uma inteligência menor, medroso, mas com uma imensa força física.

O espaço, semelhante ao dos contos de fadas, é assim descrito: “Tratava-se de um reino situado num enorme continente que se perdia no meio do mar, ignorado pelo resto do mundo. Governava-o Magnoto, o Cacheado, soberano risonho e justo, dono de uma copada cabeleira loura cheia de caracóis” (ALMEIDA, 1983, p. 6). A ação ocorre em um tempo impreciso, fora do tempo social concreto, marcado pela existência de um rei, um castelo e feiticeiros.

A obra dialoga com os romances de cavalaria, talvez buscando reforçar a atitude exemplar de Xisto. Como no *Parsifal*, de Chétien de Troyes, o herói é nomeado cavaleiro pelo rei. Ele também abandona a mãe para seguir a vida da cavalaria, conhece vários reinos distantes, entre eles um que era governado por um rei negro.

A caracterização de Xisto retoma os ideais cavaleirescos de proteção aos mais fracos e desprotegidos, de luta por uma causa nobre:

Bruzo! – exclamou ele subitamente, agarrando o braço do amigo. – Tomei uma resolução! Vou sair pelo mundo endireitando coisas erradas! Esse livro que acabamos de encontrar vai me ajudar muito. Já estou sacando tudo. Por ele ficarei conhecendo o ‘ponto fraco’ dos feiticeiros e aprenderei o meio de libertar a humanidade desses malvados. E, além disso, há tanta gente miserável e desprotegida necessitando de auxílio! Posso contar com você? (p. 12)

Mesmo com todos os pontos de proximidade com os romances de cavalaria, o diálogo se constitui pela paródia. A obra é permeada pelo humor, como se observa nesta fala da mãe de Xisto: “Que ideia é essa, filho? O mundo está se modificando e quase já não há mais cavaleiros andantes. Você está falando sério?” (p. 13).

O narrador em terceira pessoa acompanha de perto o jovem herói, mas a todo instante busca-se ressaltar uma postura exemplar, com comentários que pregam a virtude, os bons sentimentos. Apesar do tom didático, é uma obra que “prende” o leitor. As peripécias deixam a história bem movimentada, e o tom cômico que permeia toda a narrativa ameniza a defesa de um comportamento ideal. Ao final, Xisto consegue derrotar todos os feiticeiros com a astúcia e a inteligência.

Em razão de a trajetória do protagonista marcada pelas boas ações, não há aprendizado por parte do herói ao longo da obra.

2.2.3 *Tonico e Carniça* (1982)

Tonico e Carniça começou a ser escrito em 1977, ano em que seu autor, José Rezende Filho morre. Assis Brasil dá continuidade ao processo de escritura da obra a partir do nono

²⁸ As três obras publicadas na Série Vaga-Lume: *As aventuras de Xisto*, *Xisto no espaço* e *Xisto e o pássaro cósmico*.

capítulo,²⁹ publicando-a na Série Vaga-Lume no ano 1982. Trata-se da continuação da trajetória de Tônico, que ganha uma cadeira de engraxar de seu tio Severino, e Carniça tem permissão para ser seu sócio no novo ofício. O foco narrativo se prende mais a Carniça do que na primeira obra, de forma que é possível acompanhar suas dificuldades: vive num barraco na favela, tem de ajudar sua mãe nas despesas de casa, enfrenta os perigos da rua, precisa provar a todos que não é desonesto. Como o drama familiar apresentado em *Tônico* se desdobra, observa-se, nessa segunda obra, uma preocupação maior em abordar os problemas sociais, especialmente a violência urbana.

O aprendizado ainda está ligado a ensinamentos de regras de conduta e de temas didáticos, embora alguns deles não se integrem organicamente à história, como neste diálogo entre Tônico e a avó:

- Não, Senhora. Nunca mais vi ele.
- Vi ele, não, menino. Você está estudando pra falar errado? Diga assim: nunca mais o vi.
- Nunca mais o vi? Puxa, é esquisito, vó.
- Mas é assim que é o certo. É assim que gente direita fala. Você quer ser gente ou um bicho? (REZENDE FILHO; BRASIL, 1999, p. 11)

Observa-se que a avó de Tônico dá uma lição autoritária sobre um conhecimento da língua culta. O trecho deixa claro que o aprendizado se prende a conteúdos escolares; o adulto é visto como a pessoa que detém o saber e o jovem como um aprendiz que precisa receber ensinamentos para não ser um “bicho”.

Nesse sentido, mesmo que a obra *Tônico e Carniça* configure a formação do jovem herói – que está ligada ao enfrentamento de problemas sociais, como a situação dos meninos de rua, e a questões inerentes à existência humana, como a morte –, nota-se que a aprendizagem assume o tom de um ensinamento.

Como o propósito didático da obra é nítido, as personagens recebem informações ligadas a regras morais e conhecimentos escolares que vão preenchendo sua trajetória, como neste trecho em que o tio de Tônico explica sobre ecologia, tendo em vista, um trabalho escolar do sobrinho:

Os animais. A ecologia é uma ciência – disse seu Severino, olhando pra mãe e a irmã, como se fosse um entendido no assunto. – Uma ciência que defende a vida de todos os animais. Diz aqui, olhe Tônico, que a vida do homem depende da proteção dos outros seres vivos, até das plantas. Ouça: “Sabe-se, atualmente, que a sobrevivência do homem não pode ser isolada da sobrevivência de outras espécies vivas, que compõem seu ambiente. A ameaça à natureza é o fim da vida na terra, e poluição é justamente a alteração das características de um ambiente a ponto de romper o ciclo de energia, tornando, assim, este ambiente, impróprio às formas de vida”. (p. 4)

²⁹ Segundo informações de Marcus Pereira de Rezende, filho de José Rezende Filho, disponíveis em: < <http://clubedeautores.com.br/2344—Tônico-e—Carniça>>.

A longa exposição não cumpre um papel importante para a transformação da personagem, é uma informação que “contribui” para o ensino escolar, representada na obra de forma autoritária pela voz de um adulto que detém o conhecimento e repassa-o ao jovem protagonista.

No desfecho da narrativa, Carniça reage a um assalto e é baleado. Como precisava provar que não era cúmplice dos bandidos, ele tem uma reação heroica diante da abordagem dos criminosos, o que o leva à beira da morte. Tónico, diante do acontecido, oscila entre o desespero, a insegurança e uma súbita autoafirmação, sem que o enredo apresente subsídios para a transformação da personagem.

No final da obra, percebe-se a tentativa de expor uma transformação do garoto e criar um final sem solução para que o leitor procure as respostas, mas o amadurecimento de Tónico é questionável. A presença ostensiva de uma voz narrativa que transmite lições autoritárias não permite um delineamento mais profundo da personagem, com suas reflexões e seus impasses.

2.2.4 *Os barcos de papel* (1984)

José Mavíael Monteiro tem três obras publicadas pela Série Vaga-Lume: *Os barcos de papel*, *O ninho dos gaviões* e *O outro lado da ilha*. Segundo Nelly Novaes Coelho (1995, p. 507), *Os barcos de papel* foi premiada “em 1984, pela Biblioteca Internacional de Munique, que seleciona, anualmente, os melhores livros para a juventude de cada país”.

Esta primeira obra de Monteiro publicada na Série narra a aventura de Miguel, André e Josué, meninos da classe média alta e possuidores de brinquedos caros. Em contraposição, Quito – um menino pobre – tem somente barcos de papel e brinquedos feitos por ele mesmo. Juntos eles vão brincar no lago e se perdem em uma caverna; aproveitando-se da situação, após descobrirem onde eles estavam, bandidos pedem resgate à família dos garotos.

O objetivo da obra é prender o leitor pela ação e pelos momentos de suspense vividos pelos meninos. Em meio ao perigo, algumas informações escolares vão sendo apresentadas:

Não. O meu professor de Geografia explicou que os rios nascem dos lençóis de água que existem embaixo da terra, isto é, da água que atravessa o solo até atingir camadas impermeáveis, formando enormes lagos subterrâneos. Por um ponto qualquer, esta água acumulada vai saindo e formando os rios. Deve haver algum nascedouro aí dentro desta montanha. (MONTEIRO, 1999, p. 15)

A forma como é trabalhado o discurso direto é inverossímil, visto que a criança, em uma situação informal, não fala como se ministrasse uma aula de Geografia. Mesmo que a informação tenha sido transmitida ao menino por um professor, o recurso é pouco convincente.

As crianças precisam enfrentar várias provas: dormir numa caverna estranha, pescar peixes para comer, dominar o medo diante do desconhecido. Graças a uma solução criativa de Quito, que decide colocar bilhetes em barcos de papel e mandá-los pela correnteza para fora da caverna, chamando a atenção dos policiais, todos se salvam:

Quito, pequenino e envergonhado, era o grande herói. Sua ideia de fazer barcos de papel, quando tudo parecia perdido, fora a salvação. Posou dezenas de vezes sozinho e com os companheiros para as fotos de jornais e revistas, para os filmes de televisão. Ganhou, de uma grande fábrica de brinquedos, navios mecânicos iguais aos de Miguel e André. (p. 79)

Assim como ocorre tradicionalmente nos contos de fadas, Quito, apesar de ser frágil, pequeno, pobre, é quem acha a solução para o enigma, tornando-se o grande herói. Nesta obra, os adultos preparam a armadilha e prendem os bandidos, mas a criança é vista como um ser inteligente, que consegue encontrar uma forma de salvar a todos. É com a criatividade, usando um brinquedo comum na sua realidade de menino pobre, que Quito se torna o herói da narrativa. Os garotos, entretanto, não amadurecem com os diversos perigos enfrentados. Eles simplesmente vencem os obstáculos e alcançam um final feliz.

2.2.5 *Os pequenos jangadeiros* (1984)

Em outra obra de Aristides Fraga Lima, *Os pequenos jangadeiros* (lançada na Série Vagalume em 1984), os primos Otávio, Marco Antônio e Mário vão pescar em uma jangada com Quinquim, um velho pescador, no Rio São Francisco. A aventura só inicia após sete capítulos de cansativas descrições sobre a fabricação da jangada, os alimentos adequados para serem levados na viagem. Durante toda a viagem há vários ensinamentos do pescador que mostra como se faz, ditando as regras, ordenando. O velho Quinquim é aquele que sabe de tudo, por isso é chamado de Mestre, dando mais peso à falta de autonomia das crianças: “Boa noite, Mestre – gracejou Mário. E acrescentou: – Não esqueça que de amanhã em diante é nosso Mestre.” (LIMA, 1998, p. 26).

O que era para ser uma aventura de crianças em uma jangada, vivendo os perigos decorrentes do espaço desconhecido, torna-se uma narração sem graça pela maneira como o velho ensina os segredos do rio. As crianças atuam como fantoches; são educados, obedientes, trabalhadores: “Enquanto eu faço café, Mário, você lava essas coisas. Em resposta, o rapaz tratou de apanhar os pratos e talheres e levá-los ao rio, para lavar” (p. 42).

Nesta obra, longe da autonomia lobatiana das crianças, um adulto precisa acompanhar as jovens e salvá-los dos perigos, protegendo-os contra possíveis ameaças. Diante disso, o leitor não se sobressalta, porque o velho está lá o tempo todo com sua experiência de pescador que sabe de todas as ameaças:

– Aqui não tem perigo – tranquilizou-os o pescador. – Nem piranha, nem jacaré, nem sucuri, nada. Pode toma banho à vontade. Eu sei que vosmecês todo sabe nada. Mas é bom não i pra perto da correnteza – recomendou.
 – Não! – opinou Mário. – Ninguém sai de perto da jangada. Não é banho de piscina; é banho com sabão. Nada de desafiar o desconhecido...
 – Não se preocupem que nós não sairemos daqui – falou Otávio por si e pelo irmão.
 (p. 38)

No que tange à construção linguística da narrativa, a fala do velho pescador é configurada de forma muito pejorativa, recuperando alguns arcaísmos, como “vosmecês”, e utilizando modalidades

que fogem da língua culta, trabalhadas na obra de forma excessiva e artificial: “Mas antes vamo pelá as marreca – observou o velho pescador. – É com água quente” (p. 54). Por sua vez a fala das crianças e a dos outros adultos seguem a norma padrão, mesmo no discurso direto.

O autor mantém uma pesada concepção de educação exemplar dos meninos durante toda a obra, estabelecendo uma hierarquia entre o velho que ensina e os meninos que aprendem. Quase ao final da narrativa, quando a jangada já está chegando ao seu destino, o velho Quinquim dorme profundamente e os meninos acham que ele está morto. É uma tentativa – se bem que fracassada – de dar um pouco de autonomia às crianças. A narrativa apresenta os meninos como seres “não autônomos”, incapazes de ter ideias, criatividade. São potes para serem preenchidos por ensinamentos e a aventura é cerceada pela alta carga de autoritarismo da voz adulta.

Segundo Nelly Novaes Coelho (1995, p. 141), os livros de Aristides Fraga Lima são “destinados aos adolescentes, com narrativas no melhor estilo tradicional (aquele que funde os lances novelescos com informações dos mais diversos tipos e tem como objetivo último divertir e ensinar)”. Em suma, *Os pequenos jangadeiros* é uma obra que não flui, a aventura parece estar carregada com o peso da obrigatoriedade de representar valores de obediência e respeito aos mais velhos. As personagens jovens são caracterizadas o tempo todo como modelares, sem direito à transgressão. Elas não se transformam ao longo da viagem, são “boas” e assim permanecem até o final da história.

2.2.6 *A grande fuga* (1985)

Em *A grande fuga*, de Sylvio Pereira, Hidelbrando faz parte de uma perigosa quadrilha de novos piratas. Ele desmaia em um lugar deserto e os jovens Catarina, Paulino e Júlio o ajudam a voltar para casa. Ao chegarem lá, uma quadrilha de bandidos os ataca e prende os jovens na mansão em que vivia Hidelbrando e sua filha Rute.

Hildebrando é visto como um bandido regenerado, que não quer mais se envolver com o mundo do crime. A complexidade da personalidade de pai e da filha, que seriam ao mesmo tempo criminosos e “bons”, é só aparente. Não há contradições e conflitos. Eles são justificados na narrativa como tendo entrado inocentemente no mundo do crime. Apresentam características idealizadas – não querem matar, nem ferir o próximo, como se observa nesta fala de Raimundo, integrante da quadrilha e sobrinho do mandante dos criminosos: “Eu?! Negativo. Não sei o que fazer com isso – indicou a metralhadora – e nem quero aprender. Pode explodir na minha cara. E mais: esse negócio de ferir e de matar não é para mim” (PEREIRA, 1993, p. 36).

Em meio à aventura, há também a iniciação amorosa entre Cat e Paulino e Rute e Raimundo. Além de abordar temas juvenis, como o amor adolescente, a narrativa também apresenta um pendor didático. Aliás, o valor de uma obra da Série Vaga-Lume parece ser medido pela quantidade de informações novas que os autores conseguem colocar em meio à aventura, como nessa “aula” sobre balões – meio que os heróis encontraram para fugir de casa sem ser alvo dos bandidos – e aviões:

É um trabalho para técnicos. Felizmente, a tarefa de Rute e dos rapazes consiste em reunir as várias partes da máquina. Difícil mesmo foi inventar o balão, isto é, o aeróstato.

E sabe quem realizou a proeza? Um brasileiro.

– Não acredito!

– Pois foi. Chamava-se Bartolomeu Lourenço de Gusmão, o padre voador.

Continuou:

– A experiência realizou-se me Lisboa, mas dois anos depois o Padre foi obrigado a fugir para a Espanha. Era acusado de feitiçaria, mas por motivo diverso.

– Quanta ignorância! – exclamou Cat, com pose.

Indagou em seguida:

– Por que o balão sobe?

– Ai o negócio complica. Teria de falar em Arquimedes, um sábio da Grécia Antiga e que foi, como vocês dizem, o “pai da matéria”.

Sorriu e continuou:

– Basicamente, a coisa funciona assim: suponha que tenha um balão, cheio de ar aquecido ou de gás. Se esse balão, com a barquinha ou nacele e tudo nela existente, pesar menos do que o volume de ar atmosférico...

Interrompeu para perguntar:

– Sabe que o ar atmosférico, o ar que respiramos, tem peso, não é?

– Claro. Já estudei isso – replicou ela com importância. (p. 57)

Ao final da narrativa, os jovens permanecem incólumes, os bandidos “bons” que estão do lado dos jovens sofrem poucos arranhões. Parece uma punição parcial por terem pertencido ao mundo do crime. Além disso, todo o produto do roubo é perdido durante um incêndio na casa. No momento da fuga, a maleta de Hildebrando com o dinheiro precisa ser atirada ao mar, de modo que nada resta dos bens adquiridos por meio do roubo. Os heróis demonstram coragem para vencer os desafios e saem vitoriosos das provas enfrentadas. A preocupação central da obra é prender o leitor com uma narrativa rápida, cheia de peripécias, de modo que não é dada muita importância às transformações íntimas sofridas pelos jovens. A maior lição da obra é a de que o crime não compensa.

2.2.7 *Açúcar amargo* (1986)

A obra *Açúcar amargo*, de Luiz Puntel, foi lançada na Série Vaga-Lume em 1986, com o objetivo de “dar voz às mulheres, quase sempre vistas de maneira preconceituosa e machista na literatura juvenil” (PUNTEL, 1986, p. 4). Este romance se prende às dificuldades de uma adolescente frente à situação desigual da mulher na sociedade. A história se desenrola em um espaço interiorano, nas cidades que se dedicam à plantação da cana-de-açúcar, como Catanduva e Guariba.

A personagem principal é Marta que, ao longo de sua trajetória, irá amadurecer para a idade adulta ao vivenciar as experiências do primeiro emprego, do primeiro amor. Há também a tematização das mudanças físicas na adolescência: “Ao se despir, Marta surpreendeu-se com o corpo de mulher, o seu, projetado no espelho do guarda-roupa. Mirou-se, admirando suas formas arredondadas. Realmente, já não era apenas uma menina sapeca” (p. 14).

A obra transmite também a mensagem de que a escola é importante para a formação do homem, independente de sua classe social. A referência ao espaço escolar é, porém, uma brecha na narrativa para transmitir alguns ensinamentos, como nesta fala da professora sobre o êxodo rural: “Lógico que tem. Chama-se êxodo rural, fenômeno que começou com o declínio das fazendas de café e que continua até hoje. Para os fazendeiros, ficou mais fácil contratar diaristas do que ter o colono na fazenda” (p. 45).

O aprendizado de Marta tem como pontos importantes o enfrentamento da morte do irmão e o desprezo do pai. Precisando lutar para se afirmar diante de si mesma e de sua condição de mulher e provar a todos que é capaz de trabalhar e fazer os mesmos encargos que um homem, ela se disfarça de homem, o Mudinho, e trabalha no canavial, cortando mais cana que qualquer outra pessoa.

Segundo Zanchetta Júnior (1995, p. 67), a defesa dos oprimidos já representa um didatismo nessa obra:

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

No momento em que sua identidade é descoberta no canavial, Marta passa a receber menos por ser do sexo feminino – revelando o “caráter panfletário” de *Açúcar amargo*, ao buscar denunciar a exploração do trabalhador nos canaviais.

A obra também aborda as dificuldades enfrentadas no período da adolescência, como se observa nesta fala da professora: “É uma idade difícil. Fisicamente, você já é mulher. Acho que não é preciso entrar em detalhes, mas você já deve ter menstruado, seus seios começaram a se desenvolver, você está mudando corporal e mentalmente, não?” (p. 61). Ao descrever as mudanças físicas e psicológicas de Marta durante a adolescência, parece haver uma busca para se aproximar de um receptor que se encontra na mesma idade da protagonista.

No que tange ao processo de amadurecimento de Marta, o trabalho no canavial é importante para sua harmonização com o meio familiar. Ela precisa vencer as resistências de seu pai contra o trabalho feminino e suas ideias conservadoras de que as atividades da mulher devem ficar restritas ao espaço doméstico. De acordo com Zanchetta Júnior (1995, p. 67)

nesse confronto digamos político entre Pedro e Marta, em que um marca a ignorância e o outro o saber propagado pela escola, fica explícito o caráter pedagógico do livro, não só combatendo a injustiça social, mas também tomando a educação como instrumento para essa transformação.

Assim, Marta representa a consciência crítica que pode ser desenvolvida pela escola. Como em *Cabra das Rocas*, de Homero Homem, defende-se o ensino escolar como forma de as classes oprimidas transformarem sua realidade. Com as atitudes questionadoras de Marta, há uma mudança na família: sua mãe começa a rever sua submissão às vontades do marido e, com o desenrolar da narrativa, a relação entre pai e filha se torna mais equilibrada.

Marta também se transforma, mas a narrativa marca isso de forma muito rápida, esquemática, como se nota na fala da professora: “Pois o que você acabou de me contar, demonstra que deixou de ser uma menininha para realmente tornar-se mulher. Marta sorriu, acanhada. Mas notou que o sangue não lhe subia às faces. Finalmente, sentia-se adulta, mulher” (p. 82). A observação sobre o

amadurecimento de Marta é simplesmente aceita como verdade, sem maiores cogitações pela protagonista.

Segundo Zanchetta Júnior (1995, p. 66), a ação nessa obra tem mais importância do que um delineamento mais complexo das personagens, que não se modificam ao longo de suas trajetórias:

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

Assim, o interesse central da história é o de mostrar a difícil situação dos trabalhadores rurais que se dedicam ao corte da cana-de-açúcar e questionar a visão preconceituosa sobre a mulher. A protagonista, desde o início da narrativa, é apresentada com características modelares e a ação é mais importante do que trabalhar o amadurecimento da personagem. Marta deixa de ser uma menina para entrar na adolescência, mas sua suposta transformação é assinalada somente pelas colocações do narrador e em diálogos rápidos.

2.2.8 *Bem vindos ao Rio* (1986)

De autoria de Marcos Rey, a obra *Bem vindos ao Rio*, publicada na Série Vaga-Lume em 1986, narra a história de Cláudio e Patrícia, turistas em visita ao Rio de Janeiro, onde são sequestrados por uma quadrilha juvenil. Com a rapidez das sequências narrativas, sobra pouco tempo para tratar das questões que o autor considera importantes para os adolescentes, tais como: a relação com os pais, a escolha da profissão, a valorização do ato de ler. Desse modo, Rey condensa tudo neste único parágrafo:

Comentou também sobre seus pais, chamavam-se Ana e Rogério, dois camaradões, abertos para os conflitos da juventude, gente sem grilos, já pronta para o século XXI. Cláudio revelou um problema: ainda não sabia o que ia ser, não escolhera a profissão. Havia tantos advogados, engenheiros e médicos! Ser mais um? Enquanto não descobrisse sua vocação ganhava tempo lendo, hábito que adquirira de seu pai, um grande leitor. Não existia melhor entretenimento. (REY, 2002, p. 47)

O sequestro leva Patrícia a refletir sobre o valor da vida no curto período em que ela passa trancada no quarto de uma casa abandonada: “Eu também nunca levei grandes sustos, mas me aborrecia à toa. Quando sair daqui acho que vou dar mais valor a uma porção de coisas. Talvez passe até a gostar de jiló, eu que detesto jiló” (p. 88). Assim, Cláudio e Patrícia começam a dar mais valor à vida confortável que eles tinham antes de ser sequestrados. É como se o adolescente fosse um ser que não compreende ainda o que verdadeiramente é importante, e o “aprendizado” descrito ao longo da trajetória da personagem cumpre o objetivo de ensinar o jovem leitor a dar mais valor à sua vida.

Por mais que a obra busque abordar a perspectiva dos delinquentes juvenis, como a pobreza de Tereca e de sua irmã, que morre de fome, a visão é muito simplista. Ao final da obra os jovens bandidos são punidos: Baden é preso; Pequinês morre atropelado ao ser perseguido por um policial; Tito é preso numa confeitaria quando comia doces com o dinheiro do resgate; Aliás e Nariz são presos, com o agravante de Nariz adquirir a maioridade naquele dia; Baixo morre num acidente de carro ao fugir da viatura policial. Tereca tem como punição a perda do seu namorado, Baixo, e mesmo tendo conseguido escapar, só lhe resta uma vida maçante e sem perspectivas ao lado da tia.

A tentativa de sensibilizar o leitor para o mundo dos meninos de rua não é eficaz, uma vez que as personagens são muito esquemáticas. Elas representam o pólo do mal e serão simplesmente punidas. A mensagem inerente de transformações sociais não apresenta profundidade: “Ele tinha qualquer coisa – comentou Cláudio. – Um jeito especial. Iria longe se tivesse tido uma oportunidade. Talvez haja milhares assim” (p. 126). Trata-se do senso comum de que muitos meninos seriam grandes líderes, grandes pesquisadores, se tivessem uma oportunidade.

O aprendizado de Cláudio está ligado às provas de coragem que ele precisa enfrentar, como sua tentativa – fracassada – de fuga pelo telhado da casa abandonada, como se observa neste diálogo entre o rapaz e Pat: “É preciso ter coragem, Cláudio – Nunca me senti muito corajoso, mas coragem é coisa que também se inventa” (p. 60). Perseguido pelos bandidos, ele precisa voltar para a casa sob a ameaça de os bandidos agredirem Patrícia – o que é uma demonstração de seus bons sentimentos e de sua preocupação com o próximo.

Ao saírem ilesos da aventura, Patrícia e Cláudio começam uma relação amorosa, ensejando um final feliz para ambos. Há uma defesa acentuada da virtude, do bem, em contraposição ao eixo do mal, com o intuito de deixar evidente a mensagem de que o crime não compensa. As transformações sofridas pelas jovens personagens são trabalhadas de forma esquemática, sem uma preocupação de caracterizá-las de forma mais complexa.

Nas obras de Marcos Rey publicadas na Série Vaga-Lume há uma tentativa frequente de retratar um protagonista juvenil, passando por problemas próprios da adolescência como o primeiro emprego e a iniciação amorosa. Mesmo assim, o eixo central é a resolução de um mistério. A tentativa de conciliar os dois temas gera, muitas vezes, uma narrativa inverossímil.

2.2.9 *Os passageiros do futuro* (1987)

Wilson Rocha publicou três obras na Série Vaga-Lume: *O fabricante de terremotos*, *Um gnomo na minha horta*, *Os passageiros do futuro*. Esta última, publicada na Série no ano de 1987, é uma história de ficção científica que se passa em Zônia no século XXX. As personagens centrais são Pick, Thera, Delon, B-Hor, jovens entre doze e catorze anos, que vivem na Terra depois da grande destruição de seus recursos naturais.

As pessoas são obedientes, disciplinadas, porque aprenderam a seguir as regras, já que era a única forma de sobreviver depois das grandes catástrofes naturais. O mundo do futuro é controlado por um computador, a Grande Bolha. Com o tempo, criou-se uma passividade diante das suas ordens, e ninguém mais questiona a norma vigente.

O mundo do século XXX preza a sabedoria. Não há tempo ocioso, nem mesmo para as crianças, que, em sua maioria, são superdotadas, B-Hor, por exemplo, possui uma “capacidade incrível de raciocínio e dedução” (ROCHA, 1987, p. 8); o corpo de Pick tem a propriedade de “fornecer qualquer tipo de energia” (p. 8); Thera tem uma “extraordinária capacidade de mimetismo” (p. 8). Delon, entretanto, “é apenas um garoto normal do século XXX” (p. 8). Como se parece mais um com garoto de nossa época, será ele quem primeiro viajará no tempo para o século XX.

A narrativa se passa no ano 3000, mas Delon consegue voltar ao ano 1987 e vai viver os problemas comuns da realidade do Rio de Janeiro. O plano futuro cumpre o intuito de contrapor um outro mundo ao nosso tempo, criando um efeito de estranhamento sobre coisas costumeiras, como as favelas, que, descritas por um menino de 3000, causam um questionamento sobre a miséria social. Percebe-se, assim, uma tentativa de romper com nosso olhar automatizado.

Veicula-se também a mensagem de que as pessoas precisam se conscientizar para que não se destrua a natureza. A contraposição entre os dois mundos serve ainda para mostrar as belezas naturais existentes no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, e alertar para as consequências de uma exploração desmedida: “Com a devastação, as consequências da poluição e da radiatividade, todo o inferno que acabou com isso aqui entre os séculos XXII e XXVI, não é mais possível ver o céu sobre o deserto de Zônia! Tudo foi encoberto pela mais grossa crosta de poluição que se abateu sobre a Terra!” (p. 11).

As outras crianças também viajam no tempo, mas não encontram meios para retornar ao ano 3000. São os adultos, representados na obra pelo pai de Delon e pela Grande Bolha, que conseguem resolver o problema da volta e salvar as crianças. É o pai de Delon quem de fato passa por uma transformação. No passado, ele foi expulso do Grande Laboratório da Sapiência por sua rebeldia e desde então ele vive cabisbaixo e sem iniciativa. Para defender o filho, ele enfrenta o Inspetor Milas e a Grande Bolha e se candidata a Grão Programador.

Os jovens, mesmo enfrentando as peripécias, não mudam de atitude nem amadurecem. Até o envolvimento amoroso de Delon com uma menina do século XX, que parece ser uma forma de atrair um leitor adolescente por meio do tema do primeiro amor, não desencadeia mudanças no jovem.

Ao final da obra há um “Glossário* de Palavras Usadas no Século XXX”, em que o costumeiro glossário da Série Vaga-Lume com termos da história, dados escolares, é substituído por informações que dialogam com a ficção, como piques de evolução que significa “anos de idade” (p. 128); geol é um tipo de metal plástico, amoldável, flexível, que no século XXX substitui a antiga borracha, por ser infinitamente mais resistente (p. 127). Esse recurso acaba estabelecendo um diálogo criativo com o mundo ficcional.

2.3 Série Vaga-Lume: década de 1990

2.3.1 *O desafio do Pantanal* (1991)

O desafio do Pantanal, de Sílvia Cintra Franco, narra a história de Teresa e seus dois filhos, Bia e Pedro, que recebem como herança uma fazenda no Pantanal. Teresa resolve deixar seu emprego

em São Paulo e ir administrar as terras pantaneiras. Lá ela enfrenta dificuldades no duro trabalho na fazenda e na relação com os empregados. Pedro, de doze anos, e Bia de dezesseis, permanecem em São Paulo, mas nas férias viajam para o Pantanal. A menina é descrita como uma adolescente típica:

Bia tinha 16 anos e no ano seguinte iria prestar o vestibular. Só que ainda não sabia para quê. Se para arquitetura, artes ou biologia. A cabeça da garota era uma dúvida só. Ultimamente, Bia se sentia como um ponto de interrogação ambulante, andando pelas ruas a se perguntar o que faria no futuro com sua vida profissional e com ela mesma. (FRANCO, 1991, p. 11)

Apesar de tratar dos problemas referentes ao Pantanal brasileiro, a narrativa também aborda temas juvenis, como o vestibular, a escolha de uma profissão, a sugestão de uma paixão adolescente de Miguel, filho do capataz da fazenda, por Bia. Assim, vários eixos temáticos são explorados, envolvendo descrições sobre o modo de vida fora do grande centro urbano, aventuras em torno dos caçadores de jacaré e temas próximos da realidade do jovem leitor, como a iniciação amorosa.

A obra é narrada em terceira pessoa por um narrador onisciente, com predominância do discurso direto, o que dá mais agilidade à narrativa. Observa-se a preocupação de conciliar a ficção com alguns ensinamentos sobre a região do Pantanal e a denúncia da caça predatória, de modo que é ponto importante na trajetória das personagens jovens a luta pela preservação dos jacarés e o combate aos caçadores. As personagens são divididas em dois grupos: o bem e o mal. Há um maniqueísmo em que o mal é representado pelos caçadores de jacarés e o bem pelos que punem os crimes contra a natureza.

No desenrolar da história, Teresa é acusada injustamente de matar jacarés, o que faz com que seus filhos e Miguel precisem ir atrás de Ciro, o verdadeiro criminoso, para que ela seja inocentada. A partir desse momento, a ação fica mais tensa, quando, ao encontrarem-se com Ciro, os meninos precisam convencê-lo a se entregar e a contar os planos do fazendeiro Osvaldo, que quer matar Teresa. Em seguida, eles vão atrás da polícia florestal, participam do cerco ao bandido, numa corrida contra o tempo para salvar a mãe da emboscada que lhe é preparada.

A formação dos filhos de Teresa tem como ponto central a maior compreensão da vida pantaneira, com seus costumes e habitantes, e o desenvolvimento de uma maior consciência ecológica. Pedro, o filho mais novo de Teresa, é visto como imaturo por não cumprir as regras estabelecidas pela mãe, como arrumar a cama e obedecer aos adultos, sempre agindo por iniciativa própria. No cerco aos criminosos, o menino, por não escutar Bia e por querer ajudar na prisão dos bandidos, leva um tiro de raspão. Assim, ele é punido por sua insubordinação – vista como problemática – às ordens da mãe e da irmã mais velha. Seu aprendizado consistirá em moldar seu comportamento para aprender a obedecer às normas que lhe são impostas.

Bia, ao contrário do irmão, segue as normas dos adultos. Por mais que tenha desobedecido a mãe ao ir atrás de Ciro, ela se protege dos perigos, ao não participar da prisão dos caçadores de jacarés. O desfecho da obra explicita seu amadurecimento:

Ela voltaria muitas outras vezes para Águas Claras. Mas nenhuma outra seria como aquela primeira visita. Examinando-se, descobriu que já não era mais a garota medrosa

que chegara ao Pantanal, e nem a garota ressentida e magoada com a partida do irmão, Ricardo. Bia sabia que sua vida estava em São Paulo e, mesmo que voltasse ao Pantanal e a Miguel e Neusa, deveria partir sempre. (p. 103)

Por mais que a narrativa acene para a transformação de Bia, a aprendizagem é um pouco questionável, já que, desde o início da narrativa, ela já apresentava um comportamento mais maduro. A obra não esclarece a relação entre as situações que a menina enfrenta e o desaparecimento da mágoa causada por seu outro irmão que fora trabalhar fora do país. Assim, a tônica de *O desafio do Pantanal* não é abordar o amadurecimento da garota ao longo da narrativa, mas atrair o leitor com uma narrativa que flui de forma rápida e com temas ligados ao universo juvenil.

2.3.2 *O segredo dos sinais mágicos* (1993)

O segredo dos sinais mágicos, de Sérsi Bardari, explora os costumes de um país estrangeiro contrapostos à cultura brasileira. A narrativa tem início com a descrição da cidade de Salvador, apresentando o dia de Iemanjá e os costumes referentes aos deuses cultuados pelos negros na Bahia. Há uma defesa da raça negra e dos seus costumes:

“Metidos, se acham superiores”, pensou.

Mas, como sempre acontecia quando era tratada com preconceitos, ela se lembrou dos grupos negros de Salvador, do Olodum, do ilê aiyê... Aquele pessoal alegre, criativo, inteligente, que fazia qualquer um sentir orgulho de pertencer à raça negra. (BARDARI, 1993, p. 18)

Maria de Fátima precisa viajar a Portugal para rever seu pai que está morrendo e ajudar sua família que mora em Lisboa. Ela leva Janaína, sua enteada, em sua companhia a pedido de seu pai, o velho Vicente. Em meio à trama, envolvendo os costumes portugueses e africanos, há a iniciação amorosa entre Janaína e Jorge, sobrinho de Maria de Fátima. À união da mulata brasileira e um português representa o entrelaçamento de culturas diferentes.

A narrativa gira em torno do mistério para encontrar o tesouro de um antepassado da família de Jorge há séculos desaparecido. A resolução do enigma tem como ponto importante o conhecimento dos orixás e dos pontos históricos de Portugal. Antes de morrer, o velho Vicente revela a Janaína a última pista encontrada, uma tira de couro “onde está gravado um símbolo e escrita a frase: *a fé do negro guarda o ouro*” (p. 18). As pistas vão sendo reveladas e decifradas pela união entre Janaína e Jorge, cada um apresentando dados sobre os fatos históricos e a cultura de seu país, incluindo uma retomada dos orixás cultuados pelos negros e os reis portugueses:

– Xangô tem sentimento de justiça e é considerado o pai dos intelectuais – continuou a garota. – Era muito elegante também. Vaidoso, gostava de luxo. Trançava os cabelos como os de uma mulher.

– Ah, parece D. João V – disse o garoto.

– O rei que mandou construir o convento a que nós fomos hoje? – ela quis confirmar.

– Esse mesmo.

– Então, as pistas se fecharam! – desconfiou Janaína.

– Penso que não – refletiu Jorge. – O convento pode estar mais ligado à história da

mulher do rei, Mariana, que não podia ter filhos. Esse lado intelectual, que disseste, tem a ver com a biblioteca de Coimbra. Também foi construída por D.João V... Já sei qual será o nosso programa de amanhã. (p. 70-71)

A ligação entre os orixás e os fatos históricos de Portugal se constrói de forma nem sempre muito lógica, deixando perceber que a preocupação maior é transmitir ensinamentos que possam ser úteis ao jovem leitor, de forma rápida e “bem escondida”, em meio aos episódios da ficção. Mesmo que as informações sobre os reis portugueses e os orixás africanos sejam importantes para desvendar o mistério, a tônica da obra é esclarecer pontos importantes da história e da tradição portuguesa e africana.

Outra preocupação desta obra é tematizar o amor adolescente, que parece ser um chamariz usado pela Série Vaga-Lume para atrair o jovem leitor. Inicialmente, Jorge é descrito como inexperiente e preconceituoso em relação às mulatas brasileiras:

Você está por fora, cara! Tua cabeça é pré-histórica. Imagine, pensar que uma garota é fácil só porque ele se veste à vontade!? Onde já se viu? Eu sei, foi o seu pai quem lhe ensinou isso, não foi? Que mentalidade atrasada, meu Deus!... E tem mais, violência não está com nada. Grosseria não conquista ninguém. O garoto jamais havia namorado, nem tido experiência com garota alguma. De todo aquele discurso, apenas entendeu que Janaína não sentia atração por ele. Ficou ainda mais triste, frustrado. Tirou da imaginação a fantasia do homem irresistível e assumiu o papel do amante rejeitado. (p. 54)

O narrador assume uma postura de pessoa mais experiente, que explica os meandros do mundo interior da jovem personagem, de modo que o leitor não desempenha um papel importante na decifração dos sentidos – todas as pistas são reveladas pelo narrador onisciente. Jorge não tem autonomia para tirar suas próprias conclusões; é sempre o narrador em terceira pessoa que esclarece seus sentimentos. Ao longo da narrativa, ao conhecer melhor Janaína, suas concepções equivocadas vão sendo transformadas.

As crianças decifram o enigma, mas se tornam reféns dos bandidos, que também estavam atrás do tesouro. São os adultos, Maria de Fátima e sua família, que acionam a polícia e conseguem salvar os jovens. No desfecho, todas as respostas ao mistério são dadas rapidamente. Há um enfoque maior na introdução e no desenvolvimento da trama, nas informações transmitidas do que no final, talvez para não cansar um leitor pouco afeito a narrativas longas.

Observa-se uma tentativa de assinalar um amadurecimento de Jorge, mas ele não enfrenta seu pai para lutar pelo seu amor por Janaína: “Acabou, Jorge. Esqueça essa menina, de uma vez por todas. Temos bastante trabalho pela frente, e precisamos de ti bem animado. Jorge ouviu em silêncio. Apenas pensou: ‘Eu nunca vou esquecer!’” (p. 110). O garoto protela o enfrentamento com o pai, assim como a defesa de seus sentimentos por Janaína, para um futuro de que a narrativa não se ocupa.

Assim como a indefinição quanto ao amadurecimento do garoto, não se pode observar um verdadeiro aprendizado de Janaína ao final da obra:

- Mas o pai dele não impediu esse namoro? – rebateu a tia.
- Impedir ele impediu. Mas antes de eu vir embora, Jorge me disse que no coração dele

o pai não manda. E que nas férias do fim do ano, ele vem para o Brasil... Agora, já vou indo! Tenho de escrever uma carta.

Janaína correu, levantando a areia com os pés descalços. A saia de tecido leve, rodada, subindo com o sopro do vento. Os seios, sem sutiã, firmes e livres debaixo da blusa.

Sozinha na praia, vendo a garota distanciando-se, Conceição gritou:

– Janaína, amanhã tem trabalho no terreiro!

– Ora, minha tia, me deixe! (p. 111)

Assim, não há indícios de que as provas enfrentadas por Janaína tenham ajudado em seu amadurecimento. A narrativa é muito esquemática, não rompe com a rapidez da história, nem delinea as personagens de forma mais complexa.

2.3.3 *A maldição do tesouro do faraó* (1995)

A maldição do tesouro do faraó, de Sérsi Bardari, é classificada no *site* da editora Ática na categoria temática denominada “pluralidade cultural”, visto que tem como objetivo descrever o modo de vida e os costumes do povo egípcio. Na narrativa o historiador Péricles viaja com os seus filhos, Ciro e Roxana, a passeio ao Egito para conhecer as antigas pirâmides, mas há um roubo misterioso e o pai dos adolescentes é preso como culpado. Os jovens precisam provar a inocência de Péricles.

Há nesta obra a tentativa de conciliar a abordagem de temas voltados para a realidade do leitor adolescente e os conteúdos didáticos do ensino escolar. A viagem de Péricles com seus filhos ao Egito tem o tom de um guia de viagem, com informações sobre os pontos turísticos, dados históricos, como se pode observar neste trecho: “O templo de Luxor foi erguido na época do Novo Reinado por Amenófis III. Antigamente, aqui no portal existiam dois obeliscos. Mas um foi doado a Napoleão e hoje se encontra em Paris” (p. 24). Frequentemente, algumas palavras são destacadas em negrito, talvez para que o leitor fique mais atento e busque maiores informações sobre os conteúdos assinalados.

O tema da iniciação amorosa também é abordado com a descrição do primeiro amor de Roxana. A garota encontra Michael primeiro em Londres e o reencontra na viagem ao Egito, quando se apaixona pelo garoto. Ela envia um bilhete para o jovem inglês, mas o bilhete não lhe é entregue, sendo depois encontrado no bolso do garçom acusado pelo roubo da coroa de Tutancâmon. O nome de Roxana e seu endereço em São Paulo tornam Péricles o principal suspeito pelo crime.

Outro ponto importante desta obra ocorre quando Ciro se lembra de que, em uma de suas reencarnações no Egito, fora escriba da corte. A volta de Ciro à sua outra vida é vista na obra como um aprendizado sobre si mesmo: “E foi na Tríade Tebana, na sala do filho de Amon e Mut, que uma pedra do chão se soltou, revelando o subterrâneo de sua alma. Ciro caiu, desacordado, e reviveu imagens nítidas, quase reais, a ponto de confundir” (p. 92). A lembrança de Ciro também cumpre a função, no desenrolar da história, de revelar o verdadeiro ladrão da coroa, mas é um artifício desnecessário, uma vez que a mãe dos garotos, Laís, descobre tudo sozinha. As crianças têm pouca autonomia, como se percebe neste diálogo entre Roxana e sua mãe:

- Por que você não me conta o seu plano? – perguntou a filha.
- Porque não dá tempo, meu bem! – respondeu a mãe, já segurando o aparelho do telefone.
- Você sabe qual é o número do apartamento dos americanos? (p. 87)

Laís viaja ao Egito e resolve o enigma com rapidez, de forma que os “protagonistas” apenas escutam de forma passiva como ela havia desvendado o mistério:

Só tive certeza mesmo da culpada quando descobri que apenas Tomiko viajaria para Assua, e Said havia me dito, sem querer, que no final da excursão iria buscar o grupo naquela cidade. Finalmente, eu fiz a ligação. Era ele o contato na Green Valley, confirmando minha teoria de que foi lá na agência que o ladrão se escondeu, depois do roubo. Amanhã Tomiko estará em Assua para receber a coroa das mãos de Said. (p. 95)

Todas as pontas são então amarradas de forma repentina e todos os obstáculos são sanados. A verdadeira culpada pelo roubo da coroa morre ao tentar fugir, e Ciro é libertado.

Observa-se a obrigatoriedade em descrever personagens jovens, mesmo que, como nesta obra, elas não ocupem uma função relevante para o desvendamento do crime. O autor também acena para uma aprendizagem dos adolescentes, abordando o tema da viagem, a paixão de Roxana, a volta de Ciro à sua vida passada, sem que isso implique uma mudança significativa nas personagens.

No final, Ciro entende as motivações das pessoas envolvidas no roubo da coroa ao lembrar-se de que sua mãe fora, em uma outra reencarnação, a irmã do rei Tutancâmon e fora ela quem recuperara a coroa. Essa solução – pouco crível, diga-se de passagem – deixa clara a intenção de amarrar as pontas da história de forma rápida.

2.3.4 *O primeiro amor e outros perigos* (1996)

Marçal Aquino tem quatro obras na Série Vaga-Lume: a primeira é *A Turma da Rua Quinze*, de 1989, seguida de *O jogo do camaleão*, *O mistério da cidade-fantasma* e *O primeiro amor e outros perigos*. Esta última gira em torno de um triângulo amoroso formado por Bianca, Vinícius e Fernando. O protagonista, Vinícius, é representado como um típico adolescente, inseguro diante do primeiro amor, “sempre tímido e desajeitado com as meninas” (AQUINO, 1996, p. 13).

Na narrativa, os jovens criam um jornal na escola onde estudam, com a ajuda do professor de português, Eusébio Guedes. Sua morte misteriosa envolve todos em um clima de suspense e perigo. A polícia acredita ter sido um suicídio, mas são os jovens que irão descobrir a verdade sobre o crime. A decifração do enigma é ponto importante para o amadurecimento de Vinícius, que sai da aventura transformado.

Bianca começa a namorar Fernando, o que deixa Vinícius frustrado, visto que ele está apaixonado pela garota há muito tempo e nunca conseguiu declarar sua paixão por ser muito tímido. O protagonista é descrito como ensimesmado e inseguro:

Afinal, em seu julgamento, Fernando o superava em tudo: era o melhor jogador de vôlei do colégio, enquanto ele só conseguia entrar no time quando faltava alguém; o amigo tinha ótimas notas em quase todas as matérias e recebia elogios da maioria dos professores, ao passo que ele podia considerar-se um aluno mediano. E, ao contrário do que acontecia com ele, sempre tímido e desajeitado com as meninas, Fernando fazia muito sucesso junto à ala feminina, em especial nas festas e bailes promovidos pela escola. Por tudo isso, Vinícius pensou, tentando se consolar, era natural que Bianca escolhesse o amigo para namorar. (p. 12-13)

Vinícius, Fernando e Bianca descobrem que o professor Eusébio tinha sido assassinado e conseguem prender o bandido, com a ajuda de outro colega, Rafael. Durante a aventura, o protagonista declara seu amor a Bianca. A garota, entretanto, prefere Fernando. Vinícius, depois da decepção com Bianca, distancia-se da garota e de Fernando. O protagonista enfrenta uma dolorosa experiência para apagar o passado e seus sentimentos e se prepara para aceitar o fato de que nem tudo ocorre como o esperado. Nesse sentido, percebe-se a clara mensagem da obra: a vida continua e precisamos nos recuperar das decepções para seguir adiante. O enfrentamento de Vinícius marca sua passagem para a idade adulta:

Andando pelas ruas da cidade no clima ameno de final de primavera, Vinícius teve a sensação de alguém que retorna de um exílio. Olhando os rostos das pessoas e as casas, ele se sentia diferente. Como se estivesse mais velho – embora pouco tempo tivesse decorrido desde que se envolvera na aventura do primeiro amor. (p. 134)

O amadurecimento de Vinícius também é marcado na obra pela sua primeira experiência de trabalho, um caminho exemplar a ser seguido pelo jovem leitor. O fato de aliar em uma mesma obra o suspense e o amadurecimento do jovem parece prejudicar essa última temática, de forma que a aprendizagem não é trabalhada com profundidade. Ao final, Vinícius encontra um novo amor e o desfecho é feliz.

Esta narrativa não tem a preocupação de abordar conteúdos didáticos, mas faz a costumeira divisão da Série Vaga-Lume entre bons e maus, com a aclamação dos primeiros e a punição dos bandidos. Apesar de ser uma história que flui com facilidade, o narrador não cede espaço para o jovem protagonista refletir sobre seus sentimentos. É através da voz do narrador, com sua experiência de pessoa mais velha, conhecedor dos caminhos tortuosos da adolescência, que os fatos vividos pelo protagonista são analisados.

2.3.5 *O super tênis* (1996)

A obra *O super tênis*, de Ivan Jaf, publicada na Série Vaga-Lume em 1996, tem início com uma alteração na vida cotidiana de Pedro: ele é perseguido por bandidos ao sair da escola. Com o desenrolar da história, o leitor é informado sobre o motivo da perseguição: Mariano, o tio de Pedro, um cientista, tinha inventado um “super tênis” e alguns criminosos queriam roubar a fórmula, com o intuito de vendê-la para uma grande empresa de calçados.

Pedro procura o detetive Euclides para ajudá-lo a enfrentar os bandidos que querem roubar o super tênis. O detetive é quem resolve todos os enigmas graças aos seus conhecimentos no campo da matemática:

Por instantes Pedro chegou a pensar se Euclides não seria maluco, mas preferiu prestar atenção. Não tinha escolha.

– Daí usei o velho teorema de Pitágoras para calcular o comprimento deste caminho diagonal aqui, ou seja, o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos. Está acompanhando?

– Estou.

– Bem, isso deu mil cento e dezoito metros.

– Posso saber pra quê...

– Esta será a nossa rota de fuga.

– Ah. (JAF, 1996, p. 31)

Guiado pelo raciocínio matemático de Euclides, mesmo sem entender muito bem os meandros da descoberta, Pedro lhe confessa que a matemática é uma dificuldade para ele. Assim, alheio e sem autonomia para agir sozinho, os adultos da narrativa é que tomam as decisões e ocupam a posição de seres pensantes.

Em meio à ação acontece o primeiro beijo entre Pedro e Andreia, um amor cheio de impasses. O tom cômico dá mais leveza à narrativa e escamoteia um pouco a verdadeira divisão dos papéis presentes na obra, em que os jovens podem viver descompromissadamente as experiências juvenis como o primeiro amor.

A voz autoritária do narrador impede uma vivência mais profunda da personagem, o que compromete o delineamento de um amadurecimento do jovem ao longo da obra:

Pedro precisava relaxar.

Precisava deixar que a vida lhe ensinasse as coisas. Precisava aceitar os acontecimentos.

Digerir os fatos, como seu corpo faria com aquela sopa, ou acabaria com uma bruta congestão. (p. 77)

Esse trecho contém uma lição para a vida amorosa de Pedro, que precisa deixar as coisas caminharem de forma natural e esquecer o nervosismo em relação a Andreia – lição ministrada por uma voz narrativa de quem já viveu e pode ensinar uma lição para o jovem inexperiente.

Ao final, Pedro vence os bandidos, mas isso nada acresce a seu desenvolvimento pessoal. A obra está centrada mais na ação do que na caracterização da personagem, de forma que há somente a descrição de como o garoto vence as provas e é reconhecido por todos. Pedro continua como era no início da história: um adolescente bom, dócil e obediente.

O super tênis é marcado por muita ação e suspense e por uma sequência de rápidos acontecimentos. É interessante observar a configuração moderna de herói nessa narrativa. Os “superpoderes”, comuns aos heróis de todos os tempos, estão centrados em um tênis, elemento da vestimenta jovem comum nos dias atuais e objeto de consumo da nossa sociedade. O super tênis tem poderes miraculosos, como a capacidade de alcançar grandes distâncias, o que faz com que estabeleça um diálogo com as botas de sete-léguas do conto de fadas *O pequeno polegar*.

2.3.6 *A magia da árvore luminosa* (1997)

Rosana Bond publicou três obras na Série Vaga-Lume: *A magia da árvore luminosa*, *Crescer é uma aventura*, *O senhor da água*. A primeira delas, lançada em 1997, é ambientada na Praia das Ostras, situada em um antigo vilarejo de pescadores na Ilha de Florianópolis. As personagens jovens são: Janete, Sandra, Paulo, Carlos e Geraldino.

