



**DA VIOLÊNCIA AO  
CONTO DE FADAS**

o imaginário,  
meninos de rua,  
meninos de escola  
e adultos  
descolarizados

# Universidade de Passo Fundo

Ilmo Santos  
Reitor

Telisa Furlanetto Graeff  
Vice-Reitora de Graduação

Solange Maria Longhi  
Vice-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Jaime Giolo  
Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Lorivan Fisch de Figueiredo  
Vice-Reitor Administrativo

Editora Universitária

Tau Golin  
Coordenador Geral

Conselho Editorial

José Gaston Hilgert  
Presidente

Centro de Referência de Literatura e Multimeios

Tania Mariza Kuchenbecker Rösing  
Coordenadora



Tania Mariza Kuchenbecker Rösing  
(Org.)

Sonia Salete Morais  
Maria Lêda Lóss dos Santos  
Ana Carolina Martins da Silva

**DA VIOLÊNCIA AO  
CONTO DE FADAS**

o imaginário,  
meninos de rua,  
meninos de escola  
e adultos  
descolarizados

Universidade de Passo Fundo  
1999



*SÉRIE MUNDO DA LEITURA*  
*Copyright © Editora Universitária*  
*Primeira edição: 1999*

Maria Emilse Lucatelli  
Editoria de Texto

Jocelene Trentini Rebeschini  
Revisão de Emendas

Laboratório Experimental de Publicidade e Propaganda  
Produção da Capa

Charles Pimentel da Silva  
Editoração e Composição Eletrônica

Ana Carolina Martins da Silva - Eliana Teixeira  
Lisandra Blanck - Luciano Neves Coroaia  
Nedi Mello dos Santos - Rafael da Silva  
Mundo da Leitura

---

V795 Da violência ao conto de fadas: o imaginário,  
meninos de rua, meninos de escola e adultos  
descolarizados / organizado por Tania  
Mariza Kuchenbecker Rösing. - Passo  
Fundo: EDIUPF, 1999.  
192 p. :il. - (Série Mundo da Leitura)

1. Literatura infanto-juvenil 2. Violência  
3. Educação 4. Adultos descolarizados  
5. Meninos de rua 6. Leitura - escola  
I. Rösing, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.)  
II. Série

CDU: 028.6.01

---

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra M. Milbrath Vieira CRB 10/1278

ISBN: 85-86010-55-3

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não  
pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa  
e por escrito dos autores ou da editora.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

*Editora Universitária*  
Campus I, bairro São José  
Fone (054) 316-8374

99001-970 Passo Fundo - RS - Brasil  
Home page: [www.upf.tche.br/editora](http://www.upf.tche.br/editora)

# Apresentação

A presente publicação reúne quatro trabalhos: “Leitura para meninos de rua”, de Sonia Salete Morais; “Interesses de leitura de jovens e adultos desescolarizados”, de Maria Lêda Lóss dos Santos; “A violência no âmbito da série Vaga-Lume”, de Ana Carolina Martins da Silva, e “Temas de leitura para um leitor em formação”, de Tania M. K. Rösing.

Os primeiros três trabalhos possuem uma origem comum, pois trata-se de monografias apresentadas pelas autoras ao final do curso de especialização em Leitura: Teoria e Prática, promovido pelo curso de Letras da Universidade de Passo Fundo - UPF nos anos de 1997 e 1998. Pelas monografias ora trazidas a público, bem como pelas outras que se encontram disponíveis para consulta na Biblioteca Central e no Centro de Referência de Literatura e Múltiplos da UPF, pode-se verificar que a abordagem interdisciplinar da questão da leitura, promovida pelo curso de especialização, foi bem recebida pelos alunos, quase todos também professores de língua e/ou literatura no ensino de 1º e 2º graus e, portanto, diretamente envolvidos com a formação de leitores e continuamente desafiados pela situação de não-leitura que se verifica na sociedade brasileira. O conjunto das monografias confirma, também, pela pluralidade de enfoques e pelo aprofundamento teórico das questões, que a interdisciplinaridade contribuiu decisivamente para a construção de um conhecimento mais concreto sobre a situação da leitura na sociedade contemporânea.

A seleção dos trabalhos reunidos neste volume, entre ou-

tros igualmente meritórios, deve-se em parte a suas afinidades temáticas, por envolverem questões como a exclusão social e a banalização da violência. Por outro lado, valorizou-se o caráter pioneiro das pesquisas, visto que elas buscam reunir dados e testar hipóteses sobre uma realidade ainda pouco estudada, sobre a qual há escassa bibliografia disponível.