Assim como em *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, as crianças manifestam a curiosidade de conhecer uma pequena ilha que pode ser avistada da Praia das Ostras. Os pais, entretanto, deixam claro que elas não têm muita autonomia para fazer suas escolhas: “Tá bom, tá bom, agora parem com isso – pediu Roberto, conciliador. – Eu e sua mãe vamos decidir o que fazer” (BOND, 1999, p. 19). Como se observa no trecho, os adultos tomam as decisões sozinhos, não deixando as crianças ir até a pequena ilha.

O aprendizado dos jovens consiste em receber ensinamentos dos mais velhos, como seu Macário, um pescador aposentado que conhece os segredos que rondam a misteriosa ilha e seus perigos. Movidos pela curiosidade, os garotos, sem a autorização dos pais, vão desbravar a enigmática ilha e um temporal os obriga a permanecer durante toda a noite lá. Quando já está escuro, Abaeté, um velho índio, sai de uma árvore luminosa e vai incitá-los a lutar contra a destruição da natureza: “Natureza ver também que povo grande poderia querer acabar com ela. Isso não certo! – bradou o índio, levantando os dois braços para o céu. – Se Natureza acabar, homem acabar! Se Natureza morrer, homem morrer!” (p. 72). Como podemos observar, a representação linguística do velho índio é artificial: a supressão dos artigos e os verbos empregados no infinitivo não são convincentes.

Na volta para casa, decididos a pesquisar sobre a figura do velho índio, os meninos procuram Rubão, um historiador amigo de seus pais, que lhes dá uma verdadeira aula sobre a ilha de Florianópolis:

- Os índios que viviam em Florianópolis eram da nação guarani. Viviam daquilo que a natureza lhes dava e...
- Como era o nome da tribo deles? – questionou Sandra, interrompendo.
- Chamavam-se cariós. Os brancos quando chegaram aqui, lhes apelidaram de carijós. Só que esse nome era uma espécie de gozação em cima dos índios porque eles usavam umas penas de cor salpicada, como galinha carijó...
- E o que foi feito dos cariós? – quis saber Janete.
- Bom, antes dos brancos chegarem, os cariós eram milhares. Eram alegres, ingênuos, sem malícia. Um escritor disse que os indígenas de Florianópolis eram “os mais brandos e humanos” do Brasil. Aí aconteceu a tragédia... (p. 60)

Rubão assume o papel de um professor, que repassa informações para os alunos sobre os índios, sobre a defesa do meio ambiente, sobre o passado histórico de Florianópolis. Como se pode observar nesse trecho, apesar de ser um diálogo, as crianças pouco participam dos ensinamentos transmitidos. Como elas não apresentam autonomia para encontrar respostas inteligentes, os adultos, com tom professoral, transmitem os ensinamentos que elas devem assimilar.

Ao final da obra, as crianças, com a ajuda do Abaeté, tentam impedir uma empresa hoteleira de destruir o equilíbrio ambiental da ilha com desmatamentos, mostrando ter adquirido uma maior consciência ecológica. Rubão e elas constroem a “Casa do Curumim” na ilha, um museu sobre a

vida dos índios. Assim, a tônica da obra é conscientizar o leitor para a importância da preservação ambiental.

2.3.7 *Gincana da morte* (1997)

Com exceção de *Dinheiro do céu*, as obras de Marcos Rey publicadas na Série Vaga-Lume abordam o desvendamento de um crime ou de um mistério. Segundo Vera Maria Tietzmann Silva (1995), o romance policial juvenil é visto de forma preconceituosa pelo duplo agravante de o gênero já ser considerado uma literatura menor, além de ser destinado a um público juvenil.

A relutância em aceitarem-se essas narrativas no domínio do literário tem origem em certas especificidades do gênero, entre as quais citam-se, principalmente, o esquematismo da trama, que traz como consequências a redundância e a previsibilidade das ações assim como a caracterização das personagens, que se restringe aos contornos, sem chegar a aprofundamentos maiores. (SILVA, 1995, p. 108)

O romance policial de Marcos Rey é marcado pela predominância da ação, mantendo o esquematismo a que se refere Silva. Os elementos estruturais da narrativa (como personagens, tempo, espaço) são mais ou menos explorados na medida em que contribuem para o desvendamento do mistério.

Ambientada em São Paulo, *Gincana da morte* tem como protagonista um garoto órfão, Tim, que mora com a tia. Ele trabalha para o advogado Barroso, por quem sente uma profunda admiração. Considera-o como um exemplo a ser seguido, em razão de sua honestidade e perseverança no combate ao crime. Doutor Barroso é um defensor intransigente do hábito da leitura literária:³⁰

Enquanto não chegar a hora de decidir o que vai fazer na vida, leia. Tenha sempre um livro por perto. Poesia, romance, biografia, qualquer coisa. O melhor dos homens está nos livros. Não esses livros – apontava às estantes. – Esses, de Direito, só servem para impressionar a clientela.
Doutor Barroso não dava valor a esse tipo de leitura, nem mesmo aos livros que ele próprio escrevera. O que lia mais era poesia, gênero cujo micróbio contaminara Tim.
– Devo ao senhor ter entendido e gostado de Carlos Drummond, Manuel Bandeira, Cassiano Ricardo. (REY, 1997, p. 17)

A rotina de Tim é interrompida ao reconhecer o bandido que tinha assaltado o escritório do Dr. Barroso, para quem trabalhava. Ele escuta a conversa do assaltante com outro homem, na qual revela um plano para matar uma mulher chamada Baronesa ou Zaíra.

Tim decide investigar o crime que está para ser cometido. Como o mistério precisa ser desvendado, o que move a história é a tensão. Trata-se de uma luta contra o tempo para não permitir que a Baronesa morra. Em meio ao suspense, são “jogados” temas juvenis, como a escolha

³⁰ São frequentes nas obras de Marcos Rey as passagens que incentivam o jovem a ler mais e que citam nomes de escritores consagrados.

da profissão – “Por falar nisso, você já escolheu o que vai ser quando crescer?” (p. 119) – e a iniciação amorosa.

A obra aborda questões que podem ajudar o jovem a pensar em sua situação atual, mas a narrativa não possui densidade suficiente para configurar uma transformação da personagem. É uma voz de fora que passa um ensinamento supostamente adquirido por Tim. Ao final da obra, o criminoso é descoberto e punido com a prisão. A Baronesa recebe a herança que lhe era de direito, motivo da perseguição dos bandidos.

Tim se sente recompensado com a vitória sobre os desafios. Ele agora já sabe a profissão que quer seguir: advogado. Sugere-se o envolvimento de Andiara, sua namorada – figura de pouco destaque na narrativa –, com o gerente da lanchonete onde ela trabalha. O novo empecilho, apresentado já no desfecho da obra, merece uma reflexão do narrador: “Tim já aprendera que o mundo tem muitos caminhos e que os da juventude dificilmente chegam à maturidade. Os panoramas da vida vão se modificando no percurso. E as pessoas também... Se ela devia aceitar?” (p. 151).

Não é possível compreender qual o verdadeiro aprendizado de Tim e sua relação com o percurso da personagem. A vida é repleta de transformações? O primeiro amor pode ser passageiro? Ele alcançou a maturidade para fazer essa afirmação? O que se modifica de fato? Como se pode observar, o final é vago e incerto, deixando a impressão de que a reflexão do protagonista independe de sua trajetória.

Assim como em muitas das obras já enfocadas, o narrador é um adulto que passa uma lição de vida para o jovem aprendiz. A tentativa de configurar uma aprendizagem da personagem é problemática porque vem de fora, pela voz do narrador. Assim, não se tem a reflexão do protagonista sobre alguma transformação que ele possa ter passado ao longo da resolução do enigma. No entanto, a tentativa de descrever um aprendizado não se harmoniza com o esquematismo próprio do romance policial, o que faz com que se crie um efeito duvidoso sobre a formação do jovem.

2.3.8 *Missão no Oriente* (1997)

Na apresentação de *Missão no Oriente*, de Luiz Puntel, publicado em 1997 na Série Vaga-Lume, informa-se que

a história que você lerá neste livro é fruto de uma exaustiva pesquisa sobre os *dekasseguis*, designação dada pelos japoneses aos trabalhadores que deixam sua terra natal e deslocam-se para outras regiões a fim de trabalharem temporariamente. [...] Com Mônica e seus amigos, vocês se surpreenderão ao conhecer os costumes, as tradições e a maneira como os japoneses encaram a vida. (PUNTEL, 1999, p. 5)

O eixo temático da obra está voltado para os imigrantes japoneses que vieram para o Brasil e para o fato de, anos depois, seus filhos e netos voltarem ao Japão em busca de condições mais favoráveis de trabalho. A protagonista é Mônica, descrita na narrativa como “uma simpática mestiça, filha de brasileira e japonês, cabelos negros, em tranças...” (p. 11). Ela sai de São Paulo, onde vive com sua família, para trabalhar no Japão.

Durante toda a trajetória de Mônica, as frequentes menções aos costumes e tradições japoneses pecam pelo excesso, além de não se mesclarem organicamente à narrativa. Os diálogos, devido à necessidade de apresentar dados sobre a viagem e as precauções que devem ser tomadas, bem como de caracterizar os costumes do Japão, soam artificiais e pesados, impedindo o fluir da leitura.

A ficção é constantemente interrompida para fazer considerações, mesmo nas falas das personagens, sobre o modo de vida japonês: “As botas, marinheiras de primeira viagem! Tirem e deixem aqui fora. Primeira lição de Japão para vocês. Para Beatriz já é a segunda. Entrar de sapatos em uma casa japonesa é o maior erro que vocês podem cometer...” (p. 28). A narrativa prende-se também a temas ligados ao universo juvenil, como a iniciação amorosa entre Mônica e Mário, mas mesmo esse tema é impregnado de uma tentativa de mostrar como o relacionamento amoroso é vivido no Japão.

Ao longo de sua permanência em um país desconhecido, Mônica precisa se emancipar financeiramente e, longe de seus pais, é necessário encontrar seu próprio caminho. Isso a leva a passar por transformações que assinalam seu amadurecimento:

Até outro dia, era uma jovem vestibulanda, vivendo à custa dos pais, com o compromisso apenas de estudar. Março se aproximava e é certo que já estava quase na hora de retornar ao Brasil, mas, agora, estava ali, dona do seu nariz, num país estranho, de costumes bem diferentes dos seus. Já se acostumava com os sons, quando falavam devagar já entendia frases inteiras, até começava a pensar em japonês. Agora, ali, estava prestes a realizar sua missão. (p. 63)

A missão que lhe cabe é a de entregar ao seu avô japonês a enxada usada por seu pai para arar a terra no Brasil. O episódio da entrega da enxada parece ter a intenção de dar mais profundidade à narrativa, mas a tentativa resulta inútil. O símbolo da enxada é trabalhado de forma esvaziada, assim como a árvore da laranjeira simbólica, que é explorada na obra.

Para entregar a enxada ao seu avô, Mônica precisa voltar à origem dos seus antepassados. A obra recorre então ao folclore japonês, apresentando um processo de espelhamento no caminho de provas de uma personagem mítica recuperada, que havia sido descrita na peça de teatro *Kaguekiio*: “uma filha que faz uma longa viagem à procura de Kaguekiio, seu pai...” (p. 70).

Em *Missão no Oriente* são retomados ainda os episódios relacionados à bomba de Hiroshima e seus malefícios: “Lembro-me como se fosse hoje. Eu era bem jovem, com quinze anos de idade, e estava na escola quando a bomba explodiu, formando uma rosa imensa de destruição. Naquela manhã de agosto de 1945, simplesmente a maior parte da cidade desapareceu” (p. 67).

O artifício do caminho de provas criado pela misteriosa associação da qual o avô de Mônica faz parte, a tentativa de atribuir ideais coletivos a esse grupo, a forma como eles interferem no processo de amadurecimento da protagonista parecem ser tentativas de retomada do *Bildungsroman*. É possível que Puntel tenha buscado retomar uma formação como a descrita em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe. Nela também há a Sociedade da Torre que intervém na formação de Meister, em que se valorizam tanto os ideais de integração do homem ao coletivo quanto o processo de amadurecimento com a interferência frutífera de homens ligados a

ideais sociais. Contudo, na obra de Puntel, banalizam-se os símbolos que não adquirem profundidade. A ideia da sociedade configurada em torno da árvore da laranjeira não se sustenta, pois as personagens não apresentam profundidade.

A história é descrita de forma rápida e esquemática, privilegiando a ação em detrimento de qualquer desenvolvimento da personagem. A transformação da protagonista é assinalada nos diálogos e, ao final da narrativa, Mônica aceita um nome japonês. Com isso, fica muito óbvio que a personagem vivenciou um amadurecimento, uma vez que mudou de nome. Novamente, o processo de aprendizagem está intimamente ligado a ensinamentos escolares e a conceitos morais, dando mais uma lição de vida do que representando uma formação tal como ela é entendida neste trabalho.

2.3.9 *O preço da coragem* (1997)

Raul Drewnick, autor de *A grande virada*, *A noite dos quatro furações*, *Correndo contra o destino*, *O preço da coragem*, *Um inimigo a cada esquina*, *Vencer ou vencer* – todas da Série Vaga-Lume –, publicou *A hora da decisão* e *Ricardinho, o grande*, na Série Vaga-Lume Junior.

Em entrevista concedida à Editora Ática, Drewnick afirma: “Acredito que a literatura juvenil brasileira seja uma das mais importantes do mundo, por uma característica básica: a de passar, junto com as aventuras da trama, problemas que podem ser discutidos nas salas de aula”. A dicotomia (aventura da trama/temas escolares) apontada por Drewnick é um traço marcante em sua obra – opção coerente com as outras obras lançadas na Série Vaga-Lume –, que concilia a ficção com conteúdos escolares, posturas de vida e problemas sociais que possam ser discutidos em sala de aula.

O preço da coragem narra a trajetória de Claudete que precisa enfrentar várias provas para se afirmar perante o pai. O enfrentamento ligado à vida familiar é um ponto importante para o amadurecimento dessa adolescente e sua passagem para a vida adulta: “Acho que não. Se eu quero que ele me considere adulta, não posso dar uma de criança. Mas hoje à noite eu encaro a fera, pode deixar comigo” (DREWNICK, 2000, p. 69).

A família, inicialmente, é retratada de forma tradicional. A submissa Dona Bete permanece em casa cuidando dos afazeres domésticos enquanto o marido sai para trabalhar e, assim, ter condições de sustentá-la e a filha financeiramente. Em face desse panorama, é Claudete que repensa e muda a relação de submissão da figura feminina na vida familiar.

Claudete começa a trabalhar no supermercado onde o seu pai é subgerente. A trama se movimenta com a ocorrência de roubos que dão suspense à ação. Em meio a um encadeamento rápido dos episódios narrativos, abordam-se temas ligados ao universo dos adolescentes: o primeiro emprego, a iniciação amorosa, o primeiro beijo:

Daria outros beijos em sua vida, mas nenhuma a faria esquecer aquele. Procurou definir que sabor era aquele que ela nunca havia provado, mas o tumulto crescente do seu coração não lhe permitiu distinguir nenhum gosto senão o da chuva, que ela bebia na boca de Douglas. Quando os lábios dos dois se soltaram, ela abriu os olhos e se perguntou se depois daquilo o mundo pareceria o mesmo. (p. 90)

Na narrativa, a adolescente enfrenta diversas provas para assumir uma postura de responsabilidade e seriedade diante das situações vividas. Ao mesmo tempo, seu pai, como se fosse uma troca, passa por transformações para readquirir a leveza da juventude.

Assim, a narrativa, nos mesmos moldes de *Açúcar amargo*, de Luiz Puntel, descreve o amadurecimento de pai e filha, em que o primeiro reavalia suas concepções equivocadas e a segunda aprende a compreender a figura paterna. Ao final, Claudete é sequestrada, um artifício claramente usado para despertar o sentimento de culpa do pai e acelerar sua mudança. Depois de resolvido o mistério, pai e filha se reconciliam e os conflitos entre ambos são superados: “Claudete comoveu-se ao ver que o pai estava quase chorando. Abraçou-o como nunca havia feito antes, certa de que começava ali uma nova fase na vida dos dois” (p. 130).

Durante toda a narrativa, há uma preocupação em apresentar várias reviravoltas na ação. A opção pela rapidez e superficialidade na construção do enredo veta um amadurecimento realmente trabalhado no desenvolvimento da personagem. O final harmônico é configurado pela utilização de um diálogo entre pai e filha, mas o discurso direto é pouco convincente. A obra não abre brechas para a ambiguidade de sentidos – tudo está ali, de forma clara diante do leitor, sem camadas obscuras.

2.3.10 *Segura, peão!* (1998)

Além de *Segura, peão!*, lançado em 1998, Luiz Galdino publicou outras obras na Série Vaga-Lume, como *Pega ladrão*, *A charada do sol e da chuva*, *A vida secreta de Jonas*, *O brinquedo misterioso*. A narrativa enfocada aborda o mundo dos rodeios, ao descrever a trajetória de Lúcio Cardoso, que, além de campeão nas competições, é possuidor de sentimentos nobres. As descrições da personagem se prendem mais aos seus aspectos físicos: “Lúcio era tão alto quanto Django. Ao contrário do amigo, porém, tinha pernas arqueadas e costas abauladas, ostentava um belo físico, moldado no trabalho da fazenda e na piscina do clube” (GALDINO, 1998, p. 15).

A história gira em torno do sequestro de Adriana, irmã de Lúcio. O sequestrador exige, em troca da libertação da garota, que o jovem protagonista não participe da competição no rodeio. Para aumentar a tensão, vários amigos de Lúcio se tornam suspeitos, como é o caso de Osvaldão, “o campeão goiano e um dos primeiros colocados no *ranking* nacional” (p. 23).

Outros episódios se desenvolvem em paralelo com a investigação sobre o paradeiro de Adriana: o dilema de Lúcio de participar ou não do rodeio, o desespero de seus pais, os encontros entre os amigos do protagonista no bar do rodeio, o detetive goiano e sua busca pelo assassino de duas jovens, as suspeitas de que Osvaldão seja o assassino dessas garotas.

Lúcio ajuda o delegado na resolução do enigma, embora sua atuação não seja muito relevante. Como se ele fosse mais perspicaz, o delegado o leva a refletir sobre as pistas, os suspeitos e os possíveis culpados. Lúcio, como alguns jovens ajudantes em romances policiais, é ingênuo e só percebe a solução do mistério ao final do romance. Assim, é o delegado quem sugere as hipóteses e as soluções, desvenda o mistério e prende os bandidos. Diante dessa constatação, percebe-se que a inclusão de um protagonista adolescente foi feita unicamente para criar uma identificação com o jovem leitor, uma vez que ele não se mostrou capaz de desvendar o crime.

O detetive descobre que o sequestrador de Adriana é Tony, um executivo promissor, amigo do protagonista e mais velho que o restante da turma. Ele é punido com a prisão e a com a humilhação de ser algemado. Tony representa o mal:

- Ele era ambicioso... era do tipo disposto da tudo por sucesso e dinheiro... foi o que deixou bem claro – afirmou o pai de Adriana.
- Esse tipo de gente é perigosa – concordou o policial. – Porque eles usam as pessoas... Eles não são amigos... (p. 155)

Ao final, a ambição desmedida é punida e os bons são exaltados pelas suas qualidades morais. Lúcio é um jovem abnegado que desiste do seu sonho de vencer o rodeio para salvar a irmã. Não há uma transformação evidente das personagens, nem mesmo Adriana se mostra traumatizada pelo sequestro. Ela é a mesma antes e depois de ser liberta do cativeiro.

Convém acrescentar que, na apresentação desta obra, seus objetivos quanto ao aprendizado são assim expostos: “Nessa busca, em que os obstáculos são muitos, Lúcio descobre um lado sombrio do mundo dos rodeios, e aprende que a vida de uma pessoa e a amizade sincera são coisas mais importantes que qualquer competição” (p. 3). A obra não foge muito ao que foi proposto, uma vez que as personagens mostram-se capazes de valorizar a vida e a amizade em detrimento de qualquer competição.

2.3.11 *O robô que virou gente* (1999)

O robô que virou gente,³¹ de Ivan Jaf, dá continuidade à narração sobre as invenções miraculosas de tio Mariano, que recupera um robô roubado por bandidos da favela tempos atrás. O robô tem mecanismos que lhe possibilitam as capacidades de desenvolver uma consciência própria e de sentir emoções como um ser humano. Os jovens Pedro, agora com quinze anos, e Andréa não mudam no decorrer da narrativa. O aprendizado é voltado para o robô que, como uma criança, precisa aprender sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

Assim como em *O super tênis*, a primeira história de Ivan Jaf lançada na Série Vaga-Lume, esta obra é cheia de peripécias. Em meio à fuga dos bandidos, Pedro, tio Mariano, Euclides e Andréa querem recuperar o robô e seu “lado humano” ao longo de sua trajetória.

A narrativa propõe algumas reflexões mais complexas, que não se ajustam bem à estrutura rápida da ação. A estratégia é a mesma de *Os passageiros do futuro*: criar um estranhamento de uma personagem que não conhece o mundo, desencadeando um estranhamento no próprio leitor diante de coisas já conhecidas e que não são mais pensadas por fazerem parte do automatismo da vida cotidiana. Assim, tenta-se representar o robô como um ser complexo, capaz de entender as contradições da vida, mas, ao mesmo tempo, incapaz de encontrar respostas para algumas coisas. Convém lembrar

³¹ A única informação encontrada no site da editora Ática é a de que esta obra teve uma segunda edição em 1999.

que o robô foi criado por um adulto, tio Mariano, que, na narrativa, se surpreende com sua própria inteligência por ter construído algo tão genial.

O desfecho da obra é positivo, com a vitória das personagens do pólo do bem e a punição dos bandidos. O robô se apaixona pela torradeira e exige que tio Mariano a transforme em um robô para poder também adquirir consciência. No final da obra, uma carta de Pedro para Euclides anuncia o casamento entre o robô e a torradeira e também descreve o aprendizado de seu tio com a criação do robô e não o seu: “Sabe, Euclides, meu tio concluiu que é até possível criar a consciência. O difícil é contentá-la” (JAF, 1999, p. 111). Assim, não se percebe a preocupação em descrever um aprendizado para a vida das personagens jovens, uma vez que eles mudaram apenas de idade de obra para obra, mantendo, porém, as mesmas características.

2.4 Série Vaga-Lume: década de 2000

2.4.1 *Correndo contra o destino* (2001)

As narrativas de Raul Drewnick não transmitem de forma tão implícita informações escolares, como se viu em *Tonico e Carniça*, que apresenta uma definição quase literal de ecologia. Há, contudo, uma espécie de “psicologia utilitária” ao trabalhar temas que encaixem na realidade do jovem leitor e abram brechas para discutir questões que possam ser “aproveitadas” na escola.

As personagens de Drewnick são muito competitivas e sempre vencem ao final da narrativa. Em entrevista publicada no *site* da editora Ática, o autor assim se posiciona sobre a competitividade nas suas obras:

A competitividade é uma das marcas dos tempos atuais. Gostemos ou não, somos estimulados desde os primeiros anos da infância a concorrer e a vencer. Em quase todos os meus livros para jovens, tenho procurado mostrar que nem sempre querer é poder: nossa única obrigação é fazer bem nossa parte. Estar preparado para ser o segundo, o terceiro e até o último é uma atitude de sabedoria.

Correndo contra o destino explora o tema do jovem morador de favela que tem no esporte uma esperança para vencer a sua situação opressora. Fica clara a defesa da ideia de que a miséria social pode ser resolvida pela inclusão dos jovens ao esporte: “E ficou pensando que aquele era o legítimo milagre brasileiro: uma menina miserável, sem comida em casa, ganhando uma competição de atletismo” (DREWNICK, 2001, p. 31-32).

Pascoal, depois de muita luta, consegue montar seu mercadinho na periferia, mas sua mulher, Marta, não se adapta ao novo bairro. Seus filhos, João Marcos e Cássia, entretanto, estão mais dispostos a desenvolver vínculos com os moradores da região. Eles vão estudar na escola do bairro e participam do centro de esportes da prefeitura.

Sueli, que mora em uma favela, tem uma meta: vencer o campeonato de atletismo. Sua mãe começa a trabalhar como empregada doméstica na casa de Pascoal. A história das duas é marcada pela tensão – a favela; o perigo; o nervosismo de Marta por não querer morar no novo bairro e por

seus atritos com o marido e os filhos; o pai violento de Sueli; o roubo na casa de Marta; a suspeita de que a mãe de Sueli seria a ladra; o esclarecimento que inocenta a empregada; a corrida de Sueli e sua vitória.

O tema da iniciação amorosa parece ser usado intencionalmente na Série Vaga-Lume para atrair o leitor adolescente, mas, nesta obra, não apresenta relevância no desenvolvimento das personagens.

A narrativa não aborda transformações nos jovens, que apenas se esforçam para aprender um esporte. O foco central parece ser a defesa das “mensagens” de que o esporte pode ser a solução para os problemas de Sueli e de que o esforço e a persistência conduzem à vitória. O tema ligado à problemática das favelas e das crianças que poderiam ser grandes atletas é tratado de forma simplista, já que, na narrativa, o esporte parece ser a solução para resolver os problemas sociais brasileiros.

2.4.2 *Tem lagartixa no computador* (2001)

Marcelo Duarte publicou três obras na Série Vaga-Lume: *Jogo sujo*, *Deu a louca no tempo* e *Tem lagartixa no computador*. Esta última, sua obra mais recente, lançada na Série em 2001, gira em torno da história de várias personagens: João Pedro, Maria Carolina, Augusto, Michael, Bruno, Flávia, Ikeda, Bartolomeu, Nicodemos, Afonso, Marta, Karin, Tio Chico, Thaís. O número tão grande de personagens e de células dramáticas torna difícil distinguir uma da outra.

Um grupo de jovens entre catorze e quinze anos começa a trabalhar como colaboradores para a empresa Toy.net, ligada ao desenvolvimento de um *site* de entretenimento para jovens. Sem que os jovens saibam, o vilão, Doutor Assumpção, planeja lançar um poderoso vírus que infectará todos os computadores dos internautas que acessarem o *site*.

Esta obra de Duarte busca atrair os jovens com um equipamento considerado indispensável na vida moderna: o computador. Como é comum na Série Vaga-Lume, as narrativas não poupam informações. No caso de *Tem lagartixa no computador*, há descrições sobre o mundo da internet, esclarecimentos sobre termos ligados aos computadores, sobre os vírus já criados, sobre os cuidados que os jovens precisam ter ao acessar o mundo *on-line*:

Cuidado com e-mails de pessoas desconhecidas ou que contenham arquivos executáveis (com “.exe” no final). Mesmo pessoas conhecidas podem estar repassando arquivos que receberam pela internet. Utilize um antivírus antes de abri-los em seu computador. Não coloque em seu computador arquivos de origem desconhecida (disquetes emprestados por um amigo de um amigo do vizinho do seu primo). Evite também programas piratas.

Compre um bom antivírus e faça a atualização dele pela web frequentemente. Novos vírus são criados todos os dias. (DUARTE, 2001, p. 86)

Apesar de este trecho fazer parte de uma pesquisa de Maria Carolina sobre como “evitar a contaminação do computador” (p. 85), há um claro interesse de informar o jovem leitor sobre os perigos do mundo virtual. Além dos dados sobre o computador e a internet, o *site* que deverá ser

lançado é motivo para que o autor insira vários outros tipos de “informações úteis”. É o caso de Augusto, que foi contratado por Flávia em razão de seus conhecimentos admiráveis de Geografia, como se vê nos trechos a seguir:

A principal pirâmide foi construída pelo faraó mais rico do Egito, Quéops. A construção demorou vinte anos. Ele usou 100 mil operários e 2,3 milhões de blocos de pedra, cada um pesando duas toneladas. (p. 27)

O Coliseu tinha capacidade para 50 mil pessoas. Ali os cristãos tinham de enfrentar os gladiadores e as garras dos leões. Mas o Coliseu foi destruído pelos terremotos dos anos de 442, 508 e 851. (p. 146)

Augusto, visto na obra como um garoto inteligente pelos seus conhecimentos enciclopédicos, sempre apresenta dados históricos, curiosidades, informações escolares que irão compor o *site* da Toy.net.

O tema do primeiro amor tem como um dos núcleos da narrativa o namoro entre Maria Carolina e João Pedro. O garoto é descrito como indiferente à namorada, incapaz de ceder. Por exemplo, ele nunca vai ao cinema com Maria Carolina para ver um filme mais romântico. Essa postura de João Pedro faz com que o sentimento da garota vá mudando ao longo da narrativa: “Parecia que os dois já não tinham mais as mesmas afinidades de dois anos atrás, quando trocaram o primeiro beijo no pátio da escola. Maria Carolina estava sentindo um amadurecimento mais rápido. Meninos da mesma idade eram um problema” (p. 41). Em face desses percalços, Maria Carolina se apaixona por Michael, que é descrito como gentil e romântico, e João Pedro precisa enfrentar sua frustração por ter perdido a namorada. O término do namoro o leva a refletir sobre seu comportamento indiferente.

Outro eixo da história é a descoberta de que Augusto desenvolveu diabetes. Flávia, a responsável pelo *site*, o convida para jantar em sua casa, onde poderá conversar sobre a doença com seu pai, que é médico. É uma oportunidade na narrativa para apresentar maiores informações sobre o diabetes: “O diabetes não é um bicho-de-sete-cabeças. O fator hereditário é uma das principais causas. Mas ele também pode ser causado por obesidade, traumas emocionais, estresse” (p. 131-132).

O convite de Flávia é até justificado pelo interesse que a garota tem por Augusto, mas as longas explicações sobre o diabetes não apresentam relevância para o desenrolar da ação. Parece ser mais um conteúdo que deve ser explicado aos jovens. Flávia declara sua paixão por Augusto, mesmo tendo de enfrentar a diferença de idade entre os dois. A narrativa acena para uma mudança da garota, mas de forma muito rápida. A tônica da obra é criar uma história bem movimentada para não correr o risco de cansar o leitor.

Ao final da obra, os garotos descobrem o plano do Doutor Assumpção e os bandidos são presos. Os garotos são contratados por outra empresa para continuar a desenvolver o *site*. Por mais que as personagens tenham passado pelas experiências do primeiro emprego, do primeiro amor, da perda de um amor, do mundo do crime, não há uma preocupação em descrever o amadurecimento delas de forma mais complexa. Fica, assim, evidente que o objetivo central é atrair o leitor pelos temas adolescentes e prendê-lo com a rapidez da ação, com o grande número de personagens, com o humor e com as várias peripécias.

2.4.3 *Nas ondas do surfe* (2002)

Nas ondas do surfe, de Edith Modesto, publicada na Série Vaga-Lume no ano de 2002, gira em torno da importância do esporte para a superação de problemas decorrentes do uso de drogas. A história envolve dois grupos de jovens: o dos garotos que praticam surfe e o das garotas do *bodyboarding*. Daniela, Helena e Lúcia treinam para ganhar o campeonato brasileiro, pois só com a vitória poderão ser selecionadas para competir na Califórnia.

A obra defende que a prática esportiva deve ser conciliada com bom desempenho escolar. As meninas do *bodyboarding* são descritas como alunas estudiosas:

- Na poesia “O homem; as viagens”, de Carlos Drummond, quem, chateado da vida na Terra, começa a viajar para outros planetas? – perguntou o professor, olhando para as primeiras fileiras de alunos.
- O homem, pro – respondeu Daniela, enrubescendo.
- Isso, Dani. (MODESTO, 2002, p. 12)

Observa-se, neste trecho, a participação das meninas na análise de um poema de Drummond, com o claro objetivo de incentivar a leitura de poesia em um contexto escolar. Essa demonstração de interesse pelas disciplinas escolares é uma qualidade das heroínas.

Carlos, da equipe do surfe, é inicialmente descrito como mau aluno: “Você aí, atrás! Silêncio! Carlos! Sempre você, não é? Eu vou considerar a matéria dada, heim?” (p. 12). Ao longo da narrativa, ele muda sua postura em sala de aula, tornando-se mais interessado no aprendizado escolar.

Esta obra também faz um questionamento em relação às drogas. No trecho a seguir, Marcelo (irmão de Daniela) é convidado por Carlos para uma festa dos surfistas na praia, onde lhe oferecem um cigarro de maconha:

- Marcelo hesitou. Esperto, sabia que não era um cigarro qualquer; mas, mesmo assim, para não se sentir inferior, diferente dos outros, ele aceitou. A preocupação com sua imagem era tanta que nem percebeu vários surfistas somente passando o cigarro de maconha adiante, sem nenhum problema.
- “Imagine se eles descobrem que não gosto de fumar, nem cigarro comum... vão achar que eu sou um bebê!”, pensou ele, aflito. (p. 56-57)

O ato de fumar maconha provoca em Marcelo um sentimento de culpa por ter aderido à vontade do grupo sem manter suas convicções. Fica evidente neste trecho a necessidade de aceitação do jovem pelo grupo, o que leva Marcelo a experimentar a droga.

O professor da equipe dos rapazes é Alberto, que é representado como um traficante regenerado que enfrenta diversas dificuldades para se libertar dos criminosos. Os bandidos tentam obrigá-lo a transportar drogas para os Estados Unidos. Durante toda a narrativa percebe-se uma campanha contra as drogas, reforçada por várias cenas que alertam os jovens para os seus perigos.

A narrativa assume o tom de um romance de tese, em que a trajetória da personagem serve para provar um ponto de vista. É o caso de Joe, um “adolescente sensível, talvez um pouco inseguro, que gostava de brincar com o perigo” (p. 82). Ele se envolve com drogas, acreditando que poderá

parar no momento em que quiser. Contudo, acaba descobrindo que “libertar-se do vício é difícil, mas com grande esforço ainda dá para conseguir; libertar-se do tráfico é quase impossível” (p. 84).

A obra está centrada no leitor adolescente, simulando os problemas que ele pode enfrentar com o uso de drogas e com o envolvimento com o tráfico. Há sempre uma mensagem de perigo, um aviso para que o adolescente não trilhe caminhos tortuosos. Existe na narrativa uma voz autoritária que vê acima do jovem e sabe o que é melhor, o que deve ser seguido. Em alguns momentos, a ficção quase é esquecida ao transmitir um conselho: “Quase todos os jovens presentes estavam estudando para o vestibular. Mesmo assim, continuavam com o esporte, pois entendiam como ele é importante para a saúde física e mental das pessoas, principalmente nessa época de tanto estresse” (p. 152).

Os jovens são vistos como pessoas virtuosas, que enfrentam diversas dificuldades e saem ilesos ao final da história. Ao longo da narrativa, os perigos, mesmo o tráfico de drogas, não representam ameaças; o herói é sempre apresentado como alguém bom que cometeu algum erro característico da adolescência – enfim, alguém que merece um final feliz.

Assim, é difícil pensar em formação da personagem, tendo em vista a forma como o aprendizado é compreendido neste trabalho. As personagens jovens não sofrem mudanças efetivas, nem mesmo apresentam profundidade suficiente para que haja uma educação para a vida. Há um padrão ser seguido, ao qual os jovens da narrativa devem amoldar-se: são alunos aplicados na escola; são bons esportistas; têm convivência harmoniosa no grupo; mostram-se solidários; não usam drogas.

A estrutura superficial da obra acentua o tom de transmissão de regras de comportamento. O desfecho também serve para defender um ponto de vista: os que são bons e conseguem se amoldar às regras são premiados com a vitória do campeonato. Os maus, representados pelos traficantes, são presos. Os que estão no crime, mas se arrependem, são punidos parcialmente, como Suzie, que denuncia a quadrilha para a Polícia Federal em troca de redução de pena. O sacrifício da garota é enaltecido e recompensado pelo sentimento de dever cumprido: “o sacrifício de Suzie valeu a pena, não só para salvar seu amor, mas também pela grande quantidade de drogas que deixou de entrar no nosso país por um certo tempo” (p. 153).

2.4.4 *A grande virada* (2005)

Na apresentação de *A grande virada*, de Raul Drewnick, seu objetivo fica evidente: “Finalmente, Raul conseguiu realizar o seu projeto. Aqui ele prova que o futebol, além de saudável, pode ser estimulante e salvador. Uma garota tenta escapar da boca do dragão, tendo como aliados sua força de vontade, a ajuda da mãe e seu amor pelo esporte” (DREWNICK, 2005, p. 4). Assim, o esporte é visto como um meio eficaz para afastar o adolescente das drogas.

Henrique, o pai de Valéria, morre aos 43 anos vítima de violência urbana. Ele é assassinado por delinquentes juvenis porque se recusa a entregar os brincos que tinha comprado para a mulher e para a filha. Fica claro que a narrativa tenta sensibilizar o leitor ao descrever a figura de um homem que é um bom marido e um pai carinhoso, que havia comprado presentes para a mulher e a filha, entrara num ônibus muito cheio, fora assaltado e morrera.

Com a morte do marido, Vera precisa começar a trabalhar como atendente em um consultório médico. A narrativa alterna episódios, mostrando o ângulo de visão da mãe, do pai e da filha, para dar mais rapidez ao desenvolvimento da narrativa. Os episódios da pobreza da família e da morte do pai servem para mostrar ao leitor o valor que o jovem deve dar à família. É como se o adolescente que briga com seus pais fosse um ser perverso, por ignorar o sacrifício feito para mantê-lo e educá-lo. A morte do pai é um castigo para Valéria e a obriga a rever sua postura:

Amparada por Rodrigo e Roseli, sentiu-se como se tivesse quarenta, cinquenta, cem anos. Nada mais seria como antes. Lembrou-se das brigas bobas com o pai, dos pedidos de desculpa que tantas vezes ela havia pensado em fazer e nunca havia feito, dos desgostos que tinha dado a ele, e começou a doer-lhe no peito a insuportável certeza de que não poderia modificar mais nada. E – reconhecia agora – teria sido tão simples mudar... (p. 48)

A obra trata a questão das drogas com uma visão punitiva. A descrição de vários usuários de drogas constrói um panorama das situações³² com que o adolescente pode se deparar em seu cotidiano. A trajetória de Sílvio é um exemplo: ele usava drogas e morre ao dirigir o carro sem a permissão do pai. Rodrigo percebe que a dependência química pode causar inúmeros danos à sua vida e pára de usar drogas, afastando-se de Roseli e Valéria. Há também a descrição da postura de Vera, que luta contra a dependência química de Valéria. Vence o preconceito ao aceitar o tratamento psiquiátrico e a internação em uma clínica. Essa postura é vista na obra como a melhor forma de agir. A mãe e o pai de Roseli preferem acreditar que a filha foi vítima de má influência e não procuram ajuda, recebem como lição a permanência da menina no vício.

O livro levanta a bandeira da prevenção contra o uso das drogas, abordando as mais diversas situações, como a pressão do grupo: “Rodrigo não resistiu à pressão de Sílvio. Se Roseli, uma garota, tinha topado, ele podia dizer não? Deu duas tragadas, lutando contra uma coceirinha de tosse na garganta, e pôs o cigarro na mão de Valéria” (p. 40).

Na narrativa, as personagens atuam como marionetes ao discutir os problemas ligados ao vício, mais importantes do que a ficção em si. São abordados também os perigos do vício, como, por exemplo, o de as meninas começarem a ir comprar drogas na favela, com criminosos. Além de serem presas em flagrante pela polícia, elas são ameaçadas de morte pelo traficante Tiãozinho.

A obra destaca atitudes preventivas diante do problema, como o diálogo entre pais e filhos: “Mãe e filha precisam conversar sempre. E brigar, se for o caso. O que elas não podem é fingir que não existe problema” (p. 89). Assim, a narrativa se assemelha a um manual para pais e filhos lidarem melhor com o problema. Por outro lado, o trabalho ficcional não apresenta complexidade: há o lado certo (a regeneração de Valéria com a ajuda de sua mãe e a inclusão no esporte) e o lado errado (a falta de diálogo entre os pais, que preferem ignorar o fato, enquanto a filha se envolve cada vez mais com drogas).

³² Há diversos aspectos abordados que lembram os romances de tese, que tentam provar um ponto de vista. A narrativa, no caso, tem o propósito de ilustrar essa visão.

O esporte é visto como uma saída para a recuperação dos jovens dependentes químicos: “– Você acha que eu tenho chance mesmo? – Acho. Sério. Nada como o esporte para manter uma pessoa sadia” (p. 100). Na narrativa, Valéria se recupera e se torna uma boa jogadora de futebol, mas não se percebe a preocupação de adentrar nos meandros da vida íntima da jovem.

Em todas as narrativas de Raul Drewnick há uma disputa a ser vencida ou um obstáculo a ser superado, como forma de prender o leitor na teia narrativa. Concomitantemente é descrito o “amadurecimento” da personagem, que só se dá por meio das situações difíceis da vida. O protagonista é sempre bom, virtuoso e incorruptível, mesmo quando se envolve com drogas e bandidos. As personagens servem para provar teses, deixando clara a “mensagem” da obra.

2.4.5 *Manobra radical* (2006)

Manobra radical, publicada na Série Vaga-Lume no ano de 2006, narra a história de dois garotos: Júnior, um menino rico filho de um grande empresário, e Robson, um flanelinha de treze anos, que trabalha nas ruas para ajudar a madrinha nas despesas domésticas. O primeiro precisa aprender a andar de *skate* para impressionar seus colegas da escola e, especialmente, Adriana, a menina por quem ele está apaixonado.

Nesta obra de Edith Modesto, observa-se o uso recorrente de termos ligados ao “skatismo”, abordando o surgimento do esporte e os nomes de manobras. Como a linguagem usada pelas personagens é mais próxima da oralidade, a fala de Robson é permeada de gírias ligadas ao meio em que ele vive. A solução linguística para representar a fala de algumas personagens, como a da madrinha de Robson, moradora da favela do Jacaré e catadora de papel, é muito depreciativa: “Fio, já passei pur muinta coisa. Conheçu a vida. Muintu cuidadu cuesse tipu di genti. Num vai confianu, tendu isperança. Eles dispreza nós. São traiçuro. Cuidadu! Ce num tem ninguém pra ti defende” (MODESTO, 2002, p. 78). Em contraposição, as personagens que pertencem a uma camada socioeconômica mais privilegiada usam a modalidade padrão da língua.

Os protagonistas jovens quase não passam por transformações. Júnior, de início, já simpatiza com o flanelinha; Robson, porém, desconfia do menino rico, mas quando percebe que ele está disposto a lutar por seu objetivo – aprender *skate* – simplesmente passa a admirá-lo. É como se os jovens não tivessem preconceitos em relação às diferenças de classes sociais.

A aprendizagem é voltada para os adultos. O motorista de Júnior vai aprendendo aos poucos que os ditados populares como “cada macaco no seu galho” devem ser repensados. Vence, assim, seu preconceito ao perceber que um menino de rua pode apresentar virtudes modelares.

Ricardo, o pai de Júnior, também sofre transformações. Quando perde sua carteira, ele acredita que foi Robson quem a roubou e o acusa, levando-o a uma delegacia. Quando é descoberta a carteira – perdida no escritório de um amigo –, o pai de Júnior decide pedir desculpas ao menino de rua.

Ao final da narrativa, Júnior aprende a fazer várias manobras no *skate* e impressiona seus colegas e Adriana. A lição da obra é vencer o preconceito contra os meninos de rua. O exemplo é Robson, um menino exemplar, honesto – um modelo, enfim, a ser seguido pelo leitor. Ele é

recompensado pela sua honestidade e pelo seu bom caráter com um emprego na empresa do pai de Júnior, que também patrocina sua prática no *skate*. Assim, o desfecho é harmonioso, sem qualquer reflexão sobre o problema das crianças brasileiras que trabalham informalmente nas ruas.

2.5 Série Vaga-Lume: uma literatura educada

Ao longo da reflexão sobre a Série Vaga-Lume, foi possível observar que os conteúdos escolares e as lições morais assumem grande importância nas narrativas analisadas. Há um tom didático presente na voz narrativa, nos diálogos e na própria trajetória da personagem, que se presta a mostrar ao leitor os caminhos certos a serem seguidos.

Edmir Perrotti (1986) divide as obras voltadas para jovens em discurso estético, discurso utilitário e utilitarismo às avessas. O discurso estético apresenta uma “realização autônoma, estruturada de dentro, dotada de coesão interna, resultante de sua autorregulação” (p. 12). Há uma preocupação com o próprio discurso, cuja abertura se dá para diversos níveis de leitura. Na perspectiva de Perrotti, o leitor será também um produtor que participa da construção do sentido, que não se fecha na “transmissão de certezas, de alinhamentos rígidos do mundo, mas com seu questionamento, caso o leitor deseje, pois tal decisão também cabe a ele” (p. 15).

Em contraposição, no discurso utilitário há uma necessidade imperiosa de transmitir ensinamentos, assumindo uma estrutura de mundo rígida segundo a visão autoritária de quem narra. É o narrador quem ordena a apreensão das situações relatadas:

O discurso utilitário procurou sempre oferecer a crianças e jovens atitudes morais e padrões de conduta a serem seguidos, ordenando os elementos narrativos em função de tal finalidade exterior. Tais atitudes e padrões, evidentemente, inseriram-se na ordem da sociedade que os promoveu, uma vez que tal discurso buscou não somente adaptar a criança e o jovem à vida social, mas adaptá-lo a um determinado modelo social: o burguês. (PERROTTI, 1986, p. 117)

Perrotti também considera que, mesmo depois da década de 1970, algumas narrativas ainda tentam camuflar a atitude autoritária de impor algum ensinamento para a criança, tendência que o autor rotula de “utilitarismo às avessas”. Nesse tipo de discurso, as obras mantêm apenas uma ruptura aparente com o passado e veiculam uma concepção de literatura pedagógica nem sempre tão evidente. Observa-se ainda a imposição de conceitos morais e normas de conduta em meio à trajetória da personagem.

Para ilustrar o que entende por utilitarismo às avessas, Perrotti analisa *Raul da ferrugem azul*, de Ana Maria Machado, com o propósito de mostrar como essa narrativa parece dar voz ao jovem, mas, na verdade, continua a transmitir ensinamentos de forma autoritária. Na obra, constrói-se um modelo ideal de criança:

Considerando-se a tradição, *Raul da ferrugem azul* é um livro renovador, que toma o partido da criança, procurando valorizar o seu sentir e modo de ser. Todavia, o discurso presente na obra não consegue realizar o salto verificado a nível dos conteúdos,

sendo moldado segundo o modelo utilitário tradicional. Ou seja, *Raul da ferrugem azul* é um livro “utilitário às avessas”, que busca o ensinamento. Seu discurso é normativo, exibindo ao leitor o modelo de criança ideal, o modelo de criança *comme il faut*. (PERROTTI, 1986, p. 123)

Raul da ferrugem azul, segundo Perrotti, tem como objetivo “ensinar crianças tímidas a se defender” (p. 124), repassando uma lição de vida e impondo uma forma certa de agir. É o que também ocorre nas obras da Série Vaga-Lume: é frequente a presença de uma voz autoritária que trata a criança como um ser que ainda não tem experiência, necessitando, conseqüentemente, de ser preenchido com ensinamentos utilitários. Esses valores pedagógicos aparecem muitas vezes disfarçados em meio à rapidez das sequências narrativas.

Procurando atrair um leitor em formação, os escritores optam por uma estrutura narrativa simples, com períodos curtos, com um vocabulário predominantemente acessível, com uma linguagem enxuta e sem elementos que dificultem a compreensão. E, obviamente, muitas peripécias para dar mais ação à narrativa. Como os temas se voltam para o universo adolescente, muitas das obras narram, entre outras questões, o primeiro amor, o primeiro beijo, o primeiro emprego, as dificuldades no relacionamento com os pais, tentando alcançar uma empatia com o consumidor em potencial.

Nas obras analisadas não há espaço para a construção de uma reflexão crítica, visto que a voz autoritária do narrador está sempre presente para mostrar os caminhos corretos. As histórias são narradas predominantemente em terceira pessoa; mesmo nas obras narradas em primeira pessoa, não há experimentações com o foco narrativo e nem se problematiza a representação da realidade.

Às vezes tem-se a impressão de que o narrador perde a autoridade com o uso constante do discurso direto, mas trata-se de um engano. A visão do autor está acentuadamente marcada na fala das personagens. Assim, a representação incisiva do ponto de vista moral do adulto deixa claro o pendor moralizante e pedagógico que trava o fruir da história.

Neuza Ceciliato de Carvalho (1996) defende que os princípios pedagógicos não deixaram de existir na década de 1970, mas sobreviveram por mais tempo na literatura juvenil. Para compreender melhor as tendências da narrativa juvenil na contemporaneidade, Carvalho parte do conjunto de obras realistas voltadas para o jovem leitor, de autoria do escritor Lannoy Dorin, publicadas na Coleção Reflexão e Vida. Segundo ela, nessa coleção é frequente a abordagem de um ritual de passagem dos jovens protagonistas para a idade adulta, mas a forma de configurar o percurso da personagem está ligada às concepções didáticas:

É essa determinação exterior que faz com que as obras de Dorin percam em ficcionalização e ganhem em didática, pois atendem a uma necessidade estabelecida anteriormente ao ato criativo. Elas têm um objetivo pré-definido pelo mercado e, por isso, ensinam mais que emocionam ou divertem. São, na verdade, um misto de pedagogia e literatura, prevalecendo a intenção de instruir, de explicar como funciona a mente das pessoas, em especial a dos adolescentes. A invenção fica subordinada à instrução, perdendo suas obras o princípio da liberdade criadora, própria da literatura artística. (CARVALHO, 1996, p. 154)

A aprendizagem nas obras de Dorin está presa ao veio da instrução, dando grande importância aos conteúdos escolares e à necessidade de explicar a psicologia dos adolescentes. A trajetória da

personagem deve prioritariamente servir à defesa de uma moral edificante, negando a liberdade criativa do jogo ficcional:

Essa literatura juvenil realista, ao abarcar os temas polêmicos, fez com que ela perdesse a sua gratuidade artística ao sobrepor a urgência de formar moralmente e informar os jovens sobre o mundo real, ao priorizar o cotidiano escolar e familiar da vida dos jovens, e a falar por ele mais que a dialogar com ele. Ele perdeu o princípio da ficcionalização ao afastar a fantasia, a simbologia e o sentido alegórico que muitas boas obras realistas possuem, e ao não permitir que as personagens se constituíssem em seres humanos complexos e únicos. Paradoxalmente, ela, ao querer mostrar a realidade na sua crueza, rompeu com essa mesma realidade ao não mostrá-la com altos e baixos, luzes e sombras, como é próprio da vida dos seres humanos em sociedade, segundo Antonio Candido. (CARVALHO, 1996, p. 242)

A análise das obras de Dorin revela que ainda hoje os ideais pedagógicos sobrevivem. Nas narrativas estudadas por Carvalho, os ritos iniciáticos são representados de forma banalizada. As personagens não apresentam a complexidade da própria vida, mas servem a outros interesses, como ensinar os caminhos “corretos” a serem seguidos pelos jovens leitores.

Grande parte das obras estudadas da Série Vaga-Lume também se preocupa em tematizar a passagem do jovem para a vida adulta e, ao mesmo tempo, apresenta o veio didático observado por Carvalho em seu estudo. Isso talvez se justifique pelo fato de serem obras pertencentes a coleções frequentemente voltadas para o consumo nas escolas. Preocupados em corresponder às necessidades dos professores, os autores predeterminam suas escolhas temáticas. Buscando prender o leitor à narrativa, eles abordam temas que não só atraiam a atenção, mas que também possam ser “úteis” ao desenvolvimento escolar do adolescente, deixando claro o mercado consumidor almejado.

Segundo Borelli (1996, p. 117), com a criação da Série Vaga-Lume pela editora Ática,³³ “não se buscam mais textos que possam adaptar-se à juventude: os textos são escritos especialmente para ela”. A socióloga fez um minucioso estudo sobre o processo de produção das obras lançadas na Série Vaga-Lume. Primeiramente, o editor e a assistente de edição fazem uma leitura inicial do texto indicado para a publicação. Depois, o texto é encaminhado para os professores mais empenhados em reciclar sua bagagem acadêmica e também para os mais conservadores, aqueles que preferem adotar um mesmo livro por muito tempo (BORELLI, 1996, p. 118). Jovens estudantes também leem as obras e podem colaborar com sugestões em relação à linguagem empregada e à temática a ser abordada nas histórias.

Assim, a editora e o mercado consumidor assumem um papel muito importante na seleção das obras e até mesmo desempenham um papel de coautoria em relação aos textos que serão publicados. De acordo com Borelli (1996, p. 119),

da leitura crítica externa, o texto passa pelo processo de preparação de originais – uniformização da linguagem e padronização de acordo com os critérios adotados pela editora – e retoma ao editor que formula relatório, com sugestões e encaminhamentos

33 A editora Ática busca com a série alcançar um tipo de leitor específico, adaptando suas estratégias de produção de obras literárias para atender ao novo público formado por leitores em formação.

contidos nos pareceres dos três leitores: editor, assistente e leitor-crítico. Este relatório é dirigido ao autor que aceita, ou não, reformular o texto e devolvê-lo na segunda versão. A nova versão tanto pode voltar na forma definitiva quanto retornar aos leitores-críticos para nova avaliação. Às vezes, o texto depende da elaboração de uma terceira ou quarta versão. Ao final, impera a opinião do editor, que toma a decisão sobre a pertinência da publicação deste livro.

É possível perceber que as obras passam por um processo de uniformização de conteúdo e de estilo para se adequarem às exigências do mercado e aos pressupostos do que o editor acredita ser uma literatura voltada para o jovem leitor. Do ponto de vista de Borelli, essa pré-fabricação das obras envolve uma “divisão técnica do trabalho” (p. 122), que iguala a obra literária a qualquer outro produto da indústria cultural. Essa divisão “possibilita, paradoxalmente, a execução de um produto que resulta do esforço conjugado de autores variados; somam-se aos escritores todos aqueles que investem, interferem, propõem, alteram e imprimem um contorno final ao objeto” (p. 122).

Assim, o interesse da editora em conseguir se aproximar das escolas e do jovem leitor parece gerar uma predeterminação das obras e uma exigência de postura em relação aos escritores. Leusa Araújo, que publicou *Agitação à beira mar* na Série Vaga-Lume, escreveu também *A cabeleira de Berenice* – obra que será estudada no próximo capítulo –, mostrando um trabalho estético consistente, tendo sido até mesmo selecionada como finalista do prêmio Jabuti no ano de 2008. Luiz Antônio Aguiar, o autor de *Operação Nova York* da Série Vaga-Lume – narrativa nos moldes das outras da Série –, publicou *Sonhos em amarelo: o garoto que não esqueceu Van Gogh*, uma obra que conseguiu escapar de uma concepção pedagógica do gênero literário juvenil por meio de uma elaboração estética ao abordar a vida e a obra do célebre pintor holandês. Esta obra foi indicada para concorrer ao prêmio Jabuti na categoria “Melhor livro juvenil” no ano de 2008 e recebeu a distinção White Ravens 2008, pela Biblioteca Internationale Jugendbibliothek, de Munique, para participar da Feira de Bolonha. Essas premiações corroboram a ideia de que se trata de uma obra que se destaca por sua qualidade literária.

Essa dicotomia entre um produto uniformizado e, ao mesmo tempo, aberto para as participações mais diversas só seria realmente complexa se não houvesse uma submissão do segundo ao primeiro critério. Com base no estudo de Borelli, é possível depreender que, na escolha das obras que irão compor a Série Vaga-Lume, a palavra final é sempre do editor; a participação de professores e jovens contribui apenas para criar uma maior uniformização da Série, com o intuito de agradar o mercado consumidor das obras.

Parece clara a intenção por parte da editora Ática de moldar as narrativas da Série Vaga-Lume em torno de características estruturalmente parecidas, talvez com o intuito de agradar os consumidores das obras com uma fórmula já consagrada. Aos escritores, que querem que sua obra seja publicada, não restam escolhas: ou aceitam as “sugestões” da editora, ou suas obras ficam longe das livrarias. Isso talvez explique o fato de a apresentação das obras da série corresponder tão plenamente ao que vai ser abordado na narrativa: uma mescla de entretenimento, temas voltados para os jovens leitores e conteúdos escolares “úteis” aos jovens leitores.

De qualquer forma, o desmerecimento das obras da Série Vaga-Lume não está na questão de ser uma literatura de entretenimento, capaz de atrair um leitor em determinado momento de seu

desenvolvimento de leitura literária. O problema é imperar na produção das obras uma visão tão pedagógica que até mesmo atrapalha o tão buscado fruir da história. Assim, o literário está submisso ao desejo de agradar a um vasto mercado formado pelas escolas.

CAPÍTULO 3

OBRAS FINALISTAS DO PRÊMIO JABUTI: AS TENDÊNCIAS DAS NARRATIVAS JUVENIS CONTEMPORÂNEAS

Quando eu era jovem, achava que um livro ótimo era aquele que era bom de comentar, debater, “trocar figurinhas” com meus amigos.

Quando eu me adentrei pela vida afora, passei a achar que QUALIDADE LITERÁRIA é aquele toque muito especial que alguns escritores conseguem dar nos livros que escrevem – o toque que emociona, surpreende, faz rir, chorar, pensar e repensar, em suma: o toque que nos faz crescer. É esse toque que – na literatura para qualquer idade – me faz identificar uma obra literária como tendo qualidade.

(Lygia Bojunga Nunes)

Neste capítulo, serão analisadas as obras finalistas do Prêmio Jabuti dos anos 2006, 2007 e 2008, na categoria “Melhor livro juvenil”. Realizado pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), este concurso cumpre um papel relevante na avaliação e divulgação de obras literárias brasileiras. Assim, analisar as obras finalistas desse prêmio contribuirá para a compreensão daquilo que a comissão de julgamento da CBL, composta de especialistas, considera como qualidade literária em termos de literatura juvenil.

A CBL, além de tornar pública a obra premiada, também indica as dez obras finalistas de cada ano.³⁴ No que concerne ao critério de seleção das obras, o concurso da CBL contempla dois critérios relevantes para a definição do específico juvenil: a seleção das editoras e a seleção dos críticos literários que compõem a comissão de avaliação do concurso.

Embora trabalhando com as finalistas de três anos do prêmio, o *corpus* deste capítulo é composto de apenas 25 obras, visto que não serão analisadas as obras de teatro, de poesia, folclóricas e novelas que foram finalistas do Prêmio Jabuti nos anos contemplados neste estudo. O objetivo central é refletir sobre os romances e observar as tendências desse gênero na literatura juvenil brasileira.

3.1 Finalistas do Prêmio Jabuti 2006

3.1.1 *De punhos cerrados*

De punhos cerrados, de Pedro Bandeira, é uma obra narrada em terceira pessoa por um narrador onisciente, que dispõe rigidamente sobre a organização das situações, assumindo efetivamente o controle sobre o desenrolar da trama. Essa obra aborda a história de Eduardo, que tem entre 14 e

³⁴ No ano de 2007, foram divulgadas no site da CBL onze obras finalistas do Prêmio Jabuti na categoria “Melhor livro juvenil”.

16 anos, e é aluno da oitava série. Inicialmente, ele é descrito como uma pessoa fechada, que não tem amigos e não manifesta o que pensa. O garoto está sempre isolado dos colegas na escola, por isso recebe o apelido de Caramujo: “Quieto, sempre no seu canto, o rapaz nem se importava que o chamassem de Caramujo. Seu pensamento era difícil de compreender. Isolava-se, fechado, dentro de si” (BANDEIRA, 2006, p. 5).

Os pais do garoto morrem em um acidente de carro e ele vai morar com a avó numa fazenda em Goiás. A viagem empreendida de São Paulo para o interior do Brasil é também uma viagem iniciática na vida de Eduardo. Como ele vai desbravar uma terra erma e desconhecida, essa nova terra constituirá um elemento importante na narrativa, propiciando que o protagonista vivencie um processo de amadurecimento e adentre numa nova fase de sua vida.

No interior de Goiás, a primeira pessoa que Eduardo conhece é o Velho Santinho, que dá um novo apelido ao garoto:

Ptuí! Cara-sujo? Isso não serve para um machinho como você. Vai ser Garrote mesmo. Pode crer: nome que o Velho Santinho batiza nem o Canhoto consegue mudar. Aqui no Encantado, os touros, os cavalos e as galinhas de botar têm nome inventado e registrado pela língua do Velho Santinho. Só não dou nome no que não vale a pena chamar. (p. 31)

Assim, Eduardo é batizado com um outro nome, Garrote, pelo Velho Santinho, que é quem nomeia os seres e as coisas no Encantado. A fazenda tem esse nome porque tudo lá está parado no tempo. A dona da fazenda, avó de Eduardo, não permite que elementos da vida moderna, como a eletricidade, o rádio, a televisão, entrem naquelas terras: “Ninguém aqui no Encantado precisa de notícias. Aqui nada acontece de novo. Nada muda. Tudo é do jeito que sempre foi. Tudo é e continuará sendo do jeito que é” (p. 101).

A obra pode ser dividida em dois pólos. A avó de Eduardo representa o pólo negativo por reger a fazenda de forma autoritária e manter os moradores da fazenda em condições miseráveis: “Vestida de negro, lá estava ela. Alta e seca, empertigada e rígida, soberana e altiva como a abelha-rainha daquela colmeia do inferno, coroada por uma cabeleira branca disciplinadamente esticada e amarrada atrás da cabeça” (p. 37). Na fazenda, a ordem é mantida com crueldade, por meio da violência imposta aos que desobedecem as suas ordens ou cometem infrações.

Carne Seca, capataz da fazenda, assim como a avó de Eduardo, é descrito como uma figura infernal: “Era tudo ressecado e repuxado, dando a impressão de que aquela figura sinistra estava sempre a rir, a rir de alguém, a rir de todos que, se escapassem da rigidez de Nhá Nana, cairiam no sadismo de Carne-Seca, o capataz do Encantado” (p. 40). Carne-Seca é uma figura ligada às características do cerrado, que são apresentadas na narrativa de forma negativa: a sequidão, as sombras, o retorcido dos galhos.

O Velho Santinho, incumbido por Nhá Nana de mostrar as terras e seus moradores ao garoto, representa o pólo positivo da história e será o iniciador de Eduardo nos mistérios da fazenda. Como nas antigas narrativas épicas, o Velho é descrito por meio de epítetos e por seus feitos heróicos:

Para todo mundo eu sou o Velho Santinho. Santinho, o maior de todos os cavaleiros que este país já viu, desde as barrancas do Uruguai até onde o Planalto Goiano vai

misturar vermelho com verde na beirada da Floresta Amazônica. Se falassem de vaquejada do jeito que falam de futebol, Velho Santinho não seria tão conhecido quanto Leônidas da Silva, o Diamante Negro! (p. 34-35)

Santinho representa a sabedoria popular. Ele é aquele que sabe, nomeia e conhece a história da fazenda desde tempos remotos, marcando os aspectos benéficos da natureza, descritos com suas gargalhadas diante da sequeidão do cerrado. Também é o Velho quem irá explicar as origens de Eduardo: “Você não só é neto de Nhá Nana: é neto desse cerrado inteiro!” (BANDEIRA, 2006, p. 70).

Outra personagem que participa do pólo positivo na história é Ritinha, a garota por quem Eduardo se apaixona e que expressa uma outra perspectiva do cerrado: “A menina fazia parte do cerrado tanto quanto aquelas árvores retorcidas e aquela terra vermelha. Só que, nela, o cerrado sorria” (p. 81). Ritinha consegue transmitir esperança em meio às trevas vislumbradas pelo garoto depois da morte de seus pais: “Ritinha, sorrindo feito criança, recheada de esperanças e fé no futuro” (p. 94).

O romance entre Ritinha e Eduardo é um elemento importante na estruturação da narrativa porque representa a iniciação amorosa do garoto, que auxilia no processo de ruptura com seu passado e de início de uma vida nova no Encantado. Quando o protagonista decide ensinar Ritinha a escrever, começa pela formação do seu novo nome:

- Com o meu nome, se eu tirar o OTE e puser outro A no fim do que sobrou, dá GARRA. Veja.
- Feito garra de onça?
- É.
- Que horror!
- E olhe: se eu pegar esse ROTE no fim do meu nome, e puser outro T na frente, dá para escrever TROTE.
- Que nem trote de cavalo?
- Isso mesmo. (p. 113-114)

No diálogo construído nessa parte da narrativa, o autor trabalha o nome da personagem Garrote, mostrando que dele é possível retirar outros nomes – “Garra”, “Trote” –, os quais ajudam a formar a nova identidade do protagonista. Como se percebe, este episódio revela novos significados que serão agregados ao novo nome de Eduardo. Todavia, como a explicação inserida pelo autor na narrativa é muito explícita, soa como menosprezo pela inteligência do leitor, que não precisa completar os sentidos, ir atrás das respostas.

Cipriano,³⁵ pai de Ritinha, deseja mudar-se do Encantado com a família para vencer sua condição de pobreza. Mas, ao vender uma vaca sem a autorização de Nhá Nana, Cipriano é obrigado pela dona da fazenda a engolir o dinheiro da venda. Eduardo, revoltado com essa atitude da avó, foge da fazenda montado num cavalo, mas é picado por uma cobra e fica entre a vida e a morte por três

35 Cipriano lembra o nome do protagonista de um conhecido conto de Bernardo Élis, escritor goiano dos mais conhecidos. O conto se intitula “A enxada” e o protagonista, Supriano, oprimido pelo patrão e pela pobreza, simboliza a situação vivida pelos moradores da zona rural de Goiás, na primeira metade do sec. XX.

dias. Quando acorda, encontra o Velho Santinho ao seu lado e fica sabendo que foi o Velho quem salvou sua vida: “Três dias! Aquele velho salvara a sua vida. Ele estava morto, e o velho o fizera renascer. Agora, o Velho Santinho era o seu pai nessa nova vida” (p. 171). Esse episódio, em que Eduardo sente a proximidade da morte, se constitui como uma prova iniciática na estrutura da narrativa, renunciando o renascimento de Eduardo, que inicia a partir de então outra fase de sua vida.

Outro ponto importante da história é a morte do Velho Santinho, que, antes de morrer, revela ao garoto que é seu avô. Isso será determinante para que Garrote aceite seu novo nome: “Era a primeira vez que pronunciava sem raiva o apelido com que o Velho Santinho o batizara. Agora ele sentia orgulho do apelido” (p. 195).

As provas enfrentadas por Eduardo lhe dão força para operar uma mudança no Encantado. Quando ateia fogo na casa grande, salva das chamas apenas os álbuns de fotos que registram a memória de sua família. Garrote, ao destruir a fortaleza, destrói também a autoridade de Nhá Nana: “Não quero o que você construiu, minha avó. Meu é o futuro que eu mesmo vou fazer. Saia! Saia! Para fora!” (p. 201).

Depois de enfrentar várias provas, Eduardo assume finalmente sua nova identidade: “Eduardo? Eu não sou Eduardo. E também não sou mais Caramujo. Eu sou Garrote. O Garrote teso e tinioso. O Garrote do Velho Santinho. Sou Garrote!” (p. 203). Quando assume o novo nome dado por seu avô – Garrote –, o epíteto “teso e tinioso” reforça sua nova identidade. A velha ordem estabelecida pela avó desmorona para dar lugar a um “novo mundo”. Ou seja, depois das dificuldades enfrentadas, o protagonista é capaz de transformar a si mesmo e também a realidade opressora presente na Fazenda do Encantado.

Nessa obra, as transformações sofridas pelo jovem protagonista são marcadas por alguns simbolismos, os quais, como são trabalhados de forma excessivamente explícita ao longo da história, aproximam-se da fórmula consagrada (e já banalizada) que tem como objetivo tematizar o amadurecimento da personagem. Com uma narrativa centrada sobre a ação, talvez, para dar mais profundidade ao processo de amadurecimento do protagonista, o autor faz uso de alguns elementos simbólicos para marcar a passagem iniciática de Eduardo para a vida adulta. No entanto, o recurso a uma quase morte pela picada de uma cobra, à mudança de nome, ao domínio de um cavalo, não revela uma opção estética inovadora.

Além disso, as próprias imagens construídas são um tanto duvidosas. Ainda no início da obra a freada do carro em que estava os pais de Eduardo é descrita como “longa como o guincho de um porco ao ser sacrificado” (p. 15). Ao final da história, a avó do protagonista, mudando de postura repentinamente, expressa todo o seu amor pelo Velho Santinho, com um pieguismo certamente dispensável: “Santinho! Eu te amei, Santinho! Você foi a única pessoa que eu amei! Diga, Santinho, diga que também me amou! Eu quero morrer com você, Santinho, meu amor!” (p. 202).

Como se percebe, essa obra se constitui como uma fórmula pronta destinada a abordar a questão do amadurecimento, e, ao mesmo tempo, buscar a adesão afetiva de um leitor juvenil, por meio da presença de temas que tenham a ver com a realidade dos adolescentes: seus embates com a família, a timidez na relação com os colegas de escola, o primeiro amor.

3.1.2 *Heroísmo de Quixote: recriação a partir da obra de Miguel de Cervantes e Saavedra*

Heroísmo de Quixote: recriação a partir da obra de Miguel de Cervantes e Saavedra, de Paula Mastroberti, obteve o segundo lugar no Prêmio Jabuti 2006, abordando temas tabus como o homossexualismo e a prostituição. A obra se inicia com três depoimentos, seguidos de vinte e três cenas, de mais quatro depoimentos e, por fim, de mais cinco cenas. A organização da obra em sequência de depoimentos e cenas confere um caráter marcadamente visual à história narrada, como se fosse um filme, o que é reforçado pela ilustração utilizada, que se aproxima da fotografia e dos desenhos em quadrinhos.

O protagonista, Sancho, é um jornalista em começo de carreira, que trabalha na *Folha Virtual*, um jornal desconhecido. Ele recolhe setenta e um depoimentos de pessoas que vivem na periferia e tiveram contato com um estranho ser misterioso, conhecido por ajudar as pessoas que precisam de socorro. A obra tem início com o depoimento a seguir:

Eu já vi ele, sim, ih, várias vezes.

A primeira foi, puta merda, tu não sabe que noite mais fodida. Eu tinha dito pra Darleny que não ia render. Mas a Darleny, né, achava que ainda dava pra tirar pelo menos pro bagulho e um trago. E a gente continuava andando, de um lado pro outro da quadra, naquela chuva, e eu com uma plataforma salto dez! Tem que saber andar no escarro da calçada sem levar um tombo. (MASTROBERTI, 2005, p. 7)

Trata-se do depoimento de um travesti que se prostitui na região central da cidade, recheado de termos de baixo calão. O travesti é a primeira pessoa a depor sobre sua relação com o ser misterioso, denominado por diversos nomes como: “Santo da Zona”, “Entidade”, “Alien”, “Quixote da periferia”, “Alonso”, “Cavaleiro da Triste Figura”.

O jornalista é descrito como um ser solitário, envolto por uma rede de produtos da indústria de consumo. Paula Mastroberti, em seu artigo “*Heroísmo de Quixote*: reversões de um cavaleiro de triste figura”, afirma sobre sua obra o seguinte:

O meu Sancho foi inspirado em tudo o que há de mais comum e ordinário no ser humano: o corpo e os gestos deformados pelo sedentarismo, a expressão medíocre disfarçada por óculos e cabelo de estilo, uma calvície insipiente, roupas próprias do dia a dia urbano. Ele foi inspirado numa colcha de retalhos humana. Procurei surpreendê-lo em situações cotidianas, às vezes nada elegantes. Um indivíduo comum, concreto, verossímil, humano, um típico cidadão urbano e consumidor de todo tipo de produto de satisfação imediata (*fast-foods*, tele-entregas, alimentos industrializados, etc), sem refinamento algum. Entretanto, eu o fiz jornalista. Como tal, há nele uma inquietação que transcende este aparente conformismo, e que o obriga a farejar o inusitado que por vezes floresce na rotina medíocre que o cerca. (MASTROBERTI, 2005, não paginado)

Sancho não se envolve emocionalmente com as pessoas entrevistadas. Os depoimentos obtidos são transcritos na obra sem interferências do jornalista, que age de modo imparcial, mantendo um significativo distanciamento em relação às matérias que escreve. Ele apresenta uma total falta de compreensão em relação a tudo que foge à objetividade, ou seja, a tudo que não tem uma explicação lógica. Quixote, como um ser estranho e de reações imprevisíveis, consegue abalar suas rígidas certezas, mas Sancho não consegue de fato compreendê-lo:

Sancho não conseguiria jamais, por mais que tentasse (e ele tentou), formar uma opinião clara sobre aquele homem de rosto pintado e de roupa extravagante, cuja expressão suave, beirando à melancolia, não combinava nada com o corpo fibroso e aparentemente predisposto à agressão. (p. 39)

Ao longo de suas investigações, Sancho vai desenvolvendo uma obsessão pela figura de Quixote e suas crônicas começam a girar em torno dos atos heróicos realizados pelo “Cavaleiro da Triste Figura”.

O narrador em terceira pessoa apresenta uma linguagem objetiva, enxuta, como a linguagem jornalística, e organiza a narrativa sem se preocupar em esclarecer o mistério em torno de Quixote; por sua vez, confere importância às cenas, aos depoimentos e às falas das personagens para a decifração do enigma.

Quando o narrador interfere na narrativa para chamar a atenção para o discurso, por mais que pareça que ele esteja sendo o mais preciso possível, usando uma linguagem lógica, sua precisão não ajuda em nada a explicar o mistério. Com esse artifício narrativo, o leitor é enganado e se ilude de que vai ter todas as respostas para o mistério por meio da caracterização das personagens. É o que observamos no trecho: “A obsessão de Sancho foi se acentuando ainda mais a partir de uma tarde chata do princípio do mês de março – ora, e por que não a data precisa? Cinco de março do ano passado. Domingo” (p. 26).

Com a narrativa armada desse modo, é o leitor que precisa ir montando o quebra-cabeças e construindo um sentido para a figura enigmática de Quixote. O narrador se ocupa de fazer com que o leitor preste mais atenção ao discurso, que abarca e-mails, entrevistas, matérias jornalísticas, incluídos em meio aos depoimentos e cenas, num processo que cobra uma participação ativa do leitor também na decifração das linguagens empregadas.

No início da Cena IV, aparece uma citação da obra de Cervantes: “Sou Dom Quixote de la Mancha, cuja missão é auxiliar a toda espécie de necessitados” (CERVANTES apud MASTROBERTI, 2005, p. 28). O Cavaleiro da Triste Figura, personagem da obra *Heroísmo de Quixote*, também busca retomar valores perdidos. Ele auxilia a todos os tipos de necessitados, os quais, na obra de Mastroberti, são principalmente os drogados, marginais, prostitutas, homossexuais.

Num certo ponto da narrativa, o Quixote da periferia marca um encontro com Sancho no centro da cidade, num lugar onde há um *outdoor* com a imagem da musa de Alonso, Dulci Toboso:

Nada, nada, não: mais adiante, do outro lado da praça, há um *outdoor* destacado por holofotes que o iluminam de baixo para cima, causando a impressão de que a garota gigante paira acima de todo o bairro, como uma deusa da noite. Um rosto de grande beleza – e superbem-editado, observa Sancho. A jovem fita diretamente a quem quer que lhe dirija o olhar, de qualquer ângulo. Há nela uma expressão de esfinge, que afasta e desafia. Distraído por ela, permanece. (p. 33)

O processo de idealização de Dulci é desenvolvido nessa obra por meio da distância estabelecida pela imagem da modelo no *outdoor*, ao mesmo tempo gigante e intocável. Na atualidade, os recursos da propaganda são capazes de criar a aparência de uma deusa, de modo a atrair qualquer

um que a fite. Assim, observa-se na história uma atualização de temas presentes nos Romances de Cavalaria, entre eles a idealização amorosa.

Alonso lembra a figura do cavaleiro andante por não ter destino certo e nem uma moradia definida: “A criatura sem origem e sem destino, vagando pelas ruas da cidade, agindo como um reparador de pequenas injustiças cotidianas” (p. 42). No entanto, a paródia realizada por Cervantes, em relação aos Romances de Cavalaria, acentua-se na obra de Mastroberti, em que o herói apresenta uma aparência caricatural, com suas roupas performáticas e sua maquiagem extravagante.

No primeiro encontro entre Sancho e Quixote, o carro do jornalista é roubado. Alonso tenta deter os bandidos e se joga sobre o carro num ato que, segundo Sancho, beira à demência. Tempos depois, o Cavaleiro da Triste Figura recupera o carro de Sancho, feito que motiva a escritura da primeira crônica do jornalista sobre Alonso, publicada num reconhecido semanário: “A presença da figura de Alonso conferira um tom surreal a esse fato ordinário, embora ele tenha se esforçado em transcrevê-lo de forma tão sóbria quanto possível” (p. 48).

As verdadeiras motivações de Quixote ao ajudar as pessoas não são reveladas. Entre suas atitudes humanitárias, Quixote salva um empresário que teve um enfarte e quase morre por estar em meio a um engarrafamento, causado por um bloqueio de manifestantes. Alonso quebra o bloqueio jogando-se sobre as pessoas e é agredido pelos membros da manifestação.

Observam-se, então, rompantes de heroísmo da personagem, aliados a atitudes inconsequentes, em nada comparáveis à invencibilidade dos heróis dos Romances de Cavalaria. As personagens oscilam entre a insanidade e a razão. Em alguns momentos da narrativa, Quixote parece um louco, em outros momentos tem-se a impressão de que ele tem mais lucidez sobre a vida na grande cidade do que Sancho. E nesse jogo narrativo, é possível perceber que a obra, ao mesmo tempo em que dialoga com a figura do herói, questiona esta figura:

Suas motivações, sim, são obscuras, e oscilam entre comprovar uma personalidade insana ou um genial domínio da razão. O mesmo frágil equilíbrio, tal como o sustentado por Sancho em seus artigos, que prosseguirão desta forma: perplexos, tão incríveis como o espírito de seu protagonista. (p. 83)

Na cena XVI, Quixote induz os presos a incendiarem o presídio central e a realizarem um suicídio coletivo, dizendo acreditar que o suicídio é a única forma de os presos alcançarem a liberdade: “Estavam conscientes de que a sociedade jamais os aceitaria, assim como eles jamais aceitariam as regras da sociedade. Eu lhes ofereci uma possibilidade de redenção” (p. 89). O mesmo Quixote que luta contra as injustiças e defende os fracos, muitas vezes contra criminosos, consegue enxergar a humanidade desses próprios criminosos: “Os presos confiaram em mim. Eram pessoas, porra!” (p. 89). A postura de Quixote em relação aos presos gera opiniões controversas e ele é duramente criticado por seu ato. Depois desse episódio, ele desaparece.

O jornalista sempre que se encontra com Quixote grava suas conversas. As gravações são as únicas referências que Sancho guarda da figura misteriosa. Ele não confia em sua própria memória, por isso precisa dos aparelhos eletrônicos. Quixote não é guardado na memória do jornalista, mas em fitas

e no laptop: “Por hábito, perseverava no registro suas reflexões sobre Quixote, mantendo-o vivo dentro de uma pasta amarela arquivada no laptop” (p. 91).

Os fatos vivenciados por Sancho não se transformam em experiência para sua própria vida. Walter Benjamin, em seu conhecido texto “O narrador”, faz um contraponto entre a experiência concreta e as notícias de jornal:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1994, p. 204)

Com o tempo, a mídia deixa de se interessar por Alonso e as pessoas vão se esquecendo dos seus “atos heróicos”. No contexto da narrativa, o cavaleiro da Triste Figura faz parte de um mundo que está preso à informação, a qual é imediata e passageira. Não há mais lugar para rememorar os feitos de Quixote porque os meios de informação precisam sempre de novos feitos:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Sancho, como jornalista, está preso ao que é imediato. Por mais que ele se interesse pela figura de Quixote e sinta comoção diante dela, ele não retém nada do que foi concretamente vivido. Em virtude de sua profissão, está ligado à informação, que precisa ser sempre nova e não permanece por muito tempo na memória das pessoas: “A maioria das declarações feitas por Alonso se perdeu irremediavelmente, e não só por causa da memória fraca de Sancho; ao tentar reuni-las ao arquivo, ele também fracassou em fazê-las soar com o sentido e com a lógica que o outro lhes havia atribuído” (p. 127). Assim, Sancho não se transforma pelo convívio com o outro, não passa por qualquer aprendizado e só consegue apreender o que é mera informação, sem amplitude, permanência ou duplos sentidos.

Certo dia Sancho conhece Cid H. Benengeli, um produtor de filmes e, juntos, fazem um filme que imortaliza as façanhas do Cavaleiro da Triste Figura. Desse modo, é pela ficção que Alonso alcança a projeção por seus feitos heróicos: “As cenas se sucediam. Nos limites da ficção, como anteriormente nos artigos de Sancho, o sentido e a lógica existenciais de Quixote finalmente se completavam e se ampliavam” (p. 129). O cinema proporciona coerência ao que é inexplicável na figura de Quixote – a sua transformação em um herói, como declara Sancho: “Você conseguiu, cara. Tornou-se um herói” (p. 130).

Ao final da obra, Sancho continua em busca do inexplicável, mas nada parece ser alterado efetivamente em relação à sua postura diante dos fatos vividos. Mesmo quando o jornalista se encontra com Quixote, no momento de sua morte, ele porta um gravador para registrar as últimas palavras de Alonso, mas, com o barulho do motor de um ônibus, não consegue gravar nada. Esse episódio, que assume contornos de ironia, expressa a ideia de que a vida agitada das metrópoles não deixa espaço

para que feitos grandiosos sejam lembrados por muito tempo. A vida de Quixote não apresenta caráter exemplar. Sancho, ao longo da narrativa, não consegue transformar sua maneira de conceber o mundo e as pessoas porque não consegue guardar os fatos vividos na memória.

No que se refere à organização da narrativa, a obra apresenta uma estrutura de encaixe, em que a história se assemelha a um filme não só pela presença da sequência dos depoimentos e das cenas, mas também porque dentro da obra é feita a produção de um filme cinematográfico, a forma encontrada por Sancho para eternizar as façanhas de Quixote.

3.1.3 *Letras finais*

Letras finais, de Luís Dill, é uma obra narrada em primeira pessoa por Oswaldo, um garoto de treze anos que foi sequestrado. O primeiro capítulo da obra, intitulado “Trancado por dentro”, revela tanto o mundo interior do protagonista que não consegue expor suas emoções, como também uma parte da narrativa, quando o garoto está trancado no porta-malas de um carro e acredita que vai morrer.

Oswaldo foi sequestrado por engano e agora corre perigo de vida. Ao entrever a proximidade da morte, o garoto relembra os momentos importantes da sua vida, narrados em forma de capítulos curtos, como se fossem *flashes* das suas lembranças. Como a narrativa não se dá de forma linear, as lembranças de Oswaldo vão e vêm sem um encadeamento cronológico.

Em alguns capítulos surge a narração do cativo em que se encontra o protagonista e a descrição dos sequestradores: Demolição, Anomalia e Manicure. Várias informações importantes sobre a vida do garoto são apresentadas por meio dos diálogos entre Manicure e Oswaldo. Manicure, que “parece sempre intrigada comigo” (DILL, 2005, p. 41) se interessa pela história de Oswaldo, o que dá ensejo para que o leitor saiba sobre o passado do protagonista e como ocorreu o sequestro.

Em outros capítulos aparecem textos que foram lidos por Oswaldo, que são a chave para o entendimento de suas preocupações, entre elas a obesidade na adolescência e as formas de perder peso. Em outros capítulos surgem poemas escritos pelo protagonista, que revelam seus sentimentos por Amanda, a menina por quem o garoto está apaixonado. Há também poemas de Eduardo Guimaraens, que abordam temas em consonância com o que se passa no mundo interior do garoto: uma oração, recados, cartas imaginárias, a descrição de uma palestra que ocorreu em seu colégio, páginas de jornal.

Todos esses elementos ajudam na construção da personagem, que não se revela de forma direta, expondo ao leitor seus sentimentos. Oswaldo é um jovem fechado em si mesmo e não consegue expressar o que sente. Assim, a forma utilizada para a caracterização da personagem é coerente com a personalidade fechada do protagonista. É possível saber como ele é pelas pistas que vão sendo fornecidas ao longo da obra, cuja decifração exige que o leitor desempenhe um papel ativo na leitura.

Por se achar gordo e feio, Oswaldo se sente triste e rejeitado, o que desencadeia seu isolamento em relação às outras pessoas:

Por isso procuro ir ao banheiro bem mais cedo, sair e voltar sossegado ao meu lugar, lá no fundo, onde as paredes se juntam, o meu é de tijolos. Ninguém gosta do lugar. Deve ser porque não tem janela, ou porque estou ali. Sei lá. Para falar a verdade tanto faz. (p. 53)

O lugar escolhido pelo protagonista na sala de aula reflete seu sentimento de solidão. E seu isolamento se acentua com a morte do irmão, com quem dividia o quarto. A cama do irmão permanece no mesmo lugar, sinal sempre presente de sua ausência. Durante toda a narrativa, Oswald se lembra do irmão e precisa ir elaborando a dor pela sua morte e trabalhando a revolta com o motorista que o atropelou e não prestou socorro.

O protagonista, entranhado em si mesmo, tem dificuldade de expressar seus sentimentos e nem consegue chorar pela morte do irmão:

O pior é que não consigo chorar. Talvez se eu chorasse tudo se resolvesse. Talvez. Melhor do que tentar bancar o poeta. Nada do que escrevo presta. Amanda gosta de poesia. P-o-e-s-i-a. Não estas coisas que coloquei de qualquer jeito no papel. Vai rir de mim. Não basta ser gordo e feio, ainda por cima péssimo poeta? (DILL, 2005, p. 59)

Ele também não tem coragem de se declarar para Amanda. Assim, Oswald permanece sozinho no seu quarto, lendo e escrevendo seus poemas, que são guardados em um esconderijo para que ninguém tenha acesso ao que se passa em seu mundo interior.

Outra lembrança continuamente retomada ao longo da trajetória do protagonista é a palestra proferida na sua escola, por Gilberto, um especialista em defesa pessoal, que ensina para os alunos como se proteger para não ser abordado por bandidos. Ele passa várias dicas de segurança, como observamos neste trecho:

Pessoal, não vamos reagir! Vamos lembrar: é importante manter a calma, porque em geral o bandido tá mais nervoso que a gente. Vamos lembrar também: quase noventa por cento, eu disse no-ven-ta por cento dos bandidos estão sob efeito de drogas, por isso nada de movimentos bruscos, nada de gritos. Pessoal, não vamos dar motivo para que o bandido nos dê um tiro. (DILL, 2005, p. 48)

A forma com que a narrativa inclui a apresentação de informações sobre segurança pessoal certamente tem a intenção de fazer com que o leitor fique atento às questões relativas a sua própria segurança.

Sequestrado, Oswald sente que a qualquer momento ele pode ser morto pelos bandidos. O perigo iminente da morte faz com que o protagonista volte no tempo e se sinta inseguro como quando deu os primeiros passos: “Mesmo sem vontade caminho. Passos curtos, inseguros. Meu corpo treme e amolece. É como se fossem os primeiros passos da minha vida. Horrível caminhar sem poder ver nada. Horrível” (p. 49). Observa-se, assim, uma progressiva volta do protagonista ao início da sua vida, num processo que marca simbolicamente o fim dos aspectos negativos de sua personalidade.

Os bandidos prendem o garoto em um buraco que “Parece uma cova!, penso num jato de pavor. Cova!” (p. 50). Oswald permanece no cativo, numa cova escura, enquanto os sequestradores

decidem o que fazer com o garoto. A imagem da cova se associa à ideia da morte, que será operada de forma simbólica na existência do protagonista.

No desfecho da história, os bandidos colocam Oswaldo no porta-malas do carro e, ao tentar fugir da polícia, capotam o veículo. O garoto prestes a morrer sufocado, é despertado por um policial, que tenta reanimá-lo:

Ele se sacode num sorriso, passa a palma da manopla fofa na minha cabeça. Estou salvo. Livre e vivo.
Começo a chorar.
Por mim, por Amanda, pelos meus pais, pelo meu irmão.
Eu começo a chorar. (p. 126)

Finalmente, Oswaldo consegue expressar toda a agonia que sentiu ao longo de seu sequestro, realizando uma catarse dos sentimentos até então reprimidos. O choro faz com que o garoto purifique seu mundo interior, expressando seus conflitos por tanto tempo guardados. O título do último capítulo da obra, “Ventre de aço”, representa a nova vida que se inicia depois da quase morte do protagonista no porta-malas do carro.

O título da obra, *Letras finais*, sugere dois sentidos. Primeiramente, como Oswaldo acredita que está perto de sua morte, a história narrada seria sua letra final, suas últimas lembranças acerca de sua vida. O segundo sentido é sugerido pelas letras grifadas ao longo da narrativa. Ao separar as letras de acordo com o número, em ordem crescente, forma-se o desfecho da história com a frase: “E depois de tudo eles começaram a namorar e ainda hoje leem poesia juntos”. Esse desfecho, construído pelo conjunto das letras presentes em cada capítulo, revela um novo começo positivo para o protagonista.

3.1.4 *Lis no peito um livro que pede perdão*

A obra *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho, é narrada por uma personagem secundária, um escritor, amigo do protagonista, Marco César. A obra é construída de modo a evidenciar uma ligação entre a trajetória do jovem protagonista e as obras de Clarice Lispector, que são retomadas ao longo do livro com a citação de títulos, passagens de crônicas, contos e romances. O estilo adotado na construção do romance é fragmentário e introspectivo, o que revela a busca de se aproximar das obras clariceanas também pelos aspectos formais.

A narrativa tem início com uma epígrafe de autoria da escritora ucraniana:

LIS NO PEITO” ou, em latim: flor-de-lis. Sou um objeto querido por Deus. E isso me faz nascerem flores no peito. Lírios brancos encostados à nudez do peito. Lírios que eu ofereço ao que está doendo em você. Pois nós somos todos carentes. (LISPECTOR, apud MARINHO, 2006, p. 5)

Neste fragmento, Lispector confessa sua fragilidade e compartilha sua dor com um outro. Assim, o “eu” e o “você”, presentes no fragmento, resultam no “nós” do último período, sugerindo a condensação de uma dor que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, aspecto que será levado em conta na construção da narrativa juvenil.

Observa-se, em *Lis no peito*, uma tentativa de conciliação dos contrários. As palavras ao mesmo tempo negam e afirmam: “Tudo é da mesma matéria, mas a palavra briga com a vida, você sabe” (p. 13). Dessa forma, o narrador, ao mesmo tempo em que busca unificar os sentidos, com a afirmação “tudo é da mesma matéria”, separa com a conjunção adversativa “mas”, expressando a ideia de contradição, reforçada pela “briga” da palavra com a vida. O sentido vai então ser construído a partir da conciliação do contraditório.

Também nesta obra, observa-se a tentativa de atrair o leitor incessantemente para participar da narrativa. O narrador nos exige uma atitude “distraída”, necessária para compreendermos as motivações do protagonista e sermos capaz de perdoá-lo por seu erro, que será explicado ao longo da história. O uso frequente da expressão “você sabe”, tem como objetivo engendrar uma interação com o receptor da obra, de modo que, por uma aproximação, a trajetória da personagem seja compartilhada pelo leitor.

Marco César tem 17 anos. Ele comete um crime e pede a seu amigo, um escritor de “50 anos e 20 livros publicados com elogios e insatisfações” (p. 23), que escreva a sua história. O escritor-personagem explicita desde o início seu desejo de convencer o leitor a perdoar Marco César:

Só peço que você leia essa história com uma atenção meio distraída, sem armas, num gesto de entrega antes de julgar, qualquer coisa como pisar um território pela primeira vez e ir descobrindo a textura da terra com a planta dos pés. (p. 13)

Embora o escritor seja um adulto, não há na obra uma hierarquia entre o narrador e o jovem protagonista. Entre os dois é possível perceber mais um movimento de comunhão com a dor, apreensões de um em relação ao outro e tentativas de compreender os anseios humanos, sem qualquer distinção de idade. O narrador propõe uma investigação para descobrir se é possível perdoar Marco César por seu crime, sem apresentar opinião formada e trazendo a dúvida para o leitor, que deve assumir uma postura ativa no julgamento do protagonista.

O escritor não quer a piedade, ele quer o perdão do leitor, o que sugere uma atitude de entender o outro, de ser capaz de libertá-lo de sua culpa. Assim, está claramente presente a busca pela adesão afetiva de quem lê a história. Para julgar o crime de Marco César é preciso sair de si para compreender as motivações do outro e, depois de todas as provas apresentadas, distanciar-se para emitir um parecer. Ou seja, a noção de julgamento é apresentada de modo a abarcar um movimento de aglutinar e separar.

O julgamento assemelha-se ao processo de identificação operado pela leitura literária, que pressupõe um processo de identificação do leitor com a personagem de ficção, tomada como um outro que diz muito de nós mesmos, e o estabelecimento, ao mesmo tempo, de uma fusão e a separação ao final da narrativa, quando já não somos nem a personagem nem o que éramos antes de começar a ler o livro.

A construção da obra não se desenrola em linha reta. Marco César e suas motivações vão sendo apresentados sem um encadeamento linear: “Prefiro mostrar para você Marco César assim, acontecendo por instantâneos, a história se abrindo e se contando como um voo em espiral, nada em

linha reta” (p. 42). Como observamos neste trecho, o narrador, empenhado em explicar a construção da obra, confere um caráter metalinguístico à narração.

Outro aspecto observado nesta obra é sua estrutura de duplicação dos elementos narrativos. O uso de metalinguagem por si só constitui um duplo, a partir do momento em que pressupõe a linguagem em sua operação comunicativa e também o refletir a respeito dessa linguagem. A história trata do processo de escritura de um livro que é a própria história que é oferecida ao leitor. Observa-se, também, essa forma de duplicidade nas alusões à obra literária de Clarice Lispector que permeiam toda a narrativa:

Quem sabe, no final, você cante essa “aleluia”, a “aleluia” que Clarice Lispector esperava que alguém cantasse para ela depois de ler uma história sua e dar a mão a ela como se esse gesto fosse tudo o que se espera da alegria, uma “aleluia” que varresse as próprias palavras do livro e deixasse a vida muito limpa, uma “aleluia” que no fundo dissesse: “eu entendo, isso que você escreveu sou eu e por isso eu te perdoou tanto”. Veio daí a ideia do livro e eu aceitei. (p. 14-15)

A busca de uma identificação do leitor com a personagem, presente nas várias obras analisadas anteriormente, aqui tem como objetivo criar uma irmandade com algo maior, um sentimento de humanidade. No trecho destacado, a literatura é representada como um “compartilhamento” de emoções. Isso pressupõe que sair de si por meio da leitura literária torna o leitor capaz de entender melhor o outro, visto que há um pouco do outro em cada um de nós. A expressão “aleluia”, no contexto em que foi utilizada pelo autor, certamente representa um sentimento catártico, capaz de purificar nossas emoções por meio da trajetória do ser ficcional, de aumentar nossa capacidade para entender o que é humano.

Embora a obra apresente uma grande profusão de imagens, conferindo à narrativa grande profundidade, ela permanece acessível ao jovem leitor, já que, num nível mais superficial, também lida com vários temas ligados ao universo adolescente: o primeiro amor, a escola, características do universo dos jovens. Alguns temas tabus, como a masturbação, por exemplo, não são abordados de forma explícita, mas tratados de forma amena, o que se consegue pela linguagem subjetiva e de alta qualidade estética empregada ao longo da narrativa.

Marco César é descrito com imagens ligadas a um ser cindido. Ao mesmo tempo em que deseja a experiência do pertencimento, ele não acredita merecer o amor de alguém, tem fome e vergonha de amar, esconde-se sob a segunda pele: “Não acreditava que pudesse merecer o amor de alguém, tinha fome e vergonha de se imaginar sendo feliz nos braços de uma mulher e, sempre escondido depois da segunda pele, ele era por natureza completamente só” (p. 26). É pela conciliação de imagens contraditórias presentes na composição da personagem que se pode realizar uma percepção mais profunda da interioridade do protagonista. Seu próprio nome, composto, colabora também para expressar sua duplicidade.

O narrador revela explicitamente sua cumplicidade com a história de Marco César: “Ficamos até meio cúmplices jogando no mesmo time da existência, às vezes lutando do mesmo lado nessa guerra de todos os dias que se chama existir” (p. 26). O mesmo acontece com o leitor, que é cobrado

a se espelhar na história do protagonista, como se o conteúdo humano expresso fosse capaz de unir a todos no mesmo destino do existir. Dessa forma, ao longo da narrativa há um duplo movimento de separar e aglutinar um eu, um você e um nós, pela presença da história de Marco César, narrada pelo escritor e compartilhada por todos nós leitores.

Marco César conhece Clarice, uma garota que estuda na sua escola e que lê desde criança a obra da escritora Clarice Lispector. Novamente a história se desdobra em dois planos: “a Clarice do livro [e] a outra Clarice” (p. 98). Ao mesmo tempo em que se distinguem as duas Clarices ambas se fundem em uma mesma figura:

Provavelmente se uma das Clarices conhecesse a outra, as duas seriam amigas para sempre e iam rir e chorar juntas desvendando as coisas imaginadas, partilhando as coisas reais como duas mulheres que se descobrem morando no mesmo livro e se tornam cada vez mais íntimas aproximando a mão que escreve dos olhos de quem lê. (p. 49).

Pela forma utilizada pelo autor para estabelecer essa associação, observa-se uma identificação plena entre a Clarice que escreve e a Clarice que lê. Novamente, nesse aspecto, a literatura se apresenta nesta obra como arte capaz de fazer com que o escritor e o leitor compartilhem significativas experiências humanas por meio da trajetória da personagem.

Clarice é amiga desde a infância de Jarbas, personagem descrita também com elementos que sugerem uma fusão e uma separação com Clarice: “Clarice não tinha segredos com ele, nem Jarbas com Clarice, eram também como a mão esquerda e a direita, cada um vivendo de um jeito diferente e estranhamente tão iguais” (p. 57). Além de simbolizar o tempo presente, aspecto sugerido pelo seu apelido “Já”, o amigo de Clarice é caracterizado como a junção de uma figura de homem e uma figura de mulher: “Gostava dele como água da mesma água, admirava quase incondicionalmente aquele rapaz meio andrógino que incomodava alguns homens e encantava a maior parte das mulheres” (p. 59).

Marco César, por sua vez, constantemente descrito como um “quase”, um ser incompleto, até que se encontra com as duas Clarices e, pela primeira vez, sente a sensação de “pertencimento”. O autor constrói uma representação simbólica do próprio ato de leitura no episódio do encontro entre Marco César e as duas Clarices, que preenchem as lacunas de sua interioridade e presentificam de modo concreto o que era apenas uma possibilidade antes da obra literária ser efetivamente lida:

Lia de vez em quando passagens dos contos, nunca uma história inteira, sempre frases esparsas. Mas de fato ele já pressentia a presença da escritora e achava que ela, misteriosamente, ficava dia após dia uma cúmplice sua. “Mas cúmplice do quê?”, eu perguntei para o meu amigo, sinceramente interessado. “Do amor que eu sinto e acho que não cabe dentro de mim”, ele respondeu sereno como se amar uma mulher fosse um destino que se quer igual ao encontro de duas águas, formando uma única correnteza de uma pessoa misturada e fundida na outra, juntas e únicas. (p. 114-115)

Assim, os próprios vocábulos empregados acenam para a construção da obra, em seu sentido mais amplo de conciliação dos contrários: o “encontro de duas águas” forma “uma única correnteza”; uma pessoa é “misturada” e “fundida na outra”, tornado-se ao mesmo tempo “juntas” e “únicas”.

A leitura literária revela seu poder transformador na vida de Marco César, que tem uma sensação de descoberta interior ao ler a obra de Lispector: “Ele se descobriu. Não, foi melhor ainda: sentiu como se livrasse o corpo de um uniforme imposto pelo serviço militar. Se desnudou” (p. 95). Nesse processo efetiva-se a identificação entre o jovem e a fragilidade confessada pela escritora ucraniana. A literatura funde-se com sua própria vida, materializando um sentimento que antes era só uma possibilidade, algo sem uma forma concreta:

E, assim, adorando nela o que ela amava, passou a ler bem devagar e ao acaso as palavras de uma escritora feliz e infeliz, simples e complicadíssima, próxima e distante, que unia os dois amadores e amantes e também vagarosamente ia se tornando um espelho, materializava, como uma nuvem que toma forma física e até respira, o que antes era pesado e sem direção, carência e amor sem futuro. (p. 114)

Como se vê, Lispector também é descrita por imagens contraditórias, que se unem para explicar melhor a complexa obra dessa escritora. As duas Clarices funcionam então na narrativa como um espelho que consegue refletir as camadas mais obscuras do mundo interior do protagonista.

Num certo ponto da narrativa, Marco César vai à biblioteca de sua escola e vê Clarice beijando Jarbas. Diante dessa frustração, por não conseguir concretizar seu amor, ele comete o crime. O protagonista da história assassina um pássaro e decepa sua asa para colocá-la dentro de um livro, escrito por Clarice Lispector e que pertencera a Clarice. A partir daí Marco César começa a mutilar os livros da escritora ucraniana, como se quisesse se ferir e ferir o que existe de mais íntimo em Clarice.

A morte do pássaro e as mutilações nos livros escritos por Lispector podem ser vistos como reflexos do “próprio aleijão” do protagonista:

Se você pensar um pouco comigo – e eu imploro que pense –, Marco César queria acalmar a sua dor vendo e sentindo uma dor tão igual ou talvez maior nos olhos de Clarice. Eu acredito, acredito mesmo que, por esse lado, o meu amigo foi vítima como todos os outros, vítima de um grande desastre que por vezes a vida nos impõe e, no caso dele, foi exterminar um pássaro e expor a asa decepada no lugar mais imprevisível como uma fotografia do seu próprio aleijão. (p. 137)

Para defender Marco César, o narrador evoca o sentimento do trágico. O crime cometido pelo protagonista assume contornos de um acontecimento do qual não se pode fugir, ou seja, de uma armadilha da qual qualquer pessoa pode ser vítima, “de um desastre que por vezes a vida nos impõe” e que pode acontecer a qualquer um de nós. Trazendo o crime de Marco César para o plano do inevitável, a história busca gerar no leitor o sentimento de compaixão pelo destino do protagonista.

Depois do crime cometido, Marco César empreende uma descida aos infernos, voltando a ser a metade incompleta que sempre foi antes de conhecer Clarice. Sua mutilação se assemelha à que ele opera com as obras de Lispector: “Lê essa metade enquanto eu leio a outra, depois a gente junta as duas partes e vai ser como se duas pessoas se encontrassem” (p. 136).

Os títulos das obras de Clarice Lispector apresentam uma relação com a busca de Marco César, que tenta golpear o livro *A descoberta do mundo*, no momento em que o próprio protagonista se debate entre conflitos interiores e imposições da realidade. Quando corta o dedo e vê o próprio

sangue se misturando com as páginas do livro da escritora ucraniana, efetiva-se a fusão entre o que há de mais vital no jovem protagonista e a literatura, de forma que este episódio transforma seu modo de ser e de ler a obra clariceana:

Alguma coisa Marco César deve ter visto naquela mistura, naquela alquimia ou naquele simples encontro de sangue e palavras e, pouco se importando com o corte no dedo, começou a ler Clarice Lispector de um outro jeito – isso ele também não soube e nem quis explicar. (p. 153)

A mistura alquímica entre sangue e palavras opera na narrativa como um reflexo da busca interior do protagonista, que, para instaurar um novo início em sua vida, deve primeiro empreender uma procura por sua identidade, então já marcada pela identificação com as obras literárias clariceanas. Numa atitude possibilitada pela estrutura de encaixe da obra, Marco César quer descobrir o que há por dentro de Clarice, dentro de Lispector, dentro dos homens e mulheres, dentro dos pássaros, dentro dele mesmo:

Porém não se obrigava a responder, queria antes saber o que havia dentro de Clarice, o que havia dentro da palavra Lispector, o que há dentro da célula que faz uma pessoa nascer tão diferente das outras, o que há dentro dos homens e das mulheres e dos bichos e dos pássaros..., o que há dentro do ódio e do amor. Enfim, o que há de verdade, o que faz nascerem as coisas e o que faz tantas coisas morrerem... Enfim, meu Deus, o que há? Enfim e sempre e nunca “o que há?”, gritou indo fundo para dentro do seu poço interior.