De fato, enquanto surgem, a cada dia, novos livros sobre interesses e preferências de leitura de crianças e adolescentes ditos “normais”, a relação que os meninos de rua e os jovens e adultos desescolarizados estabelecem com a leitura parece não preocupar nem os professores nem os pesquisadores, fato que evidencia a dupla exclusão social sofrida por esses grupos. Se, por um lado, a pobreza os afasta do lar e/ou da escola, por outro lado, quando buscam reintegrar-se à escola, esta não se encontra preparada para recebê-los, tratando-os muitas vezes como delinqüentes em potencial ou como seres infantilizados. A exclusão econômica encontra-se, assim, duplicada no âmbito escolar, o que mostra que as instituições de ensino e pesquisa continuam, em grande parte, até por seus silêncios e omissões, permitindo a manutenção da estrutura social excludente.

Quanto às crianças e adolescentes que conseguem perfazer, em tempo hábil, sua jornada pelo sistema formal de ensino, essas encontram uma oferta de leituras cuja qualidade é largamente discutível. Sabe-se que a literatura infanto-juvenil tem-se constituído em verdadeiro filão para as editoras, e isso ocorre basicamente porque esse tipo de literatura encontra na escola um meio de difusão e incentivo à compra. Os professores, preocupados em estimular a leitura entre os jovens, e grandemente influenciados pelo *marketing* das editoras, indicam muitas vezes obras que, supostamente adequadas a esse público, apresentam narrativas triviais, que exploram de maneira sensacionalista a ação espetacular e a violência. Essa é uma questão que precisa ser enfrentada com urgência, para que não se continue a embotar a sensibilidade dos jovens sob o louvável pretexto de inculcá-los o hábito de leitura.

Como fechamento do presente livro, encontra-se o ensaio da prof. Tania M. K. Rösing, que debate a questão da leitura em relação a um contexto mais amplo. Embora reconhecendo

a importância das pesquisas correntes sobre os interesses e as motivações que levam as crianças e adolescentes à leitura, a autora mostra que ainda se considera pouco o aspecto afetivo que permeia a relação deles com os livros. Sendo a juventude uma época da vida marcada pelo afloramento dos sentimentos mais contraditórios e exacerbados, é natural que esses sentimentos encontrem nos textos, especialmente no literário, um espaço no qual possam emergir e depurar-se. A compreensão desse fenômeno é vital para que o trabalho com a leitura, realizado nas escolas, venha a tornar-se mais estimulante e profícuo.

*Paulo Ricardo Becker*

Doutor em Letras pela PUCRS e professor na UPF





# Sumário

## LEITURA PARA MENINOS DE RUA

<i>Sonia Salete Morais</i> .....	11
Apresentação do assunto .....	11
Análise da realidade .....	13
Realização da pesquisa.....	32
Verificação dos resultados .....	35
Considerações finais .....	42
Bibliografia teórica .....	47
Bibliografia de apoio.....	49
Anexos .....	51

## INTERESSES DE LEITURA DE JOVENS E ADULTOS DESESCOLARIZADOS

<i>Maria Lêda Lóss dos Santos</i> .....	57
Introdução .....	57
O jovem e o adulto desescolarizados e a questão da leitura: uma abordagem teórica .....	61
Leituras apreciadas por jovens e adultos desescolarizados .....	79
Contando histórias para jovens e adultos .....	81
Análise e interpretação dos resultados .....	88
Conclusão .....	95
Referências bibliográficas.....	98
Bibliografia de apoio.....	101
Anexos .....	103

**A VIOLÊNCIA NO ÂMBITO DA SÉRIE VAGA-LUME***Ana Carolina Martins da Silva* ..... 113

Introdução ..... 113

Análise das obras selecionadas: aspectos dos níveis  
discursivo, intermediário e fundamental ..... 121Análise dos suplementos de trabalho que  
acompanham os livros analisados ..... 171

Considerações finais ..... 172

Referências bibliográficas..... 176

Anexos ..... 179

**TEMAS DE LEITURA PARA UM  
LEITOR EM FORMAÇÃO***Tania Mariza Kuchenbecker Rösing* ..... 187

# L

# eitura para meninos de rua

*Sonia Salete Morais<sup>1</sup>*

---

## **Apresentação do assunto**

A pesquisa de campo, de caráter social, empírica e descritiva, ora apresentada foi realizada na Escola Estadual de 1º Grau Aberta de Soledade - RS, com a preocupação de determinar quais são os interesses de leitura dos meninos de rua e examinar em que medida o meio social influencia o gosto pela leitura.