Ficou assustado, se transformou no próprio susto quando se perguntou: “E eu, quem sou eu e o que existe dentro de mim?” (p. 154)

Como Marco César realiza uma viagem para dentro de seus medos e hesitações, as peripécias da narrativa se desenrolam em torno de sua vida íntima; ele precisa se entranhar em si mesmo para compreender melhor sua personalidade. Ocorre então o “adentramento” na mais “escura solidão”, o que pode ser visto como uma volta ao útero materno, expressão simbólica da gestação de uma nova vida. Nesse processo de busca, a obra de Lispector será essencial para suas descobertas:

Passou algumas noites acordado com Clarice Lispector olhando uma parede imaginária, os dois sozinhos dentro da mais escura solidão. Por falta do que fazer, ficou perto e longe dos livros, dentro e fora dele mesmo, e um pouco nasceu, um pouco morreu. “Clarice, Clarice, Clarice”, ele lia e pronunciava como um mantra que não resolve embora fizesse eco para a existência clarear. (p. 159)

Cabe observar que o mantra utilizado no processo iniciático de Marco César é “Clarice”, nome que abarca tanto a escritora quanto a Clarice real. Assim, a leitura da obra literária de Lispector surge como um processo de vida e de morte e será a guia para o processo de metamorfose do protagonista. Pouco a pouco, ao empreender uma busca pelo que está doendo dentro de si mesmo, Marco César vai se desnudando. Seu processo de amadurecimento o leva a adquirir coragem e a confessar seu crime para todos, numa transformação assim anunciada pelo narrador: “Eu tenho quase a certeza de que nada antecipou a sua atitude íntegra, transparente e com a coragem de se expor, o que atribuo a uma revolução de natureza íntima ou mais precisamente a uma luminosa descoberta interior” (p. 160).

Depois da experiência de morte, Marco César se perdoa pelo crime cometido, o que é sinal de força interior, e adquire a capacidade de enfrentar o julgamento do outro: “dentro da condenação havia qualquer coisa no rosto dele que perdoava. Eu, por mim, acho que, com toda a culpa, Marco César sentiu que nessa manhã ele tinha um começo e, de alguma forma, pela primeira vez começava a existir...” (p. 178).

O livro passa de mão em mão pelos colegas de escola de Marco César. Mesmo sendo acusado por alguns, perdoado por outros, sendo expulso da escola, o narrador revela que havia serenidade em seu rosto: “Mas eu vi, eu vi no rosto dele um silêncio que provisoriamente acalma” (p.179). O desfecho da história reafirma o que foi anunciado na epígrafe da obra, ligando o individual ao coletivo: “Não digo mais nada, a responsabilidade é nossa, minha e sua, essa história é também você, essa história somos todos nós” (p. 163).

Na sequência o narrador faz uma referência explícita ao processo de identificação do leitor com a obra literária, tanto de Marco César com a obra de Lispector, quanto da nossa história com aquela que estamos lendo. Em ambos os casos, o narrador defende que a leitura literária tem o poder de repercutir no leitor: “Pois é isso, essa página podia se chamar “Fui absolvida”, que você bem que podia ler para entender melhor, provisoriamente e nunca para sempre, o fôlego de uma história. Tem sempre um além, esse além pode ser você” (p. 176-177).

Um ponto de destaque na narrativa é a morte simbólica de Marco César, que, depois de enfrentar várias provas ligadas ao “desbravamento” de seu mundo interior, passa por uma transformação íntima, por um processo de aprendizado que faz com que ele comece a compreender a si mesmo.

Apresentando uma estrutura de encaixe, a obra abarca várias camadas sobrepostas. Da mesma forma que Marco César se transforma com a leitura literária, o narrador pressupõe um “além” na história que está sendo contada, ou seja, uma transformação no próprio leitor, capaz de unir o “eu” individual ao “nós” que compartilhamos a aventura da existência.

Nesse sentido, a escolha do foco narrativo foi bem sucedida, visto que o narrador apresenta, durante toda a história, a dúvida sobre perdoar ou não Marco César, deixando ao leitor a liberdade de julgar os atos do protagonista e, ao mesmo tempo, cobrando-lhe atenção ao processo de construção da obra. A investigação proposta pelo narrador em torno do crime de Marco César não só atenua a densidade psicológica da narrativa, que poderia assustar um leitor menos afeito a uma leitura com alto teor simbólico, mas também cria um certo suspense, que prende a atenção do receptor da obra para os fatos que serão expostos.

Jorge Miguel Marinho constrói, assim, um romance que se equilibra entre elementos narrativos complexos, entre os quais, a intertextualidade com a obra literária clariceana, a figura do duplo e a linguagem simbólica. No que se refere à seleção das imagens, observa-se o cuidado do autor em não escorregar para qualquer forma de pieguismo. Por outro lado, como a obra de Clarice Lispector está amalgamada com a construção da narrativa, o leitor de *Lis no peito* se sente naturalmente atraído para as obras da autora, sem que tenha sido feita uma apologia explícita à leitura de sua obra.

3.1.5 *O dia em que Felipe sumiu*

O dia em que Felipe sumiu,³⁶ de Milu Leite, narra a história de Felipe, um garoto que ganha um kit para analisar a qualidade da água e descobre que a lagoa situada em frente à sua casa está poluída. Devido à sua descoberta, ele é sequestrado e a trama daí em diante gira em torno da investigação para encontrá-lo.

Levando-se em conta apenas a trama, observa-se uma semelhança entre essa narrativa e os romances policiais juvenis, nos quais ocorre um crime e um grupo de jovens sai em busca de pistas para solucionar o enigma. No entanto, nessa obra, a ênfase da trama, comum nos romances policiais, é substituída pela importância do foco narrativo. O narrador em terceira pessoa estabelece um diálogo com o leitor, usando um tom informal, com o objetivo de atraí-lo para a história que está sendo contada: “Caro leitor, concordo com você se achar que o Farelo saiu num momento meio inconveniente” (LEITE, 2005, p. 14).

Tratando o leitor como um amigo, com quem tem uma conversa informal, o narrador busca conseguir a simpatia do receptor, colocando-se, para isso, na mesma posição do leitor – de fora da história: “Uau! A Dora está delirando, meus amigos. Nós, aqui de fora, estamos sabendo como ela não tem nada a ver com o sumiço do garoto. Só não temos como avisá-la” (p. 43).

Mas o narrador não assume um controle rígido sobre os fatos narrados e, em alguns momentos, age como se nem mesmo soubesse que ordem vai adotar para contar a história, assustando-se diante de alguns fatos: “Mas o que faz um livro com o enigmático título *Crimes ambientais* na mão desse garoto?” (p. 6).

Assim, instala-se na leitura uma ilusão de incoerência, como se a história estivesse se desenvolvendo diante dos nossos olhos, no momento presente: “Deixemos um pouco o Tobias de lado para ver mais de perto o que está acontecendo neste exato momento no portão da casa do Felipe” (p. 12). Há também uma relativização do suspense, quando o narrador antecipa fatos futuros para esclarecer alguns episódios do passado, levando o leitor a acompanhar a construção do discurso.

No desenrolar da história, apresentada ao leitor como se fosse um filme, o narrador acompanha a sequência das ações como se estivesse com uma câmera que só pode registrar o que está acontecendo à sua frente: “Pois bem, deixemos o Farelo com seus pensamentos esfarelados e seu passo lento. Vamos correr um pouco e alcançar o Tobias” (p. 15). O próprio narrador sugere haver uma aproximação entre a história que está sendo narrada e um filme:

Mas que diabos se passa na cabeça do nosso amigo Farelo? Por que “anotação secreta”? O Felipe não sabia que ia ser sequestrado, portanto não tinha razão para pensar em esconder suas anotações de ninguém! Esquece essa história de coisas secretas, Farelo! Esse tipo de pisada na bola é bem típico de filmes malfeitos. E, desculpe a falta de modéstia, de malfeito aqui nessa história não tem nada. (p. 35)

³⁶ Esta obra ganhou o terceiro lugar do Prêmio Jabuti no ano de 2006.

Até mesmo os vocábulos usados para caracterizar as personagens são postos em questão, como neste trecho em que o narrador trata da linguagem dos policiais:

A gente até entende o que eles dizem, mas as frases às vezes ficam meio cheias de nove-horas, de termos esquisitos. Os diálogos soam artificiais, sabe como é, eles dizem aos montes expressões como “o menor” (alguém com menos de dezoito anos), “o elemento” (qualquer pessoa suspeita), “a ocorrência” (uma coisa que aconteceu), “crime poroso”, quer dizer, “doloso” (com intenção), meliante (malandro), “flagrante delito” (quando o criminoso é pego com a boca na botija). (p. 17-18)

O narrador busca, ainda, distanciar o leitor da história para levá-lo a refletir sobre como a história é construída, rompendo-se com o autoritarismo típico de um narrador tradicional. Além disso, o narrador não se atém a narrar os fatos; por vezes ele também mostra sua indignação como se fosse uma personagem da obra: “Perdeu a oportunidade e... Pois bem, Dora, sou eu quem digo agora: azar o seu!” (p. 34). Em vários momentos, ele contesta a própria personagem como se ela tivesse vida própria: “Eis a confissão da menina. Concordo com ela. Contudo, eu não diria idiota, Dora. Optaria por um adjetivo menos definitivo. Talvez ‘insegura’” (p. 42). Nesses casos, o narrador passa a impressão de que é um jovem que vive as mesmas inquietações das personagens.

É o que ocorre no trecho seguinte, em que o narrador adota o tom de um garoto da idade de Felipe:

Esses dois, pelo jeito, não desconfiam de nada. Mas você, um leitor ligado, já deve ter descoberto do que se trata. Todo mundo aqui nesta história resolveu se apaixonar pela Dora. Também, pudera, ela é mesmo de arrasar. Além de bonita e engraçada, bate um bolão. Não tem menina na turma que jogue futebol como ela. E aquele sorriso! É como ver o sol bem de perto, riscando o céu num único minuto. Mas voltemos a eles. (p. 44)

O narrador não se limita a mostrar o que as personagens sentem por Dora, ele emite sua própria opinião, que se mescla ao entusiasmo dos garotos. Todos esses recursos empregados decorrem do objetivo de atrair o jovem leitor para a história que está sendo narrada. O narrador opera como se corresse o risco de perder a atenção do leitor iniciante e fosse necessário chamar sua atenção de modo direto, para mantê-lo “ligado” à história e aos recursos utilizados na construção estética da narrativa.

Um tom cômico permeia toda a narrativa, como neste trecho que descreve a briga entre Farelo, Hipotenusa e Dora, amigos de Felipe:

O Farelo está usando a escova de cabelo da Dora na cabeça do Hipotenusa – só que não é para penteá-lo, como fica bem claro. E este, em resposta não menos agressiva, está com os dentes cravados no braço do outro. Convenhamos que para um cão a cena é inesperada. Humanos também mordem!! E para que façam isso, é preciso bater com uma escova na cabeça deles. Au! Au! O Tobias parece feliz. (p. 38-39)

A cena é descrita tendo em vista a perspectiva do cachorro, o que cria um efeito inesperado e cômico. Para dar relevância ao cachorro Tobias na história, o autor estabelece um intertexto entre sua história e outras obras literárias que têm cães como personagens – *Quincas Borba* e *Mr. Bones*, por exemplo. Com a ênfase na importância de Tobias, as crianças perdem o papel de heróis da

história: por mais que não tenha feito “muita coisa”, Tobias é considerado o grande herói, responsável por ter salvo as crianças do cativoiro:

O Tobias... bem, o Tobias terá sua noite de glória. Frases incompletas, entusiasmo demais nas explicações, muito café interrompendo o relato, não dá para saber direito, mas o que acontece de verdade é que o Tobias vai acabar virando herói. Justo ele, que não fez muita coisa. De uma explicação a outra, a história foi se modificando e o que chega aos ouvidos da vizinhança é que o Tobias avançou, mesmo sem dentes, sobre os bandidos, derrubou a porta do barraco e salvou todo mundo. Ele, sortudo, vai gozar mais uma vez da conveniência de não poder falar. (p. 76)

Assim, por mais que o título da obra seja *O dia em que Felipe sumiu*, o papel de herói é comicamente transferido para o cachorro, que recebe as glórias por ter encontrado o cativoiro onde estavam os garotos. Todavia, as histórias contadas na vizinhança não deixam claro qual é a verdade sobre a participação de Tobias na resolução do sequestro. Assim, nessa obra, o suspense é permeado pelo riso, de modo que a tensão criada em torno da decifração do enigma cede espaço também para o humor e o inusitado das situações narradas.

3.1.6 *Pena de ganso*

Pena de Ganso, de Nilma Lacerda, tematiza a importância da linguagem escrita e as mudanças sociais que trouxeram à mulher o direito de frequentar a escola e aprender a ler e a escrever. A primeira parte da obra, que aborda o fascínio de Aurora pela linguagem escrita, se passa no momento da queda da bolsa de Nova York, que ocorreu em 1929. Aborda os preconceitos de gênero existentes na sociedade carioca, numa fase em que as mulheres ainda deveriam se limitar a ser boas esposas e boas mães e estavam impedidas de estudar.

A narradora é uma sobrinha de Aurora, que adota um tom familiar para contar as histórias sobre a infância de sua tia e sobre sua vida doméstica. A mãe de Aurora, Estefânia, precisa criar galinhas para manter os filhos homens na escola. A menina ajuda a mãe a recolher os ovos, a preparar as refeições para a família, vivendo imersa nos trabalhos cotidianos até o dia em que Péricles, seu irmão, derruba o tinteiro sobre a mesa e ela experimenta a sensação de molhar o dedo na tinta.

A partir de então, Aurora começa a refletir sobre a importância da escrita para registrar sua memória: “Depois que Péricles virou o tinteiro e Aurora mergulhou o dedo na tinta, o corpo dela não se esqueceu mais disso: o dedo da gente pode escolher um caminho, ir andando por ele e deixar registrada a marca dessa passagem” (LACERDA, 2005, p. 34).

Aurora leva ovos e frangos para Dona Henriqueta, mãe de Francisquinho, um garoto frágil e doente. Henriqueta, que teve a oportunidade de estudar quando moça, abandona seus estudos por imposição do marido, que acredita que a mulher deve dedicar-se somente ao lar. Aurora pede então a Francisquinho que a ensine a escrever escondido de todo mundo da família. Como não pode comprar o tipo de pena então utilizado para a escrita, ela convence a mãe a criar gansos, para usar suas penas em seu aprendizado.

Francisquinho chantageia Aurora. Ele só vai ensiná-la a escrever se ela trouxer o livro de ciências de Péricles, que tem gravuras sobre o corpo humano. Mesmo sabendo dos perigos que vai correr com o roubo do livro, a menina não desiste de aprender a ler e entrega o livro ao garoto. Quando o pai de Francisquinho encontra o livro de ciências com o filho, faz acusações sobre o mau comportamento da menina. O episódio assume uma grande proporção e acaba com as chances de Aurora aprender a ler e a escrever.

Apesar de a menina não conseguir estudar, sua sobrinha, narradora da história, deixa a vida da tia gravada nesta história que está sendo escrita para o leitor. Se a menina não tem a chance de saber a origem remota da escrita, a narradora atua de modo a interferir na sua própria história: “Não é Aurora que sonha a viagem à Mesopotâmia, Casemira. Por mais que deseje, ela não possui os meios para fazê-lo. É uma outra pessoa que, depois dela, vai poder fazer essa viagem, inteira, de frente para trás, de trás para frente” (p. 70). Neste trecho, a narradora faz uma alusão ao seu próprio estilo de narrar, que vai e vem no tempo, lembrando a história de Aurora e ao mesmo tempo contrapondo-a a sua própria história. A sobrinha de Aurora é escritora e, assim, pode interferir nos rumos da narrativa; Aurora, não.

O foco principal dessa obra é a trajetória de três personagens em sua relação com a linguagem escrita: Aurora, Henriqueta e a própria narradora. Tudo começa com Aurora, que sonha em frequentar a escola, aprender a escrever. Mas ainda na primeira parte da obra, o foco se aproxima de Henriqueta, que precisa se divorciar para ter o direito de assumir uma profissão. Dona Henriqueta, sempre submissa ao marido, depois de passar por uma transformação interior, decide acabar com seu casamento. Começa então a trabalhar num jornal, escrevendo artigos sobre a situação da mulher na sociedade carioca da época.

É possível perceber um espelhamento entre a história de Henriqueta e Aurora e a conhecida história infantil “Pele de Asno”, nesse caso, no sentido de criticar as narrativas fantasiosas com final feliz, contrapostas à realidade opressora vivida pelas personagens. Henriqueta não é feliz para sempre depois de seu casamento e Aurora também não consegue realizar seus desejos da forma esperada.

Na segunda parte da obra, intitulada “Posso escrever”, há uma ênfase maior na discussão sobre o processo de escrita de uma obra literária, a diagramação de um livro, a origem da palavra impressa. A narradora mescla todas essas reflexões sobre a linguagem e a feitura do livro com a história de sua tia e a sua própria história. Assim, nesta parte da obra observa-se uma fusão de gêneros, que mescla a ficção com trechos em tom de ensaio sobre a linguagem escrita e a situação da mulher no começo do século XXI.

Adotando um tom informal para expressar suas reflexões, a narradora conta a história como se estivesse numa conversa sem reservas com o leitor: “Pode uma coisa dessas? Ou esse meu vizinho não entendeu nada, ou está rindo da minha cara” (p. 119). À proporção que vai tecendo considerações sobre a tia, ela deixa claro para o leitor que Aurora seguiu o mesmo caminho imposto à maioria das mulheres da época. Aurora se casa e torna-se uma mulher amarga: “uma pessoa difícil de conviver, cheia de ressentimentos, sempre metida em enredos e histórias de intrigas na família” (p. 116).

É pela relação com a escrita que a sobrinha demonstra sua ligação e afinidade com a tia logo após sua morte: “Comprei a pena de ganso porque ela falava para mim uma coisa que eu sabia, mas ainda não conseguia escutar” (p. 122). A narradora, sobrinha de Aurora, volta ao passado, tentando compreender os anseios de Aurora e a importância das mudanças sociais que garantiram para a mulher os mesmo direitos dos homens em relação à educação escolar.

Depois da morte de Aurora, sua nora entrega para a escritora uma caixa de papelão, em que se encontrava a prova de que Aurora conseguiu expressar o que tanto queria bordado num tecido: “EU SOU AURORA. Aurora também ganha permanência no tempo por meio da história que sua tia escreveu. A narrativa incorpora um movimento cíclico, em que a sobrinha volta ao passado para narrar a infância da tia, usando os instrumentos de escrita da época: o tinteiro e a pena de ganso. Ao mesmo tempo, nasce a filha de Pedro Ivo, amigo e vizinho da escritora, que também vai se chamar Aurora. Fica então consignada uma mensagem de que, apesar das dificuldades, Aurora permanece no tempo e de que sua experiência fez diferença no processo de transformações que ainda deve avançar na luta da mulher por seus direitos.

Como o enfoque principal do livro é a abordagem do processo de escrita, de forma associada à questão dos direitos das mulheres, em muitos pontos da narrativa ele assume o tom de um “ensaio ficcional”, ao operar a fusão entre os gêneros ensaio e ficção. Como a narradora apresenta por vezes reflexões sobre a linguagem, também as formas de elaboração do discurso assumem importância significativa nessa obra. Em razão dos comentários de metalinguagem, o leitor, além de acompanhar a história de Aurora, precisa adotar uma postura ativa para compreender o modo como a história foi construída.

3.1.7 *Poderosa: diário de uma garota que tinha o mundo na mão*

Poderosa: diário de uma garota que tinha o mundo na mão, de Sérgio Klein, narra a história de Joana Dalva, uma garota de treze anos que deseja se tornar escritora. A obra é o próprio diário da protagonista, que, ao longo de seus relatos, vai mesclando o relato de suas aventuras com considerações sobre o processo de escrita literária: “Por enquanto, tenho 13 anos e nenhum livro publicado, mas vivo sonhando em virar escritora e viver da imaginação, que no meu caso detesta ordem cronológica e alfabética e vive adiando o ponto final” (KLEIN, 2006, p. 5). Isto é, também essa narrativa, assim como outras comentadas anteriormente, apresenta uma preocupação em abordar o próprio fazer literário, assumindo um caráter metaficcional.

Joana Dalva vai ao salão de beleza de Salete, que lê a palma da mão das freguesas e desvenda seus futuros. Certo dia, Salete revela que Joana Dalva tem a capacidade de conseguir tudo o que quer usando a imaginação. A garota só vem a compreender o que Salete lhe diz quando faz um trabalho de história sobre a biografia de Joana d’Arc, movida simplesmente por sua imaginação. Seu trabalho causa indignação no professor de História, e seu grupo recebe zero como nota. Mas ao assistir ao jornal da noite, todos ficam apalermados com a divulgação de novas descobertas dos historiadores. Encontrado o corpo de Joana d’Arc, fica constatado que ela não havia sido queimada na fogueira

como se acreditava até então. Coincidentemente, a nova história oficial acerca da padroeira da França é igual àquela criada por Joana Dalva.

É interessante o jogo estabelecido na obra entre o que é ficção e o que é realidade, assim como entre literatura e história oficial, retomando-se um tema muito discutido na modernidade por estudiosos como Hayden White (2001), que é a metaficção historiográfica. Segundo essa discussão, a história, a partir do momento em que se constitui como uma narrativa, também se utiliza de procedimentos de escrita próprios da ficção e expressa sempre uma escolha pessoal do autor sobre a forma de escrever a história. Assim, na sua narrativa, a jovem protagonista escritora recria o cotidiano de Joana D'Arc, segundo sua ótica sobre a vida da heroína.

Com o episódio sobre a biografia de Joana d'Arc, Joana Dalva descobre que tem o poder de transformar em verdade o que escreve com a sua mão esquerda. A padroeira da França não morre queimada na fogueira porque a literatura é tão forte que é capaz de transformar seu destino. Enfatizando que a linguagem pode sempre recriar uma outra história, com um outro olhar, elaborada da perspectiva de quem a cria, a obra questiona a possibilidade de se estabelecer a verdade absoluta na história.

Na história inventada por Joana Dalva, Joana d'Arc é salva da fogueira por seu amigo Louis Auguste, que morre em seu lugar, garantindo à heroína a oportunidade de continuar lutando por seus ideais. Luís Augusto (Guto), outra personagem da história, é o garoto pelo qual Joana Dalva acredita estar apaixonada ao longo de quase toda a narrativa. A mudança na história de Joana d'Arc assume, na história de Klein, o papel de fazer com que os fatos históricos se aproximem da realidade da protagonista.

Também nessa obra observa-se a preocupação em abordar temas ligados ao universo juvenil, como a experiência da primeira menstruação, o despertar das garotas para as questões ligadas ao namoro, o primeiro amor, o primeiro beijo, as espinhas, o uso do *piercing*.

A protagonista vivencia um processo de amadurecimento que a leva a perceber o que é ilusão e o que é realidade em sua própria vida. Envolvida afetivamente com Guto durante toda a narrativa, quando ele a beija, Joana Dalva percebe que não sente nada por ele. A falta de emoção com o beijo de Guto é comparada a um filme que não consegue criar uma identificação com o espectador. Sem emoção, o beijo não gera um envolvimento emocional.

Depois desse episódio, Joana Dalva descobre que Júnior, outra personagem da história, é o autor dos bilhetes anônimos que ela vinha recebendo e começa a observá-lo de outra maneira:

Era como se estivesse enxergando o João pela primeira vez. Enquanto ele tentava se explicar, prestei atenção na sua boca e notei que os lábios tremiam. A tensão dilatava as narinas e parecia espremer os olhos entre as sobrancelhas e as olheiras. Observando um pouco mais de perto, percebi que a franja comprida tapava as espinhas da testa e quase pude contar os fiapos do futuro bigode. Não havia nenhum traço especial naquele rosto, tipo covinha nas bochechas ou sorriso de creme dental, mas o conjunto tinha personalidade e podia ser considerado bonito. Ou, pelo menos, bonitinho. (p. 183)

Observa-se que não há, nessa obra, qualquer excesso de sentimentalismo. Os sentimentos são descritos sempre acompanhados de humor, sem pieguismo. Júnior é caracterizado como um

adolescente comum, sem nada de especial. Na sua descrição comparece uma visão irreverente em relação às mudanças físicas próprias da adolescência: as espinhas, as olheiras, um “futuro bigode”.

Júnior também passa por transformações. Descrito inicialmente como vergonhoso e acanhado, ele perde a inibição e expõe toda a raiva que sente pelo pai. Quando se decide a mudar de nome para que nada nele lembre seu pai, Joana Dalva é a responsável por encontrar outro nome para o garoto, que passa a se chamar João. Ao final da narrativa, ele já é capaz de expressar seus sentimentos por Joana Dalva e confessa que é o autor dos bilhetes anônimos a ela enviados.

Os dois então se beijam e Joana Dalva tem certeza do que quer em relação à sua vida amorosa; não precisa mais recorrer ao mundo da fantasia para concretizar seus desejos: “Eu disse que não precisava de literatura de autoajuda: meu coração já sabia o que fazer da vida” (p. 184).

Depois de todas as aventuras que viveu, por meio de seu poder de dar vida às palavras, Joana Dalva descobre que a realidade pode ser mais cheia de surpresas do que a ficção. A história termina com a chegada da primeira menstruação de Joana Dalva, marcando sua passagem para outra fase da vida: “Ao olhar para o fundo do vaso, vi que tinha feito xixi vermelho e me senti a garota... me senti a mulher mais poderosa do mundo” (p. 185). Observa-se aqui a valorização da figura da mulher, transmitida pela imagem positiva da primeira menstruação. Joana Dalva vivencia um processo de amadurecimento que marca sua passagem de menina para mulher.

Embora essa obra aborde temas escolares, como é narrada em primeira pessoa, ela ganha um tom informal e cômico, como observamos neste fragmento em que a protagonista retoma uma aula de seu professor sobre o movimento feminista: “Para a mulher só tinha duas saídas: ou afundar o rosto no travesseiro e chorar baixinho para o marido não ouvir, ou preparar um jantar surpresa à luz de velas e salpicar uma pitada de vidro moído no prato predileto do dono da casa” (p. 22). Assim, os conteúdos escolares estão presentes, mas são explorados da perspectiva da adolescente, sem prejudicar a construção do mundo ficcional.

A narrativa inclui também alguns recursos próprios de revistas femininas voltadas para adolescentes, como a grafologia para encontrar o verdadeiro amor, dicas de comportamento, etc. É o que se observa no trecho a seguir: “O ímã que prende a foto está bem perto dele. Você botou esse ímã aí porque se sente atraída por esse garoto. Um gesto inconsciente, mas bastante significativo” (p. 95).

Como Joana Dalva quer ser escritora, ela está constantemente refletindo sobre a escrita e problematizando a linguagem empregada pelas outras personagens, como o uso das gírias, o que desperta o leitor para a importância de observar a construção do discurso e as questões referentes à literatura.

Comparece também, nessa obra, uma espécie de pedagogia exemplar, que busca esclarecer sobre questões ligadas ao universo juvenil, por exemplo, o uso de *piercing*:

O homem das cavernas explicou que a boca é um zoo de bactérias, por isso o *piercing* oral requer cuidados especiais contra infecções e outras consequências desagradáveis, como escoriações na gengiva, inchaço e, em casos mais raros, até mesmo rachadura de dentes ou aspiração da joia. (p. 124-125)

Todavia, não se observa na obra um descompasso entre a ficção e uma voz autoritária empenhada em passar normas de comportamento, visto que é pela voz da protagonista que esses temas são abordados. A linguagem empregada é convincente, o tom é divertido, sem que predominem marcas de intenção pedagógica.

O processo de aprendizagem da protagonista é marcado por suas incursões no mundo da história e da literatura, mescla que permeia a construção estética da narrativa como um todo. É pela literatura que a protagonista aprende a separar melhor a ficção da realidade.

3.2 Finalistas do Prêmio Jabuti 2007

O primeiro lugar do Prêmio Jabuti de 2007 foi concedido à obra *Adeus contos de fadas*, de Leonardo Brasiliense. *Cimento de Carteirinha*, de Moacyr Scliar, ganhou o segundo lugar e duas obras, *Alice no espelho* e *O melhor time do mundo*, ganharam juntas o terceiro lugar.

3.2.1 *A cabeleira de Berenice*

A cabeleira de Berenice, de Leusa Araújo, que faz parte da coleção “Barco a vapor” (Edições SM), é indicada para um leitor fluente a partir de 10/11 anos de idade. João Batista, o protagonista da história, tem sua rotina alterada pela chegada de uma colega nova na sua escola, Berenice, que se muda para Calunga e começa a estudar na mesma sala de João.

Berenice chama a atenção dos seus novos colegas pelo seu “cabelo crespo, vermelho e volumoso, que escondia seu rosto” (ARAÚJO, 2006, p. 19) e também pelos óculos de lentes grossas que usava. Os colegas da turma de João Batista rejeitam a menina por considerá-la esquisita.

João Batista, que tem onze anos (a mesma a idade dos leitores para os quais a obra é voltada), deseja se aproximar de Berenice, mas não tem coragem de assumir seus sentimentos, visto que a garota é constantemente ridicularizada por seus colegas da escola.

Por ser caminhoneiro, seu pai não participa da rotina familiar, até o dia em que seu caminhão estraga e ele passa um longo período em casa. Sempre austero e ranzinza, o pai de João passa por uma transformação ao permanecer mais tempo em casa e começa a compreender melhor os filhos. João tem uma conversa com o pai sobre Berenice, que é fundamental para que o garoto comece a rever sua postura e a resolver seus conflitos.

Decidido a ir a um show promovido pela escola com Berenice, ele toma a decisão de enfrentar todos os seus colegas e assumir o que sente de verdade: “Estava decidido: ia encontrar Berenice. Entrar no salão da escola. Ter olhos para os olhares de todos. Ter ouvidos para os comentários. Nada importava. Estava livre do medo” (p. 179). Mas o pai da menina morre e ela precisa viajar subitamente para Bom Futuro.

O período de ausência de Berenice é importante para que João possa refletir sobre seus sentimentos. No final da história todos os conflitos se resolvem de forma positiva. Os colegas da escola aprendem a aceitar o diferente e decidem fazer uma festa de boas vindas para Berenice, quando ela retorna para Calunga.

João Batista faz uma “declaração de amor na lousa” da sua sala de aula, exorcizando o seu medo e assumindo seus sentimentos diante de todos. Em meio ao processo de aprendizagem de João, ocorrem várias peripécias com seus colegas, seus familiares, o campeonato de futebol, episódios que dão mais ação à narrativa.

O equilíbrio observado entre a voz do narrador em terceira pessoa e a presença do discurso direto permite que a caracterização das personagens seja construída principalmente pelo que é possível depreender de seus diálogos, sempre em consonância com a idade e os dilemas das personagens. Bem construída, a história flui de forma clara, sem apresentar grandes dificuldades para sua compreensão.

Cabe lembrar, ainda, a presença de outros gêneros literários na narrativa, como poemas de Paulo Leminski e Cassiano Ricardo, cartas e poemas escritos por Berenice, letras de música. Além disso, está presente também a intenção de levar o leitor e refletir sobre o próprio fazer poético, como no episódio da aula sobre poesia na escola, em que a professora explora a musicalidade de alguns poemas e pede para que os alunos também construam seus próprios poemas. Todos esses elementos aproveitados na construção do enredo são coerentes com a caracterização de Berenice, que escreve poemas e quer ser poeta.

3.2.2 *A verdadeira história de Bimba, o bambambã do colégio*

A verdadeira história de Bimba, o bambambã do colégio, de Ricardo Hofstetter, narra a trajetória de Bimba, um jovem que no dia 31 de dezembro resolve ficar em casa e escrever a história que viveu ao longo do ano que findava. O garoto não revela seu verdadeiro nome, nem o nome do seu colégio, passando a ideia de que a história a ser narrada é real e, por isso, é melhor não identificar as pessoas envolvidas: “Meu nome é Bimba. Quer dizer, meu apelido é Bimba. O meu nome... melhor não falar, odeio meu nome! Prefiro Bimba mesmo. Eu estudo no colégio... melhor não falar também. Não quero queimar ninguém, nem me queimar” (HOFSTETTER, 2006, p. 7).

Bimba é um apelido dado por seus colegas da escola que acreditam que o garoto é o maior “bambambã” do colégio. Assumindo pouco a pouco uma identidade que não é a sua, ele veste uma armadura para ser aceito e admirado por seus amigos:

O problema é que eu me meti numa grande cilada. A minha vida virou uma grande cilada. E não sei como sair dela. Eu explico. Vou começar pelo meu apelido, Bimba. Vem de bimbada. Todo mundo sabe o que é dar uma bimbada, né? É isso mesmo: transar, ir pra cama, fazer amor, fazer sexo, trocar o óleo... Me chamam de Bimba porque eu tenho fama de bimar muito. Sou o maior bimbador do colégio! Mas é só fama. Eu ainda sou virgem. Pode rir. Também acho esquisito: 15 anos e ainda não mandei ver! (p. 7)

O protagonista narrador adota um tom confidencial, como se estivesse conversando com ele mesmo, criando uma proximidade com o leitor, que acompanha o que acontece no mundo interior da personagem. O uso de uma linguagem informal, permeada de gírias comuns no universo dos jovens contemporâneos, também é um recurso utilizado nesta obra para criar uma identificação entre a personagem e o leitor.

Outro elemento que contribui para chamar o leitor para a história que está sendo narrada, para cobrar sua participação nas questões propostas pelo protagonista, se efetiva por meio dos diálogos constantes de Bimba com o computador. Nesses momentos, o relato assume o tom de um desabafo. Como o garoto não tem amigos a quem possa dizer a verdade, ele compartilha suas angústias com o computador e, assim, com o leitor da história.

Mesmo confessando que é um mentiroso, a figura de Bimba não assume contornos de vilão, pois com suas ações vai demonstrar, ao longo da história, que tem bom caráter. Como um herói que caiu em um erro da juventude, o protagonista, querendo apenas ser aceito por seus colegas, cria uma personalidade que não corresponde ao seu verdadeiro eu.

Bimba é capaz de julgar suas próprias ações, percebendo com clareza o que é certo e errado. É o que se observa no episódio em que sua turma da escola, composta por Babalu, Fuinha, Gasolina, Mais Forte e Carvão, ridicularizam um outro colega por sua aparência, dando-lhe o apelido de Espinha Encravada. Bimba ofende o Espinha Encravada, mas em seu íntimo sofre por magoar o colega e vive um conflito interior: “Fiz um pobre coitado sofrer de graça, sem motivo nenhum. Acho que minha depressão, depressão não, desânimo, começou aí” (p. 12).

O episódio sobre as ofensas a Espinha Encravada dá ensejo, na narrativa, para a abordagem de um tema bastante presente hoje no cotidiano escolar e muito discutido na mídia, o *bullying*:

Sabe o que é, né? É zoação, pegar no pé, implicância sempre com a mesma pessoa. Eu sabia o que era. Só não sabia que quem é “bullyinado” pode pirar. É verdade, o Careca, nosso diretor, contou. Neguinho que sofre na mão da galera, mais tarde pode começar a fazer um monte de besteiras, ficar deprimido, não querer mais sair de casa. Alguns daqueles alunos doidos que saíram atirando nos colegas e professores em uns colégios nos Estados Unidos tinham sido vítimas de *bullying*. É barra-pesada o lance. Deixa neguinho doidinho mesmo. (p. 13)

O diretor do colégio de Bimba, Careca, esclarece sobre o *bullying* e alerta sobre seus perigos. Assim, concomitantemente à trajetória do protagonista, comparece um tom de caráter pedagógico a permear a narrativa. O diretor, como educador, busca ensinar o caminho correto a ser seguido, mas, como no trecho anteriormente transcrito, as informações e conceitos morais transmitidos são expressos ao leitor de forma disfarçada por meio das reflexões do jovem protagonista.

Outro episódio em que o diretor do colégio interfere na narrativa para dar orientação aos jovens ocorre quando Mais Forte é pego com anabolizantes e esteróides. Mais Forte, mesmo depois de todos os conselhos dados por Careca, recusa-se a interromper o uso de anabolizantes e esteróides, tem um enfarte e quase morre. Assim, configura-se o caráter exemplar da narrativa, que tenta mostrar o caminho certo a ser seguido pelo jovem leitor e os tropeços que devem ser evitados.

Outro episódio que reforça essa característica exemplar da narrativa, acontece quando Babalu compra maconha e convida Bimba para fumar com ele. Para não perder o lugar de “bambambã” do colégio, o protagonista adota uma postura de pessoa experiente com as drogas, mesmo sem nunca ter experimentado. Flagrados com a droga no colégio, seus pais são chamados para conversar com o diretor. Depois de passar por essa experiência, Bimba faz a seguinte reflexão: “o grande problema das

drogas é: se você não sabe em que categoria se encaixa, a dos que vão afundar ou a dos que não vão, melhor ficar longe do lance ou pensar muuuuito antes de usar” (p. 54).

Como Careca se recusa a expulsar os alunos que foram flagrados com maconha na escola por acreditar que essa não é a solução para os jovens que se envolvem com drogas, ele é despedido pelo dono do colégio. O desfecho desse episódio acentua o sentimento de culpa de Bimba e aprofunda sua repulsa pelas drogas.

Todos esses episódios levam Bimba a pouco a pouco rever sua postura. Ao final de sua trajetória, ele é capaz de identificar seus erros: “É, computador, ser o bambambã do colégio, estou chegando a essa conclusão agora, é uma grande cilada!” (p. 80).

Em alguns momentos o protagonista revela bons sentimentos, por exemplo, quando ajuda Alzira, uma garota pobre que trabalha em um supermercado perto de seu colégio, sem pedir nada em troca: “Eu levei um susto de ver que existia uma pessoa como a Alzira, que ainda por cima acreditava que estudando podia melhorar de vida. Fiquei doido para ajudá-la. Tanto que até esqueci a atração fatal que sentia por ela. Só queria ajudar mesmo” (p. 21).

Bimba também vive situações habitualmente ligadas ao universo juvenil, como o primeiro amor: “Mas como agora é a hora da verdade, vou confessar: eu adoro a Tânia! Pode até ser amor o que sinto por aquela garota. Mas nunca tive coragem de chegar junto. Ela é diferente das outras” (p. 24).

Em contraposição ao herói, o verdadeiro vilão da história, Babalu, comete atos perversos e não sente qualquer remorso. Descrito como um mau caráter, os atos de Babalu são julgados pelo protagonista e cumprem o intuito de mostrar ao leitor o que é certo e o que é errado: “Tem gente ruim nesse mundo mesmo, né, computador? E eu ando com eles, sou amigo e finjo ser um deles. Pra quê?! Pra quê?!...” (p. 29). Constantemente ridicularizado pelo narrador, por sua falta de inteligência, Babalu representa o que não deve ser seguido pelo leitor.

Durante toda sua trajetória, Bimba busca forças para romper com a imagem de “bambambã” do colégio; quer se livrar da personagem que ele mesmo criou e busca uma resposta para seus problemas: “Estou sozinho no mundo com a minha mentira. E parece que não tem volta: vou ter que morrer com esse personagem que inventei. Por isso tô achando a minha vida um saco! Nunca posso ser eu mesmo! E eu tô cansado do Bimba...” (p. 9).

Escrever sua própria história é uma forma de o protagonista refletir sobre suas atitudes, separar o certo do errado, encontrar sua verdadeira identidade. Ao final da história, ele adquire a coragem necessária para desmascarar o Bimba e toma a decisão de assumir seu verdadeiro eu: “E se eu fizesse isso?! Cara, ia ser o melhor reveillon da minha vida! Então, por que não?! É isso que eu vou fazer, computador! Tchau! Fui!” (p. 81).

Depois de passar por um processo de aprendizagem, ao final de sua trajetória Bimba é capaz de transformar o que o incomoda e de iniciar uma nova etapa de sua vida, sugerida pela passagem do ano. Ele adquire força e coragem para enfrentar os colegas e assumir sua verdadeira identidade.

Por mais que a narrativa apresente um tom de conselho no que se refere a questões comuns no período da adolescência, esse traço de exemplaridade é amenizado pela presença de um narrador em primeira pessoa, que participa diretamente do universo ficcional. E como é pela perspectiva do

garoto que o leitor entra em contato com o que é considerado moralmente correto e adequado, a linguagem e a perspectiva do jovem colaboram para o equilíbrio da construção estética da narrativa, sem que pese em demasia o lado do moralismo ou das intenções didáticas. A linguagem de Bimba é convincente, permeada de gírias e ganha um tom informal que dão qualidade ficcional ao relato.

3.2.3 *Aleijado*

A obra *Aleijado: aventuras de um garotão em luta contra escadas, buracos e outras desconsiderações do mundo*, de Luiz Antônio Aguiar, gira em torno dos problemas vividos pelas pessoas que precisam se locomover por meio de cadeiras de rodas. Já na apresentação da obra aparece um aviso, que esclarece sobre os objetivos do romance:

Não perca!
As impressionantes descrições das dificuldades de locomoção de quem usa cadeiras de rodas.
Os paralelos com o clássico *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe. (AGUIAR, 2006, p. 5)

Neste trecho comparece um tom apelativo, que busca atrair o leitor para a história a ser narrada e deixa claro seu intuito de sensibilizar o leitor a respeito das dificuldades enfrentadas pelas pessoas que possuem “dificuldades de locomoção”. Nele está também presente outro eixo de importância na narrativa: a retomada da obra *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe.

A história é narrada em primeira pessoa por Fred, personagem que, mesmo sem ter habilitação para dirigir, conduz uma moto de um amigo e sofre um acidente. Fred passa por um processo doloroso de reabilitação e deverá ficar dois anos sem poder andar. O narrador adota um tom irreverente para contar sua própria história: “Quero que chamem o garotão aqui, o Fred, dezesseis anos, um metro e oitenta e três, cem quilos, no capricho... de aleijado” (p. 7).

Para convencer o leitor de que a história é real, o narrador age como alguém que viveu a experiência de ser um cadeirante e resolve escrever a sua história: “Vou escrever um livro sobre isso que está me acontecendo, e vou abrir com essa frase: “Foi assim que essa história começou” (p. 17). Assim, a narrativa assume um tom de verdade e surge como um desabafo do protagonista por tudo o que sofreu durante o tempo em que não pôde andar.

Além disso, o narrador dialoga com o leitor da obra como se estivesse conversando com um amigo próximo, usando uma linguagem o mais informal possível: “Não tem jeito para, numa hora dessas, eu pensar que hoje é sábado (é sábado, não é?), e que isso não faz a menor diferença para mim. Sábado, segunda, tanto faz – que droga!” (p. 25). Dessa forma, observa-se a preocupação com o receptor das obras e também a intenção de atraí-lo para a história que está sendo contada.

Fred vivia imerso em seus problemas pessoais até o dia em que sofreu o acidente. Com a impossibilidade de andar, ele começa a refletir sobre suas limitações e também sobre a realidade das pessoas que estão em sua volta, desenvolvendo uma nova consciência acerca do outro: “Eles não

estavam invisíveis, é claro. Eu é que não enxergava. Mais uma deficiência minha, que acabei de perceber. E que nunca ia saber que tinha, essa e outras, antes do acidente” (p. 28).

Durante o período em que Fred fica recluso em seu apartamento, por não poder andar e por não haver no seu prédio rampa para cadeira de rodas, ele começa a ler *Robinson Crusóé*. Assim, da mesma forma que a personagem de Defoe, Fred decide usar seu tempo livre para reconstruir sua vida: “Fiquei vidrado no cara quando percebi que, se ele não tinha nada o que fazer com tanto tempo livre, aí é que começou a se tornar dono do seu tempo, dono, senhor, chefe. A usar o tempo para construir sua fortaleza” (p. 37).

O intertexto com a obra de Defoe não só revela que uma obra literária, mesmo tendo sido escrita há tanto tempo atrás, pode ser atual e operar uma identificação com o jovem leitor, mas também trabalha a trajetória de Crusóé, que transmite exemplarmente a mensagem de que o deficiente deve enfrentar com coragem os empecilhos que se lhe apresentam.

O narrador adota claramente o tom de conselho, como se o livro que está escrevendo devesse ajudar as pessoas que enfrentam a mesma situação que a sua: “O caso – e isso também é um papo bem que eu queria levar com a Vica – é que aleijado tem de se convencer que vai passar por essas coisas. E que é normal. Ou que vai precisar pedir ajuda aos outros, noutras horas, e que é normal também acontecer isso” (p. 88).

Fred precisa enfrentar diversas provas ao longo de sua experiência como cadeirante, o que faz parte do processo de aprendizado do protagonista. Vica, sua namorada, se apaixona por seu melhor amigo e termina o namoro. Há também o embate com Dona Francisca Hermínia Camargo, síndica do prédio onde Fred mora há nove anos, autoritária no que concerne à administração do condomínio e indiferente à situação das pessoas que possuem necessidades especiais.

Quando Fred conhece Rebeca, uma mulher de quarenta anos, que depende de uma cadeira de rodas para se locomover, surge um exemplo positivo para o jovem protagonista, visto que ela não sente pena de si mesma e luta por seus direitos. Diante da postura de Rebeca, Fred é levado a repensar suas atitudes: “Rebeca tinha se tornado visível, e eu já não tinha o aleijão de não enxergar aleijados” (p. 46).

Ambos terão que lutar contra a síndica para que seja implantada uma rampa de acesso para cadeiras de rodas na entrada do prédio. Assim como Sexta-Feira ajuda Crusóé a sobreviver na ilha, Rebeca se torna a companheira de Fred em suas lutas. Ao final, Rebeca, enfrentando os desmandos de Dona Francisca, candidata-se ao cargo de síndica, ganha a eleição e pode instaurar no prédio uma forma mais democrática de administrar.

Ao longo de sua trajetória, Fred passa por várias transformações e aprende a enxergar a realidade de outra forma. Se antes ele vivia fechado em seus problemas, ele começa gradativamente a sair de si e a compreender a realidade dos outros. Assim, aproxima-se de sua família, fica mais tempo na sala e atrai, com sua postura receptiva, as pessoas que estavam isoladas em seus quartos: “Já duas ou três vezes, de repente estávamos tendo reuniões de família, todos nós, aqui na sala” (p. 88).

Por outro lado, ele começa a ser capaz de expressar o que sente. O próprio processo de escrita da sua história assume o caráter de uma catarse: “Era só rolar no chão para o canto-dicionário

e encontrar a palavra que me ajudava a sentir melhor o que estava sentindo, dizendo as coisas... conseguindo dizer...” (p. 86). À medida que vai se restabelecendo, Fred vai mudando sua relação com o mundo circundante. Revê seus conceitos equivocados e percebe que pode vencer as dificuldades.

Como é muito forte o sentido de denúncia sobre a situação dos deficientes físicos, por mais que o narrador faça parte da trama ficcional, a reflexão sobre a falta de rampas, sobre a existência de buracos na calçada, sobre a falta de respeito com os cadeirantes, adquire um peso excessivo.

Por esse mesmo motivo, a trajetória de Fred é muito marcada pela inserção de reflexões em torno de conceitos de cidadania. Ele adquire coragem para vencer suas limitações ligadas à dificuldade de locomoção e aprende a lutar por seus direitos. No entanto, a voz narrativa, em razão do tom de conselho desenvolvido na história, mais parece a de um adulto interessado em transmitir ensinamentos. Assim, servindo como um pretexto para trabalhar as dificuldades dos deficientes físicos, tema ostensivamente retomado, a narrativa ganha um claro tom panfletário.

3.2.4 *Alice no espelho*

A obra *Alice no espelho*, de Laura Bergallo, narra a história de Alice, uma adolescente de quinze anos que enfrenta, ao longo de sua trajetória, problemas comuns ao universo dos jovens contemporâneos: o esfacelamento das famílias, a busca de um ideal de beleza promovido pela mídia.

Na história, narrada em terceira pessoa, o narrador inclui considerações sobre o processo de escrita de uma obra literária: “No início da história, a gente que escreve ainda não conhece muito bem as personagens, porque ela vai se mostrando aos poucos, a cada ato que pratica ou frase que diz” (BERGALLO, 2005, p. 9). O narrador também estabelece um diálogo com o receptor da obra, buscando atraí-lo para participar da história: “Aqui cabe uma explicação: quem é Mirna Lee? Passamos o olhar rapidinho sobre a cama de Alice e então ficamos sabendo de tudo” (p. 17).

A personagem é descrita como se tivesse vida própria, o que rompe um pouco com a onisciência de um narrador em terceira pessoa. Talvez este recurso também seja uma forma de atrair o leitor para a leitura da obra, visto que o narrador se coloca na mesma posição do leitor, como se não soubesse que rumo fosse tomar a história: “O que nós sabemos, mesmo, é que, antes de o pai ir embora, a casa para ela era muito melhor” (p. 10).

Algumas digressões sobre o passado de Alice servem para explicar alguns acontecimentos da narrativa, mas não prejudicam a linearidade da trama. Como o narrador se coloca muito próximo da protagonista, o que predomina na história é a visão de Alice sobre os acontecimentos.

Como se vê pelo próprio nome, a obra de Bergallo estabelece um intertexto com *Alice no país das maravilhas*, o que se evidencia logo no início da história por uma nota da autora recomendando com entusiasmo a leitura da obra de Lewis Carroll. O nome da protagonista, Alice, foi escolhido em homenagem à protagonista de *Alice no país das maravilhas*, livro preferido do pai da garota, que lia para ela as aventuras da personagem de Carroll.

O pai de Alice separa-se de sua mãe e a garota não se encontra mais com ele. Como ele tem outra família e as brigas com a ex-mulher são constantes, ele não pode se aproximar da menina.

Os anos vão se passando, Alice se torna uma adolescente e continua a conviver com a saudade do pai.

A mãe da garota, que se chama Elisa, deseja ser magra. E Alice acaba por se tornar um reflexo dos padrões de felicidade da mãe levados ao extremo; assume como ideal de felicidade ser como as *top models*, símbolos de beleza que circulam na mídia:

Felicidade, o que é mesmo? Ser linda, jovem e magra, eis o que é. Alice continua a virar as páginas de *Beleza e Leveza* com gestos automáticos. Próxima parada: “Conheça os segredos das *tops*”. Ela percorre as páginas coloridas e admira as *top models*: todas lindas, jovens e magras. Felizes, portanto. (p. 20)

Alice evita o momento das refeições com a mãe e a avó e vai progressivamente deixando de comer. Mesmo assim, ao se olhar no espelho, a garota acredita que está gorda e feia: “Depois se examina no espelho em frente à cama. A imagem da menina esquelética que a olha do outro lado do vidro parece totalmente irreal. Alice se vê gorda e feia – impossível ser amada por um cara como o Tiago, impossível ser feliz como a Mirna Lee” (p. 43).

Como quer emagrecer, além de não comer, exagera nas aulas de ginástica. Com o tempo, Alice adquire uma aparência doentia e se afasta das amigas que tentam ajudá-la. Certo dia, depois de um longo período sem comer, a garota sente muita fome, come um pudim inteiro e desmaia. Sua mãe e sua avó decidem então procurar um conhecido médico da família, que faz o diagnóstico de anorexia nervosa e apresenta alguns esclarecimentos sobre a doença:

Trata-se de uma doença que hoje em dia afeta muitas jovens, e até rapazes, e que faz a pessoa se ver gorda mesmo quando está muito magra. Ela então faz dietas insensatas, exagera nos exercícios físicos e, em alguns casos que chamamos de bulimia, tem episódios de compulsão alimentar, quando come enormes quantidades de comida de uma só vez e depois, sentindo-se culpada, provoca vômitos. (p. 38)

Como se percebe, há nessa obra um propósito explícito de esclarecer o jovem leitor sobre os riscos da anorexia nervosa. Na organização da narrativa a doença surge como reflexo dos conflitos interiores de Alice, em seu desejo de ser aceita numa sociedade que impõe a magreza e a juventude como padrões de felicidade.

Como a garota não concorda em fazer o tratamento psiquiátrico para a anorexia nervosa, tudo continua como antes até o dia em que ela tem outro desmaio. Em meio ao seu estado de inconsciência, Alice atravessa o espelho do seu quarto e se encontra com Ecila, uma menina que possui o mesmo nome da protagonista, de trás para frente, e que vivia num quarto como o seu, do outro lado do espelho.

Nesse outro mundo, o mundo dos espelhos, que se configura na obra como o reflexo das angústias de Alice, seus medos vêm à tona. Ela vê Tiago, o garoto de quem gosta, beijando a modelo Mirna Lee na sua frente e, assim, vê seu receio de ser preterida por alguém com a aparência de uma *top model* se concretizar no mundo dos espelhos.

No mundo dos espelhos, as pessoas passam por uma transformação aos dezesseis anos: escolhem um modelo e, após uma cirurgia, ficam idênticas ao tipo escolhido, de modo que acontece uma adequação de todas as pessoas ao padrão de beleza ideal. O pai de Ecila, ao ler a obra *Alice no país das maravilhas*, começa a refletir sobre a situação observada naquela sociedade, revoltando-se contra o regime de escravidão a um ideal de beleza. Como essa revolta se faz por meio da leitura, a autora confere à literatura um caráter transformador, sugerindo que ela é capaz de provocar reflexão sobre os padrões impostos e de fazer o leitor refletir sobre sua própria vida.

O mundo dos espelhos é apresentado na obra como reflexo de uma sociedade que não aceita o envelhecimento. Ali, as pessoas perdem sua identidade, conformando-se todas elas a um mesmo padrão imposto. Por sua vez, Ecila, ao atravessar o espelho e conhecer o mundo de Alice, considera que ele não é muito diferente do dela: “Pelo que vi na televisão, não é assim tão diferente daqui, né?” (p. 105). Ou seja, fica evidente para o leitor que o mundo de Ecila se constitui como uma imagem simbólica do nosso próprio mundo.

Todavia, Alice, ao chegar ao mundo dos espelhos, encara com naturalidade a transformação. Para a garota, poder se transformar de acordo com um padrão escolhido é algo desejado e positivo. Com o tempo, convivendo com Ecila e com suas ideias de liberdade, Alice vai mudando de postura e transforma sua maneira de pensar; conclui finalmente que as pessoas ficam monótonas quando escolhem ser tão iguais.

Ao longo de sua trajetória no mundo dos espelhos, Alice enfrenta seus conflitos interiores:

Pensa na amiga e em seu pai, que preferiu ser preso para poder ser livre, de repente acalma a aflição e o ataque de fome de Alice. Ela passa a mastigar os biscoitos mais devagar e a beber o leite com calma, sentindo tudo descer suavemente, sem que o estômago se revolte como de costume.

E desta vez não vomita. Bebe metade do leite e não devora todos os biscoitos como antes faria. (p. 134)

Depois de vivenciar a luta de Ecila, que não deseja passar pela transformação, Alice repensa seus conceitos equivocados e se livra da necessidade de comer exageradamente para compensar os longos períodos sem comer. É como se ela fosse resolvendo seus conflitos e adquirindo equilíbrio para lidar com sua doença.

Mas Ecila, depois de passar pela transformação, esquece seus antigos ideais e muda sua forma de pensar. Quando decide voltar para casa, Alice incentiva a amiga a reler *Alice no país das maravilhas*, com a esperança de que, com a leitura, ela volte a pensar como antes e se recuse a aceitar o padrão de beleza que lhe foi imposto.

Após viver todas essas aventuras no mundo do espelho, Alice acorda no hospital ao lado de seu pai, que promete que não vai mais ficar longe da filha. É assim que os conflitos da menina vão se resolvendo de forma positiva. O mundo dos espelhos representa na história uma viagem da protagonista ao seu mundo interior, ou seja, um retorno ao seu inconsciente. Por meio dessa volta Alice consegue enfrentar seus medos e adquire forças para lutar contra a morte.

Embora boa parte da narrativa trate dos conflitos interiores de Alice, a narrativa não assume um tom excessivamente psicológico. Em um processo de espelhamento com a obra de Carrol, a protagonista de Bergallo conhece outro mundo com regras próprias, o que a leva a vivenciar várias peripécias. Assim, até mesmo as incursões pelo mundo interior da protagonista são narradas por meio da ação, certamente num esforço da autora para prender a atenção de um leitor em formação com uma narrativa ágil e cheia de acontecimentos.

Em meio à história observa-se a inserção de trechos de revistas de moda e de referências a programas televisivos que imitam a linguagem jornalística e trazem para a obra uma espécie de crítica aos padrões de beleza defendidos pela mídia. No final da obra, foi incluído um suplemento com textos informativos sobre a anorexia nervosa, a bulimia e também sobre os padrões de beleza em várias épocas.

3.2.5 *Antes do depois*

Antes do depois, obra de Bartolomeu Campos de Queirós, é narrada em primeira pessoa, por um narrador que conta a história seguindo o fluxo ininterrupto da memória. Como lembrança puxa lembrança, a obra se alicerça num tempo subjetivo, em que os fatos lembrados e narrados vão se encadeando sem uma sequência cronológica e sem um ordenamento causal.

O narrador-protagonista considera que nasceu com cinquenta e sete anos, a soma da memória de sua mãe, de vinte e três anos, com a memória de seu pai, de trinta e quatro: “Nasci com 57 anos. Hoje, tenho 118. Foi em agosto, diziam, mês de vento e desgosto” (QUEIRÓS, 2006, p. 9). Assim, nessa obra, o tempo realmente significativo é o da memória, que fica mais próximo da memória involuntária e não apresenta uma ordem racional; flui à medida que brota no inconsciente, de modo que um assunto remete a outro e a outro sem um controle da sequência de lembranças.

Depois de sessenta e um anos de seu nascimento, o narrador volta ao passado para se lembrar da infância, mais particularmente de seu batizado, num processo que revela uma busca em torno de sua identidade:

Mas tudo depende da minha memória. Há dias em que estou mais para esquecer e outros pra mais lembrar. Tem instantes em que nem existo, sou algodão-doce. Em outros, eu existo demais, sou chumbo! Não conheço borracha para apagar a memória. É uma boa coisa para a gente inventar e ficar rico. Memória não tem filtro e armazena tudo. Memória a gente não rasga, não joga no lixo, não lava com sabão. Memória é sentinela, e nos vigia sempre. A memória não vê mas não tira o olho. Vai somando vida afora. Tudo que a gente olha, ouve, toca, come e cheira, a memória não esquece. E, de repente, transborda mais rápido que enchente. (p. 10-11)

A identidade do narrador, buscada pela recordação da memória que já existia em seu pai e em sua mãe, compõe-se como se ele fosse formado pela soma dos traços psicológicos de seus pais: “Do meu pai herdei uma fortuna de silêncio cheio de amores escondidos. Para esconder amor com sossego e no silêncio é preciso ser um mágico perfeito” (p. 12).

É pela memória que o narrador recupera o passado e consegue elementos para definir sua personalidade no presente, fruto do que recebeu das pessoas com as quais conviveu: “Recebi da minha mãe a mania de esconder o mundo trancado na arca do coração” (p. 14). Desse modo, a narrativa acaba por constituir uma reflexão sobre si mesmo: “Vim ao mundo com necessidade de ser amado” (p. 21); “Até hoje adoro comida agridoce. Sou mesmo um dois” (p. 21).

Também nessa obra há um constante voltar-se para a própria linguagem, que busca romper com nosso olhar automatizado sobre algumas palavras presentes no falar cotidiano: “Minha madrinha disse que não foi um sonho. Foi um pesadelo. Deve ser por causa do peso do Josué” (p. 31). A palavra “pesadelo” aparece, então, vista pela mescla com o peso do tenente Josué, com o qual o narrador havia sonhado.

Ao final dessa obra, verdadeiro exemplar de prosa poética, o narrador considera que de seu passado sobrou apenas a certidão de batismo:

Na certidão estão registrados os nomes do meu pai, da minha mãe, dos meus quatro avós, dos meus padrinhos. Todos já partiram sem deixar o endereço. A data do batizado continua errada. Nasci com 57 anos. Sou a soma de 34 com 23. Quando olho para o papel, amarelado pelo tempo, eu cismo em nascer de novo. Então brinco de faz-de-conta e escrevo. (p. 46)

Ao lado da realidade concreta, representada na narrativa pela referência aos documentos como CPF e número do PIS/PASEP, comparece uma outra existência, interior, fragmentária, que é o tempo de sua memória. Para o narrador, que escreve essa história para recuperar o que foi vivido e se reconstruir no presente, o ato de escrever é uma forma de reviver e de reinventar o passado. O que só pode ser feito conferindo um tom expressivamente nostálgico ao discurso.

Por mais que Bartolomeu apresente um estilo próprio, que se assemelha em suas várias obras já publicadas, as narrativas jamais se tornam repetitivas porque as imagens utilizadas são sempre vivas e novas: “O frio traz melancolia e a alma fica sufocada entre tantos agasalhos” (p. 15); “Árvore abriga, sem ser gaiola” (p. 16); “Somente no eco é que estou de acordo comigo” (p. 19). Apesar de a narrativa se prender ao tempo da infância, não há marcas nesta obra que acenem para uma pré-determinação do público leitor. Além disso, a construção das imagens é elaborada de modo tão poético, que consegue trazer beleza e novos sentidos para os elementos mais simples do cotidiano.

3.2.6 *Aula de inglês*

A obra *Aula de inglês*, de Lygia Bojunga Nunes, trata da história de três personagens: o Professor, Teresa Cristina e Tia Penny: Tia Penny ensina inglês ao Professor quando ele ainda é uma criança e o Professor, com mais de sessenta anos, ensina inglês a Teresa Cristina, que tem 19 anos.

Tia Penny, que é escocesa, conhece seu marido em Glasgow. Os dois se apaixonam, se casam, mas pouco tempo depois ele morre. Tempos depois, ela decide conhecer a família do seu primeiro marido, que era brasileiro, e viaja para o Brasil, onde passa um ano e três meses. Durante

esse período ela dará aulas de inglês ao seu sobrinho, o Professor, na época ainda uma criança, chamado por ela, nessa fase de sua vida, de Aluno.

Os blocos narrativos possuem como eixo o Professor, que relembra sua infância, problematiza o presente, marcado por sua paixão por Teresa Cristina, e projeta seu futuro no reencontro com Tia Penny, já então bem velha. A história é narrada em terceira pessoa, mas quase não se observa interferência do narrador; a predominância é dos longos diálogos em que as personagens revelam diretamente ao leitor o que sentem, por meio do discurso direto. Observa-se, também, a transferência da voz para as personagens por meio do discurso indireto livre, de forma que o leitor se sente muito próximo do Professor e de seus pensamentos.

Como o narrador opera como uma presença que não precisa ser notada, a autora consegue que o leitor assuma um papel importante na compreensão das personagens, que se apresentam por si próprias. O trecho abaixo traz uma explicação apresentada ao leitor em uma nota de rodapé:

Quando a tia Penny começou a aprender português, ela foi logo se encantando com certas palavras; e, quando descobriu que *pupil* era aluno, passou a chamar o Professor de Aluno. Achou aluno uma palavra lindíssima, tão assim... como é que ela ia explicar? assim... sonora, musical... a-lu-no... Uma palavra colorida: é isso! Colorida feito o Rio; tão mais bonita que *pupil*. A-lu-no. *My dear* Aluno. E daí pra frente só chamava o Professor de *my dear* Aluno. Então? ela não chamava ele de *my*? Chamava. Então ele tinha mais era que assinar seu, não tinha? Tinha. (NUNES, 2006, p. 25)

Como já foi dito, a voz do narrador se mescla ao próprio pensamento do Professor, criando uma indissolubilidade de discursos. Ao mesmo tempo em que comparecem várias vozes, elas não se chocam pela presença de uma hierarquia e nem é necessário o controle rígido do narrador sobre o desenrolar da história.

Como o Professor, quando criança, se apaixona por Tia Penny, esse seu primeiro amor por uma mulher se funde ao amor que sente pela fotografia:

Era a foto? Era a Penny?
Ele olhava e olhava pra foto.
Eram as duas. O primeiro grande amor tinha chegado, vestido de dois fascínios: a Mulher e a fotografia. (p. 24)

Depois de imaginar vários ângulos para tirar uma fotografia de Tia Penny, ele consegue tirar uma foto dela na praia. Observa-se então um espelhamento entre o primeiro amor do Professor e a sua primeira fotografia: “A primeira foto que ele fez foi um retrato da tia Penny” (p. 21). Por mais que a narrativa seja fragmentária, estruturada com base num tempo não linear, que vai e vem sem uma sequência objetiva, é possível configurar uma formação que começa na infância do Professor e que tematiza a questão do primeiro amor de uma criança.

Com *Aula de inglês*, Lygia Bojunga parece colocar em questão a ideia de que a formação seja pensada prioritariamente como um processo próprio da idade dos jovens. Tudo na narrativa colabora para mostrar que não se pode pensar em características estanques para cada idade. A trajetória do professor mostra que um homem com mais de sessenta anos pode se apaixonar como um adolescente

e perder completamente o senso da razão. Por outro lado, a criança pode apresentar uma lucidez sobre seu amor infantil, que, talvez, um adulto não teria:

Ele era criança mas não era bobo: sabia muito bem que gente grande só leva a sério esse negócio de amor se o outro é grande também. Mas com a câmera ele não tinha que esperar coisa nenhuma; então todo mundo não dizia que as fotos que ele fazia eram esplêndidas? Então, pronto, agora ela vira a minha companheira e a Penélope que se dane! (p. 31-32)

O Professor, consciente de que enquanto for uma criança não poderá confessar seus sentimentos por Tia Penny, resolve esperar o tempo passar para viver esse amor. Mas sua tia escocesa conhece um dinamarquês no carnaval e revela subitamente ao Professor e à sua família que se apaixonou e que voltará para a Europa. É somente nesse dia que o Professor descobre que Penny é uma abreviação de Penélope. O menino, desorientado, vai para a praia tirar fotos e perde a máquina fotográfica no mar. No mesmo dia, perde a Tia Penny, que vai embora com seu futuro marido.

O professor planeja dar um abraço na tia para revelar tudo o que sente, mas como ela está atrasada para o voo, vai embora sem receber o abraço: “O professor ficou parado. E o abraço se encolhendo de leve, se encolhendo, se encolheu” (p. 42). Por meio de informações esparsas presentes na narrativa, sabemos que o professor teve vários outros casos amorosos. Ele se casou, teve um filho, mas nenhuma outra mulher mexeu tanto com ele como a tia Penny, seu primeiro e grande amor.

Toda a narrativa é construída em um processo de espelhamento. Teresa Cristina é apresentada sob a ótica do Professor como ligada à Tia Penny e mesclada a uma imagem fotográfica:

Mesmo porque, quando o cartão chegou, o Professor já tinha passado a encarar aquele primeiro amor como “coisa de criança”...
A lembrança da tia Penny foi sumindo no enquadramento que, de repente, o Professor começou a fazer de Teresa Cristina, ali, de costas para ele, a testa colada no vidro da janela. “Chuva escorrendo de Teresa Cristina”, ele pensou. E pareceu satisfeito com o título escolhido pra foto mental. (Ele quer sempre dar nome pras fotos que imagina ou que faz.). (p. 43)

A paixão por Teresa Cristina reacende algo que o Professor só tinha vivido na infância: “Sentiu vontade de contar para Teresa Cristina que só aos onze anos ele tinha sentido essa emoção tão forte, tão colorida que agora ele chamava de amor, e que durante esse enorme intervalo de vida os sentimentos dele tinham sido sempre cinzentos” (p. 58). Talvez, por isso, haja uma fusão constante entre a figura de Teresa Cristina e a de Tia Penny.

Teresa Cristina é uma jovem idealista que deseja lutar por uma causa nobre. Quando lê a obra *A prisioneira*, identifica-se tanto com a história que seu amor pelo livro passa para o escritor do livro, Octávio Ignácio. A paixão da jovem pelo escritor frustra os sentimentos do Professor, que, novamente, não consegue concretizar uma relação amorosa.

Quando Teresa Cristina conhece o escritor, sua nova personagem já tem um nome: Penélope. Percebemos então a presença de uma estrutura narrativa de encaixe na obra, ou seja, de uma história dentro da outra. Ao mesmo tempo em que as histórias são compostas de personagens diferentes, eles se igualam no processo de espelhamento estabelecido no texto.

O sentimento de Teresa Cristina pelo escritor é uma mescla de ficção e realidade. Ela quer ser a personagem que Octavio Ignácio está buscando: “E mais, professor, e mais: comecei a ter certeza, certeza absoluta, de que eu podia muito bem ser a personagem do livro em que agora ele estava empacado. Eu era a personagem que ele não estava conseguindo desenvolver” (p. 69). Por meio desses procedimentos, a obra aborda o processo de identificação do leitor com a personagem de ficção, o que, afinal, também constitui um processo de espelhamento – de caráter metaficcional.

A identificação entre a personagem que está sendo criada pelo escritor e Teresa Cristina não é vista como alienação, já que a literatura é tomada como um caminho de aprendizagem para a jovem, que precisa enfrentar seus medos e conflitos para idealizar a personagem que ela quer ser: “E se a Prisioneira não teve coragem de fazer um pacto de sangue, a Penélope teve, ela é mais valente...” (p. 102).

Já que Octávio Ignácio não é tomado pela paixão, como Teresa Cristina, ele pode ver os fatos de uma ótica do escritor, isto é, da perspectiva de alguém que se situa fora da história e organiza o desenrolar da trama. Ele decide então que Teresa Cristina deve ir para a África desenvolver projetos sociais. Assim, é a obra literária que está sendo escrita por Octávio Ignácio e o desejo de ser a personagem desta obra que fazem com que os ideais de mudança social de Teresa Cristina não fiquem apenas na potencialidade.

No que tange ao título da obra, a autora certamente sugere que as aulas de inglês de tia Penny para o Professor e do Professor para Teresa Cristina representam muito mais do que um mero aprendizado de uma língua estrangeira. Trata-se do aprendizado de uma experiência de vida, um aprendizado existencial. A aula de inglês seria então um momento para trocar experiências, para apreender o outro naquilo que o outro pode acrescentar com sua história de vida. Daí o Professor contar sua história para Teresa Cristina durante as aulas, assim como Tia Penny contava histórias ao Professor quando ele era criança.

Na segunda parte da obra, que recebe o subtítulo “Os três encontros”, o amor que o Professor sente por Teresa Cristina faz com que ele vá atrás da garota em Londres para tentar convencê-la a não partir para a África. Mesmo com mais de sessenta anos, o professor não consegue controlar suas emoções e assume características habitualmente consideradas como de um adolescente:

E ele se pergunta: que Professor é esse que não dá mais tempo ao tempo? Que não consegue mais esperar a poeira abaixar, a emoção serenar? Que não sabe mais frear os impulsos que vão, um atrás do outro, empurrando ele, até fazer ele se apertar no cinto desta cadeira aqui no avião? Que Professor é esse, meu Deus?! (p. 125-126)

A viagem do Professor para Londres representa uma busca para completar o que lhe falta desde a infância: o abraço que ele não pôde dar em Tia Penny. Encontrando-se com Teresa Cristina, ele consegue expressar seu desejo com o abraço há muito tempo guardado. Da mesma forma que a paixão pelo escritor cega Teresa Cristina, cega também o Professor; só depois de empreender a viagem a Londres é que ele adquire consciência sobre a inutilidade de tentar mudar a decisão de Teresa Cristina.

A frustração em relação ao amor não correspondido leva o professor a se voltar para dentro de si e a buscar os momentos felizes da sua vida. Percebendo que a felicidade pode não depender de outra pessoa para existir, ele começa a sentir uma necessidade de voltar para sua casa, para as coisas que lhe são familiares.

Ainda em Londres, o professor decide procurar o endereço de Tia Penny, numa busca de reviver a infância: “Absorto na possibilidade de recriar a infância, o Professor agora se perguntava com genuíno interesse: será que ela ainda faz aqueles *scones* deliciosos? e os *muffins*? e os *carrot cakes*? será que ela ainda conta histórias? Pra quem?” (p. 166). Reencontrar Tia Penny é uma possibilidade de revisitar o passado, como se a memória pudesse deixar vivas coisas vividas tantos anos atrás.

O encontro com Tia Penny dá unidade à vida do Professor, que agora é ao mesmo tempo o Aluno e o Professor. Tia Penny conta sua própria história, seus outros dois casamentos e como nenhum deles deu certo. A velha senhora, que agora tem uma doença terminal, encontrou a felicidade sozinha em sua aconchegante casa, espaço quente, um convite à intimidade. Com a chegada da doença, suas experiências indicam um caminho exemplar, uma iniciação para a morte:

Sabe, Aluno, quando a gente vai chegando no fim da vida, a cada dia que passa a gente se lembra com mais insistência dos momentos em que foi verdadeiramente feliz. E quanto mais a gente lembra deles, mais quer lembrar, mais quer revisitar a felicidade e, assim, preencher as horas desses dias de espera. (p. 174)

Tia Penny revela desse modo um longo aprendizado para a felicidade, seja para a vida, seja para a morte. A revivescência da memória e a espera natural da morte são também uma forma de encontrar a felicidade. Apresentando um tom exemplar em sua fala, Tia Penny representa a autoridade de quem já viveu e pode narrar sua experiência: “Então é isso, Aluno: uma vida” (p. 190).

No final da história, a única paixão do Professor que permanece de fato com ele é sua máquina fotográfica. É pela fotografia que, no presente, recupera os sentimentos do passado ao rever a primeira foto que tirou de Tia Penny: “E se, por um lado, o coração se apertou ao comparar a tia Penny do passado com a tia Penny do presente, por outro se sentiu esperançoso de agora poder, no futuro, se lembrar dela assim, no passado” (p. 194).

Passado, presente e futuro então se fundem. O correr do tempo não é mais visto como elemento terrível e avassalador, mas como sinal de acréscimo de experiência. O abraço guardado desde a infância para tia Penny agora é calmo, transfigurado pela “vida decorrida”. A morte deixa de ser vista como ameaçadora e maléfica e o final da vida pode ser visto como feliz, assim como própria vida:

A tia Penny ficou parada no meio da sala, curvada sobre a bengala. Aos poucos, foi assimilando o prazer proporcionado pela visita inesperada. E concluiu num suspiro: que belo fecho pra minha vida, esta visita. Não tinha imaginado ter um final assim tão feliz. (p. 198)

Ao final da obra há dois epílogos, os quais, segundo nota de Lygia Bojunga Nunes, “fecham a história mais ou menos da mesma maneira” (p. 213). A autora oferece uma oportunidade de escolha ao leitor, que pode refletir sobre o melhor final para a história. Cobrando desde o início uma participação

ativa do leitor, que precisa ir decifrando as lacunas deixadas pela linguagem fragmentária e interpretando seus elementos simbólicos, a obra, até mesmo no desfecho, leva o leitor a adotar uma postura ativa, deixando para ele a tarefa de escolher o final de que mais gosta.

No primeiro epílogo somos informados de que Teresa Cristina passa por uma transformação: “E como durante todo esse tempo eu mantive um diário, do qual ia enviando cópia para o Octavio Ignácio, hoje [...] já não sou mais a Penélope, nem a Prisioneira e nem mesmo a Teresa Cristina que o senhor conheceu” (p. 202). Após passar pela experiência de se identificar com a literatura, ela é mais do que era antes. Todavia, aprende também a separar melhor a literatura da realidade, dedica-se a uma causa social, muda seu modo de ver a vida, que passa a “ter um significado maior” (p. 211).

No segundo epílogo, de acordo com seu pai, Teresa Cristina “tá virando gente” (p. 212) porque exercita a solidariedade.

Pode-se afirmar, então, que esta obra de Bojunga tem como foco o aprendizado do ser pelo caminho da troca de experiências. O professor esquece seu amor por Teresa Cristina e volta para sua rotina, vista na obra como uma forma de vida plena. Da mesma forma que a casa de tia Penny, o apartamento do professor é então descrito como um espaço acolhedor, por seus objetos conhecidos e ordenados, pelo seu calor de espaço familiar.

O tempo da narrativa é marcado por idas e vindas, orientado pela memória, que busca significados em fatos já vividos para enriquecer o presente. Representam-se, assim, nessa obra, as quatro fases da vida: a infância do professor, Teresa Cristina com dezenove anos, ainda na adolescência, o Professor com mais de sessenta anos e Tia Penny bem velha, já perto da morte. Essa tentativa de reunir tempos diferentes e personagens em variadas idades certamente pode ser considerada como um procedimento utilizado pela autora para buscar leitores de qualquer idade.

É possível perceber que Lygia Bojunga tem como projeto literário criar uma obra que possa corresponder tanto aos anseios de um jovem leitor como aos de um leitor mais maduro. E, quem sabe, quer também a autora sugerir que o processo de aprendizagem do ser humano seja contínuo, iniciando na infância e perdurando até os nossos últimos dias de vida. Cabe reconhecer, ainda, que, antes de qualquer outro objetivo ou pré-determinação, a obra de Bojunga prima sempre pelas qualidades da arte literária mais exigente.

3.2.7 *Ciumento de carteirinha (2006)*

Ciumento de carteirinha, de Moacyr Scliar, narrada em primeira pessoa por Queco, conta a história de sua relação com a leitura da obra literária *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

A história começa com o depoimento de Queco sobre sua experiência com a leitura literária:

Dizem que os jovens não gostam de ler. Não é verdade. Jovens leem, sim, e leem com prazer, desde que sejam bem motivados. Disso posso dar um exemplo pessoal: na minha turma de colégio tínhamos grandes leitores. Tínhamos não, temos: muitos de nós continuamos amigos e, quando nos reunimos, agora com nossas mulheres e nossos filhos, sempre falamos dos livros que estamos lendo, dos livros que já lemos um dia – livros que, garanto a vocês, fizeram nossa cabeça. A gente aprendeu muita coisa com

a leitura, muita coisa que vem nos ajudando pela vida afora. E, muito importante, aprendemos com prazer e emoção. Como dizia o professor Jaime: livro bom é aquele que emociona, que diverte – e que ensina a gente a viver. (SCLIAR, 2006, p. 9)

Como observamos neste trecho, busca-se mostrar ao jovem leitor que a leitura de uma obra literária pode ser emocionante e divertida, além de nos ajudar em nossa própria vida. Fica claro o interesse do narrador em derrubar a ideia preconcebida de que os jovens não têm interesse pela leitura literária.

Para isso, o narrador-protagonista assume um papel exemplar diante do leitor, que, ao se identificar com a história, pode assumir também o gosto pela leitura. Ao longo da história estabelece-se a defesa de um padrão de aluno a ser seguido, que é o aluno interessado pelas disciplinas escolares e envolvido com a leitura de obras literárias. Isso se faz através de Queco, que tem o hábito de ler desde criança: “A verdade é que sempre gostei de ler. Um gosto que vinha da infância. Quando era pequeno, só concordava em ir para a cama se papai ou mamãe lessem para mim. Crescendo, mantive esse hábito” (p. 40).

Além de Queco, marcam presença nessa obra várias personagens que gostam de ler: como o professor de literatura Jaime, que “adorava ler, lia em qualquer lugar: na fila do banco, na lanchonete enquanto esperava o sanduíche” (p. 10), os pais de Queco, seus colegas da escola. O professor de literatura (Jaime) e o educador (José Fernandes da Silva) desfrutam de grande prestígio na cidade interiorana de Itaguaí. Os alunos adoram o professor Jaime e José Fernandes, grande educador, é considerado uma “lenda viva” (p. 15). Mesmo depois de morto, o educador é lembrado e homenageado pelos moradores da pequena cidade: “Havia uma rua José Fernandes Silva, um prêmio cultural José Fernandes Silva, uma estátua, verdade que meio precária, de José Fernandes Silva, isto sem falar na enorme quantidade de crianças que eram batizadas com seu nome” (p. 15).

Com muitos elementos intertextuais dialogando com *Dom Casmurro*, esta obra de Scliar possibilita uma espécie de iniciação do jovem leitor para a “literatura adulta”, especialmente despertando seu interesse pela obra machadiana. O nome da cidade em que vive o protagonista, Itaguaí, é o mesmo em que se desenrolam as ações do conto machadiano “O alienista”.

Assim como em *Dom Casmurro*, essa obra de Scliar apresenta um narrador em primeira pessoa, que conta uma história acontecida no passado. A relação amorosa entre Queco e Júlia dialoga com a história de Bentinho e Capitu, que também moraram em casas vizinhas, se conheceram quando crianças, e são personagens de uma relação de ciúme, o mesmo que Queco sente em relação a Júlia. Apesar dos vários pontos de contato entre a história de Queco e Júlia e a de Bentinho e Capitu, Scliar atualiza os temas abordados por Machado, aproximando-os da realidade de um jovem contemporâneo. Ou seja, o autor tenta estabelecer pontos que interessem ao receptor da obra, retrabalhando alguns temas de *Dom Casmurro* para o universo atual dos jovens. Júlia, a namorada de Queco, por exemplo, é filha de pais separados e vive conflitos familiares comuns nos dias de hoje.

Outro elemento da obra que estabelece uma relação intertextual com a obra machadiana é o diálogo com o leitor. Queco conta a sua história como se estivesse conversando com o leitor, mantendo um tom confidencial: “Se vocês me perguntassem se a gente namorava, namorava mesmo pra valer, eu não saberia responder; às vezes me parecia que sim, outras que não. Tinha dúvidas, e isto fazia com

que eu morresse de ciúmes” (p. 23). Assim como na obra machadiana, o narrador chama o leitor para participar do desenrolar da história, estabelecendo uma interlocução direta com os receptores da obra.

O contexto histórico, a biografia do autor, questões de estilo, discussões sobre a obra *Dom Casmurro* e o julgamento de Capitu são dimensões exploradas nessa obra juvenil, sempre com elementos amarrados ao enredo, mas com o nítido propósito de apresentar uma obra consagrada ao jovem leitor e de incentivá-lo a ler essa obra.

No que tange à trama, a história começa com uma grande chuva em Itaguaí, que destrói o colégio onde Queco estuda. Para ajudar na reconstrução da escola, os alunos decidem participar de um concurso promovido pela cidade vizinha, Santo Inácio, no qual os participantes devem fazer o julgamento de Capitu. Os alunos escolhidos para participarem do concurso são: Queco, Júlia, Vitório e Nanda, quatro personagens envolvidos afetivamente. Queco gosta de Júlia e Nanda gosta de Vitório, o que sugere uma ligação com a história de Bentinho, Capitu, Sancha e Escobar. Na preparação para o concurso, simultaneamente à leitura de *Dom Casmurro* e às discussões do grupo sobre a obra, surge forte o ciúme de Queco, que desconfia de que sua namorada, Júlia, o esteja traindo com seu amigo Vitório: “Sobretudo aquele olhar que o Vitório e a Júlia haviam trocado... Aquilo era traição, clara e óbvia traição. Eu me sentia enganado, como o Bentinho. E os ciúmes cresciam cada vez mais” (p. 73). Ou seja, nesse ponto da narrativa torna-se explícita a identificação entre Queco e Bentinho, ambos assolados pelo ciúme. Nas discussões do grupo, os alunos listam os argumentos que ajudam na defesa de Capitu e também os argumentos que a condenam, mostrando que as obras clássicas também podem emocionar o leitor de hoje.

Levado pelo ciúme de Júlia com Vitório, Queco chega a falsificar uma carta, assinada pelo próprio Machado de Assis, em que o autor assume que Capitu traiu Bentinho. Leva adiante seu plano de usar a carta para enganar a todos e vencer o concurso, para o que precisa brigar com seus amigos e com Júlia. Apesar de seus amigos desconfiarem da veracidade da missiva, eles acabam por escolher Queco para acusar Capitu no dia do julgamento. Durante todo o período que antecede o julgamento, ele problematiza a questão moral de fazer uso de um ato ilícito com o objetivo de ganhar o concurso.

Quando o narrador de *Ciumento de carteirinha* conta essa história, ele está mais velho, casado, com filhos. Na verdade a narrativa se constrói com ele relembrando um episódio da juventude, acontecido há doze anos atrás, e que havia marcado sua vida. Assim, a narração assume um tom de alguém que vê de fora os erros da juventude e aconselha sobre os melhores caminhos a serem seguidos, numa tentativa clara de passar princípios éticos: “Desespero dá para aceitar. Desonestidade, não. Não há desculpa para a desonestidade, para a safadeza” (p. 84).

Apesar do erro cometido por Queco, ele não é visto na narrativa com características negativas. A tensão em relação a revelar ou não que a carta é falsa aumenta o heroísmo do jovem protagonista, já que, no momento do julgamento, diante de todos os seus colegas e professores, confessa o embuste. Ao invés de fazer um julgamento, defendendo ou acusando Capitu, o protagonista conta como se identificou com a obra machadiana e ganha o concurso. O grande aprendizado do jovem foi vencer seu ciúme e ter coragem para assumir seu erro diante de todos.

A obra termina retomando o que foi abordado no início da história: “A gente aprendeu muita coisa com obras como *Dom Casmurro*, muita coisa que vem nos ajudando pela vida afora. E, muito importante, aprendemos com prazer e emoção” (p. 127-128). Como Queco vivencia as dúvidas de Bentinho, a obra machadiana o ajuda a refletir sobre sua própria situação. Mesmo assim, no final, o protagonista de *Ciumento de Carteirinha* opta por seguir um caminho diferente daquele adotado pelo protagonista de *Dom Casmurro*. Se Bentinho passa o fim de seus dias amargurado e sozinho, Queco enfrenta seus medos e se casa com Júlia, num desfecho positivo.

Há, na obra de Scliar, uma preocupação em expressar a perspectiva do jovem, abordando temas ambientados no universo adolescente. Todavia, acaba por ficar muito explícita a preocupação, ostensiva em toda a história, de mostrar como a literatura pode ser atrativa e se tornar um instrumento de mudança na vida dos jovens.

Assim, além do esforço de apresentar um escritor reconhecido para o jovem leitor, incentivando-o a ler mais, a obra, muitas vezes, assume também o propósito de fazer uma apologia da leitura, o que se acentua pela escolha de um narrador adulto. Além disso, a preocupação em abordar a obra machadiana acaba por se tornar excessiva, de modo que, em alguns momentos, deixa-se de lado a dimensão ficcional para retomar, das mais variadas formas, trechos da obra de Machado e discussões literárias a ela associadas.

3.2.8 *Gotham Sampa City*

Gotham Sampa City, obra de Eduardo Zugaib, narrada em primeira pessoa, assemelha-se a uma crônica urbana em que o narrador vai tecendo comentários, de forma irreverente, sobre suas impressões a respeito de Gotham. A cidade é designada por expressões que mesclam o fascínio e o caos próprios de uma metrópole: “cidade-enxaqueca” (ZUGAIB, 2006, p. 10), “cidade-nervos-à-flor-da-pele” (p. 11), “cidade riqueza” (p. 16), “misto de benção e maldição” (p. 14). A ilustração, semelhante às que se utilizam nas histórias em quadrinhos, associada às descrições da cidade e às cenas de rua destacadas, confere à narrativa um forte caráter visual.

Designado na obra como morcego, o herói, que também é o narrador, estabelece um diálogo intertextual com o super-herói Batman. Observa-se um tom cômico na descrição do protagonista, que, mesmo sendo um super-herói, está preso como todos os outros motoristas no trânsito de Gotham. Ele enfrenta os problemas cotidianos de uma metrópole violenta, os quais, segundo o narrador, somente um super-herói pode enfrentar. Os morcegos são descritos como aqueles que conseguem suportar o caos da cidade, uma missão impossível para um ser humano comum:

Os morcegos são aqueles que absorvem o stress dessa metrópole mais do que os humanos podem absorver. As doses de tensão que os morcegos estão habituados a digerir no seu dia a dia seriam suficientes para aniquilar cem, duzentos humanos de uma só vez. E é justo essa resistência e esse olhar diferente de nós, os morcegos, que nos atribuem naturalmente uma missão: ajudar os humanos a perceber as coisas da vida com mais sabor, sem erros desnecessários. (p. 14)

Uma das missões dos morcegos é levar as pessoas a agir de forma mais humanizada, a enxergar melhor as calamidades da cidade e combatê-las, para que a grande metrópole tenha “mais sabor”. O morcego assume na história o papel daquele que vê os problemas da cidade e tenta criar uma consciência de que é necessário saná-los.

A imagem do morcego se abre, na história, para dois sentidos. Em primeiro lugar, a figura do super-herói, que consegue suportar o *stress* da cidade, associa-se à imagem do homem moderno, que, degradado e vítima do caos dos grandes centros urbanos, não possui vida, é um “morto-vivo”. Por outro lado, por ser o morcego um animal de hábitos noturnos, sua imagem se associa aos hábitos do protagonista, que, em razão da dificuldade de enfrentar o trânsito durante o dia e da falta de transporte público durante a noite, é obrigado a perambular pela cidade durante a noite e a dormir durante o dia.

Percebe-se em toda a narrativa o intuito de levar o leitor a enxergar a cidade sob um ângulo novo, de apontar seus problemas e, ao mesmo tempo, oferecer conselhos sobre a melhor forma de viver na “cidade-monstro”:

Seja homem ou mulher, é preciso muita calma no trânsito. Entendo agora o que meu pai queria dizer quando eu tinha 13 anos e queria de qualquer maneira aprender a dirigir o carro dele. Naquela idade, as emoções estavam à flor da pele, tudo era muito confuso e eu tinha um mundo inteiro para desbravar. (p. 10)

Enfrentando uma luta diária para vencer o trânsito e chegar ao trabalho, além de outros vilões que fazem parte da rotina da grande cidade – o apagão, os caixas rápidos dos bancos, o tumulto da *March 25th Street* – o protagonista ainda precisa constantemente acrescentar berinjela a sua dieta, para combater o colesterol alto, embora não tenha ainda vinte e cinco anos.

Quando recebe como missão “Descobrir o que anda pela cabeça dos jovens de *Gotham Sampa* e do que eles estão precisando” (p. 27), o protagonista visita diversos pontos da cidade em busca da opinião dos jovens sobre suas identidades e sobre o que verdadeiramente necessitam. Diante do que vai descobrindo, o morcego adota frequentemente um tom de conselho em relação aos jovens entrevistados:

Dormirei no banco duro do vagão com uma única certeza, que anoto num papel, iniciando as primeiras impressões de minha missão de morcego. A de que os jovens de Gotham Sampa City precisam conversar mais e se prevenir melhor contra as drogas. Seja com os pais, professores, amigos ou até mesmo com os morcegos. Afinal, estamos aqui para isso. (p. 25)

Para desempenhar esta missão, o morcego vai a vários lugares – ao parque, ao estádio de futebol *Pacaembu Stadium* – buscando descobrir o que os jovens querem e sempre tecendo comentários que induzem o leitor a adotar uma postura pacífica diante dos perigos da cidade grande. Em alguns momentos da narrativa, esses conselhos se dirigem mais especificamente a um leitor jovem: “Pergunte ao seu pai ou à sua mãe para ver se eu não tinha razão de estar bravo” (p. 19). Como em várias das obras já analisadas, o autor utiliza um tom de conversa, buscando trazer o leitor para participar da narrativa.

O narrador-protagonista estabelece, de modo explícito, a ligação entre sua obra e a dos modernistas, que também tentaram trazer para a literatura a cidade de São Paulo: “Cidade que em um mês qualquer do ano de 1922 encantou morcegos que hoje repousam no Consolation Cemetery entre mários, tarsilas e oswalds” (p. 92).

Por meio de uma narrativa fragmentária, marcada por capítulos que podem ser lidos de forma quase independente – como se fossem diversas crônicas sobre Gotham – a cidade é vista por diversos ângulos: os nomes em inglês que assolam os meios publicitários; os termos indígenas presentes em nomes de ruas e bairros; descrições de cenas da cidade e de seus moradores; retomada da língua falada de São Paulo, comparada a um mantra – “Medêumsandduíchedemortadelammmmm...” (p. 38). Assim, a intenção parece ser de, na esteira de Mário de Andrade, abordar a cidade sob um prisma arlequinal.

Por mais que o autor busque romper com a ordem linear do discurso e fazer experimentações com a construção do romance, percebe-se um tom exemplar nos conselhos transmitidos aos leitores sobre a vida na grande cidade, o que é mais comum nas narrativas tradicionais. A cidade é descrita como caótica, mas a mensagem da obra é de transformação de seus problemas pelo empenho dos morcegos, que devem ajudar as pessoas a adquirir princípios mais humanos.

Não se pode considerar que há uma formação do protagonista. Observamos, todavia, uma grande preocupação com a formação do leitor, no sentido de levá-lo a refletir sobre os problemas que afetam as grandes cidades, comprometendo-se, assim, a atuar como agente transformador.

3.2.9 *Meninas inventadas*

Meninas inventadas, de Ana Leticia Leal, apresenta várias histórias ligadas entre si pela relação estabelecida entre as personagens femininas, que estão vivenciando dilemas próprios da adolescência: a busca de uma profissão, a depressão, a anorexia, os ideais de beleza, etc.

Cada capítulo trata da história de uma personagem, narrada em forma de diálogo, diário, com o foco narrativo, na maior parte das vezes, em primeira pessoa.

Em comentário escrito para as orelhas do livro, Eliane Yunes afirma que “os casos” narrados buscam se aproximar do leitor adolescente:

As estudantes vivendo em um mesmo raio, provavelmente (juntos, os casos parecem contos, mas bem poderiam ser uma novela curta; ou um curta?), apesar das diferenças econômicas, se conhecem e rolam nas histórias uma das outras, com seus casos, e ficam. Ficam com o leitor. Rápidas pinceladas, frases enxutas, diálogos ágeis, seus tormentos diante do mundo, as crises, os conflitos, os vazios, as vaidades acabam por formar um painel arguto e compassivo do que se passa nos corações e mentes de jovens nada inventadas, atormentadas pelo não-sei-o-que-vou-fazer-da-minha-vida- agora, quando o peso do mundo desce dos ombros de seus pais e começa a pesar-lhes sobre as asas. (2006)

Com essa preocupação, “os casos” tematizam a “dor de crescer”, tema presente na trajetória de todas as personagens dessa obra. Cada capítulo gira em torno de seus anseios, suas dúvidas e

angústias relacionadas com a passagem da infância para a idade adulta, o que une todas as histórias num panorama geral sobre a adolescência.

O primeiro capítulo traz um diálogo entre Ludmila e uma psicanalista. A garota, em sua primeira sessão de terapia, apresenta suas preocupações em torno do medo de engravidar, o que introduz um tema próximo da realidade do adolescente de hoje: a busca de semelhança com as modelos famosas e o risco de desenvolver a anorexia nervosa, como observamos nesta fala de Ludmila: “Mas ele, simplesmente, está namorando uma menina tão linda que parece mais uma *top model* do que uma menina, eu... Eu acho que não tenho a mínima chance gorda assim...” (LEAL, 2006, p. 11).

Nesse capítulo, não há qualquer interferência do narrador. O que se passa na cabeça da personagem vem entre parênteses ou nos diálogos com a psicanalista, que cumpre o papel de um narrador tradicional, vendo, de fora, o que se passa por trás das palavras de Ludmila. No diálogo, a psicanalista sugere algumas respostas para os conflitos da garota:

- E essa mudança se deu a partir de quando?
- Hum... Deixa eu ver... Foi este ano. Depois das férias grandes.
- Sabe que ficaram mais bonitas agora?
- É que você cresceu nas férias.
- (Cresci nas férias?)
- E aí, Ludmila? Quer conversar mais outro dia? (p. 19)

A estrutura textual com predominância de diálogo confere agilidade ao discurso e deixa o leitor mais próximo da personagem.

O segundo capítulo, que trata da história de Camila, possui a estrutura de um diário, com vários textos pequenos, cada um representando uma página do diário da garota. Assim, os textos assumem um tom de desabafo, de conversa íntima com o leitor, o que o deixa em contato direto com a personagem, suas ideias, medos, desejos.

Camila, que busca encontrar sua verdadeira vocação, inicialmente pensa em ser atriz e tenta atuar como figurante em uma novela da Rede Globo. Mas, não conseguindo vencer o desafio de comer mal, passar horas esperando a gravação, a garota vai embora sem participar da novela. Inscreve-se então no Curso de Teatro do Tablado, escola fundada por Maria Clara Machado, momento em que a narrativa inclui uma breve apresentação dessa escritora, com o claro propósito de divulgar sua obra aos leitores do livro: “OS: Maria Clara Machado é aquela velhinha que escreveu *Pluft, A menina e o vento, O cavalinho azul, Maroquinhas Fru-Fru*, essas peças legais” (p. 31).

Camila termina por desistir do curso de teatro quando percebe que há muita gente qualificada que deseja trabalhar na carreira de ator. A adolescente passa por vários erros até encontrar sua vocação: começa a vender pão de queijo na padaria do pai, desiste; volta à dúvida entre ser atriz ou cantora:

- No ano que vem vejo esse lance de atriz. Pior que minha mãe me deu de presente um workshop de canto, e a professora disse que levo o maior jeito. Agora, não sei se quero ser cantora ou atriz.
- Minha irmã disse que isso é normal. Que, na adolescência, a gente está formando a personalidade e precisa experimentar vários estilos. Desde que minha irmã começou a estagiar num centro de orientação vocacional, está se fazendo de minha psicóloga... (p. 34)

Como se observa neste trecho, a irmã de Camila assume o papel de orientar a garota sobre sua escolha profissional. Se no início pensava em projeção e sucesso imediato, Camila compreende que é necessário esforço e muito estudo para conseguir ser uma boa atriz.

No capítulo seguinte, o tema da depressão é tratado através da história de Laura: “Não vale a pena se esforçar para se adaptar ao mundo. Quando a pessoa está quase conseguindo, vem um terrorista e atira um avião no prédio onde ela está trabalhando. Eu não quero me adaptar” (p. 42). Esse capítulo inclui uma conversa entre Laura e Ludmila, a personagem do primeiro capítulo, que aconselha a colega a procurar ajuda de uma psicanalista para enfrentar a depressão.

Na sequência, vem a história de Clara, que vive com a mãe e o padrasto, e enfrenta problemas associados com a estrutura familiar. Sua mãe está grávida, e isso a leva a questionar seu lugar na família e a repensar suas relações com a mãe. Em outra história, Júlia e Daniella conversam sobre temas como a virgindade e o casamento. Há ainda a história de Janaína, que é “bevê (boca virgem)” (p. 93) e deseja experimentar o primeiro beijo.

O último capítulo, que aborda as transformações advindas na adolescência, é sobre a relação entre Bia e Carol, amigas inseparáveis na infância e que se distanciam na adolescência. Carol liga-se mais ao grupo das “patricinhas” e Bia, ao grupo do fundo da sala, denominado de “maconheiros”. Ao final, as duas se sentem aliviadas com a passagem para a idade adulta, representada pelo ingresso na faculdade. Quando se reencontram tempos depois na Faculdade, falam das razões do afastamento:

- Pois é... Bia, me fala uma coisa?
- Hum?
- Afinal, por que você me abandonou, hem?
- Discutir relação a essa hora da manhã?!
- Fiquei muito patty. Foi isso?
- Eu estava numa fase punk, só isso. Crise de adolescência, Carol. Já ouviu falar?
- Que bom que está passando, né, Bia? A adolescência.
- Ufa. Agora vai! (p. 110)

Narrado em primeira pessoa, este conto trabalha o tema da busca pela identidade. Não só nele, mas em todas as histórias do livro narradas em primeira pessoa, a presença incisiva de diálogos confere significativa agilidade à narrativa. Assim, as histórias são ágeis, fluem de forma fácil, buscando, de forma precípua, despertar uma empatia imediata com o leitor jovem, por meio da abordagem de conflitos e situações comuns no período da adolescência.

3.2.10 *O melhor time do mundo*

A obra *O melhor time do mundo*, de Jorge Viveiros de Castro, aborda o envolvimento dos alunos de uma turma da sexta série no campeonato interno de futebol da escola onde estudam. O sonho de Paulo Henrique é ser um grande jogador de futebol, mas, já no início da narrativa, o leitor é informado de que “ao contrário do supercraque dos seus sonhos, na realidade Paulo Henrique era o maior perna de pau de que se tem notícia” (CASTRO, 2006, p. 9).

Narrada em terceira pessoa, a história faz uso de gírias e expressões do mundo futebolístico. Durante a descrição dos jogos, o narrador assume o tom de um locutor de futebol, descrevendo lance a lance as partidas. A ilustração imita as cores de vários times de futebol, e inclui fotos de partidas, esquemas de jogos com a posição dos jogadores na quadra, dados sobre as copas, goleiros e jogadores consagrados, um placar com os pontos ganhos, as vitórias e o saldo de gols.

Tendo como foco central as peripécias em torno do campeonato de futebol da escola, a obra apresenta também a preocupação em abordar outras questões do universo dos jovens, embora sem se aprofundar nos meandros da vida interior das personagens: as transformações físicas vivenciadas na adolescência, o primeiro beijo, o interesse dos garotos pelas meninas: “Paulinho disfarçava, mas desde a quarta série gostava de Ana Luísa, uma moreninha que além de bonita adorava futebol” (p. 17).

Entre os colegas de futebol e de escola, destaca-se o húngaro Laszlo, aluno novo da turma 62T, cujo pai é diplomata, razão por que ele muda constantemente de país. O garoto, que se torna o melhor amigo de Paulinho, é descrito como um “baixinho roliço” (p. 18), que usa óculos, características que levam seus colegas a não darem muita credibilidade aos seus “dotes futebolísticos” (2006, p. 18).

Embora Paulinho tenha uma forte relação afetiva com o time composto por seus colegas de sala de aula, o Dínamo, não consegue ser escalado para jogar como titular no campeonato prestes a se realizar. Ressentido, o garoto aceita jogar em outro time que está se formando dentro da mesma turma, o Zebrão. O próprio nome do time revela a incerteza de seus componentes quanto às possibilidades de vitória no campeonato. Para eles vencerem será necessário “dar zebra”. A postura de humildade dos jogadores do Zebrão se contrapõe à atitude de Ferrugem, o titular do Dínamo, descrito como arrogante e excessivamente confiante na vitória do seu time.

A narrativa consegue prender a atenção do leitor, sobretudo pela tensão criada com a descrição das inúmeras partidas de futebol. O relato minucioso sobre o talento e a força do time adversário cumpre o objetivo de dar mais suspense ao jogo:

A segunda partida do Zebrão seria contra o Milan, um dos favoritos do torneio. O capitão do Milan era o Rogerinho, um dos craques do colégio, que jogava futebol de campo na escolinha do maior clube da cidade. O time usava o mesmo uniforme oficial do seu homônimo italiano, com listras verticais rubro-negras na camisa e calções brancos. A torcida também era das mais animadas. Na estreia, tinham derrotado facilmente uma outra equipe da sexta-série, com um show de bola do Rogerinho. (p. 37)

Ao longo da narrativa, as peripécias são transpostas para a quadra de futebol e cada partida é minuciosamente descrita, mostrando como os componentes do Zebrão enfrentam a disputa futebolística e vão vencendo cada prova, com o objetivo de alcançar o sonho de vencer o campeonato escolar.

Outra personagem que ganha destaque na narrativa é Juninho, jogador do Zebrão, que, no início da história, é descrito como um jogador muito ruim. Ao longo da narrativa, ele vai passando por transformações e se destaca como bom jogador no campeonato, o que deixa implícita a mensagem de que é possível alcançar a vitória com persistência e força de vontade. Nesse sentido, a obra faz a defesa de uma “postura premiada”. Os jogadores do Zebrão, que são caracterizados como humildes,

companheiros, ganham o campeonato. Em contraposição, Ferrugem, descrito como arrogante, desleal e orgulhoso, perde o campeonato para aprender que “ninguém ganha de véspera” (p. 103).

Nas obras finalistas do Prêmio Jabuti em análise (anos 2006, 2007 e 2008), é comum, em meio à história, a citação de outros autores de livros literários, juvenis ou não, certamente com o objetivo de apresentar outras obras literárias ao jovem leitor, incentivando-o a ler mais. Em *O melhor time do mundo*, uma conversa entre Laszlo e Paulinho revela que os dois amigos têm um gosto em comum no que se refere à literatura: ambos leram *Os meninos da Rua Paulo*, de Ferenc Molnár. Embora a referência à obra de Molnár esteja bem amarrada com a história, percebe-se a intenção de divulgar obras literárias para o leitor.

Em meio à descrição das partidas de futebol, vez por outra aparecem referências à vida afetiva de Laszlo (Gringo) e Paulinho, que “nunca tinham beijado uma menina na boca” (2006, p. 70). Gringo gosta de Gisele e Paulinho, de Ana Luísa. Depois ganhar popularidade por suas habilidades no futebol, Gringo dá seu primeiro beijo em Gisele.