A escola está localizada na rua Terezinha Batista Pinto, nº 114, bairro Botucaraí, na periferia da cidade de Soledade - RS. Com uma matrícula de sessenta alunos, atende a uma clientela de meninos e meninas abandonados ou em situação de risco. A proposta pedagógica da escola prevê o atendimento a esses meninos e meninas em oficinas de leitura e escrita, matemática e ciências, conhecimentos gerais, além de oficinas lúdico-criativas e oficinas profissionalizantes, visando à futura inserção no mercado de traba-

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Especialista em Leitura: Teoria e Prática pela Universidade de Passo Fundo.

lho. Os alunos recebem atendimento em turno integral, tendo a oportunidade de participar de atividades variadas, sendo classificados para freqüentar uma das três etapas: Etapa de Iniciação, correspondendo às 1ª e 2ª séries; Etapa Intermediária, correspondendo às 3ª e 4ª séries, e Etapa de Aprofundamento e Enriquecimento, de 5ª a 8ª série, podendo avançar no decorrer do ano letivo.

Participaram, inicialmente, da pesquisa doze alunos, dos quais dez freqüentaram a primeira etapa, correspondente à fase de iniciação e dois, a segunda; durante o período de realização da pesquisa, um aluno solicitou transferência da escola, restando onze. A idade dos alunos varia de 10 a 16 anos, comprovando a defasagem idade/série apresentada em pesquisas já realizadas com essa clientela.

A pesquisa visava comprovar que, além das fases de desenvolvimento, o meio social, as experiências e o conhecimento de mundo adquiridos precocemente pelos meninos de rua são fatores determinantes de seu interesse por temas da literatura infantil-juvenil. Além disso, pretendia-se verificar se os interesses dos meninos de rua, independentemente da faixa etária, dirigem-se à literatura que enfoca temas referentes à sua realidade, como exclusão, violência, sexo, drogas, fome, marginalização, discriminação, ou, ao contrário, à literatura calcada em temas fantasistas, imaginários, irreais, relacionados com o que gostariam de ser. Buscava-se, após a realização da pesquisa e da análise dos dados coletados, indicar os interesses dos meninos de rua, para que os professores possam atuar com maior segurança, despertando neles o gosto pela leitura.

Inicialmente, faz-se referência ao papel da leitura, presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas e da escola, principal responsável pelo ensino do registro verbal da cultura e da história de um povo. Ambas são instrumentos de promoção da equidade numa sociedade em que as desigualdades são acentuadas e onde o processo de exclusão social perdura há muito tempo.

A partir de Silva (1986 e 1991), Aguiar e Bordini (1988), Soares (1991), Craidy (1996), Drexel e Iannone (1989), Rizzini e Rizzini (1992), pode-se perceber a exclusão da população menos favorecida da cultura. Apresentam-se, ainda, com base

nos estudos de Da Costa (1997) e nas pesquisas do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a história dos meninos de rua no Brasil, as características dessa população marginalizada, os avanços e as dificuldades de sua inserção na comunidade, destacando-se o papel da escola na vida das crianças pobres do Brasil.

Procura-se, também, abordar a importância da literatura infantil e infanto-juvenil como meio para conquistar as crianças, fazendo delas permanentes leitores. Apresenta-se a literatura infantil desde seu surgimento com Perrault, Irmãos Grimm e Andersen até a literatura contemporânea. Cunha (1988), Held (1980), Lajolo e Zilberman (1985), Coelho (1987 e 1993), Aguiar (1988), Filipouski (1988) e Bettelheim (1980) sustentam as afirmações referentes aos interesses de leitura, de acordo com a abordagem e estilo literário, os temas apresentados, a idade, o sexo, o nível socioeconômico e as fases de desenvolvimento das crianças.

A seguir, relata-se como foi realizada a pesquisa, que partiu dos interesses atuais dos pesquisados e de suas expectativas sobre o futuro. Os dados coletados são apresentados, analisados e interpretados sempre à luz das teorias que embasaram a pesquisa.

Finalmente, constam as considerações finais, em que se faz a avaliação do trabalho realizado e apresentam-se sugestões para próximas pesquisas que abordem o tema *leitura para meninos de rua*.

## **Análise da realidade**

### **A leitura numa sociedade desigual**

A escola pública, segundo Aguiar e Bordini (1988, p.10-13), surgiu para “levar as letras até o povo”, haja vista que a escrita tornou-se instrumento predominante na sociedade grafocêntrica, buscando minimizar as desigualdades sociais já existentes. Porém, apesar de ter como um de seus propósitos a equalização social, a escola tornou-se também um meio de

dominação, explicável, talvez, pelo fato de ter surgido “por iniciativa da burguesia emergente, que desejava ascender ao status social da aristocracia”.

No Brasil, a população menos favorecida foi, desde o princípio, excluída do processo de escolarização, o que levou ao analfabetismo, que ainda hoje permanece com um índice elevado.