Também Paulinho percebe que, devido ao seu bom desempenho nos jogos de futebol, aumentam o respeito e o reconhecimento dos colegas: “Também notou que o observavam com um novo respeito” (p. 93). No jogo final, Paulinho é quem decide o resultado do último jogo do campeonato ao chutar um pênalti. Num típico final feliz, Paulinho e seu time vencem o campeonato e “finalmente ficou com Ana Luísa” (p. 140).

Revelando uma preocupação em abordar temas associados com os interesses dos jovens, como o primeiro amor, as transformações físicas e, de modo especial, os jogos de futebol, esta narrativa é bem construída também no que se refere ao uso adequado dos recursos de linguagem. Com uma linguagem ágil, enxuta, objetiva, não cria qualquer dificuldade para a compreensão da história nem apresenta entraves para o fluir da leitura.

3.3 Finalistas do Prêmio Jabuti 2008

A obra *O barbeiro e o judeu da prestação contra o Sargento da motocicleta*,³⁷ de Joel Rufino dos Santos, foi a vencedora do Prêmio Jabuti de 2008. Em segundo lugar foi premiada a obra *Tão longe... tão perto*, de Silvana de Menezes, e, em terceiro lugar, *Mestres da paixão*, de Domingos Pellegrini.

3.3.1 *A chave do corsário*

A chave do Corsário, de Eliana Martins, faz parte da Série Vaga-Lume da editora Ática. Já na apresentação da obra, aparecem seus objetivos e também uma antecipação do tema a ser trabalhado:

³⁷ Como se trata de uma novela, essa obra não irá compor o corpus deste trabalho.

“E essa é só uma das grandes descobertas de Joni: ele vai saber mais sobre a história de Niterói, explorar o Caminho Niemeyer e, de quebra, viver seu primeiro grande amor” (MARTINS, 2007, p. 5). Por meio de uma alternância de episódios, a narrativa é estruturada em dois espaços temporais distintos: o século XVIII e o tempo presente. Assim, com o uso desse recurso, mesmo um tempo longínquo, como o das invasões francesas, pode ser presentificado na narrativa.

No núcleo temporal associado ao século XVIII, destaca-se Gaston Raymond La Salle, que é ajudante de ordens do Almirante Jean François Duclerc. Ambos viveram na época das invasões francesas no Brasil, o que dá ensejo para passar diversas informações escolares sobre este período:

Mas não era a primeira vez que os franceses atacavam o Rio de Janeiro. Muito antes, em 1555, outro almirante, Nicolau Durand de Villegaignon, e suas forças já haviam estado por lá. Depois de erguer o Forte de Coligny, Villegaignon tentou estabelecer no Brasil uma colônia, que chamaram de França Antártica. Indignados, os portugueses, chefiados por Mem de Sá, destruíram a colônia francesa, passando a abrir mais os olhos para a defesa do litoral brasileiro. No século XVIII, quando Duclerc chegou, a França não tinha mais a mesma política colonizadora de Villegaignon, mas continuava considerando o Brasil um espaço livre e disponível para as empresas comerciais francesas. (p. 24)

La Salle, encarregado por Duclerc de entregar um valioso medalhão ao seu amigo Almirante Trouin, é preso na fortaleza de Santa Cruz, mas consegue fugir e cumprir a ordem. Mesmo assim, não foi capaz de encontrar o tesouro, do qual o medalhão é a chave. Na sua viagem de retorno à França, Trouin joga o medalhão no mar, o qual será encontrado muitos anos mais tarde por João.

Como podemos observar em vários trechos, essa obra, assim como outras da Série Vaga-Lume já analisadas, incorpora no texto ficcional referências a algum tema que seja “útil” para a vida escolar dos leitores. Ou seja, a obra mantém o compromisso de, em meio às aventuras vividas pelas personagens, esclarecer sobre fatos históricos, apresentar datas e informações ligadas às invasões francesas no Brasil, aos corsários, à colonização portuguesa.

Essas informações, transmitidas por um narrador onisciente em terceira pessoa, acentuam o tom autoritário e pedagógico de uma voz que, estando fora da narrativa, possui mais conhecimento e desempenha o papel de transmitir informações escolares aos jovens leitores. O trabalho superficial com os elementos estruturais da narrativa também colaboram para uma certa fragilidade no que concerne à qualidade estética na obra.

No núcleo temporal do presente acompanhamos a vida de dois jovens surfistas, caracterizados sobretudo por seus traços físicos: “Felipe era um garoto bonito. Pele morena, ombros largos, braços fortes, olhos amendoados” (p. 17). Como a autora não tem intenção de aprofundar os aspectos psicológicos das personagens, sabemos apenas que João é tímido e romântico, filho de pais separados e sofre em razão de seus conflitos na família. Sua mãe, Helena, mora na França com o novo marido. Seu pai mora no Brasil e tem uma namorada. Diante dessa situação, João se sente como se não tivesse lugar na vida de seus pais: “Se eu morresse, será que alguém sentiria a minha falta? Percebeu que eu pareço um saco de batata atrapalhando o caminho das pessoas” (p. 46). Felipe, por sua vez, é descrito como mais extrovertido que João. Mas, sua caracterização como personagem não é muito trabalhada, em alguns momentos, os dois jovens quase chegam a ser confundidos pelo leitor no decorrer da história.

Ao longo da narrativa, João vai gradativamente resolvendo suas dúvidas. O jovem encontra o medalhão jogado ao mar pelo Almirante Duclerc e começa uma pesquisa para descobrir sua origem e o significado da palavra que nele está gravada: “Rudá”. Por uma sugestão de um tio de João, os garotos começam a investigação pelo Caminho Niemeyer.

Na sequência montada para desvendar o mistério, ocorre uma série de associações, nem sempre muito lógicas: o medalhão tem uma palavra indígena nele gravada, o Caminho Niemeyer também. Mas como a palavra “Rudá” poderia ter relação com qualquer outro lugar, não há nada de concreto que os leve a acreditar que o Caminho Niemeyer proporcionaria a explicação para o mistério.

Em meio à investigação, os jovens vão descobrindo diversos documentos históricos. O leitor também é informado sobre pontos importantes da História do Brasil: “Cronologicamente falando, começamos, mesmo, com esse dado que o Felipe deu: 1573. Arariboia funda a cidade, sem esquecermos que ela não se chamava Niterói, e sim São Lourenço dos Índios” (p. 67).

No final da história, por meio de uma notícia de jornal, sabemos que João saiu vitorioso de todas as provas. Ele consegue desvendar o mistério, tem seu feito reconhecido, e é até mesmo homenageado no salão nobre da prefeitura de Niterói

Ao longo da narrativa é possível encontrar algumas imagens de efeitos duvidosos, como se pode observar nestes trechos destacados:

João começou a chorar como uma criança. “Seus olhos verdes brilhantes são o próprio mar”, pensou Angélica, enternecida. (p. 83)

Mãe e filho, na despedida, beijaram-se virtualmente, mas sentiram nos lábios o mesmo amor. (p. 105)

Por intermédio da palavra entalhada na pedra, o deus do amor inundou de felicidade o coração deles. (p. 111)

Não chora, não, Angélica. Você me fez homem, me fez descobrir o amor. (p. 117)

Como se constata nos trechos destacados, em alguns momentos a narrativa assume um tom piegas, acentuado pelo excesso de rejeição de João em relação a todos. Angélica é órfã de mãe e mora com o pai. Assim como João, a garota convive com a ausência da mãe, mas ela tem uma relação harmônica com o pai e resolve de forma madura seus conflitos familiares. Com o exemplo de Angélica, João começa a repensar sua vida.

Os chamados temas tabus em geral não são explorados nas obras da Série Vaga-Lume. Quando temas como sexo são abordados, aparecem sempre camuflados. Mas essa obra é mais ousada quando aborda a primeira relação sexual de João com Angélica: “Recostado no travesseiro, olhos fechados, João voltou à tarde do seu primeiro momento de prazer, em Itacoatiara, quando tinha transado pela primeira vez” (p. 110). Mesmo assim, a cena é apresentada sem muitos detalhes.

Ao longo da narrativa, João vai percebendo sua atitude equivocada em relação aos pais e aos avós: “Será que ele é que não sabia aceitá-los como eram? Que ficava esperando deles mais do que eles podiam dar?” (p. 104). No final, junto com a vitória nas provas, o jovem supera seu conflito em relação aos pais e põe fim ao seu sentimento de rejeição.

No desfecho da obra, quando Angélica anuncia a liberação de sua bolsa de estudos para um curso na Espanha, João demonstra segurança diante desse novo embate: “Não chora, não, Angélica.

Você me fez homem, me fez descobrir o amor. Tirou a venda dos meus olhos. Me fez ser feliz. Fora que não é um adeus, é só um até breve. Seja lá pra quando for. Não fala mais nada, só me dá um beijo” (p. 117). Em sua fala, já marcada por sentimentos de autoafirmação, o protagonista mostra-se capaz de enxergar a vida com mais discernimento. Resolve seus conflitos e se sente seguro diante dos novos desafios que se apresentam. No entanto, como a narrativa tenta conciliar a aventura, os aspectos históricos e várias outras peripécias, com o processo de amadurecimento do jovem, esse último aspecto – o da sua formação – não é devidamente aprofundado. Como a ação assume a importância maior na narrativa, o aprofundamento psicológico das personagens, o tema da busca da identidade e o progressivo amadurecimento de João não se tornam convincentes.

Cumprindo o que foi proposto na apresentação, a obra alcança seu objetivo: esclarecer sobre a história Niterói, mostrar o Caminho Niemeyer e o primeiro amor de João. No final da história inclui-se um almanaque, que acentua o caráter paradidático da narrativa. Nele se esclarece o que é ficção e o que é verdade na história contada, apresentando-se mais informações sobre a Baía de Guanabara, sobre os corsários franceses, entre outros assuntos.

3.3.2 *A maldição da moleira*

A obra *A maldição da moleira*, de Índigo, é narrada em primeira pessoa por Heitor, um bebê que, no início da história, tem quatro meses. Ele começa a narrar seu crescimento e suas primeiras impressões sobre o mundo, a partir do momento em que sua avó aperta sua moleira e ele adquire consciência: “O que ela não sabia é que eu não era o mesmo bebê de antes do cinema. Com aquele *ploct!* Eu adquiri consciência” (ÍNDIGO, 2007, p. 8).

Os tempos da narrativa estão predominantemente no pretérito, de modo que temos a impressão de que a personagem conta a sua história depois do ocorrido, embora não haja informações precisas sobre a idade do protagonista no momento em que a história está sendo narrada. De qualquer forma, a sugestão de que Heitor recupera suas memórias sobre seus primeiros meses de vida justifica a onisciência do narrador em relação ao que pensam as outras personagens.

Narrada dessa forma, a narrativa apresenta um tom de memórias: “Durante todo aquele fim de tarde, recapitulei, detalhe por detalhe, os últimos acontecimentos da minha vida” (p. 55). O bebê, que até então “havia vivido num estado de completa alienação” (p. 9), começa a refletir sobre o mundo, o que é apresentado a partir da perspectiva de um recém-nascido. Mas como Heitor tem a moleira aberta, possui uma compreensão maior do que os outros bebês em seu estágio de desenvolvimento.

O grande mérito dessa obra é justamente a adoção da perspectiva de um bebê, que descreve sua descoberta do mundo com um olhar sem vícios, deslumbrando-se com descobertas de coisas banais:

O parque é uma floresta habitada por bebês idênticos a mim. Foi bom ver outros bebês em carrinhos de passear. O fato de eu não conseguir me comunicar com eles não diminuiu em nada a sensação de camaradagem. Naquele momento eu soube que fazia parte de uma geração! Eu não estava só no mundo. As mães dos outros bebês sorriam para mim e eu sorria de volta, afinal de contas, era minha *avant-première*. Eu era como uma pequena celebridade. (p. 28)

Parte do conhecimento adquirido por Heitor nesse percurso é humoristicamente descrito por meio de programas televisivos que irão marcar seu amadurecimento. No início, o bebê assiste ao *Teletubies*, depois ao *National Geographic* e, por fim, ao programa de Ana Maria Braga. Também faz parte de seu crescimento tentar compreender o mundo externo, que fica além de seu berço; conhecer seus pais, o irmão, os primos.

Por mais que a obra deixe bem claro que Heitor passa por um desenvolvimento, seu processo de formação se restringe ao período em que ele é um bebê. A preocupação maior de *A maldição da moleira* é extrair efeito cômico de coisas que são tidas como pequenas pelos adultos, mas que são vistas de forma grandiosa pelo pequeno protagonista:

Tinha visto o mundo de verdade e agora tudo o que eu queria era relaxar e pensar na vida. Laa-Laa nunca entenderia. Parte de mim queria lhe dizer que aquele nosso mundinho seguro do berço era ilusão, que o mundo reservava surpresas inimagináveis, como os patos, por exemplo. Mas como explicar um pato? Pobre Laa-Laa... Tudo que ela conhecia era meu berço e Tubbieland. (p. 35)

É pelo contraste entre o grande e o ínfimo que nasce o humor. Até mesmo a forma de descrever seu crescimento é bastante cômico, visto que é marcado por episódios dos programas televisivos pelos quais ele se interessa em cada faixa etária. Nesse processo, o fechamento da moleira pode ser visto como o fato que leva uma criança a adquirir a “postura de pessoas em desenvolvimento” (p. 124). Heitor pensa sobre elementos concretos da vida cotidiana, os quais, num plano mais amplo da obra, representam as dificuldades vividas pelos seres humanos em qualquer idade, como os perigos da existência, os lugares desconhecidos, o constante aprendizado a que estamos sujeitos: “Mas o ser humano tem uma capacidade incrível de adaptação, e logo relaxei. Eu teria que conviver com aquela ameaça” (p. 49).

O “salto existencial” de Heitor ocorre quando começa a engatinhar e depois, a andar, de modo sucessivo. O tom heróico impresso nas descrições das aventuras do bebê, leva a que ações comuns para os adultos, como andar, sair de casa, assumam um caráter de bravura, força, coragem. O próprio nome do protagonista sugere uma ligação com o grande herói troiano da *Iliada*.

A maldição da moleira é uma obra leve e de um humor inteligente. Pela perspectiva adotada, confere um tom inusitado e divertido a situações costumeiras, de modo que a obra consegue agradar a leitores de qualquer idade.

3.3.3 *A palavra mágica*

A palavra mágica, de Moacyr Scliar, narra a história de Pedro, um garoto de catorze anos que vive com seus pais, Maria Aparecida e João Francisco, numa pequena propriedade no meio rural. A obra é narrada pela “palavra mágica”, em primeira pessoa, que cumpre, na verdade, o papel de um narrador em terceira pessoa onisciente. Embora a ideia de usar a palavra mágica, seja uma tentativa de apresentar uma espécie de narrador que participe do mundo ficcional, como ele é apenas mais um elemento da trama, o recurso não convence:

Quero me apresentar a vocês: eu sou a palavra mágica. Palavra mágica, vocês sabem do que estou falando, não é verdade? É uma coisa da qual vocês devem ter ouvido falar desde a infância, desde que vocês eram muito pequenos – nas histórias que contavam para vocês ou que vocês liam naqueles belos livros infantis. (p. 11)

Assim, o efeito final é de uma voz fora do plano ficcional, visto que a palavra mágica apenas ajuda na compreensão do enredo. Embora a escolha dessa forma de pensar o narrador tenha buscado dar complexidade à narrativa, o que impera na obra é um tom autoritário de conselho.

Interferindo diretamente na narrativa, a palavra mágica apresenta o discurso de alguém que tem mais experiência, e, portanto, pode aconselhar: “Ofereça uma flor à sua mãe, por exemplo. Diga ao seu pai, assim de repente, o quanto você gosta dele. Essas coisas às vezes são mágicas, cara. Essas coisas funcionam como palavras mágicas. Às vezes funcionam até melhor do que palavras mágicas” (p. 56).

No que tange à trama, o avô de Pedro, Lucídio, abandonou os filhos e sua mulher Chiquinha para ir morar com sua amante. Depois de vários anos, Lucídio retoma o contato com sua família, mas seu filho, João Francisco, mesmo se aproximando do pai, não consegue perdô-lo. Quando Lucídio fica doente, pede a Pedro, seu neto, que fique com ele em seu casebre.

O garoto, de bons sentimentos e características virtuosas, ajuda o avô de forma desinteressada, age de forma generosa: “alguém precisava dele, e ele não deixaria de ajudar essa pessoa, mesmo se tratando de um avô esquisito” (p. 34). Ao resolver cuidar do avô, o menino busca corresponder ao que os adultos esperam dele: “A mãe sorriu aprovadora; obviamente, era aquela a resposta que esperava do filho. Tininha veio correndo e abraçou o irmão, entusiasmada: você é bom mesmo, Pedrinho” (p. 36).

O tempo que passa no casebre de Lucídio é importante para a aproximação de avô e neto. Lucídio conta então sua história a Pedro: ele havia comprado um bilhete com seu amigo Joca e os dois ganharam na loteria. Joca, depois de resgatar seu prêmio, é roubado e gravemente ferido. Quando o avô de Pedro o visita no hospital, seu amigo revela ter guardado parte do dinheiro de Lucídio na lotérica de Zeferino. Joca dá-lhe uma senha, escrita em um pequeno papel, para que ele possa resgatar sua parte do prêmio; mas como Lucídio é analfabeto, não consegue ler o que está escrito no papel. Depois de uma chuva, o papel desaparece de seu bolso. Vários anos se passaram e ele não consegue recordar qual era a palavra.

Assim, o avô de Pedro perde a chance de ganhar a loteria por não saber ler. Começa a aprender a ler com o objetivo de procurar a palavra, o que dá ensejo à realização de comentários de incentivo à leitura:

Gosto muito de ler. Agora não tenho mais condições de arranjar jornais ou revistas ou livros, e os olhos já não ajudam. Mas, quando podia, lia muito. Ler pra mim era um consolo, a única coisa que me salvava da tristeza. Eu gostava muito de romances, de contos. Quando o escritor sabe contar uma boa história ele mexe com a gente, não é mesmo? É como se a gente estivesse vivendo outra vida, a vida das personagens... Está de acordo, Pedro?

Claro que Pedro estava de acordo; ele também gostava muito de ler. Livros, principalmente: tudo o que Maria Rita recomendava, ele devorava. (p. 48)

O tom aí adotado é didático, mostrando os caminhos certos a serem seguidos pelo leitor. Pedro é um exemplo a ser seguido, bom filho, aluno aplicado na escola, leitor de obras literárias. Além disso, para promover a reconciliação entre o pai e o avô, viaja para Muriaçu em busca da lotérica de Zeferino, e descobre que a lotérica foi transformada em uma loja de presentes. A garota que trabalha na loja chama-se Sônia, é neta de Zeferino, e revela que a história contada por Lucídio é verdadeira, mas que o banco onde estava guardado o prêmio da loteria faliu e o dinheiro se perdeu.

O protagonista apaixona-se por Sônia, mas o tema do primeiro amor não ganha relevância no desenrolar da história. Como esse tema é considerado de interesse no universo juvenil, costuma ser abordado em busca de identificação com o leitor jovem. Mas neste caso, o esquematismo da trama não permite um aprofundamento psicológico da personagem, de modo que a paixão por Sônia não implica transformação nem aprendizado na vida de Pedro.

Quando volta para casa, Pedro descobre que Lucídio passou mal e está no hospital. Revelando ao avô que foi à lotérica, o garoto diz que a neta de Zeferino mandou para ele, como presente, uma estátua de capivara. Lucídio se lembra então de que a senha é “capivara”, essa é a palavra mágica. Após a reconciliação de toda a família, Lucídio morre.

Não se observa qualquer transformação de Pedro ao longo da narrativa. O garoto, bom e virtuoso desde o início, está interessado em ajudar o avô a se reconciliar com a família. Suas características psicológicas são estanques. Por mais que várias peripécias movimentem a história, os fatos vivenciados não provocam o amadurecimento do jovem protagonista.

Com elementos estruturais que não oferecem grandes dificuldades para a compreensão da obra, o que mais se destaca na trajetória do protagonista é seu tom didático, a intenção de apresentar um caminho exemplar, um padrão de virtude a ser seguido pelo jovem leitor.

3.3.4 *As rapaduras são eternas*

As rapaduras são eternas, de Carlos Heitor Cony e Anna Lee, é um romance policial narrado em terceira pessoa por um narrador onisciente. A história se inicia com o encontro entre Beta e seu tio Aníbal em um shopping no Rio de Janeiro. O tio de Beta mora em Brasília e vai para o Rio visitar a família de seu irmão, levando vários presentes para seus familiares, entre eles algumas rapaduras. Aníbal é sequestrado no Barra Shopping diante do olhar atônito da sobrinha.

A turma de Beta, composta por seu namorado Duda, Jacaré e Joca, começa a investigar o desaparecimento de Tio Aníbal. Duda e Joca têm 15 anos e Jacaré tem 19 anos. Assim, as personagens que vão viver as aventuras advindas do sequestro de Tio Aníbal estão predominantemente na adolescência. Os jovens estão ávidos por aventuras e não se preocupam com os perigos que podem resultar ao enfrentarem os bandidos: “Ele e o amigo estavam convencidos de que poderiam desvendar todos os mistérios do mundo, queriam apenas a primeira chance para provar que eram imbatíveis na luta do Bem contra o Mal” (CONY, 2007, p. 19). A história se prende às várias peripécias em torno da caça aos bandidos e à busca de desvendar o mistério em torno do sequestro de tio Aníbal.

Nessa obra não há mortes e nem violência. O tom cômico ameniza o banditismo das personagens antagonistas. Quando Duda é preso como refém pelos bandidos, ele não é torturado, nem sofre qualquer tipo de violência. Os bandidos simplesmente não lhe dão comida enquanto Duda não contar o que sabe sobre a quadrilha. Mesmo assim, a ausência de alimentação é apenas por um dia. Até mesmo Duda percebe que “aquele bandido não era dos mais sabidos. Seria fácil lidar com ele” (p. 98).

Ao sequestrarem Tio Aníbal, os bandidos querem as rapaduras onde foram escondidos diversos diamantes. Depois de roubarem as rapaduras, Tio Aníbal é solto sem arranhões e os bandidos até ligam para sua sobrinha para avisar onde Aníbal está. A quadrilha, que tem atuação internacional, apresenta certos traços de ingenuidade, como libertar tio Aníbal perto de um dos esconderijos dos bandidos.

Assim, a obra não convence muito. O sequestro de Aníbal parece um elemento que serve somente para aumentar o número de peripécias e dar mais ação à narrativa, visto que os bandidos poderiam ter levado somente sua mala, como fizeram com Jacaré em outro momento da narrativa. Há na obra a justificativa de que os bandidos queriam revistar o tio de Beta, mas é bem improvável que uma pessoa carregue quatro grandes rapaduras nos bolsos. Este é apenas um exemplo de alguns acontecimentos narrados na obra de forma inverossímil.

Ao mesmo tempo em que a ação se desenrola de forma rápida, há um retardamento do desfecho com várias peripécias que prolongam a história: Jacaré vai até Brasília para investigar a loja que vende as rapaduras, encomenda rapaduras para levar para o Rio de Janeiro, pede a um amigo militar que leve as rapaduras para ele, o amigo vai para um treinamento em uma fazenda de difícil acesso no interior de Minas Gerais, Jacaré precisa encontrar o amigo desbravando o interior do país, finalmente encontra o amigo, recupera as rapaduras, mas precisa trocar o pneu do carro na volta para o Rio. Assim, o objetivo da narrativa é prender o leitor em uma cadeia de acontecimentos que se sucedem de forma rápida.

Durante toda a história, os jovens são enaltecidos, apresentando características como coragem, força, empenho na investigação, inteligência. Ao final, os bandidos são presos e os jovens saem vitoriosos e ilesos de tantos perigos enfrentados. Assim, há um enaltecimento dos bons e a punição da quadrilha que sequestrou tio Aníbal. Não há qualquer preocupação em acenar para um aprendizado dos jovens.

É interessante observar que um autor já consagrado na literatura adulta, como Carlos Heitor Cony, nesse romance escrito para jovens, apresenta algumas ingenuidades na construção do enredo. Além disso, o romance apresenta uma estrutura tradicional, como o tempo linear, um narrador em terceira pessoa onisciente, personagens planas e sem grandes experimentações estéticas.

3.3.5 *HQs: quando a ficção invade a realidade*

HQs: quando a ficção invade a realidade, de Rosana Rios, narra o envolvimento de Déo e sua namorada Naí com o mundo das histórias em quadrinhos. O protagonista tem dezessete anos quando decide rememorar o passado e contar sua história. Assim, a narrativa começa com as considerações de Déo, feitas no presente; depois ele rememora o passado para contar tudo o que aconteceu.

Déo escreve com o intuito de alertar as pessoas que vão ler sua história sobre os perigos existentes ao acessarem o mundo dos HQs. O jovem compromete-se a revelar toda a verdade sobre os acontecimentos que viveu, dando um tom de verdade ao relato e atribuindo ao leitor o papel de um confidente, com quem divide seus anseios mais íntimos: “Prometi a mim mesmo dizer a verdade até sobre meus pensamentos mais íntimos – ainda que isso possa complicar nosso namoro” (RIOS, 2007, p. 9).

A história estrutura-se no formato de um diário, escrito no laptop emprestado por Naí. A ilustração também colabora para dar um tom de verdade à história. A mancha gráfica em que aparece o texto escrito tem a forma de uma página de computador, com registro da data e horário em que Déo está escrevendo. Esse recurso, que cria a ilusão de que estamos lendo o que o protagonista escreve no próprio momento da digitação, consegue atrair o receptor da obra para a história que está sendo contada.

Tratando da relação e dos limites entre a realidade e a ficção, a narrativa lida com a sensação de identificação que há entre o criador e a personagem criada, e também com o processo de identificação entre o leitor e a personagem:

Quando comecei a ler, uma sensação estranha percorreu minha espinha. Aquele personagem me atraía, fascinava. ERA COMO SE A HISTÓRIA TIVESSE SIDO ESCRITA SÓ PRA MIM. De repente, dei com uma página muito familiar. E demorei quase cinco minutos para perceber que era exatamente igual a uma que eu tinha desenhado para meu personagem, Acauã, no fanzine daquele mês. (p. 24)

Alguns períodos estão em letra maiúscula, talvez para chamar a atenção para algumas partes mais importantes da história ou para que o texto apresente atrativos para o leitor também por meio do aspecto gráfico.

Em alguns momentos da narrativa, Acauã, a personagem criada por Déo, parece ser um duplo do narrador, introduzindo a abordagem da relação entre o que é verdade e o que é imaginação numa personagem. O protagonista se confunde acerca da diferença entre ficção e realidade, propondo o dilema: será que o desenhista cria sua personagem como uma projeção de si mesmo ou será que a personagem é algo tão forte que influencia a personalidade do desenhista? A partir dessas questões, um interessante jogo é construído em torno do processo de criação ficcional, problematizando-se a sensação que escritores e leitores têm de que algumas personagens são tão vivas que começam mesmo ter vida própria, ou seja, a existir em algum lugar nebuloso e desconhecido.

Quando no início da história, Déo é convidado a desenhar fanzines no jornal da escola, Naí tem acesso aos seus desenhos e deseja conhecer o criador de Acauã. Os dois começam a namorar, mas durante toda a narrativa Déo, sentindo ciúmes de seu personagem, receia que a namorada goste de fato do super-herói Acauã, e não dele.

Déo e Naí começam a observar que Loh, um das personagens dos quadrinhos, está constantemente retomando as histórias desenhadas por Déo e os cenários criados por Naí. Tudo caminha como se Loh quisesse um confronto com Acauã, a personagem desenhada por Déo.

Quando Déo e Naí começam a fazer estágio numa editora que publica HQs, conhecem Jan, um desenhista experiente que vai ajudá-los a compreender os mistérios por trás dos “inofensivos” quadrinhos. O casal descobre então um mundo paralelo em que as personagens existem de verdade: “TALVEZ AS PERSONAGENS EXISTAM DE VERDADE, MAS NÃO NESTE MUNDO. Num outro mundo, outra dimensão...” (p. 49).

Assim, um desenhista não cria uma personagem, ela própria estabelece uma ligação com quem vai desenhá-la para que possa existir no nosso mundo. É como se os quadrinhos fossem um portal para a entrada deles em nossa dimensão: “TIVE CERTEZA DE QUE EU NÃO CRIARA ACAUÃ; ELE JÁ EXISTIA EM ALGUM LUGAR, e viera ao nosso mundo através de meus traços, minhas cores” (p. 50).

Loh é um HQ rebelde. Todos os desenhistas que desenharam essa personagem morreram de forma misteriosa. Quando Jan desenhou os quadrinhos de Loh, no passado, teve sua energia absorvida pela personagem e quase perdeu completamente suas forças vitais.

Para derrotar Loh, Déo, Jan e Naí decidem se unir e fica decidido que Jan vai desenhar a HQ. O trio se reúne no apartamento de Jan com a tarefa de colocar no papel o confronto entre Loh e Acauã, que vais ser contado por meio de quadrinhos, incorporados ao texto de modo a unir imagem e texto verbal. O confronto entre os HQs constitui o clímax da história e vai definir o rumo dos quadrinhos e da história de Déo e Naí.

A batalha deixa marcas em Déo, que sente as chicotadas de Loh em suas costas. Jan perde suas energias vitais e, depois de algum tempo hospitalizado, morre. Quando Loh cai num abismo, todos acreditam que ele está morto. Após todas as aventuras vividas, Déo compreende que seus ciúmes de Naí com Acauã fazem parte de sua confusão entre ficção e realidade. Intimidado pela postura madura de Naí, que, segundo ele, é a “mulher mais sensata do mundo”, passa por um processo de amadurecimento e começa a tomar consciência de sua insegurança em relação a Naí: “Tentei pensar com honestidade, e comecei a entender melhor nosso caso: NÃO ERA NAÍ QUEM SE CONFUNDIA ENTRE A FICÇÃO E A REALIDADE, ERA EU” (p. 123).

Por meio de sua aventura no mundo dos HQs, Déo encontra a resposta para seu conflito, sentindo-se vitorioso e amadurecido ao final de sua trajetória: “Bem, graças aos HQs eu vivi nesse clima de combate, medo e heroísmo; aceitei as consequências e não me arrependo, agora que a morte de Jan não me dói tanto – e que meu namoro com a Naí sobreviveu e amadureceu” (p. 127).

É por meio dos HQs que Déo afasta-se da realidade prosaica e ganha a chance de ser herói. Assim, a narrativa brinca com o próprio poder que a ficção oferece, no sentido de se poder sair da realidade e de se tornar “um outro” provisoriamente.

A aventura em torno dos HQs cria um misto de suspense na esteira do que se desenvolve nos *serial killers* dos programas televisivos, envolvendo o leitor em uma teia de mistério. A predominância do discurso direto dá uma agilidade à narrativa e a aproxima, mais ainda, do tom plástico que caracteriza as histórias em quadrinhos. *HQs* é uma obra instigante, que, longe de buscar um modelo de representação da realidade, questiona a realidade, propondo uma relativização das fronteiras entre o que é verdade e o que é imaginação.

3.3.6 *Mais ou menos normal*

Mais ou menos normal, de Cíntia Moscovich, faz parte da coleção “Cidades Visíveis: ficções nas cidades que vivemos”, da editora Publifolha. Narrada em primeira pessoa por Gaia, uma garota de doze anos, a obra revela seu mundo interior em um processo de comparação com as características da cidade onde mora: “Porto Alegre é uma cidade esquisita. E acho que eu só podia ter nascido aqui” (MOSCOVICH, 2007, p. 10).

Se Porto Alegre tem palmeiras plantadas em uma ponte, um rio que é lago e uma Rua da Praia que não tem Praia, Gaia tem pais que escolheram um tipo de vida alternativo que, segundo a garota, também não parece muito normal. Ela não pode assistir televisão, só pode comer alimentos naturais – cenoura e cuca integral –, suas roupas também não podem ser de tecido sintético. O pai de Gaia não trabalha fora de casa e sua mãe faz artesanato e joga búzios e tarô. Por tudo isso a garota se sente deslocada em seu meio e considera sua vida muito esquisita.

Prefácio e o Marcelo são os únicos amigos de Gaia. Marcelo nasceu dentro de um avião que sobrevoava Nova York. Segundo Gaia, faz parte de sua própria esquisitice ter um amigo que nasceu dessa forma. Esse fato incomum da vida de Marcelo certamente faz com que cresça a amizade entre ele e Gaia, que também se sente numa realidade diferente em relação aos outros colegas de sua escola. Outro aspecto que aproxima a garota de Marcelo é o fato de ambos terem desconfiança sobre sua verdadeira paternidade; acham que são adotados. Durante sua trajetória, a garota vai tentar descobrir se a suspeita é verdadeira. Prefácio, por sua vez, tem esse apelido por gostar de ler – uma afinidade com a protagonista. Com sua postura, bem madura para a idade, ajuda Gaia a resolver seus conflitos, conversando com ela sobre adoção.

Ao assumir o papel de narrar sua história, a protagonista assume o tom de uma conversa sem reservas com o leitor, como se estivesse contando suas angústias para um amigo e, assim, estabelece uma interlocução direta com o receptor da obra: “Não sei se dá para entender o que estou contando.” (p. 9); “Me digam aí: é mole?” (p. 13); “Como é que eu comecei a desconfiar que era adotada? Conto agora.” (p. 15); “Voltando ao que eu quero contar” (p. 16).

Ao mesmo tempo em que Gaia conta sua história, no primeiro plano da narrativa, antecipa-se a narração do acidente sofrido por Marcelo e a descrição das cenas no hospital ocorre, em outro plano temporal, de modo concomitante com a história de Gaia antes do acidente. A intenção com os dois planos é contar tudo no tempo presente, de modo que o leitor tenha a sensação de que está participando das duas fases da história no mesmo momento. A sequência de ações ligadas a Marcelo é apresentada no livro com letras em itálico, de modo a se criar um destaque gráfico entre os dois planos, os quais, apenas no capítulo catorze, se unem para o desfecho da narrativa.

O carro em que estava o amigo de Gaia é perseguido por uma moto. Na tentativa de fugir do perseguidor, e ainda por ter um outro condutor forçado a ultrapassagem, o motorista do carro em que estava Marcelo perde o controle do carro, que capota. O garoto é hospitalizado e permanece entre a vida e a morte. O período de coma de Marcelo é fundamental para que Gaia reflita sobre sua vida: “No meio da reza, penso que hospital não é lugar para criança. Será que eu e o Marcelo ainda somos crianças?” (p. 45).

A história começa no dia vinte de setembro e vai até o dia do aniversário de Gaia e também da cidade onde a garota mora, vinte e seis de março. Mas a marcação temporal assume pouca importância na obra, de modo que as reflexões de Gaia vão e voltam no tempo, apresentando digressões sobre sua infância, e algumas antecipações sobre o futuro.

Embora a coleção “Cidades visíveis” tenha a intenção explícita de explorar uma cidade, a qualidade estética consistente da narrativa impede que este objetivo se choque com as descrições de Porto Alegre. Primeiramente, como o pai de Gaia é apaixonado pela cidade, abre-se a oportunidade de explorar as marcas da identidade gaúcha, seus escritores e seus lugares preferidos.

Gaia também se liga de modo íntimo à cidade, que muitas vezes surge como um reflexo de suas sensações e exprime sua identidade irmanada aos costumes dos moradores de Porto Alegre: “Quem é do Sul sabe. E quem é do Sul também sabe que nessa época a gente encontra a gauchada na rua. Encontrei vários gaúchos vestidos a rigor, pilchados com orgulho” (p. 18). Assim, as descrições da cidade ajudam a compor a construção de Gaia.

A linguagem adotada pela protagonista é bem construída, incluindo algumas expressões próprias da modalidade oral gaúcha, mas sem exageros, na dose certa para que o texto não fique pesado, com excesso de gírias ou expressões próprias dos falantes do Sul. O falar regional é mais marcado nos diálogos, de forma que a narrativa de Gaia fica mais livre para apresentar a história sem grandes preocupações em representar o regional. A linguagem adotada flui com facilidade e está em consonância com a idade da garota, sem que seja, também, demasiadamente infantil.

Embora a obra promova a defesa de valores humanos, em razão da linguagem convincente da protagonista, não se tende para um moralismo fácil. Devido à adoção da perspectiva da garota há, na verdade, a configuração natural de uma ética a nortear os comportamentos humanos:

A mãe do Marcelo disse para meus pais que eles não precisam ficar lá no hospital todo o tempo. A mãe falou que as pessoas precisam das outras numa hora dessas. Eu acho que a mãe tem razão – ainda mais que o tarô dela tinha avisado algo sinistro na vida de dona Sofia, que bem podia ser aquela tragédia. O pai disse que, como o ministro não tem família nenhuma, ele vai acompanhar. Uma questão de humanidade. Eu acho que o pai tem razão. (p. 69)

Também é por meio da ação dos pais de Gaia, que permanecem no hospital dando apoio aos pais de Marcelo, durante todo o período em que o rapaz está em coma, que o leitor entra em contato com uma postura assentada em valores humanos, sem a necessidade de uma voz externa à narrativa para mostrar o caminho certo a ser seguido. A lição de amizade transmitida pela obra não se faz por meio da voz de um adulto ensinando normas de comportamento. É pelo cuidado com a construção estética da narrativa que a obra transcende o didatismo e assume os contornos de uma reflexão efetiva sobre valores verdadeiramente humanos.

A experiência de “quase morte” de Marcelo o faz refletir sobre a possibilidade de ser adotado. No hospital, quando repete: “Gaia, não é importante”, ele se referia à possibilidade de eles serem adotados. Assim, Gaia e Marcelo acabam por resolver o conflito sobre a adoção.

No penúltimo capítulo, intitulado “As coisas que são importantes”, depois do período difícil com o acidente de Marcelo, configura-se uma nova fase para Gaia, que resolve seus conflitos e aceita

sua vida de forma mais positiva. Ela e sua família se mudam para um apartamento no centro da cidade. As cores do apartamento sugerem a nova vida que se inicia: “Parecia uma folha nova de alface”, “azul novo tudo de bom”.

A recuperação de Marcelo, ou seja, o fato de ele “viver de novo” transforma o modo de pensar de Gaia, que assume sua identidade, começa a se orgulhar de seus pais. Mas isso não se processa como sujeição a um padrão imposto pelos adultos. Gaia reflete sobre seu inconformismo e chega à conclusão de que a convivência saudável com seus pais é mais importante do que saber se é adotada, resolvendo definitivamente seu conflito em relação à forma de vida escolhida por seus pais.

O desfecho da obra se dá com a comemoração do aniversário de Gaia, o que marca sua passagem para uma outra etapa de sua vida:

O pai disse que eu podia escolher meu presente de aniversário, e eu falei que não queria ganhar nada, queria só que o dia fosse como os outros dias.
Mais ou menos como os outros dias.
Mais ou menos normal. (p. 111)

Assim, o percurso da personagem leva a uma compreensão do outro e de si mesma. Ao presenciar a luta do amigo pela vida, Gaia reflete sobre si mesma, decide o que é de fato importante, resolve seus conflitos interiores e começa uma nova fase, que apresenta contornos positivos.

3.3.7 *Mestres da paixão*

Em *Mestres da paixão*, obra autobiográfica de Domingos Pellegrini, o autor compartilha com o leitor suas lembranças escolares mais marcantes.

No início da história, a mãe de Domingos encontra um caderno de desenhos do filho que estava perdido há muito tempo. Ao ver o caderno, o protagonista se lembra de que os desenhos foram feitos com o incentivo de seu professor de Ciências Naturais, Pتيالina, que tinha paixão “pelo universo da vida” (PELLEGRINI, 2007, p. 62). Assim, Domingos resolve começar suas memórias pelo caderno de desenhos, decidindo que cada gravura do caderno vai compor o início de um capítulo, porque a paixão era “o combustível do motor Pتيالina. Paixão pelas Ciências Naturais, paixão pela educação, paixão pelos alunos” (p. 73).

O protagonista, que vai à escola pela primeira vez aos seis anos e meio de idade, esforça-se por recuperar a memória, catalogando os nomes das instituições escolares nas quais estudou: sua primeira escola, o “Grupo Escolar Evaristo da Veiga”, em Londrina; e o “Grupo Escolar João Mendes”, que é de fato sua mais forte lembrança escolar, porque ali recebeu um elogio da professora, fato que permaneceu em sua memória para sempre.

A experiência com a leitura comparece como outro elemento importante para sua aprendizagem. Com nove anos, Domingos começa a ler a revista *O Cruzeiro*. Com onze anos descobre a literatura de Castro Alves e outros poetas brasileiros. Ao longo de sua trajetória, menciona as diversas obras de escritores estrangeiros e brasileiros com as quais teve contato, as quais fizeram de Domingos um “apaixonado pelas palavras” (p. 102).

Vários professores são lembrados. A professora de português, Dona Stela por se emocionar ao ouvir Domingos declamar poemas de Castro Alves, como “Vozes d’ África” e “Navio Negreiro”. Mestre Mandrake que, além de ensinar vários trabalhos artesanais, ensina sobre o respeito com o corpo do outro. Dona Rosinha, professora de francês, que ensina que “a gente consegue quando quer pra valer” (p. 40). O professor Joaquim Carvalho, que ensina gramática aos alunos, mostrando a importância de ser perseverante, “sem grandes gestos, sem discursos, só fazendo o que é preciso fazer, sempre, para quem quiser usufruir” (p. 82-83).

O Reverendo Ernest Boerhoeff, diretor do Colégio Londrinense, professor de História e exemplo de um homem “apaixonado pela paz” (p. 86), é lembrado em uma cena em que foi capaz de evitar uma briga violenta entre estudantes em frente à escola. Zaqueu de Melo, outro diretor do Colégio Londrinense, ao apoiar Domingos em sua ideia de criar um jornal, exige dele um trabalho minucioso e cobra qualidade em todas as etapas da produção do jornal. O professor de Educação física, Isaac, além de ensinar a compreensão em relação aos problemas dos outros, ensina que os alunos devem se esforçar para vencer suas próprias limitações: “Ficar reclamando do que a gente não tem, é fácil. Fazer o máximo com o que tem, é muito melhor. Entendido?” (p. 118). O Diretor Iran Martins Sanches, apesar de suas divergências de ideias com o protagonista, é lembrado por ensinar o verdadeiro significado da democracia: “Democracia é isso, discordância e tolerância para a convivência” (p. 147).

Pelos comentários apresentados ao longo da narrativa, percebe-se que os professores de Domingos que permaneceram em sua memória ensinaram mais do que simplesmente conteúdos escolares. Eles conseguiram ultrapassar os limites de um ensino mecanicista e “sem gosto”, comum na escola tradicional, e mostraram como pode ser apaixonante a “aventura do conhecimento”. São, portanto, lembrados de modo muito afetivo pelo protagonista – assim como ocorre muitas vezes na vida real – pelo exemplo de vida que foram capazes de transmitir aos seus alunos.

Outro episódio relevante que confere um certo tom exemplar à narrativa é a referência feita por Domingos à análise que a professora Maria Helena faz do conto “Ten indians”, de Hemingway, sugerindo, na discussão, o que é literatura de qualidade:

A qualidade da literatura de Hemingway está não só no seu estilo claro e contido, mas também nesses panoramas morais em que ele não indica caminho, não é paternal, nem professoral, não ensina nem aconselha, apenas mostra as condutas em luta, estimulando-nos a pensar e escolher. Como é na vida. (p. 139)

Outro aspecto da trajetória de aprendizado vivido pelo protagonista destacado em suas memórias é o seu processo de escolha profissional. Primeiro, Domingos opta por fazer o Curso Científico. Depois, percebendo que não é o melhor caminho para ele, arrepende-se, volta atrás e decide fazer o Curso Clássico. Nesse ponto, a narrativa incorpora um tom de conselho acerca da importância de pensar bem sobre a vocação: “Teste psicotécnico, orientação vocacional, conversas com profissionais sobre suas profissões, tudo pode ajudar” (p. 100).

No desfecho da obra, Zita, professora de Domingos na faculdade, considerando a grande transformação vivida por Domingos, que, de um aluno rebelde, tornou-se um homem sensato e

amadurecido, convida-o para dar uma palestra a seus alunos. Para a professora, o protagonista, nessa fase da sua vida, está pronto para enfrentar de forma mais serena seus desafios e desequilíbrios emocionais.

Em resumo, *Mestres da paixão* narra a formação de Domingos, que começa na infância e vai até a idade adulta, abordando o amadurecimento de um jovem que vive a experiência do primeiro amor, dos erros da juventude, da escolha profissional. As marcações temporais dos episódios narrativos são vagas, pois o mais importante não é o tempo cronológico, mas o tempo das lembranças de Domingos, que apresentam certa linearidade, mas também algumas idas e vindas para o passado e para o futuro, com o intuito de registrar como as lições de seus mestres enriqueceram sua experiência e o ajudaram a se construir como pessoa. Nesse processo, fica evidente o papel de seus mestres, que o ajudaram a construir uma atitude ética em relação a si mesmo e aos outros.

Nessa trajetória de formação, Domingos está em contínuo aprendizado. O protagonista termina a narrativa refletindo sobre como a experiência com seus “mestres da paixão” pode ser importante para “re-significar” a educação no presente. A obra assume então traços de um tratado sobre a educação escolar e seus desafios para fazer sentido nos tempos de hoje, quando, segundo o narrador, é necessário construir o saber em estreita ligação com a cidadania. Ou seja, Domingos busca recuperar a lição de cada mestre, para iluminar a educação nos dias de hoje, mas não se limita apenas a repetir os fatos acontecidos; com as imagens das lições aprendidas com os grandes mestres, reflete sobre a importância de cada professor e, por extensão, sobre a importância da educação, na trajetória de sua aprendizagem. Em razão dessa ênfase, a obra é marcada por um tom de ensaio, principalmente no último capítulo, em que a abordagem da educação, com o intuito de valorizar o papel dos professores, fica por demais explícita.

Outro ponto relevante que comparece na obra, já mencionado anteriormente com citação do original, é a discussão acerca do que é a boa literatura. Feita por meio de uma discussão conceitual adequada, essa discussão se coloca em descompasso com o que comparece efetivamente na narrativa. Enquanto a boa literatura é considerada aquela que não apresenta um tom de conselho, que não assume tom “professoral” e deixa o leitor escolher livremente seu caminho, o que se encontra no livro é a defesa de uma trajetória exemplar, a presença de um didatismo que mostra caminhos e dá conselhos.

Embora a obra apresente uma linguagem poética bem elaborada e de boa qualidade estética, é impossível não perceber uma falta do trabalho estrito com a literatura, do filtro ficcional que separa realidade e representação. Assim, sua leitura causa um certo incômodo, visto que, após a expectativa de ler a história dos mestres da paixão, por fim, é possível saber mais sobre o *eu* ostensivo que permeia toda a narrativa que sobre esses mestres. Observa-se, ao longo da narrativa, um sentimento de orgulho e vaidade do narrador em relação a sua vida escolar e a sua experiência de leitura, surgindo, inclusive, referências a alguns professores que são lembrados justamente por reconhecerem seu talento de escritor, como o mestre Joaquim Carvalho. No fim das contas, é como se Domingos assumisse o papel de grande mestre dessa história.

3.3.8 *Tão longe... tão perto*

Em *Tão longe... tão perto*, de Silvana de Menezes, a idade do narrador em primeira pessoa não fica clara, mas provavelmente ele é um adulto, que rememora sua infância, lembrando-se de quando sua avó desenvolveu a doença de *Alzheimer*. Um dos grandes trunfos da obra é a predominância da perspectiva de uma criança de dez anos que acompanha o avançar da doença de sua avó com um olhar indagador diante da vida e da morte. Ao mesmo tempo em que surge a perspectiva da criança, o narrador apresenta também um olhar maduro sobre os acontecimentos passados.

Como o narrador conta a história num tempo posterior à trama narrada, é maior sua compreensão, que às vezes se faz de modo onisciente, em relação à perspectiva das outras personagens, o que proporciona um panorama mais amplo da visão de cada uma sobre os acontecimentos. Essa dupla perspectiva adotada confere maior complexidade ao tratamento do tema da doença de *Alzheimer*.

Recuperar a infância parece ser uma forma de o narrador elaborar suas dúvidas sobre a morte, o tempo e a memória. As constantes interrogações apresentadas estão em consonância com o que se passa no mundo interior da criança e suas dúvidas em relação à doença de sua avó, mas nem por isso assumem contornos simplistas ou superficiais: “Afinal, ela vivia ali, mesmo que às vezes parecesse estar em outro mundo, outro tempo. Então existiam dois tempos? Um que já havia passado e outro que existia o tempo todo?” (p. 37).

O garoto, no início da doença de sua avó, acha engraçada a perda de memória da velha senhora. Com o desenrolar da narrativa, a doença vai assumindo contornos mais sombrios: “O tal doutor *Alzheimer* devia ser alguém bem cruel” (p. 9). Como os pais do protagonista não podem pagar um colégio de tempo integral, o menino é obrigado a passar suas tardes no velho apartamento onde moram a avó doente, Zezé, a empregada, e sua filha, Lili, apenas um bebê.

O narrador, embora criança, não é apresentado como um ser virtuoso e cândido; ao contrário, revela um lado cruel e egoísta: “Não foram poucas as vezes que desejei que ela morresse logo e fosse logo para o seu Paraíso cheio de velhinhos rezando o terço” (p. 46). Muitas vezes o narrador é caracterizado como dissimulado e perverso. Sentindo ciúmes da atenção que sua avó dedica ao bebê, mesmo sendo proibido pelos adultos, leva Lili para perto da velha senhora para que ela se apegue mais à criança e sofra depois com a separação inevitável.

À medida que o protagonista entra em contato com a velhice e com a degeneração física de sua avó, ele começa a refletir sobre a passagem do tempo: “Então comecei a pensar que o tempo era um velho frio, que simplesmente nos roubava um ano de vida a cada aniversário. Pra compensar, a gente faz festa e sopra a vela” (p. 13). Para o narrador a proximidade da morte da avó não é algo natural da própria vida; a morte está ligada ao horror da passagem do tempo que “Passava, por mais que resistíssemos” (p. 37).

A morte, ligada à doença de *Alzheimer*, ocupa o foco central da narrativa. Como a avó do protagonista perde gradativamente a memória à medida que entra no “túnel escuro”, a velhice é vista em seu aspecto mais degradante, como uma cegueira que impede de ver a vida: “Tudo era previsível: as fugas, a perda da memória, o desconhecimento das pessoas, faziam parte do processo cruel que

levava minha avó deste mundo e deixava só sua carcaça de carne e osso, e apenas a consciência que lhe interessava” (p. 45).

Pouco a pouco a avó do protagonista vai deixando de reconhecer até mesmo as pessoas mais próximas, como seu filho, seu neto; vai perdendo a noção da realidade e das convenções. Um dia, quando presencia sua avó sair nua do banheiro, o narrador desabafa: “Na época fiquei traumatizado, pensando na perspectiva de todas as mulheres serem iguais àqueles corpos de oitenta anos. Cheguei a desistir de casar-me” (p. 46). Como se vê, a doença de *Alzheimer* não é descrita em uma atmosfera tênue e idealizada, mas é vista com complexidade, denunciando o horror sentido pela criança diante da inevitabilidade da degeneração do corpo.

Em alguns momentos, a passagem do tempo e a velhice assumem uma conotação irreversível: “Bebês viravam crianças, crianças ficavam adolescentes, adolescentes tornavam-se adultos, adultos envelhecem, e os velhos ... estes são sempre velhos” (p. 10). A troca de tempo verbal e o uso do verbo “ser”, neste trecho, expressam um sentido de movimento que vai apenas até a velhice; a partir desse instante trata-se de um estado sem volta, sem qualquer futuro possível que não seja a morte. Nesse estado, a avó, incapaz de retomar o passado, de se lembrar das coisas que aconteceram, vivendo uma progressiva aniquilação da consciência, torna-se apenas um corpo inerte e vegetativo.

Favorecendo o tratamento do tema, a obra é fundamentalmente construída em torno de imagens ligadas à separação. O mundo da avó se mostra de forma separada: o mundo interior ela só compartilha com o bebezinho e o exterior é visto pelo menino como uma carcaça sem consciência. A vida e a morte também estão separadas: “Eu olhava Lili, olhava minha avó, e elas pareciam os dois bonecos: uma, vigorosa, aberta a cada novo sopro de vida que a erguia; e a outra, murcha, cansava os que tentavam injetar o ar dentro dela. O início e o fim ali, lado a lado” (p. 92).

Assim, por mais que a narrativa apresente as duas pontas da vida, um bebê e um velho, não se observa no desenrolar da história qualquer sentido cíclico, de continuidade do ser humano no tempo.

Num certo ponto da narrativa, Zezé, que cuidava da doente, apaixonou-se por Chico Barrigudo, decide se casar e abandonar os cuidados com a velha senhora, mesmo sob os protestos do patrão. Chico Barrigudo, descrito como “cheio de vida”, leva Zezé e sua filha embora:

Vovó ficava sozinha no mundo dela, e a própria Lili, que ganhara um pai e aprendera com ele a alegria, não queria mais segurar em sua mão. Eu sentia uma aflição de vê-la daquele jeito que era jeito nenhum. Sua presença me incomodava. Era o avesso daquele mundo outro que se manifestava em pequenos gestos daquela família que não se furtava a demonstrar sua felicidade. (p. 93)

O mundo feliz que será construído por Zezé com Chico Barrigudo é o avesso do mundo da avó, triste, velho e sem qualquer perspectiva. Com o casamento de Zezé, a família decide levar a avó para um asilo, de modo que, assim, a velhice se separa de modo definitivo das pessoas que ainda têm uma vida pela frente.

Afetado pela ideia de que não é possível uma conciliação entre o fim da vida e a própria vida, que é um “outro mundo”, é por meio de seus sonhos e de sua imaginação que o garoto busca compreender

a doença da velha senhora e enfrentar seus medos em relação à morte. Ele sonha que anda com a avó por um corredor infinito e escuro. Em uma mescla de fantasia e realidade, cria conversas imaginárias entre o bebê, ele próprio e sua avó. Nessas conversas, a avó revela seus segredos para o bebê, como a caixa vermelha embaixo da cama, que contém as respostas sobre a vida e a morte. Essas conversas imaginárias, que revelam o que se passa no mundo interior da velha senhora e do bebê, ocorrem numa atmosfera de sonho, exigindo do leitor uma participação ativa na construção do sentido da obra. Para facilitar a interpretação, esses trechos, de caráter acentuadamente fragmentário, são apresentados numa tipografia diferente do restante do texto

Na noite de Natal, o protagonista sonha novamente que ele e Lili estão no túnel escuro com a avó, que coloca no bebezinho um pé de coelho, objeto que só daria a ele depois de morta. Depois disso, a avó não volta mais do túnel escuro, num sinal de que se foi o resto de sua consciência. Quando o protagonista acorda, ele vê a caixa vermelha embaixo da árvore de Natal, de modo que ocorre uma fusão entre realidade e sonho. Ele abre a caixa e nela descobre o segredo: “algo que vai transformar tudo o que o homem sabe sobre a vida e a morte” (p. 83). A partir desse momento o olhar de sua avó não lhe dá mais medo: “Vovó não tirava os olhos de mim, mas eles não me davam medo” (p. 101).

Devido à atmosfera de sonho, de fusão entre a realidade e a imaginação, criada na narrativa, não é possível ter certeza quanto ao desfecho da história, ficando em aberto algumas questões. O sonho pode ser entendido como a representação da morte de sua avó, mas também pode expressar uma forma de alívio diante do pavor da morte. Assim, sugere-se que o protagonista, por meio do sonho e da imaginação, vence o medo da morte ao vivenciar a gradativa perda de consciência de sua avó.

Mesmo que o tom da narrativa pareça às vezes cruel e asfíxiante, por alguns elementos como o espaço fechado, um apartamento velho, a confinção do garoto ao convívio com as mesmas pessoas, a monotonia da clausura por longas horas e o tormento diante da morte, a narrativa parece conseguir operar uma catarse do leitor. Ou seja, o contato com a angústia diante do que é irreversível, como a passagem do tempo e a proximidade da morte, opera a purgação do narrador diante desses sentimentos e, no desfecho, configura um mundo reestruturado de forma positiva.

3.4 Obras finalistas do prêmio Jabuti e a formação: amarrando as pontas

Nas obras finalistas do prêmio Jabuti dos anos 2006, 2007 e 2008, observa-se o predomínio de histórias que narram a infância e a adolescência de seus protagonistas. Somente *Heroísmo de Quixote* e *Gotham Sampa City* apresentam um protagonista na idade adulta, mesmo assim, nessa segunda obra, o narrador-protagonista tem apenas vinte e cinco anos e se empenha em se aproximar do jovem leitor, para a ele se dirigir na forma de conselhos.

Constata-se também uma recorrência de narrativas em que o narrador, depois de algum tempo passado, recupera a memória e conta suas lembranças sobre o passado. Nesses casos, por mais que o narrador seja mais velho, a história se volta para o tempo da juventude, ou seja, é contada da perspectiva da memória de um tempo associado à infância ou à adolescência. São exemplos: *Pena*

de Ganso, Ciumento de Carteirinha, Antes do depois, Tão longe... tão perto, Mestres da paixão. Em algumas outras, o narrador ainda jovem volta a um passado próximo para contar sua história e resolver seus conflitos no presente, como ocorre em *Aleijado*, em *A verdadeira história de Bimba, o bambabã do colégio* e também em *HQs*.

Os protagonistas das histórias estão, em sua maior parte, entrando na adolescência ou já estão no período da adolescência. *Aula de inglês* conta a história do professor, que tem mais de sessenta anos, mas cuja história começa quando ele ainda é um garoto. Além disso, a história também incorpora a trajetória de Teresa Cristina, que tem dezenove anos.

Assim, em nosso *corpus* há o predomínio de personagens jovens, os quais, ao longo da trajetória narrada, vivenciam uma transformação interior e passam por um processo de amadurecimento, marcado principalmente por uma maior compreensão de si mesmo e dos outros. Nas obras analisadas, com exceção de *Heroísmo de Quixote*, a personagem principal ou resolve seus conflitos interiores ou vence os obstáculos encontrados ao longo de seu percurso.

Alice Áurea Penteado Martha (2008), em seu artigo “Literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea”, faz uma análise de obras voltadas para o jovem leitor, como *Alice no espelho, Pena de Ganso, Lis no peito*, as quais também compõem nosso *corpus*, buscando compreender melhor os percursos do romance juvenil contemporâneo. Sobre as tendências observadas, a estudiosa afirma:

As narrativas selecionadas relatam o desabrochar sentimental, a aprendizagem humana dos protagonistas, jovens que buscam o conhecimento de si mesmos e dos outros e participam gradativamente na aventura da existência. Por essa razão, entendemos que mesmo os minicontos de Brasiliense podem ser considerados *narrativas de formação*, subgênero muito próximo do *Bildungsroman* (romance de formação). (2008, p. 16)

Penteado observa, nessas obras juvenis, a tematização de um processo de aprendizagem, ligado à busca do conhecimento do eu em relação a si mesmo e em relação aos outros, o que aproxima a literatura juvenil do chamado *Bildungsroman*. A pesquisadora considera, ainda, que nas obras pesquisadas a formação está mais centrada sobre uma busca da identidade ou sobre a resolução de um conflito, que possibilite uma convivência mais harmônica com o meio externo. Ou seja, nessas narrativas, o enfoque se volta para a aprendizagem em si mesma e não para um processo que signifique preparação para a idade adulta:

Nessas narrativas, o que desperta a atenção dos leitores, na ênfase ao processo de construção das personagens, é o fato de que a infância e a adolescência não são vistas como preparação para a maturidade, mas enfocadas como etapas decisivas no processo de vida, plenas de significado e valor, portanto. Em outras palavras, as personagens não são construídas como ainda-não-adultos ou como já-não-mais-crianças, são portadoras de uma identidade própria e completa. É verdade também que se envolvem em situações que as obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmas e do mundo. (MARTHA, 2008, p. 17)

Em nosso *corpus* também se observa a presença predominante de um processo de amadurecimento psicológico da personagem, não necessariamente associado a uma passagem para a

vida adulta. Em *Antes do depois*, por exemplo, o narrador busca, ao recuperar sua infância, chegar à compreensão de si mesmo. Na obra *Aleijado*, após a superação de várias provas, o narrador adquire maior consciência sobre si mesmo e sobre os outros, em especial em relação às pessoas que apresentam necessidades especiais. Em *A cabeleira de Berenice* há o embate do protagonista que precisa decidir se segue o que seus colegas pensam ou se assume o que ele próprio sente. Vencendo seus medos, ele enfrenta a opinião dos amigos, assumindo seu amor por Berenice.

O melhor time do mundo narra a superação das provas ligadas aos jogos de futebol escolares e aos anseios próprios do universo jovem. Ao final, o time do protagonista, que não era o favorito, vence o campeonato e os conflitos são resolvidos de forma positiva. Na obra *Alice no espelho*, a personagem empreende uma viagem interior para enfrentar a anorexia nervosa, o que a leva a ter mais consciência sobre si mesma e a ser capaz de lutar contra os padrões de magreza impostos pela sociedade.

Ou seja, sem qualquer intenção de repetir a análise que já foi realizada, cabe reafirmar que há, em nosso *corpus*, uma alta incidência de personagens que enfrentam seus conflitos e saem vitoriosas ao final da narrativa.

Em grande parte delas, o amadurecimento da personagem frequentemente é descrito por meio de elementos simbólicos, associados ao fim de uma fase da vida e anunciadores do “adentramento” em uma outra etapa da existência, representada como um tempo mais positivo, mas não necessariamente a idade adulta. Dessa tendência são exemplos: *Lis no peito*, *De punhos cerrados*, *Letras finais*, *Poderosa: diário de uma garota que tinha o mundo nas mãos*, *A verdadeira história de Bimba*, *o bambambã do colégio*.

Dentre as narrativas que configuram um percurso de aprendizado, somente três acenam para uma trajetória da personagem até a vida adulta. Em *Meninas inventadas* configura-se a passagem da adolescência para a idade adulta, sugerida pelo último diálogo presente na obra. *Mestres da paixão* narra a trajetória de Domingos desde a infância até a idade adulta. *Aula de inglês* narra um período maior da vida do professor, visto que a história começa na infância do protagonista e o acompanha até quando ele tem mais de sessenta anos.

O número reduzido de obras que descrevem a trajetória da personagem até a idade adulta revela a tendência preponderante nas obras analisadas de abordar um período curto da vida dos protagonistas. Mesmo nos romances que narram a passagem de uma a outra fase da existência, a trajetória da personagem centra-se sobre os momentos mais significativos de sua formação. Nesse sentido, é possível presumir que os escritores, com receio de perder um leitor ainda não habituado com narrativas de maior fôlego, tenham optado por escrever narrativas mais curtas, assim como tenham feito a opção por não se alongar em descrições excessivas ou em incursões mais densas nos meandros da vida interior da personagem.

Mesmo nas obras em que não houve preocupação em abordar a formação das personagens, está presente a questão da superação das provas e dos obstáculos que se apresentam. Em *O dia em que Felipe sumiu*, premiam-se os vencedores e os bandidos são punidos. Em *A palavra mágica*, o autor não se preocupa em assinalar uma transformação do protagonista, mas narra a trajetória de um herói jovem que passa por enfrentamentos ligados a sua família (de modo especial, o avô no final da

narrativa), ao primeiro amor, à escola. A obra *As rapaduras são eternas* também não descreve uma formação dos protagonistas, mas suas personagens estão na adolescência e vivem situações ligadas ao universo dos jovens, saindo, ao final, vitoriosos das provas enfrentadas. Na obra *Pena de ganso*, não fica em vão a luta de Aurora pelo direito de aprender a escrever, surgindo uma mensagem de esperança ao final da narrativa.

Em *Gotham Sampa City* predomina o tom de conselho com que o narrador se dirige ao jovem. Por fim, cabe mencionar *A maldição da moleira*, que, abordando o crescimento de um bebê, centra-se sobre o período da infância. Assim, mesmo nas narrativas em que não se descreve a formação da personagem, há sempre a tentativa de se aproximar do leitor jovem.

No que se refere aos desfechos narrativos, as finalistas do prêmio Jabuti apresentaram maciça predominância de finais positivos. A obra *Heroísmo de Quixote* é a única delas em que não há um final feliz. Mesmo as obras que narram uma iniciação para a velhice e para a morte, como *Aula de inglês e Tão longe... tão perto*, apresentam, no desfecho, uma mensagem de vitória sobre as angústias do ser humano diante da passagem do tempo.

Tomando em consideração os aspectos temáticos, constata-se que as obras pesquisadas revelam a força de uma predeterminação acerca do que deve ser oferecido ao público alvo e uma concepção dos escritores, certamente refletindo a demanda dos editores, da escola, da família, acerca do que “deve ser” a literatura juvenil. Segundo essa visão, a literatura para esse segmento deve incluir temas próximos da realidade dos jovens leitores, como o primeiro amor, o primeiro beijo, a escolha profissional, as primeiras experiências da adolescência e, ainda, de preferência adotar uma perspectiva juvenil para apresentar as histórias. Na grande maioria, essas narrativas trabalham personagens que, levadas de início a resolver seus conflitos pessoais, ao final de sua trajetória, conseguem ordenar, mesmo que provisoriamente, sua relação com o mundo circundante.

CAPÍTULO 4

AS NARRATIVAS JUVENIS E A MODERNIDADE

Como Clarice Lispector dizia, quando descobriu a alegria da leitura, livro é “como árvore, como bicho, coisa que nasce”. É vida respirando, e não serei eu nem você que vamos pegar um travesseiro e abafar o ar de uma história. Entende, você me entende? Pois é isso, essa página podia se chamar “Fui absolvida”, que você bem que podia ler para entender melhor, provisoriamente e nunca para sempre, o fôlego de uma história. Tem sempre um além, esse além pode ser você.

(Jorge Miguel Marinho)

A análise das obras da Série Vaga-Lume e as finalistas do prêmio Jabuti revela que há uma preocupação com o amadurecimento pessoal da personagem e uma ideia de formação presente nas narrativas direcionadas para o jovem leitor. A aprendizagem está predominantemente centrada sobre a busca de si mesmo, revelando uma viagem sobre os meandros da vida íntima e a descoberta interior da personagem. Mesmo nas narrativas da Série Vaga-Lume, em que há uma preocupação mais acentuada com a aventura e com a ação, as provas enfrentadas pela personagem e o confronto entre o eu e o mundo levam a uma formação do jovem protagonista e o começo de uma fase mais positiva na maior parte das obras analisadas.

Assim, a temática da formação humana é recorrente nas obras juvenis analisadas e demonstram uma preocupação de atrair um leitor específico. As obras estudadas da Série Vaga-Lume que não foram escritas para jovens, mas foram escolhidas pela Editora Ática para fazer dessa coleção, também possuem elementos que são reveladores das características consideradas pela Editora como importantes para se definir o específico da literatura juvenil, como personagens que estão na mesma idade dos jovens leitores, temas morais e instrutivos, assuntos escolares.

No que concerne aos aspectos formais, observa-se que há narrativas que se aproximam das experimentações artísticas que marcam os gêneros literários na modernidade e narrativas mais presas aos padrões tradicionais e que optam por prender o leitor com técnicas consagradas e que não oferecem grandes dificuldades para a compreensão da obra literária. Para problematizar mais as duas vertentes, optou-se por dividir as obras analisadas em duas categorias: “narrativas juvenis ao lado da modernidade” e “narrativas juvenis imersas na modernidade”, que serão expostas neste capítulo.

4.1 Narrativas juvenis ao lado da modernidade

A categorização de “narrativas ao lado da modernidade” deve-se ao padrão predominantemente observado nas obras da Série Vaga-Lume e em algumas finalistas do prêmio Jabuti: mesmo tendo sido escritas a partir do século XX, seus recursos ficcionais são muito próximos daqueles utilizados na elaboração do romance do século XIX.

Como se viu no Capítulo 2, as obras analisadas da Série Vaga-Lume possuem uma estrutura narrativa tradicional, mais presa aos padrões do romance oitocentista. Desse modo, o tratamento da narrativa para o adolescente ainda não assumiu os traços de modernidade e repete um padrão num contexto em que as certezas quanto a uma ordenação absoluta da realidade estão em desuso. Entre as finalistas do prêmio Jabuti (Capítulo 3) predominam as obras que operam uma maior experimentação com os elementos estruturais da narrativa, criando, no leitor, uma sensação de insegurança, em face de uma pretensa representação da realidade.

Segundo Anatol Rosenfeld (1969), o romance moderno tende a abdicar dos contornos fixos em prol de realidades mais subjetivas. Em razão dessa tendência, nas manifestações artísticas da modernidade costuma ocorrer um processo denominado “desrealização”, marcado pela consciência de que não é possível representar uma realidade absoluta. Na modernidade, a representação passa a ser questionada, sendo repensados os mecanismos da ficção.

A arte moderna opera uma negação com o compromisso de plasmar o real. A mimese sofre um processo de deformação, que é o reflexo da nova visão do homem diante de um mundo que não apresenta traços confortáveis. Essas profundas alterações transcendem o nível puramente temático e atingem o nível formal de uma obra artística, de modo que o romance moderno rompe com a ordem cronológica e com a noção de continuidade temporal, para atingir estratos mais abstratos da vivência humana diante da experiência do tempo. Assim, surge uma confusão dos níveis temporais, como no monólogo interior, e o leitor precisa adotar uma participação ativa para adentrar na experiência da personagem.

Segundo Rosenfeld, nos romances modernos o narrador desaparece ou é omitido, não há mais a intermediação que permitia ao leitor uma certa comodidade diante dos fatos narrados. Como o narrador não exerce mais o papel de ordenar os fatos, ele põe em dúvida a ordem. A coerência dos acontecimentos, o espaço e a lei de causa e efeito também sofrem esse processo de “desrealização”:

Da mesma forma se desfaz a personagem nítida, de contornos firmes e claros, tão típica do romance convencional. Devido à focalização ampliada de certos mecanismos psíquicos perde-se a noção da personalidade total e do seu “caráter” que já não pode ser elaborado de modo plástico, ao longo de um enredo em sequência causal, através de um tempo de cronologia coerente. Há, portanto, plena interdependência entre a dissolução da cronologia, da motivação causal, do enredo e da personalidade. (ROSENFELD, 1969, p. 85)

No mundo moderno predominam as obras que buscam retratar o ser humano em suas camadas obscuras e impenetráveis. As personagens perdem a feição de um retrato fixo e se esfacelam diante das experiências absurdas. A relação caótica do homem com o mundo é representada por meio de “adaptações estéticas” capazes de expressar a precariedade do real.

João Alexandre Barbosa (1982) questiona em que consiste o romance moderno e quais seriam os elementos de ruptura operados na arte em relação ao modelo literário oitocentista. Para ele, o texto moderno é aquele que “leva o princípio da composição, e não apenas de expressão, um descompasso entre a realidade e a sua representação, exigindo, assim, reformulação e rupturas dos modelos, ‘realistas’” (p. 22-23). O que marca o romance moderno é uma postura de desconfiança em relação à possibilidade de representar fielmente a realidade:

O Moderno é indissociável da insegurança: entre buscas, rupturas e retomadas, o seu desígnio é a desconfiança em relação ao ajuste entre representação e realidade. Daí um corolário inevitável: acoplada à crise de representação, vem sempre a crítica das articulações. É, deste modo, muito conseqüente que o Moderno, em literatura e nas artes, esteja saturado pela consciência *en abîme* que a crítica traz em seu bojo e que se instala como substância do texto criativo, abrindo sulcos de grande tensão no próprio tecido da composição. (p. 23)

Assim, há uma maior consciência dos recursos ficcionais, vistos como ficção e não como tentativa de plasmar a realidade. Perde-se a crença numa realidade totalmente apreensível, e o artista busca expressar as “sinuosidades de articulação entre realidade e representação literária” (p. 27). Todas essas alterações revelam que a relação entre realidade e representação é precária, daí a reflexão sobre o fato de os recursos da composição ficcional assumirem o lugar central no romance moderno.

Para Benedito Nunes (1982), no romance tradicional, muito difundido durante o Naturalismo, aproximadamente na segunda metade do século XIX, havia uma pretensão de plasmar a realidade e de alcançar um retrato fixo e preso às normas do mundo exterior. Preso ao compromisso de reduzir seu valor ficcional, o romance oitocentista procurava cercear a imaginação, com o intuito de se aproximar o mais fielmente possível de uma dada realidade. Essas obras possuíam uma

estrutura unilinear, cenográfico quanto ao espaço, estático quanto ao tempo, objetivista quanto à visão das personagens, acontecimentos e situações, reprodutivo de cenas interiores e exteriores, psicológicas ou sociais da “vida real”, modelo via de regra ingênuo, despercebido da ilusionística e deformante trama das representações sociais e das concepções do mundo, de que descendem, através da linguagem, os universos simbólicos da literatura. (BARBOSA, 1982, p. 46)

Nunes retoma a ideia de João Alexandre Barbosa de que o que marca o romance moderno é uma desconfiança em relação à possibilidade de plasmar uma realidade direta. Nesse sentido, somente o trabalho com a linguagem e com os elementos próprios do fazer ficcional pode religar a arte ao real.

No que concerne ao *corpus* desta tese, mesmo que predominem traços de modernidade nas obras juvenis finalistas do prêmio Jabuti, algumas delas ainda mantêm uma estrutura tradicional, na esteira das narrativas da Série Vaga-Lume. *De punhos cerrados*, de Pedro Bandeira, possui um narrador em terceira pessoa onisciente que ordena os fatos e a configuração das personagens, com a representação de um mundo confortável para o receptor, sem a presença de ambiguidades. Os elementos estruturais dessa narrativa são elaborados de modo a não oferecer muitos empecilhos para a compreensão.

Ciumento de carteirinha, de Moacyr Scliar, tem um narrador em primeira pessoa, mas, como o protagonista conta a história muitos anos depois do ocorrido, há uma onisciência em relação aos pensamentos das personagens e uma segurança na forma de ordenar os fatos. Até mesmo o intertexto com a obra de Machado de Assis, que poderia ser um fator de desestabilização do discurso, ao explorar os mecanismos ficcionais, é abordado somente no nível da temática. A estrutura composicional da obra não é posta em questão, uma vez que a intenção maior é esclarecer o jovem leitor sobre a obra machadiana. Assim, há um tom de conselho e uma apologia à leitura.

Na mesma esteira está *Aleijado*, de Luiz Antônio Aguiar. Fred, o protagonista, também conta sua história depois do ocorrido, de modo que, mesmo sendo narrada em primeira pessoa, o mundo está ordenado, não existindo dúvidas nem ambiguidades na caracterização das personagens. Em alguns momentos, o narrador problematiza seu processo de escritura, mas a obra está muito comprometida com o objetivo de desenvolver uma consciência de cidadania no leitor. O intertexto com a obra de Defoe, feito de modo superficial, cumpre mais o propósito de apresentar uma obra canônica ao jovem leitor.

Em *A palavra mágica*, também de Moacyr Scliar, a escolha do narrador – a palavra mágica – é uma tentativa de atribuir mais complexidade à estrutura narrativa. No entanto, como já se viu, é um elemento do enredo que, em alguns momentos, faz algumas interferências, na esteira dos romances que possuem um narrador onisciente intruso. A história se desenvolve de forma linear, e até mesmo as incursões ao passado são vistas como um passado acabado, como nos *flash-backs* em que Lucídio conta o que aconteceu para elucidar as desavenças com seu filho.

As rapaduras são eternas também mostra um mundo alheio às dúvidas quanto à representação literária. Para lidar com o tema de uma investigação policial, há várias peripécias que dão mais ação à narrativa. Com estrutura tradicional, tempo linear, personagens planas, final fechado, narrador em terceira pessoa onisciente, esta obra não apresenta uma visão inovadora das possibilidades de diálogo com o romance policial.

A chave do corsário é uma obra finalista do prêmio Jabuti no ano de 2008, mas, assim como todas as obras analisadas da Série Vaga-Lume, não apresenta uma reflexão sobre o mundo configurado, nem há elementos de tensão na composição literária. A trama assume o lugar central da narrativa, sendo o desenrolar da ação o aspecto mais importante. O tom de conselho, de transmissão de normas, reforça a sensação de segurança do leitor diante dos fatos narrados. O receptor da obra, além de entrar em contato com um mundo ordenado, ainda sabe exatamente o que fazer e quais os comportamentos a serem adotados quando se findar a leitura literária. Mais do que uma estrutura tradicional presente no nível formal dessas obras, há uma excessiva certeza na transmissão de uma postura ideal.

Assim, por mais que se tenha observado que os romances juvenis analisados apresentam uma preocupação de abordar o aprendizado para a vida de suas personagens, nas “narrativas juvenis ao lado da modernidade” o tema da educação está presente no nível da temática.

No ensaio “Les romans ‘éducatifs’ pour adolescents”, publicado na *Revue des Livres pour Enfants*,³⁸ em 1979, Alain Bergounioux afirma que os autores que escrevem obras para jovens se preocupam em privilegiar o “princípio de um romance educativo imerso na atualidade, na vida cotidiana e no acontecimento para unir ao mesmo tempo o prazer de ler e a descoberta da realidade” (p. 13).³⁹

38 A *Revue des Livres pour Enfants* é uma revista francesa de referência na área da literatura para crianças e jovens. Começou a ser publicada em 1976, sob responsabilidade da biblioteca especializada em literatura infantil e juvenil *La joie par les livres*. Maiores informações podem ser encontradas no *site* da biblioteca: <<http://www.lajoieparleslivres.com>>.

39 “[...] principe d’un roman éducatif immergé dans l’actualité, la vie quotidienne et l’événement pour allier à la fois plaisir de lire et découvert de la réalité”.

Para ele, as narrativas juvenis frequentemente abordam temas cujo objetivo é o de ajudar o adolescente a resolver seus conflitos íntimos ao se confrontar com o mundo:

A estrutura destes romances é fornecida muito classicamente pela confrontação de um herói ou de uma heroína – ou de um casal – com os obstáculos do mundo, segundo o esquema clássico da desestruturação de uma situação inicial dada, a família por exemplo, e da reestruturação de uma nova totalidade, da definição de um novo equilíbrio. (BERGOUNIOUX, 1979, p. 14)⁴⁰

Tendo em vista a temática recorrente da superação das provas e a busca de um novo equilíbrio nas obras voltadas para o leitor adolescente, o autor estabelece uma ligação entre os romances juvenis e o romance de formação. Segundo Bergounioux, se após *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, os romances da literatura geral expressam a dissolução do homem em um mundo precário, os romances juvenis recuperam a crença em uma reconciliação positiva do homem com a realidade social.

Esse pesquisador parte da análise de três obras, publicadas na Coleção Les Chemins de l’Amitié (*La fugue de Diane*, de C. Crane; *Le ciel fracasse*, de Pierre Pelot; *Au-delà des barricades*, de Joan Lingard), para observar a relação estabelecida entre os romances juvenis franceses e o *Bildungsroman*, e constata que a retomada do romance de formação não se faz verdadeiramente, ficando só no plano da aparência. As três obras analisadas revelam mais uma preocupação documentária com a representação do mundo exterior, aproximando-se do aspecto jornalístico, do que com a configuração da aprendizagem da personagem:

Na Coleção Les Chemins de l’Amitié, os livros são acompanhados de um dossiê que oferece uma filmografia, uma bibliografia, passagens de jornais, de livros, de revistas, de documentos. Mas esses documentos autenticam por esse meio o romance como se também fosse um documento. Não era evidentemente o caso do grande romance realista do século XIX, no qual a irrupção do mundo social não se fazia sob a forma de um documento. (BERGOUNIOUX, 1979, p. 14)⁴¹

Assim, a realidade configurada nessas obras se propõe a apresentar mais uma necessidade documental sobre um dado contexto histórico do que propriamente um mundo ficcional complexo. Para Bergounioux, os ideais educativos revelam uma natureza ideológica conservadora, que repete uma mesma estrutura literária e legitima uma concepção de mundo alienadora. Os heróis dos romances juvenis, por sua vez, têm apenas um problema, não podendo ser considerados problemáticos, como teoriza Lukács. Ademais, mostram-se positivos desde o início da narrativa. Assim,

40 “La structure de ces romans est fournie très classiquement par la confrontation d’un héros ou d’une héroïne – ou d’un couple – avec les obstacles du monde, selon le schéma classique de la déstructuration d’une situation initiale donnée, la famille par exemple, et de la restructuration d’une totalité nouvelle, de la définition d’un nouvel équilibre”.

41 “Ainsi, dans la collection *Les chemins de l’amitié*, les livres sont suivis d’un dossier qui offre une filmographie, une bibliographie, des extraits de journaux, des livres et de revues, des documents. Mais ces documents authentifient par là-même le roman comme étant aussi un document. Ce n’était évidemment pas le cas du grand roman réaliste du XIX siècle, où l’irruption du monde social ne se faisait pas sous le mode d’un document”.

os heróis não vivem; tais como eles são no início de sua psicologia, tais eles permanecem ao longo da narração. E, se eles colocam um problema (o casal, a fuga etc.), eles próprios não são completamente problemáticos. São, ao contrário, heróis “positivos” que exprimem os valores conceptualizados sem mediação, em resumo eles são simples plastrons ao serviço de uma ideia. Assim, a forma romanesca realista foi profundamente subvertida do interior, ela não é mais que, verdadeiramente, uma saudação que dissocia esse tipo de literatura de uma verdadeira criação literária, o lugar de um trabalho específico que recebe em seguida a sanção da sociedade. (BERGOUNIOUX, 1979, p. 14)⁴²

Os protagonistas dos romances juvenis analisados são como marionetes cujo traço definidor é a defesa de uma ideia, reforçando a verdade americana de que deve haver uma aceitação de si mesmo e uma visão positiva sobre a realidade social (BERGOUNIOUX, 1979, p. 15). Assim, para o estudioso, os romances analisados são perniciosos em razão de defenderem valores tradicionais e de apregoarem o conformismo; são “despolitizantes” porque abordam somente os efeitos dos problemas na sociedade e não suas causas. Quanto às personagens, elas não são críticas, mas somente positivas. Em face dessas considerações, cabe ressaltar a importância do ensaio de Bergounioux ao alertar sobre os valores que estão por trás do aprendizado configurado nas obras voltadas para o adolescente. É o caso da ideia de um herói problemático postulada por Lukács, que revela uma tensão profunda entre os anseios de um eu e as contradições sociais do mundo circundante.

Com base nessa perspectiva, convém retomar as teorias de Georg Lukács (2000). Para ele, o herói do romance é problemático, por não conseguir mais encontrar todas as certezas e pelo fato de o *cosmos* também não lhe oferecer as respostas. A individualidade o insere em uma sina particular: como sua trajetória não pode ser assegurada pelos deuses, seu caminho será sempre um dever, um progresso rumo ao desconhecido. Dessa forma, os tipos romanescos traçados por Lukács expressam a estrutura individualizante da nova configuração.

Como já se viu, um dos tipos romanescos postulado por Lukács é o romance de formação, que encontra em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, o melhor e único exemplar. Nele, o herói problemático, ao longo de sua trajetória, busca harmonizar-se com o mundo, supera a solidão da alma e tem a possibilidade de “intervir com ações sobre a realidade social” (LUKÁCS, 2000, p. 139). Com isso, não se acomoda passivamente a uma ordem superior, mas confronta-se positivamente com a realidade. Para que ocorra essa integração entre o eu e o mundo, o homem deve resolver seus anseios puramente interiores e individuais e ser capaz de sair de si para agir no meio coletivo em prol da sociedade.

No *Meister*, as personagens se veem interligadas por essa “sociedade do destino”, que personifica a configuração de um ideal social para que ocorra a integração do homem ao coletivo. Nesse tipo romanesco, busca-se representar um processo educativo, que irá criar uma confiança, um

42 “Les héros ne vivent pas; tels ils sont au début dans leur psychologie, tels ils demeurent tout le long de la narration. Et s’ils posent un problème (le couple, la fugue, etc.), eux-mêmes ne sont absolument pas problématique. Ce sont au contraire des héros “positifs” qui expriment des valeurs conceptualisées sans médiation, en somme ils sont de simples plastrons au service d’une idée. Ainsi la forme romanesque réaliste a été profondément subvertie de l’intérieur, elle n’est plus, au vrai, qu’un coup de chapeau qui décroche ce type de littérature d’une véritable création littéraire, le lieu d’un travail spécifique qui reçoit ensuite la sanction de la société”.

sentimento de segurança na possibilidade de convivência de destinos comuns, em íntima solidariedade. Para Lukács, caso esse postulado não se cumpra, haverá uma mudança na configuração e esse tipo se avizinhará do romantismo da desilusão – fato comum nos romances do século XX.

Assim, para o romance de formação, a ideia de um herói problemático, que está em confronto com o mundo, é fundamental. Se o herói é positivo desde o começo da história e não há um embate do eu com a realidade, não é possível pensar em educação, pois a personalidade do herói não se altera ao longo de sua trajetória e nem as estruturas sociais são problematizadas. No caso das obras analisadas da Série Vaga-Lume, a preocupação com os ensinamentos didáticos cerceia a criação artística em face da importância atribuída aos valores pedagógicos. Os heróis não passam por grandes transformações: são bons desde o começo e assim permanecem até o final da história.

Tal como nas obras analisadas por Bergounioux, o traço definidor das personagens da Série Vaga-Lume é que elas são positivas, não apresentando mudança íntima nem desenvolvimento pessoal. Tanto o eu como a realidade social expõem apenas um problema que vai ser resolvido, sem encarnar as contradições sociais no tecido da composição. O que propulsiona a história é a ação: o novo perigo, o novo mistério, outro suspeito, o casamento, o novo amor, o novo emprego, a transformação na vida familiar.

Ao fazer uma distinção entre personagens planas e redondas, Edward Forster (1998, p. 66) afirma que as primeiras “são construídas ao redor de uma única ideia ou qualidade; quando há mais de um fator, atingimos o início da curva em direção às redondas”. Assim, as personagens planas são reconhecidas de imediato: são inalteráveis, não sofrendo transformações ao longo das circunstâncias (p. 67). Em contraposição, a personagem redonda apresenta uma profundidade em relação aos conteúdos humanos, devendo ser capaz de “surpreender de modo convincente. Se ela nunca surpreende, é plana. Se não convence, é plana pretendendo ser redonda. [A personagem redonda] possui a incalculabilidade da vida – a vida dentro das páginas de um livro” (p. 69).

Nas obras da Série Vaga-Lume, predomina o protagonista jovem, sem que necessariamente ele sofra uma transformação ao longo de sua trajetória. Como as personagens da Série são planas, é difícil pensar em aprendizagem, uma vez que elas não evoluem no transcorrer da narrativa. Sem a descrição de uma vivência profunda da personagem, cabe ao narrador ensinar o que o jovem deve aprender. Assim, as narrativas da Série são superficiais e prescritivas, ao assumirem um tom didático, que, aliado à tentativa somente temática de descrever um aprendizado, provoca um efeito duvidoso, em que os dois atributos não se encaixam.

A construção linguística é artificial, na maior parte das obras da Série Vaga-Lume. A fala das personagens que moram em regiões distantes dos grandes centros urbanos, ou daquelas marginalizadas socialmente, é marcada por um coloquialismo exacerbado, como se observa, por exemplo, nos diálogos de que participam o velho Quinquim, em *Os pequenos jangadeiros*, e a madrinha de Robson, em *Manobra radical*. Em *A serra dos dois meninos*, há um pensamento preconceituoso em relação aos meninos do campo em detrimento dos meninos da cidade, denominados “civilizados”.

Quanto à estrutura, as narrativas da Série são bem semelhantes: muitas peripécias movimentam o enredo; a violência das narrativas é sempre acompanhada pelo humor que a ameniza; há uma divisão

entre o pólo do bem e o do mal, em que os primeiros saem vitoriosos e os últimos são punidos pelo mal que praticaram; os temas tabus são evitados.

O final é sempre feliz, com a resolução dos conflitos ou com a esperança de que no futuro os problemas sociais sejam sanados, como em *Tonico e Carniça* e em *Um inimigo em cada esquina*. O desfecho é, às vezes, configurado de forma brusca, provavelmente para que a narrativa não fique longa demais para os jovens leitores. A apresentação é extensa, mas, ao final, todas as pontas são amarradas de forma repentina, muitas vezes utilizando recursos inverossímeis. É o caso de *Spharion*, em que a descoberta do diário do vilão faz com que, de forma súbita, todos os meandros do crime sejam revelados.

No que concerne aos aspectos técnicos, constatam-se vários descuidos por parte da editora Ática. Algumas obras não apresentam, na folha de rosto, dados, tais como: ano de publicação, edição. A 12ª edição de *A serra dos dois meninos*, de Aristides Fraga Lima, faz, por engano, uma apresentação do autor Luiz Galdino. Até mesmo no seu *site* na internet, a editora não fornece a data da primeira edição das obras, nem informações complementares.

Algumas obras, entretanto, conseguem se diferenciar em relação às tendências da maioria. *Cem noites tapuias*, por exemplo, concilia a rapidez própria das narrativas que compõem a Série com uma linguagem esteticamente elaborada, mesclando o folclore à trajetória da personagem – solução interessante para representar a formação do jovem personagem Quinquim. Mesmo assim, configuram-se os preceitos morais, visto que o herói deve aprender, com a trajetória de Carumbé, que a maldade não compensa e que os bons serão recompensados.

A recorrência ao gênero romance policial tem frequentemente o propósito de enfatizar a divisão em eixos de bons e maus, com a vitória das personagens exemplares e a punição dos bandidos. As obras da Série Vaga-Lume apresentam um herói que é “um modelo a seguir”; mesmo enfrentando o mundo do crime, ele não se corrompe, mantendo-se como um exemplo de virtude.

A despeito dos pontos assinalados, a tônica das obras da Série Vaga-Lume parece agradar o grande mercado formado pelas escolas, importantes intermediárias entre o leitor e a literatura a ser consumida. No *site* da editora Ática, é possível acessar um *link*, para cada obra da Série, que contém um roteiro de trabalho com a obra literária. Nele há informações centradas na forma como o professor pode abordar as obras em sala de aula, por meio das “possibilidades pedagógicas”, das “abordagens interdisciplinares” e dos “temas transversais”.

Nas obras finalistas do prêmio Jabuti inseridas na categoria “narrativas juvenis ao lado da modernidade”, o questionamento da representação atinge só o nível mais superficial da obra, e os recursos que poderiam ser usados a favor da ficção, como o intertexto, não exercem um papel verdadeiramente questionador dos elementos ficcionais. Trata-se simplesmente de um elemento do enredo cujo fim prioritário é o de apresentar outra obra literária ao leitor. Categorias como tempo, espaço e ordem causal não são desestabilizadas e nem mesmo questionadas. Quanto à composição, esta ainda representa um mundo absoluto que deixa o leitor longe das experimentações próprias do romance moderno. O tom didático também está presente, se bem que de forma não tão explícita como nas obras da Série Vaga-Lume, mas percebe-se a intenção de desenvolver uma consciência de cidadania

no leitor, ou de incentivar a leitura de obras literárias clássicas, ou de propor um modelo de virtude a ser seguido.

4.2 Narrativas juvenis imersas na modernidade

A denominação “narrativas juvenis imersas na modernidade” deve-se ao que foi observado ao longo da análise das obras finalistas do prêmio Jabuti. Em sua maior parte, essas obras apresentam uma ruptura com um modelo tradicional de romance e incorporaram, na sua estrutura formal, procedimentos próprios da modernidade.

As obras *Lis no peito: um livro que pede perdão*, *Heroísmo de Quixote*, *O dia em que Felipe sumiu*, *Pena de ganso*, *Letras finais*, *Poderosa: diário de uma garota que tinha o mundo nas mãos*, *Antes do depois*, *A cabeleira de Berenice*, *O melhor time do mundo*, *Alice no espelho*, *Aula de inglês*, *Meninas inventadas*, *A verdadeira história de Bimba: o bambambã do colégio*, *Gotham Sampa City*, *Tão longe... tão perto*, *Mestres da paixão*, *Mais ou menos normal*, *HQs: quando a ficção invade a realidade* e *A maldição da moleira* – finalistas do prêmio Jabuti nos anos 2006, 2007 e 2008 – apresentam um processo mais ou menos intenso de “desrealização” das estruturas composicionais do romance.

Em *Lis no peito*, opera-se a fusão, tanto no nível temático quanto no formal, entre a história que está sendo narrada e as obras literárias de Clarice Lispector. A escolha de uma personagem secundária para narrar a história gera uma dúvida quanto à caracterização do protagonista e as suas verdadeiras motivações. O caráter metaficcional da obra leva o leitor a se distanciar do discurso para observar a construção do próprio discurso. Os densos elementos simbólicos dão um tom fragmentário à linguagem da obra, o que leva o leitor a adquirir uma postura ativa na decifração dos mistérios e na construção da sequência narrativa.

No que tange à obra *Heroísmo de Quixote* é relevante retomar as considerações de Anatol Rosenfeld a respeito de uma das posições do romance diante do fenômeno de desrealização. Em um dos tipos romanescos, o narrador, ao focar a personagem sem saber nada dela, somente a observa de fora, limitando-se a descrever os diálogos sem explorar sua intimidade:

É uma focalização que se presta de início a dar vida intensa a um mundo heroico e primitivo em que a psicologia é substituída pela ação. Mas a perspectiva unilateral, ligada a um estilo seco e impessoal, isento de quaisquer explicações causais, torna as personagens estranhas e impenetráveis, num mundo igualmente estranho e indevassável. Neste mundo, os seres humanos tendem a tornar-se objetos sem alma entre objetos sem alma, entes “solitários”, sem comunicação. (ROSENFELD, 1969, p. 94)

O narrador, nessa obra, adota uma linguagem objetiva para descrever as cenas, sendo até mesmo suprimido nos depoimentos das testemunhas e na transferência do foco diretamente para as personagens. Ele não se preocupa em mostrar a vida íntima das personagens, de modo que Alonso é uma incógnita ao longo de toda a narrativa. Diante disso, o leitor é obrigado a conviver com a dúvida e com a insegurança geradas pela falta de explicação sobre as atitudes de Quixote.

Em *O dia em que Felipe sumiu*, o narrador inverte a importância dada à trama nos romances policiais e de aventura, ao chamar a atenção para o próprio discurso, rompendo assim com as expectativas preconcebidas do leitor. Ao deslocar constantemente o foco da história, o narrador adota uma postura de *cameraman*, além de inserir-se dentro do meio ficcional por meio de opiniões e de perspectivas próximas ao jovem.

Pena de Ganso problematiza o processo de escrita da obra, deixando clara a relação entre ficção e escritura. A narradora também muda a perspectiva e alterna o foco para personagens diferentes. Ao final, a escrita ficcional se funde com um tom de ensaio, atraindo a atenção para a construção do discurso.

Letras finais é uma narrativa fragmentária, com capítulos quase independentes. Não há um retrato completo do protagonista, apenas pistas para o entendimento de seus anseios íntimos, tais como: poemas, cartas, matérias de revistas, palestras, diálogos. Dessa forma, ao leitor é reservado um papel ativo na construção da personagem e dos outros elementos estruturais da narrativa.

Poderosa: diário de uma garota que tinha o mundo nas mãos faz um interessante jogo entre realidade e ficção. A protagonista problematiza constantemente a linguagem empregada e os recursos da composição ficcional. Ao centrar a reflexão em diferentes linguagens, a da ficção e a da história, a obra acaba diluindo as barreiras entre ambas.

Em *Antes do depois*, a atenção da obra recai quase que completamente sobre a construção da linguagem poética. A importância da trama é reduzida com a intenção de explorar ao máximo as potencialidades sonoras e imagéticas da língua. As situações narradas estão entrelaçadas com a emotividade, dando um caráter lírico ao discurso. O narrador não ordena nada, dilui. O tom de memória acentua a fragmentação do discurso e leva o leitor a se distanciar da história para observar a elaboração composicional da prosa poética.

A cabeleira de Berenice apresenta uma estrutura narrativa mais tradicional, mas ainda assim há uma problematização da própria linguagem ao abordar a construção dos poemas feitos por Berenice e a musicalidade empregada nas estruturas rítmicas. Assim, essa narrativa coloca em xeque a própria linguagem configuradora de realidades, como a abordagem da própria criação literária, ao discutir a composição de poemas e de letras de músicas. O narrador em terceira pessoa evita a onisciência, fazendo com que predomine na obra o discurso direto e com que se construa um perfil das personagens por meio de suas falas.

Em *O melhor time do mundo*, o tempo é linear, as personagens são caracterizadas de forma clara e nítida, mas a linguagem adotada pelo narrador se entrelaça com a da televisão e do rádio ao narrar os jogos de futebol, não se mostrando neutra em relação aos recursos da ficção.

Em *Alice no espelho*, o narrador em terceira pessoa discute com o leitor a melhor forma de contar a história, mencionando os recursos utilizados na ficção. Observa-se também uma mescla de linguagens, como a da TV, a das revistas, o que faz com que a atenção do leitor se volte para a própria elaboração do discurso.

Em *Aula de inglês*, a participação do narrador é reduzida. Em longos diálogos – que são mais monólogos –, as personagens mostram o que sentem sem a interferência do narrador. Essa obra

possui um caráter metaficcional ao apresentar a identificação de Tereza Cristina com uma personagem de ficção e explorar os próprios mecanismos do discurso ficcional. O tempo é fragmentário, com idas e vindas ao passado e ao futuro e com a fusão do narrador e da personagem por meio do discurso indireto livre.

Em *Gotham Sampa City*, há uma aproximação entre a narrativa e as histórias em quadrinhos. Os capítulos são curtos e quase independentes, o que leva a narrativa a assumir o tom de crônicas urbanas. A obra também possui um caráter metaficcional ao proporcionar uma reflexão sobre a linguagem empregada pelos mais diversos grupos da cidade, alertando, desse modo, o leitor para a composição do próprio discurso. Além disso, há uma paródia em relação ao movimento modernista e a atualização dos temas mais discutidos em 1922.

Em *Meninas inventadas*, observa-se uma supressão quase completa de um narrador que explica e ordena os fatos. Assim, os diálogos e as anotações em diários assumem grande importância para a compreensão das personagens.

Em *A verdadeira história de Bimba, o bambambã do colégio*, o protagonista está escrevendo sua própria história no presente, mas suas dúvidas e anseios não lhe conferem a segurança necessária diante dos fatos narrados. Há uma reflexão em torno do processo de escrita do protagonista, muito acentuada nas conversas com o computador. Mesmo o tom de verdade presente na obra tem mais a intenção de atrair o leitor do que de representar fielmente a realidade.

Em *Tão longe...tão perto*, o protagonista, mesmo contando a história depois do ocorrido, adota predominantemente a perspectiva de uma criança ao narrar os acontecimentos. Os sonhos, as conversas imaginárias entre o bebê, o garoto e a avó criam um ambiente nebuloso e incerto. Durante toda a narrativa, paira a dúvida sobre o que seria real e o que seria parte da imaginação infantil. O desfecho aberto acentua o tom de incerteza quanto ao que se teria de fato passado e o que teria acontecido com a avó do garoto. Assim, o leitor precisa adotar uma postura reflexiva para adentrar na história e decifrar suas ambiguidades.

Em *A maldição da moleira*, a adoção da perspectiva de um bebê para contar a história já mostra o compromisso com a ficção e com a busca de representar uma história descomprometida das regras do mundo real. Além disso, outros recursos de distanciamento em relação à realidade são empregados, como é o caso do humor e da paródia.

Em *Mestres da paixão*, problematiza-se o próprio fazer literário, com discussões sobre a literatura, sobre os recursos ficcionais, sobre o intertexto com a obra literária de outros escritores. Além disso, ao se propor a construir uma narrativa autobiográfica, questionam-se as fronteiras entre ficção e verdade, levando o leitor a refletir sobre os recursos ficcionais empregados nessa obra.

Em *Mais ou menos normal*, dois planos da história se desenvolvem concomitantemente, de modo que não se tem a segurança de um tempo passado. A história é contada no presente, na qual a narradora em primeira pessoa aborda somente sua perspectiva diante dos fatos, em linguagem bem elaborada. Desse modo, o leitor tem uma visão limitada das outras personagens. O diálogo constante com o leitor acentua o caráter ficcional do discurso ao exigir uma reflexão do receptor da obra sobre como a história está sendo contada.

HQs dilui as fronteiras entre o que é ficção e o que é realidade ao considerar que as personagens existem de fato em outro mundo. Um jogo reforça os próprios recursos ficcionais, observando-se uma mescla entre as linguagens escrita e visual. Esta obra questiona constantemente o que é ilusão e o que é verdade numa história em quadrinhos, numa tentativa de delimitar as fronteiras da ficção.

Dessa forma, destaca-se nas obras analisadas a presença da metaficção, da paródia, do humor, do diálogo com o leitor e de elementos que levam a uma reflexão em torno dos elementos próprios da ficção. Segundo Delbrassine (2002, p. 408),

a forte presença da metaficção e de todos os meios que obrigam a uma leitura distanciada, nos autorizam a falar de um romance de iniciação à literatura. O romance contemporâneo voltado aos adolescentes aparece então como o lugar de uma reconciliação entre “leitura ordinária” e “leitura competente”, assegurando simultaneamente prazer do leitor (pela sua adequação a seu público) e formação do leitor (pelo exercício de distanciamento que lhe exige).⁴³

No *corpus* desta tese, várias obras juvenis analisadas abordaram o processo de criação literária, a intertextualidade tanto com obras da literatura adulta como com outras obras juvenis, o recurso ao intertexto, trabalhado não só tematicamente, mas mesclado ao nível formal de uma obra. Todos esses elementos levam a uma reflexão sobre os próprios mecanismos da ficção, promovendo uma formação para a leitura literária.

4.3 Romances juvenis e as estratégias para atrair o jovem leitor

Na tentativa de conseguir a adesão afetiva do leitor, a maioria das obras analisadas neste trabalho lançou mão do diálogo do narrador com o receptor da obra, que é levado a participar do desenrolar da história contada. Dessa forma, há um empenho para atrair o leitor para o discurso – afinal, a obra se destina a um leitor ainda em formação, que pode escapar em meio à história.

Nas 247 obras juvenis francesas analisadas em seu *corpus*, Delbrassine (2006, p. 406) observou que “a necessidade de encontrar um público – por definição sem experiência – conduziu os autores a desenvolver certas particularidades suscetíveis de reter um leitor”.⁴⁴ Algumas das estratégias por ele apontadas também estão presentes no *corpus* desta tese. A primeira delas é a de tensão, em que se mostra preferência por um narrador-personagem que estabelece uma relação com o leitor, como se a história se desenvolvesse aqui e agora. Outra estratégia é a que cria a “ilusão de uma

43 “La forte présence de la métafiction et de tous les moyens qui obligent à une lecture distanciée, nous autorisent à parler d’un roman d’initiation à la littérature. Le roman contemporain adresse aux adolescents apparaît alors comme le lieu d’une réconciliation entre “lecture ordinaire” et “lecture savant”, assurant simultanément plaisir du lecteur (par son adéquation à son public) et formation du lecteur (par l’exercice de distanciation qu’il exige).”

44 “La necessite de rencontrer un public – par définition non acquis – a conduit les auteurs à developper certaines particularités susceptibles de retenir un lecteur [...]”

proximidade máxima entre o leitor e o narrador-herói” (p. 406)⁴⁵ por meio de um narrador que conversa com o leitor usando um tom confidencial, pela predominância do discurso direto e pelo uso de marcas da oralidade. Segundo o pesquisador belga, há uma hipertrofia da função de comunicação nas obras francesas analisadas, alicerçada num contato sem reservas do narrador com o leitor. O narrador atua como um amigo íntimo que faz confidências sobre suas angústias e conflitos (p. 406-407).

No *corpus* desta tese – composto de 33 obras da Série Vaga-Lume e de 25 finalistas do prêmio Jabuti –, catorze das obras são narradas em primeira pessoa. Há também narrativas em que, mesmo que o narrador não seja o protagonista da história, ele está dentro do mundo ficcional. É o caso de *Lis no peito*, em que o narrador, na condição de amigo do protagonista, se compromete a contar a história de Marco César. Outro exemplo é *Pena de ganso*, em que a narradora conta a história da infância de sua tia.

Entre as finalistas do prêmio Jabuti narradas em primeira pessoa (um total de doze obras), há a recorrência de um herói que se compromete a contar toda a verdade sobre sua vida, criando a ilusão de uma cumplicidade entre quem narra e o leitor. Mesmo nas obras narradas em terceira pessoa estabelece-se também um diálogo constante do narrador com o leitor. Na Série Vaga-Lume, as duas obras narradas em primeira pessoa, *Cabra das Rocas* e *A aldeia sagrada* – e mesmo as obras narradas em terceira pessoa –, não instauram o diálogo entre o narrador e o leitor. De qualquer forma, essas narrativas tentam se aproximar do receptor por meio da escolha de protagonistas jovens que vivem experiências comuns da adolescência.

Nas obras analisadas predominam também histórias que são narradas no presente, criando a ilusão de que os fatos estão acontecendo naquele momento. Além disso, há uma presença quase majoritária de personagens jovens. Somente em *Heroísmo de Quixote* e *Gothan Sampa City* os protagonistas estão na idade adulta. Destaca-se também a preferência pelo uso de uma linguagem informal, trazendo para a composição ficcional marcas da oralidade e das variações linguísticas de variados grupos sociais ou de regiões brasileiras. No *corpus* deste trabalho, a presença majoritária do discurso direto busca suprimir a mediação do narrador e estabelecer uma relação direta entre o leitor e a personagem.

No final de *Alice no Espelho*,⁴⁶ de Laura Bergallo, há várias explicações sobre anorexia, bulimia, padrões de beleza em cada época, bem como conselhos de como evitar a doença. Apesar de ter sido citado um único exemplo, houve uma recorrência no de obras que apresentaram um projeto gráfico direcionado a um receptor em idade escolar, com informações úteis ao jovem leitor.

No que concerne à relação entre literatura juvenil e escola, se nas narrativas da Série Vaga-Lume as informações são transmitidas de forma mais explícita, em algumas obras premiadas há uma maior complexidade da estrutura narrativa, mesmo ainda mantendo um pendor didático. Delbrassine

45 “[...] illusion d’une proximité maximale entre lecteur et narrateur-herós”.

46 A obra pertence à Coleção Muriqui da Editora SM, que aproveitou a oportunidade de explicar que muriqui “é uma espécie de macaco em extinção que só existe no sudeste brasileiro, especificamente nas áreas da Mata Atlântica”.

também observou em seu *corpus* esse pendor didático, denominado “pedagogia invisível”, devido ao caráter não explícito das lições. Normas de comportamento e vivências culturais são representadas de forma disfarçada em meio à trajetória da personagem.

Segundo o pesquisador belga, na esteira dos estudos de Walter Benjamin, a experiência transmitida de geração a geração deixa de fazer sentido no mundo moderno e as gerações mais novas apresentam um déficit de comunicação. Nesse sentido, Delbrassine (2002, p. 408) formula a hipótese de que os escritores que produzem obras voltadas para o jovem leitor buscam retomar os ensinamentos tradicionalmente transmitidos nas narrativas orais, tentando delinear um caminho exemplar, abordando temas ligados à memória, aos usos culturais, aos valores humanos. Desse modo, a literatura juvenil criaria um espaço de diálogo com o leitor adolescente que, num processo de espelhamento com o caminho de provas da personagem, alcançaria um acréscimo de experiência por meio do imaginário (p. 409).

No *corpus* desta tese, observa-se a existência do delineamento de uma trajetória exemplar, em que o protagonista vence as provas e alcança um final feliz.⁴⁷ Trata-se de uma mensagem de esperança para o jovem leitor e de uma tentativa de aprimorar a vivência, por meio da narração do processo de amadurecimento da personagem.

Para Joëlle Turin (2002), os textos narrativos não se reduzem aos temas abordados: forma e conteúdo participam juntos na elaboração do sentido e determinam a maneira como o leitor participa da história. Esse estudioso escolheu alguns livros polêmicos, vistos com desconfiança pelas instituições que avaliam livros para as bibliotecas voltadas para jovens leitores, e propôs uma pesquisa sobre o sistema de valores, as intenções e o ponto de vista que essas narrativas revelam, tendo em vista a análise da trajetória das personagens e o desfecho. Dentre eles Turin recuperou *De la tendresse*, de Robert Cornier, em que dois personagens jovens são determinados pela satisfação de todas suas necessidades e não medem as consequências de seus atos, praticando violência e outras atitudes consideradas ilícitas. No desfecho, as personagens são condenadas pelas suas condutas. O fracasso delas funciona como “prova em contrário dos valores fixados” e permite ao leitor refletir sobre os maus caminhos que não devem ser seguidos.

Esse estudioso francês afirma que o romance de Cornier não faz simplesmente uma defesa de um ponto de vista ou a condenação pura e simples de atos considerados como nocivos pelo meio social. Há uma tentativa de levar o leitor a se confrontar com as mais diversas posturas, a questioná-las para “repensar sua própria visão do bem e do mal” (TURIN, 2002, p. 105).⁴⁸ Assim, a força do romance está na confrontação de ideias, na forma como vão ser expressos esses conteúdos na estrutura do texto. Para Turin, não existem temas perniciosos para o jovem leitor e ele também adverte que os bons livros colocam os leitores em alerta e os fazem refletir sobre os sistemas de valores, mudando, assim, o horizonte de expectativa.

47 Somente *Heroísmo de Quixote* não apresenta um desfecho positivo.

48 “[...] repenser sa propre vision du bien et du mal”.

O texto de Turin é interessante porque, nele, a literatura juvenil não é julgada somente por seus conteúdos, mas pela forma como eles são trabalhados esteticamente. O estudioso francês está mais preocupado em tratar dos temas polêmicos, mas sua reflexão pode abarcar as temáticas das obras juvenis num sentido mais amplo. No caso desta tese, foi possível observar, ao longo da análise, que as obras classificadas no primeiro grupo – “narrativas juvenis ao lado da modernidade” – apresentam um tom autoritário quando tratam de padrões de conduta e de normas de comportamento. Nas obras do grupo “narrativas juvenis imersas na modernidade”, o trabalho mais consistente com a linguagem e com os outros elementos estruturais da narrativa impede que haja uma única mensagem ou que predomine o tom de conselho em detrimento do trabalho ficcional.

Assim, mesmo em obras como *Mais ou menos normal* e *A verdadeira história de Bimba, o bambabã do colégio*, em que se estabelecem normas de comportamento e conselhos para o jovem leitor, a preocupação com os recursos ficcionais impede que a obra assuma um tom panfletário. Desse modo, a grande problemática da relação entre literatura juvenil e pedagogia é a predominância do segundo sobre o primeiro, cerceando o literário em prol de outros interesses fora do plano narrativo. Nessa perspectiva, mais do que um juízo de valor sobre a presença da pedagogia invisível nas obras juvenis, deve ser analisado o papel reservado ao leitor na obra, se há uma confrontação de ideias – para levar o receptor a refletir sobre os temas – ou simplesmente uma imposição de valores. E isso só poderá ser feito caso se leve em conta a estreita relação existente entre forma e conteúdo.

4.4 As narrativas juvenis e as novas formas literárias

No primeiro capítulo deste trabalho, mencionou-se que o escritor Michel Tounier, ao adaptar suas obras da literatura geral para os jovens leitores, simplifica os elementos narrativos na busca de um “ideal de brevidade e limpidez” (BECKETT, 1997, p. 165). Esse mesmo procedimento foi também utilizado pelo escritor brasileiro João Ubaldo em sua segunda obra publicada para jovens leitores (CECCANTINI, 1993). Tal recurso foi observado no *corpus* deste trabalho: as narrativas estudadas primam pelo fluir da leitura, abdicando, muitas vezes, de elementos que dificultem a compreensão da história, como é o caso da fragmentação excessiva do discurso.

Como pôde ser visto nas análises das obras, mesmo *Lis no peito*, que possui uma alta densidade simbólica e um discurso fragmentário, apresenta elementos que buscam atrair o receptor para a história que está sendo contada, como o suspense e um diálogo constante do narrador com o leitor. Em *Alice no espelho*, o mergulho no mundo interior da protagonista não opera a dissolução da linearidade, mas é representado por meio de uma outra história que é vivida pela menina durante sua estado de inconsciência, mantendo a tensão em torno de acontecimentos rápidos e variados. Assim, busca-se adaptar o trabalho literário a um leitor talvez ainda não familiarizado com narrativas mais abstratas.

Segundo Isabelle Nières-Chevrel (2002), o pesquisador que se debruça sobre o campo da literatura juvenil não pode levar em conta somente o valor literário de uma obra, até mesmo porque o julgamento de valor é, na maior parte das vezes, pautado em critérios usados para avaliar as obras

literárias da literatura geral. E em obras voltadas para os jovens leitores – “literatura legítima, produção fracamente desqualificada e passageira mercadoria” (p. 65) – todos esses elementos fazem parte de sua especificidade. Ademais, a literatura infantil e juvenil não consistiria somente de textos reconhecidos como literariamente “bons” pela crítica literária. Nières-Chevrel questiona até mesmo o que é qualidade literária em um texto voltado para jovens leitores, visto que a literatura juvenil é uma “forma-sentido”, devido à necessidade de desenvolver formas novas que façam sentido para um público mais jovem e em constantes evoluções.

Por sua vez, Bernard Friot (2003) afirma que é necessário refletir sobre definições como “literariamente correto” e “autêntica literatura”. Acredita ser impossível no mundo de hoje não levar em conta o público leitor para o qual uma obra é destinada e não criar estratégias para atrair um leitor em potencial. Alguns críticos e escritores defendem que as verdadeiras obras literárias não despertam interesse por atrair um determinado tipo de público. Segundo Friot, se os escritores não se preocupam com o número de exemplares vendidos, as editoras, entretanto, o fazem, pois não há como assumir uma postura romântica da literatura juvenil e considerá-la como algo distante de todo “contrato econômico e social”. Nesse sentido, o estudioso observa que “a afirmação de ‘singularidade’ de todo ‘verdadeiro escritor’ evita a reflexão sobre a especificidade da escritura para jovens na qualidade de gênero” (p. 130).⁴⁹

Friot usa a terminologia de Nières-Chevrel para defender que a literatura juvenil é uma “forma-sentido”, um campo de inovação literária que precisa inventar constantemente novas formas para fazer sentido para um leitor jovem. Assim, é necessário que se desenvolvam outros meios de análise, uma vez que os instrumentos de análise da literatura geral não dão conta de julgar de forma satisfatória as formas criadas na literatura juvenil. Para Friot, a qualidade literária de uma obra juvenil não pode ser julgada somente com base na complexidade formal da narração, e nem mesmo o prazer da leitura pode ser limitado a uma “natureza essencialmente intelectual” (p. 131).⁵⁰ Defende ainda que a redução dos meios narrativos empregados nas obras juvenis não é sinônimo de empobrecimento das formas, mas revela a “criação de formas novas e condutas narrativas originais, adaptadas a um jovem leitor” (p. 131).⁵¹

Assim, a literatura juvenil, mesmo tendo de atrair a atenção do jovem leitor para a obra, apresenta uma densidade. Para Friot, à crítica cabe o papel de desenvolver instrumentos próprios que deem conta do funcionamento do discurso para os jovens, observando a estreita ligação entre texto verbal e imagem. A análise das obras deve considerar tanto o texto quanto a recepção. Se, como defende Nières-Chevrel, faz parte do específico da literatura juvenil a presença de obras com uma elaboração mais refinada dos recursos narrativos, de obras sem grandes experimentações estéticas e de obras tão efêmeras como qualquer outra mercadoria, é preciso analisar como as vertentes estão sendo configuradas no processo de escritura ficcional voltada para os jovens leitores.

49 “L’affirmation de la “singularité” de tout “vrai écrivain” permet d’éviter la réflexion sur la spécificité de l’écriture pour la jeunesse en tant que genre”.

50 “[...] nature essentiellement intellectuelle [...]”

51 “La réduction des moyens employés ne signifie pas appauvrissement du sens, mais création des formes nouvelles et conduite narrative originale, adaptée à un jeune lecteur”.

A ideia de “forma-sentido”, de Nières-Chevrel, é relevante para que se compreenda melhor o campo da literatura juvenil. É problemático levar em conta somente os padrões da literatura geral para realizar uma comparação com as obras voltadas para o jovem leitor, cuja análise deve não só observar as formas novas e em constantes transformações, mas também buscar compreender seu discurso específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar um panorama dos romances juvenis brasileiros contemporâneos, por meio da análise das obras da Série Vaga-Lume e das finalistas do prêmio Jabuti dos anos de 2006 a 2008, várias particularidades pertinentes à construção do literário nas narrativas voltadas para o jovem leitor se tornaram evidentes.

As obras da Série Vaga-Lume apresentam um comprometimento maior com os critérios estabelecidos pela editora Ática para a produção de uma literatura voltada para um leitor em formação, em que imperam histórias marcadas pela simplicidade, agilidade e rapidez na ação (BORELLI, 1996). Com essa uniformização dos recursos literários nas narrativas analisadas, a tensão entre a liberdade criativa dos escritores e as exigências da editora é mínima. Predomina nas obras a perspectiva adotada pela editora: a de buscar alcançar uma empatia imediata com o leitor, oferecendo-lhe uma literatura de entretenimento e de larga aceitação. E, para isso, criam-se situações de suspense e expectativa sobre o desenlace da história. Várias peripécias deixam a narrativa ágil, e o texto, por sua vez, não apresenta grandes entraves para a compreensão de seu conteúdo.

Predomina o narrador em terceira pessoa, fora do plano narrativo, onisciente em relação ao que se passa no mundo interior dos protagonistas (somente duas obras do *corpus* apresentaram um narrador em primeira pessoa). O uso do discurso direto é outro recurso empregado de forma incisiva nas obras analisadas, com diálogos sempre representados de forma artificial, em que se repassam informações escolares. Assim, o uso do discurso direto tem mais a intenção de acentuar a agilidade das narrativas, suprimindo a intermediação do narrador, do que propriamente de dar mais autonomia às personagens e à sua perspectiva de forma verossímil. Em algumas obras, a linguagem é construída de forma depreciativa quando se trata de representar a fala de grupos marginalizados socialmente.

É também recorrente, na Série, a preocupação de abordar o aprendizado dos protagonistas e de trabalhar temas como o primeiro amor, o primeiro emprego, os conflitos, as transformações físicas e emocionais na adolescência, o primeiro beijo, o embate do jovem para se autoafirmar e ocupar uma posição na família. No entanto, a busca por transmitir informações didáticas, posturas exemplares, em meio às aventuras vividas pelas personagens, gera uma dissonância na construção da obra e prejudica a harmonia na integração dos elementos literários. Quanto à preocupação de abordar conteúdos didáticos, fica clara uma política de vendas que busca o aval das escolas para que as obras da Série sejam adotadas em sala de aula.

A estrutura narrativa da Série Vaga-Lume é convencional, mostrando-se presa ainda aos padrões do romance do século XIX. Os desfechos são fechados e apresentam um final feliz. Dentre as obras analisadas, somente *Tonico e Carniça* não esclareceu sobre o que teria acontecido com Carniça, sem, entretanto, provocar uma indeterminação na narrativa. O final incerto sobre a recuperação de Carniça é uma forma de sensibilizar o leitor sobre a questão dos meninos de rua, mostrando as transformações sociais que devem ser operadas para que haja uma mudança na vida das crianças que vivem em situações precárias.

É frequente nas obras da Série uma apologia à leitura, com a representação de personagens respeitados socialmente pelos seus conhecimentos intelectuais, como o Doutor Barroso em *Gincana da morte*, de Marcos Rey. Na obra de Rey, a citação de obras de escritores canônicos da literatura é uma forma de incentivar a leitura. Nas obras da Série Vaga-Lume como um todo, a leitura literária, a escrita, a citação de obras literárias normalmente não se ligam de forma orgânica à narrativa, mas assumem a função de transmitir uma visão positiva sobre esses aspectos.

No início de cada obra da Série consta uma apresentação, cujos apontamentos correspondem integralmente às vertentes exploradas na narrativa. Antecipa-se ao leitor que as obras irão apresentar temas ligados ao universo juvenil, informações didáticas sobre algum período histórico ou conteúdo escolar (frequentemente de história ou geografia), ou mesmo que se trata de uma aventura, o que significa que a obra será composta de várias peripécias. Essa correspondência entre a apresentação e a obra corrobora a imposição por parte da editora de determinadas exigências literárias, quando se trata de obras produzidas especificamente para o jovem leitor.

A possibilidade de analisar *A chave do corsário*, narrativa da Série e finalista do prêmio Jabuti no ano de 2008, se apresentou, de início, como uma forma de fazer um contraponto entre as tendências observadas na Série Vaga-Lume e nas obras selecionadas por uma instituição brasileira dedicada ao livro. No entanto, essa obra de Eliana Martins mantém as mesmas orientações editoriais da Série, o que leva a pensar que a seleção desse romance como finalista do prêmio Jabuti talvez se deva à permanência da Série Vaga-Lume no mercado e ao seu papel na formação de leitores por várias gerações.

Mesmo *Cabra das Rocas*, de Homero Homem, que não foi escrita especificamente para jovens, apresenta um narrador-protagonista jovem, que vive as questões próximas da realidade de um adolescente como o primeiro amor, a vida escolar. Evidenciam-se a importância do ensino escolar e a dedicação do protagonista em seus estudos, para ingressar no colégio Ateneu. Assim, por mais que essa obra não tenha sido escrita inicialmente para a Série Vaga-Lume, percebe-se a intenção da editora por trás da seleção.

Há na série obras que não foram escritas especificamente para os jovens e, mesmo que não tenham sido analisadas neste trabalho, merecem uma breve reflexão. *Éramos seis*, de Maria José Dupré, apresenta passagens sobre a importância do ensino escolar e uma concepção de educação bastante convencional, a começar pela postura da protagonista, mulher abnegada e virtuosa que enfrenta diversos reveses e dificuldades em nome da sobrevivência da família e de uma boa educação para seus filhos.

O feijão e o sonho, de Orígenes Lessa, é uma narrativa curta que, assim como as outras obras da Série, não apresenta uma fragmentação intensa do discurso e nem grandes entraves para a compreensão da história. Essa obra também aborda o ensino escolar e configura um aprendizado para a vida de seu protagonista, um escritor já na idade adulta. A escolha dessa obra para compor a Série também pode ser justificada pela busca de legitimidade ao adotar um autor já consagrado. Assim, *O feijão e o sonho* e *Éramos seis* destoam da maioria das obras da Série, em razão de não possuírem um protagonista jovem nem de tematizarem questões mais ligadas ao universo juvenil.

Quanto às obras finalistas do prêmio Jabuti, há algumas características observadas que estão mais próximas das narrativas da Série Vaga-Lume. É o caso do tom de conselho e da valorização de uma postura exemplar, que aparecem nas narrativas de forma mais disfarçada em meio à trajetória da personagem. É interessante contrapor esses dados às constatações do estudo de João Luís Ceccantini (2000), em que se observa que a postura pedagógica não é uma tendência observada em seu *corpus*:

Se a literatura juvenil brasileira comungou duas décadas atrás do caráter pedagogizante que caracterizava o *corpus* “misto” analisado por Rosemberg, hoje existe um conjunto de obras significativo em que isso não ocorre, afirmando a autonomia do subgênero. E é claro que esse conjunto é muito maior do que aquele constituído pelas 27 obras aqui analisadas, expandindo-se não apenas na direção das outras 26 obras também premiadas, mas no rumo de tantas outras que têm circulado nas duas últimas décadas e nem sempre obtido o merecido reconhecimento. (p. 433-434)

Para Ceccantini, há uma maior autonomia do literário em relação aos interesses pedagógicos das obras publicadas até aproximadamente a década de 1980. No *corpus* deste trabalho, pôde-se observar que nas obras da Série Vaga-Lume o caráter didático ainda é muito marcante, revelando uma concepção de literatura juvenil presa ao aprendizado escolar. Nas obras finalistas do prêmio Jabuti, o projeto estético é mais elaborado; mesmo que haja uma busca por configurar um caminho exemplar por meio da trajetória da personagem, na maior parte das obras esse intuito não prejudica a elaboração dos recursos narrativos nem a originalidade na articulação com o literário.

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

Nesse sentido, como se vê no quarto capítulo, o artigo de Joëlle Turin (2002) é elucidativo. Mais do que detectar a intenção de transmitir uma mensagem numa obra juvenil, é importante analisar como é construída essa mensagem. Assim, é necessário observar se há várias vozes que propõem uma reflexão em torno do tema, oferecendo ao leitor um papel ativo no processo de compreensão da composição literária. Ou mesmo se, ao representar a voz de um só que impõe o que deve ser apreendido pelo leitor, é-lhe reservado apenas um papel de receptor passivo diante de conceitos fixos.

Convém lembrar aqui a afirmação de Antonio Candido (1989, p. 118), citada no primeiro capítulo deste trabalho, de que a “mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social, só tem eficiência quando for reduzida à estrutura literária, à forma ordenadora”. Assim, a literatura, como forma de organização da palavra, humaniza “devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (p. 115). A eficiência da realização literária é inseparável do código, e é essa organização da palavra que será capaz de nos levar a refletir sobre o que nos faz humanos: “A eficácia humana é função da eficácia estética e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes” (p. 118).

Nesse sentido, toda literatura é uma forma de educação, independente da temática abordada ou da predeterminação do público leitor. A especificação de literatura juvenil não a exclui da literatura em sentido mais amplo. A particularidade das obras voltadas para os jovens leitores está no

desenvolvimento eficaz de formas pertinentes e literariamente articuladas para fazer sentido ao seu destinatário, que está em processo de formação.

Nas obras finalistas do prêmio Jabuti denominadas “imersas na modernidade”, a preocupação com uma educação humana está intimamente ligada à trajetória da personagem, o que não permite que haja uma falta de autonomia do literário. Nesse sentido, as obras analisadas vão ao encontro do que Delbrassine observou no *corpus* selecionado para a sua pesquisa: a presença de uma “pedagogia invisível” e de uma “aprendizagem exemplar”, que consiste numa transmissão de valores de forma mais velada. As normas e condutas são apresentadas em meio à trajetória da personagem e muitas vezes pela perspectiva de um jovem. A narrativa não apresenta a voz de um adulto que ensina os caminhos certos a serem seguidos, nem se percebe um tom rígido de normas e regras morais. Não se observa mais a presença de um narrador autoritário, fora do plano ficcional, que transmite uma postura sobre o que é certo e o que é errado.

Em *Mais ou menos normal*, de Cíntia Moscovich, é a jovem narradora-protagonista que reflete sobre os princípios éticos. É por meio de sua trajetória que o leitor entra em contato com a configuração do que seria uma postura humana em relação às várias provas que a garota enfrenta. Em *A verdadeira história de Bimba, o bambambã do colégio* é pela trajetória do protagonista que o leitor é levado a refletir sobre os tropeços que podem ser evitados na adolescência.

Dessa forma, dentre as narrativas finalistas do prêmio Jabuti predominam obras que procuram acrescentar vivências para um leitor ainda em formação. Mesmo nas narrativas que não tematizam um aprendizado, como *As rapaduras são eternas*, as personagens jovens vivem as transformações físicas e emocionais próprias dos adolescentes.

A ação, nas obras finalistas do prêmio Jabuti analisadas, está centrada nos momentos mais significativos para a educação, de modo que não se descreve um período muito longo da vida do protagonista. A personagem frequentemente é enfocada no momento de crise, e são abordadas prioritariamente a resolução de seus conflitos e a superação dos obstáculos em relação a si mesma e à realidade social. Assim, o processo de amadurecimento para a vida assume um papel mais importante do que a passagem da personagem para a idade adulta. A adolescência é vista como um período de transformações e aprendizagens como qualquer outra idade. Para Ceccantini (2000, p. 434),

escolhas como, por exemplo, a temática da busca de identidade e do amadurecimento do jovem ou o coloquialismo na linguagem caracterizaram um conjunto significativo de obras associadas ao subgênero juvenil, sem que isso necessariamente tenha implicado rebaixamento estético, como se pôde comprovar nas obras mais valorizadas pela grade. O que se verifica é uma “delimitação de terreno” como ocorre em tantos outros gêneros ou subgêneros, mesmo aqueles imediatamente associados à chamada “cultura erudita”.

As obras analisadas por Ceccantini revelam que os escritores conseguiram conciliar as exigências em torno de uma literatura escrita para um leitor em formação e de uma construção literária que prima pelo estético. Na maior parte das obras finalistas do prêmio Jabuti observa-se também uma harmonia entre a busca por seduzir um jovem leitor e o uso de procedimentos literários complexos, como o intertexto, o humor, a ironia.

As obras analisadas no terceiro capítulo estão preponderantemente imersas na modernidade, com graus variáveis de “desrealização”, segundo a terminologia de Anatol Rosenfeld. De qualquer forma, a fragmentação do discurso está aliada a procedimentos que buscam atrair um leitor em formação. Para citar apenas um exemplo, *Lis no peito* apresenta uma intertextualidade com a obra de Clarice Lispector e uma alta densidade simbólica, mas também propõe um enigma durante quase toda a narrativa. Cria, com isso, um clima de suspense em torno do crime cometido pelo protagonista, além de um diálogo incisivo do narrador com o leitor.

Outra tendência importante no *corpus* é a presença de estratégias de tensão e proximidade para seduzir o leitor, na esteira das constatações feitas nos estudos de Delbrassine. Mesmo sendo observadas em outras obras da literatura em geral, essas estratégias, nas obras juvenis analisadas, ocupam uma importância decisiva na construção do literário e apresentam uma intenção mais evidente de atrair um leitor em formação.

Assim, nas narrativas juvenis finalistas do prêmio Jabuti constata-se a alta incidência de uma personagem jovem e um número considerável de obras narradas em primeira pessoa. O narrador adota frequentemente o tom de confiança, como se o leitor fosse um amigo íntimo com quem compartilha seus pensamentos mais secretos. Mesmo nas obras finalistas narradas em terceira pessoa, ou em *Lis no peito*, que é narrada por uma personagem secundária, verifica-se a preocupação de manter um diálogo constante com o leitor.

Quanto à metalinguagem, as finalistas do prêmio Jabuti abordam outras obras literárias, ou problematizam a questão do discurso específico da literatura, a identificação do leitor com uma obra, o processo de escrita literária. Ao propor uma discussão sobre a linguagem em seu sentido mais amplo, as narrativas estabelecem um distanciamento do leitor em relação à trama e o leva a refletir sobre a própria composição do literário. Nesse sentido, as obras do *corpus* – principalmente aquelas que, no quarto capítulo, foram rotuladas de “narrativas imersas na modernidade” – também se aproximam das considerações de Delbrassine. A literatura juvenil, além de ter a preocupação de formar o leitor para a vida, abordando o processo de aprendizagem da personagem e configurando ideais educativos, também apresenta recursos narrativos complexos, como a metalinguagem. Esse recurso leva o leitor a refletir sobre o que marca a composição do literário, deixando clara a preocupação de formar o leitor para a literatura.

Tendo em vista essas considerações, o conceito de “forma-sentido”, de Isabelle Nières-Chevrel (2002), é muito elucidativo. A literatura voltada para jovens leitores, ao mesmo tempo em que dialoga com a literatura geral, também possui formas próprias de lidar com o leitor em formação. Assim, não há uma submissão da literatura juvenil aos padrões da literatura em geral, mas a criação de novas formas para dialogar com um jovem leitor, de modo que o literário é constantemente redimensionado e inovado. O conceito de “forma-sentido” dá ensejo também para refletir sobre as categorias específicas do juvenil e sua relação com os outros códigos da literatura. Ao afirmar que devem ser desenvolvidos instrumentos de análise próprios para lidar com a literatura juvenil, Nières-Chevrel faz com que reflitamos sobre alguns conceitos da literatura dita adulta que deveriam ser mais problematizados na literatura juvenil, como, por exemplo, o que é uma personagem redonda ou plana e quais são suas características nas narrativas voltadas para os jovens leitores. Outra questão relevante

que merece um estudo mais aprofundado é a análise dos gêneros conto, novela e romance e suas tendências no campo específico da literatura juvenil.

Para finalizar, é importante salientar que, ao contrário do que acredita Harold Bloom, nem toda literatura escrita especificamente para jovens é destituída de atrativos, ou não apresenta mistérios na constituição de seus significados. A literatura juvenil possui dimensões complexas e formas inovadoras de atrair um leitor em formação e não pode ser vista como uma sublitteratura em relação aos códigos da literatura geral. Talvez a ideia de uma deficiência das obras voltadas para o jovem leitor derive ainda de uma incompreensão em relação a um campo novo e em constantes transformações. A literatura juvenil exige uma mudança de olhar para apreender o que pode ser uma renovação do literário ao buscar a criação de formas pertinentes e significativas para um jovem leitor.

REFERÊNCIAS

1) Obras literárias

AGUIAR, Luiz Antônio. *Aleijado: aventuras de um garotão em luta contra escadas, buracos e outras desconsiderações do mundo*. São Paulo: Ática, 2006.

ALMEIDA, Lúcia Machado de. *As aventuras de Xisto*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *O caso da borboleta Atíria*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *O escaravelho do diabo*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Spharion*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Xisto e o pássaro cósmico*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Xisto no espaço*. São Paulo: Ática, 1984.

AMADO, Janaína. *Terror na festa*. São Paulo: Ática, 1996.

AQUINO, Marçal. *A turma da rua quinze*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *O primeiro amor e outros perigos*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *O jogo do camaleão*. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *O mistério da cidade-fantasma*. São Paulo: Ática,

ARAÚJO, Leusa. *Agitação à beira mar*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *A cabeleira de Berenice*. São Paulo: Edições SM, 2006.

BAGNO, Marcos. *A vingança da cobra*. São Paulo: Ática, 1995.

BANDEIRA, Pedro. *De punhos cerrados*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

BARDARI, Sérsi. *A maldição do tesouro do faraó*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *O segredo dos sinais mágicos*. São Paulo: Ática, 1993.

BERGALLO, Laura. *Alice no espelho*. São Paulo: Edições SM, 2005.

BOJUNGA, Lygia. *Aula de inglês*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

BOND, Rosana. *A magia da árvore luminosa*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Crescer é uma aventura*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *O senhor da água*. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL, Bosco. *Offíce-boy em apuros*. São Paulo: Ática, 1993.

CAZARRÉ, Lourenço. *A Guerra do lanche*. São Paulo: Ática, 1999.

CASTRO, Jorge Viveiros de. *O melhor time do mundo*. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

CHAGURI, Fátima; PUNTEL, Luiz. *O grito do hip hop*. São Paulo: Ática, 2005.

- CONY, Carlos Heitor; LEE, Anna. *As rapaduras são eternas*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2007.
- DILL, Luís. *Letras finais*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005.
- DREWNICK, Raul. *A grande virada*. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. *A noite dos quatro furacões*. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. *Correndo contra o destino*. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. *O preço da coragem*. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. *Um inimigo a cada esquina*. São Paulo: Ática, 1995.
- DUARTE, Marcelo. *Deu a louca no tempo*. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. *Jogo sujo*. São Paulo: Ática,
- _____. *Tem lagartixa no computador*. São Paulo: Ática, 2001.
- DUPRÉ, Maria José. *A ilha perdida*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Éramos seis*. São Paulo: Ática, 1978.
- FILHO, José Rezende. *Tônico*. São Paulo: Ática, 2004.
- _____; BRASIL, Assis. *Tônico e Carniça*. São Paulo: Ática, 1999.
- FILHO, Manuel. *O ouro do fantasma*. São Paulo: Ática, 2004.
- FONTES, Ofélia; FONTES, Narbal. *Cem noites tapuias*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *O gigante de botas*. São Paulo: Ática, s/d.
- FRANCO, Sílvia Cintra. *Aventura no império do sol*. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. *Confusões e calafrios*. São Paulo: Ática, 1992.
- FONTES, Ofélia; FONTES, Narbal. *Cem noites tapuias*. São Paulo: Ática, 1981.
- FRANCO, Sílvia Cintra. *Na barreira do inferno*. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. *O desafio do Pantanal*. São Paulo: Ática, 1991.
- GALASSO, Lô. *Viagem pelo ombro da minha jaqueta*. São Paulo: Ática, 1995.
- GALDINO, Luiz. *A charada do sol e da chuva*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *A vida secreta de Jonas*. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. *O brinquedo misterioso*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *Pega ladrão*. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *Segura, Peão!* São Paulo: Ática, 1998.
- GOETHE, Johann Wolfgang. *Años de aprendizagem de Wilhelm Meister*. Barcelona: Editorial AHR, 1955.
- HOMEM, Homero. *Cabra das Rocas*. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *O menino de asas*. São Paulo: Ática, 1977.

- HOMERO. *Odisseia*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Círculo do livro S.A, 1990.
- HOFSTETTER, Ricardo. *A verdadeira história de Bimba, o bambambã do colégio*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- ÍNDIGO. *A maldição da moleira*. São Paulo: Girafinha, 2007.
- JAF, Ivan. *O robô que virou gente*. São Paulo: Ática, s/d.
- _____. *O super tênis*. São Paulo: Ática, 1996.
- KLEIN, Sérgio. *Poderosa: diário de uma garota que tinha o mundo na mão*. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2006.
- KRUGLI, Ilo. *O mistério do fundo do pote*. São Paulo: (Coleção Comboio de corda), 2007.
- LACERDA, Nilma. *Pena de ganso*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2005.
- LEAL, Ana Leticia. *Meninas inventadas*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2006.
- LEITE, Milo. *O dia em que Felipe sumiu*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- LESSA, Orígenes. *O feijão e o sonho*. São Paulo: Ática, 1999.
- LIMA, Aristides Fraga. *A serra dos dois meninos*. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. *Os pequenos jangadeiros*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Perigos no mar*. São Paulo: Ática, 1985.
- MARINHO, Jorge Miguel. *Lis no peito: um livro que pede perdão*. São Paulo: Biruta, 2006.
- MARINS, Francisco. *A aldeia sagrada*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *A montanha de duas cabeças*. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *Em busca dos diamantes*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *O mistério dos morros dourados*. São Paulo: Ática, 1986.
- MARTINS, Eliana. *A chave do corsário*. São Paulo: Ática, 2007.
- MASTROBERTI, Paula. *Heroísmo de Quixote: recriação a partir da obra de Miguel de Cervantes y Saavedra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- MENEZES, Silvana de. *Tão longe... tão perto*. Belo Horizonte: Lê, 2007.
- MODESTO, Edith. *Manobra radical*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *Nas ondas do surfe*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *O segredo dos índios*. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. *SOS ararinha-azul*. São Paulo: Ática, 2004.
- MONTEIRO, Jose Maviael. *O ninho dos gaviões*. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. *O outro lado da ilha*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Os barcos de papel*. São Paulo: Ática, 1999.

- MOSCOVICH, Cíntia. *Mais ou menos normal*. São Paulo: Publifolha, 2007.
- PELLEGRINI, Domingos. *A árvore que dava dinheiro*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *Mestres da paixão*. São Paulo: Moderna, 2007.
- PEREIRA, Sylvio. *A grande fuga*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *A primeira reportagem*. São Paulo: Ática, 2000.
- PUNTEL, Luiz. *Açúcar amargo*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Deus me livre*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *Meninos sem pátria*. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. *Missão no Oriente*. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. *Tráfico de anjos*. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. *Um leão em família*. São Paulo: Ática, 1996.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Antes do depois*. Rio de Janeiro: Manati, 2006.
- REY, Marcos. *Bem vindos ao Rio*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *Corrida infernal*. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. *Dinheiro do céu*. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. *Doze horas de terror*. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. *Garra de campeão*. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. *Gincana da morte*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *O mistério do 5 estrelas*. São Paulo: Global, 2005.
- _____. *Quem manda já morreu*. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. *Sozinha no mundo*. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. *Um cadáver ouve rádio*. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. *Um rosto no computador*. São Paulo: Ática, 1992.
- RIOS, Rosana. *HQs: quando a ficção invade a realidade*. São Paulo: Scipione, 2007.
- ROCHA, Wilson. *O fabricante de terremotos*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *Os passageiros do futuro*. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *Um gnomo na minha horta*. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta*. São Paulo: Moderna, 2007.
- SANTOS, Lopes dos. *Na mira do vampiro*. São Paulo: Ática, 1991.
- SANTOS, Maristel Alves. *Na ilha do dragão*. São Paulo: Ática, 2003.
- SCLIAR, Moacyr. *A palavra mágica*. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. *Ciumento de carteirinha*. São Paulo: Ática, 2006.

VITÓRIA, Jair. *Zezinho, o dono da porquinha preta*. São Paulo: Ática, 1999.

ZUBAIB, Eduardo. *Gotham Sampa City*. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

2) Obras teóricas

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

BARBOSA, João Alexandre. A modernidade do romance. In: PROENÇA FILHO, Domício (Org.). *O livro do seminário: ensaios Bienal Nestlé de Literatura Brasileira*. São Paulo: LR Editores, 1982.

BECKETT, Sandra. *De grands romanciers écrivent pour les enfants*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1997.

BENJAMIN, Walter. O narrador/considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGOUNIOUX, Alain. Les romans “éducatifs” pour adolescents. *Revue des Livres pour Enfants*. n. 67, p. 13-21, juillet 1979.

BLOOM, Harold. *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

BORELLI, Sílvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: Educ: Estação Liberdade, 1996.

BOSCHINI, Rosely. Produção e vendas do mercado editorial 2008. Disponível em: <<http://revistafatorbrasil.com.br>>.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

_____. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro et al. *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Neuza Ceciliato de. *O realismo pedagógico na narrativa juvenil brasileira: a confluência da literatura de massa com a pedagogia*. 1996. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 1996.

CECCANTINI, João Luís. *Vida e paixão de Pandonar, o cruel de João Ubaldo Ribeiro: um estudo de produção e recepção*. 1993. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 1993.

_____. *Uma estética da formação: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira premiada (1978-1997)*. 2000. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Edusp, 1995.

- CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. *O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- DELBRASSINE, Daniel. Evolutions récentes du marché du roman pour la jeunesse. In: *Les adolescents, la lecture et le roman: journée d'étude du CLPCF*. Bruxelles: Centre de Lecture Publique de Communauté Française, 2002. p. 27-31.
- _____. *Le roman pour adolescents aujourd'hui: écriture, thématiques et réception*. Paris: Academie de Créteil, 2006.
- FORSTER, Edward. *Aspectos do romance*. São Paulo: Globo, 1998.
- FRIOT, Bernard. Littérairement correct. *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 211, p. 127-133, juillet 2003.
- GEFFARD-LARTET, Josée. *Le roman pour ados une question d'existence*. Paris: Éditions du Sorbier, 2005.
- JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MAAS, Wilma Patrícia. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- MARTHA, Alice Áurea Penteado. Literatura infantil e juvenil: a produção brasileira contemporânea. *Letras de hoje*, v. 2, p. 17-35, 2008.
- MASTROBERTI, Paula. *Heroísmo de Quixote: reversões de um cavaleiro de triste figura*. In: SEMANA DE LETRAS DO PPG DA FACULDADE DE LETRAS PUCRS. *Anais...*, Porto Alegre: PUCRS, 2005.
- MENDONÇA, Cátia Toledo. *À sombra da vaga-lume: análise e recepção da Série Vaga-Lume*. 2007. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. Faire une place à la littérature de jeunesse. *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 206, p. 51-68, 2002.
- NUNES, Benedito. Reflexões sobre o moderno romance brasileiro. In: PROENÇA FILHO, Domício (Org.). *O livro do seminário: ensaios Bienal Nestlé de Literatura Brasileira*. São Paulo: LR Editores, 1982.
- _____. Ética e leitura. In: _____. *Crivo de papel*. São Paulo: Ática, 1998. p. 175-186.
- OLIVEIRA, Ieda (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.
- PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- PLATÃO. *A República: ou sobre a justiça*. Belém: Ed. UFPA, 2000.
- PRAAG, Ottevaere-Van Ganna. *Histoire du récit pour la jeunesse au XX siècle (1929-2000.)* Bruxelles: Pie-Peter Lang, 1999.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: _____. *Texto e contexto: ensaios*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

SCHÜLER, Donaldo. *Literatura grega*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

THALER, Danielle; JEAN-BART, Alain (Dir.). *Les enjeux du roman pour adolescents: roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*. Paris: L'Harmattan, 2002.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Narrativas de suspense. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Literatura infanto-juvenil: prosa e poesia*. Goiânia: Ed. UFG, 1995.

TURCHI, Maria Zaira. O estatuto da corte na literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Tietzmann (Orgs.). *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia. Ed. UFG, 2002. p. 23-31.

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís (Org.). *Leitura e leitura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

TURIN, Joëlle. Des livres qui dérangent? *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 211, p. 103-109, 2003.

VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de filosofia II: ética e cultura*. São Paulo: Loyola, 1993.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. *Literatura juvenil na escola de Primeiro Grau – livros e leituras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1995.

3) Obras consultadas

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006.

BALLANGER, Françoise. Choisir les livres et les mettre en valeur: pratiques de bibliothécaires entretien avec Véronique Soulé. *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 211, p. 110-117, 2003.

BRAUD, Lucie. Le polar jeunesse... ou quand les grands viennent jouer dans la cour des petits. *Nous Voulons Lire*, n. 48, p. 71-73, printemps 2003.

BRUNER, Jerome. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris: Retz, 2002.

BRUNO, Pierre. Crise de l'imprimé, triomphe du littéraire. *Les adolescents, la lecture et le roman*: journée d'étude du CLPCF. Bruxelles: Centre de Lecture Publique de Communauté Française, 2002. p. 6-14.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (Orgs.). *Narrativas juvenis*: outros modos de ler. São Paulo: Ed. Unesp; Assis: ANEP, 2008.

_____. Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: CECCANTINI, João Luís Cardoso Tapias (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil*: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

CHAINED, Catherine. Éditeurs et public adolescent, la stratégie du chat et de la souris. *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 206, p. 97-102, 2002.

_____. Les éditeurs et la critique: heureusement qu'il y a des passionnés! *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 211, p. 134-140, 2003.

CHELEBOURG, Christian; MARCOIN, Francis (Org.). *La littérature de jeunesse*. Paris: Armand Colin, 2007.

CHRÉTIEN, Troyes de. *Perceval*: ou o romance do graal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

DELBRASSINE, Daniel. Comme Janus aux deux visages, des écrivains aux deux publics. *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 206, p. 89-96, 2002.

_____. Les exercices de style de Valérie Dayre. *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 235, p. 93-98, 2006.

DELBRAYELLE, Anne. *Littérature de jeunesse*. Paris: Manuelle Duszynski, 2006.

DEMORAND, Nicolas. *Premières leçons sur le roman d'apprentissage*. Paris: PUF, 1995.

DESARTHE, AGNÉS. Points de vue d'écrivains: la critique des critiques. *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 211, p. 118-121, 2003.

DOUGLAS, Virginie. *Perspectives contemporaines du roman pour la jeunesse*. Paris: L'Harmattan, 2003.

DUFAYS, Jean-Louis. La lecture littéraire. In: _____. *Stéréotype et lecture*. Paris: PUF, [s.d].

DUPONT, Claude (Org.). *Romans sans frontières*. Nantes: Actes des Rencontres Organisées pour Nantes Livres Jeunes, 2002.

ÉPIN, Bernard. Des états de la critique. *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 211, p. 91-96, 2003.

- ESCARPIT, Denise. *Le Littérature pour l'enfance et la jeunesse, état des lieux*. Paris: Hachette, 1988.
- FARIA, Maria Alice (Org.). *Narrativas juvenis: modos de ler*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia moral?* São Paulo: Cortez, 1982.
- GANIAYRE-HUMBERT, Claude. Changements et permanences dans le romans pour la jeunesse. Preface. *La Revue des Livres pour Enfants*. Paris: Centre National du Livre pour Enfants, p. 19-30, 2005.
- _____. En guise d'[auto] critique. *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 211, p. 97-102, 2003.
- GOFFARD, Serge; LORANT-JOLLY, Annick (Dir.). *Les adolescents et la lecture*. Paris: Actes de l'Université d'Été d'Évian, 1994.
- GOLDENSTEIN, J-P. *Pour lire le roman*. Bruxelles: Boeck-Duculot, 1989.
- GOLDMANN, Lucien. *A sociologia do romance*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- HELD, Jacqueline. *Connaître et choisir les livres pour enfants*. Paris: Hachette, 1985.
- JAN, Isabelle. *Les livres pour la jeunesse: un enjeu pour l'avenir*. Paris: Sorbier, 1988.
- JACOBY, Sissa; RETTENMAIER, Miguel (Org.). *Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- JOUVE, Vincent. *L'effet-personnage dans le roman*. Paris: PUF, 2004.
- _____. Littérature pour adultes, littérature pour enfants: à chacun son jeu. *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 206, p. 69-77, 2002.
- KALUBI, Jean-Claude. *Le roman d'apprentissage: l'enfant le maître et la réussite scolaire*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- KHÉDE, Sônia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1990.
- KOTHE, Flávio. *A narrativa trivial*. Brasília: Ed. UnB, 1994.
- KUPERTY-TSUR, Nadine. La valeur argumentative de l'enfance. *Le récit d'enfance et ses modèles*. Paris: Presses Universitaires de Caen, 2001. p. 259-270.
- JOZSA, Pierre; LEENHARDT, Jacques. *Lire la lecture*. Paris: Le Sycomore, 1982.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.
- LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 2005.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente: conversa sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.
- MARCOIN, Christian Chelebourg Francis. *La littérature de jeunesse*. Paris: Armand Colin, 2007.

- MAZZARI, Marcus Vinícius. *Romance de formação em perspectiva histórica: o tambor de lata de Günter Grass*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- MONTALBETTI, Christine. *Le personnage*. Paris: Flammarion, 2003.
- NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (Org.). *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris: Gallimard Jeunesse, 2005.
- NOZIÈRE, Jean-Paul. Les critiques m'énervent! *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 211, p. 122-126, 2003.
- PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PEREIRA, Rony Farto; Benites, Sônia Aparecida (Org.). *À roda da leitura: língua e literatura no jornal proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.
- PERROT, Jean. *Culture, texte et jeune lecteur*. Paris: Presses Universitaires de Nancy, 1993.
- _____. *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*. Paris: Cercle de la Librairie, 1999.
- _____. *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*. Paris: CRPD Créteil, 1993.
- _____. Regards sur le livre et la lecture des jeunes: preface. *La Revue des Livres pour Enfants*, Paris: Centre National Du Livre Pour Enfants, 2005. p. 5-8.
- PONDÉ, Glória; YUNES, Eliana. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.
- PLATÃO. *A República: ou sobre a justiça*. Belém: Ed. UFPA, 2000.
- POSLANIEC, Christian. *L'évolution de la littérature de jeunesse, de 1850 à nos jours au travers de l'instance narrative*. Paris: Presses Universitaires Du Septentrion, 1999.
- _____. *Vous avez dit littérature?* Paris: Hachette Éducation, 2002.
- RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia (Orgs.). *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- RÖSING, Tânia M. K. O distanciamento entre as práticas de leitura escolares e os interesses *online* dos jovens. In: RETTENMAIER, Miguel (Org.). *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- RULLIER-THEURET, Françoise. *Approche du roman*. Paris: Hachette, 2001.
- SANDRONI, Laura Constância Austregésilo de Athayde. *Bibliografia analítica da literatura infantil e juvenil publicada no Brasil (1975-1978)*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- SERRA, Elizabeth D' Angelo (Org.). *Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Global, 2001.
- SODRÉ, Muniz. *Best-Seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.
- SORIANO, Marc. *Guide de littérature pour la jeunesse: courants, problèmes, choix d'auteurs*. Paris: Flammarion, 1975.

- SOUZA, Malu Zoega de. *Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone, 2008.
- _____. *Literatura infanto-juvenil: seis autores, seis estudos*. Goiânia: Ed. UFG, 2001.
- _____. *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: Ed. UFG, 2002.
- VIERNE, Simone. *Rite, roman, initiation*. Saint-Martin-d'Hères: PUG, 2000.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.
- WEIS, Hélène. Petite fabrique de classiques: la sociologie au service de la littérature de jeunesse. *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 193-194, p. 113-115, 2000.
- _____. Vers une histoire de la critique en littérature de jeunesse: l'exemple du choix des livres dans les bibliothèques pour enfants entre 1945 et 1975, une doctrine affirmée pour une profession militante. *La Revue des Livres pour Enfants*, n. 211, p. 83-90, 2003.
- WHITE, Hayden. *Meta-História: a imaginação histórica na Europa do século XIX*. São Paulo: Edusp, 2001.

ANEXO A

SÉRIE VAGA-LUME

Aristides Fraga Lima

A serra dos dois meninos (1980)

Os pequenos jangadeiros (1984)

Edith Modesto

Manobra radical (2006)

Nas ondas do surfe (2002)

Eliana Martins

A chave do corsário (2007)

Francisco Marins

A aldeia sagrada (?)

Ivan Jaf

O robô que virou gente (1999)

O super tênis (1996)

José Mavíael Monteiro

Os barcos de papel (1984)

José Rezende Filho

Tonico (1978)

José Rezende Filho e Assis Brasil

Tonico e Carniça (1982)

Homero homem

Cabra das Rocas (1972)

Lúcia Machado de Almeida

Aventuras de Xisto (1982)

O caso da borboleta Atíria (1976)

O escaravelho do diabo (1974)

Spharion (1979)

Luiz Galdino

Segura, peão! (1998)

Luiz Puntel

Açúcar amargo (1986)

Missão no Oriente (1997)

Marçal Aquino

O primeiro amor e outros perigos (1996)

Marcelo Duarte

Tem lagartixa no computador (2001)

Marcos Rey

Bem-vindos ao Rio (1986)

Gincana da morte (1997)

Maria José Dupré

A ilha perdida (1973)

Ofélia e Narbal Fontes

Cem noites tapuias (1976)

Raul Drewnick

A grande virada (2005)

Correndo contra o destino (2001)

O preço da coragem (1997)

Rosana Bond

A magia da árvore luminosa (1997)

Sérsi Bardari

A maldição do tesouro do faraó (1995)

O segredo dos sinais mágicos (1993)

Sílvia Cintra Franco

O desafio do pantanal (1991)

Sylvio Pereira

A grande fuga (1985)

Wilson Rocha

Os passageiros do futuro (1987)

ANEXO B**OBRAS FINALISTAS DO PRÊMIO JABUTI NOS ANOS 2006, 2007 E 2008****Ana Letícia Leal***Meninas inventadas***Bartolomeu Campos de Queirós***Antes do depois* (2006)**Carlos Heitor Cony e Anna Lee***As rapaduras são eternas* (2007)**Cíntia Moscovich***Mais ou menos normal* (2007)**Domingos Pellegrini***Mestres da paixão* (2007)**Eduardo Zugaib***Gotham Sampa City* (2006)**Eliana Martins***A chave do corsário* (2007)**Ilo Krugli***O mistério do fundo do pote***Índigo***A maldição da moleira* (2007)**Joel Rufino dos Santos***O barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta***Jorge Miguel Marinho***Lis no peito: um livro que pede perdão* (2005)

Jorge Viveiro de Castro

O melhor time do mundo (2006)

Laura Bergallo

Alice no espelho (2006)

Leonardo Brasiliense

Adeus conto de fadas

Leusa Araújo

A cabeleira de Berenice (2006)

Luís Dill

Letras finais (2005)

Luiz Antônio Aguiar

Aleijado (2006)

Lygia Bojunga Nunes

Aula de inglês (2006)

Milu leite

O dia em que Felipe sumiu (2005)

Moacyr Scliar

A palavra mágica (2007)

Ciumento de carteirinha (2006)

Nilma Lacerda

Pena de ganso (2005)

Paula Mastroberti

Heroísmo de Quixote (2005)

Pedro Bandeira

De punhos cerrados (2005)

Ricardo Rofstetter

A verdadeira história de Bimba, o bambambã do colégio (2006)

Rosana Rios

HQs: quando a ficção invade a realidade (2007)

Sérgio Klein

Poderosa: diário de uma garota que tinha o mundo nas mãos (2005)

Silvana de Menezes

Tão longe... tão perto (2007)