Desde sua criação, a escola pública enfatizou a leitura do texto escrito como condição para a promoção social e cultural do homem. Logo, aqueles que não têm acesso a ela são discriminados e marginalizados. Soares (apud Zilberman e Silva, 1991) ratifica essa posição dizendo que as condições sociais de acesso à leitura são diferenciadas:

*Discriminam-se as classes populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas um “valor de produtividade”, enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer; de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes; supervaloriza-se um discurso escrito que legitima a ideologia das classes dominantes, expropriando as classes dominadas de seu próprio discurso; sonega-se às camadas populares o acesso à produção escrita, facilitando-o, porém, às classes favorecidas (p.25).*

Se a escola tem como função formar leitores, faz-se necessário, então, estimular a leitura, de forma que esse exercício torne possível ao leitor a tomada de uma consciência crítica de si mesmo e do mundo em que vive. Silva (1986) diz que “a leitura deve ser vista como uma das conquistas da espécie humana em seu processo evolutivo de hominização” (p.22).

A escola torna-se, assim, um espaço privilegiado, que, conforme Silva (1991), deve oportunizar aos alunos acesso ao conhecimento já existente em diferentes áreas; procurar criar e produzir novos conhecimentos, além de *ler* e *analisar* os problemas reais, visando resolvê-los ou minimizá-los. Nesse contexto, a leitura assume um papel desafiador de construção e de transformação social. Só quem lê interpreta, sintetiza,

questiona, compreende, estabelece julgamentos do que pode e deve fazer, exercendo plenamente a sua cidadania e estando preparado para atender às exigências do século XXI.

O acesso à leitura, assim como à escola, deve ser assegurado a todos, especialmente aos meninos das classes mais baixas, que já são excluídos de muitos outros bens. “A atividade de leitura”, segundo Silva (1991), “se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas”. Se, inicialmente, as crianças não dominam o código escrito, cabe aos pais e aos educadores a iniciação dessa atividade. Após a alfabetização, a criança está apta a se apropriar dos bens culturais registrados pela escrita. O autor afirma que a leitura, além de ser essencial a qualquer área do conhecimento, também é essencial à própria vida do homem. Só o ser humano pode perpetuar sua história, sua cultura, tendo a leitura e a escrita como aliadas. Além disso, a leitura oportuniza ao ser humano compreender o mundo e compreender-se no mundo e, mais ainda, permite transformar o mundo.

Aguiar (Zilberman, 1988, p.86) diz que “a experiência infantil de contato com os livros deve anteceder a idade escolar”, acrescentando, inclusive, que o prazer de ler deve ser descoberto antes mesmo de a criança estar alfabetizada. Embora concordando ser o ideal, sabe-se que isso não ocorre com a maioria dos meninos pobres do Brasil: primeiro, porque são pobres e, sendo pobres, não têm acesso ao livro: segundo, porque muitos pais são analfabetos. Evidencia-se aqui, antes mesmo da fase de escolaridade, a exclusão social das crianças pertencentes às classes menos favorecidas.

Se, entretanto, não há o contato com o livro e a leitura antes da fase escolar, isso não quer dizer que a criança, ao chegar à escola, não tenha algum conhecimento. Segundo Freire (1986), ela traz seu conhecimento de mundo, suas experiências de vida. Cabe à escola respeitar o conhecimento e as experiências que a criança já tem e assumir, de forma ainda mais responsável, seu papel de apresentar-lhe um conhecimento significativo, ampliando seus horizontes, vislumbrando um mundo mais humano, que dê sentido às suas vidas, ou seja, cabe à instituição formar leitores críticos, questionadores e reflexivos, capazes de compreenderem e transformarem sua

realidade. Silva (1986) afirma que “a grande massa da população brasileira, principalmente as classes trabalhadoras, não experienciou e ainda não experienciava as conquistas culturais da humanidade, sendo inclusive impedida de produzir e expressar as suas próprias idéias”(p.24).

A sociedade brasileira caracteriza-se por relações sociais hierarquizadas e por prerrogativas que levam à injustiça e à exclusão social. Observa-se, em conseqüência, uma parcela elevada da população brasileira sem acesso a condições mínimas que permitam uma vida digna. Os meninos de rua que perambulam pelas cidades expressam claramente a exclusão social presente nessa sociedade. Segundo Craidy (1996), “a rua não se constitui para o menino como espaço alternativo, mas, sim, como espaço possível”. Condenados pela pobreza, os meninos buscam na rua o seu sustento e o sustento de suas famílias.

No Brasil, somente no final da década de 1980, houve uma preocupação maior por parte da sociedade com a presença em massa de crianças na rua e em designar essa população que passa a maior parte do tempo na rua ou que faz dela a sua moradia, ou seja, os chamados “meninos de rua”.

Drexel e Iannone (1989) dizem que, ao se falar em “meninos de rua”, generalizam-se dois grupos diferentes: o *menino na rua*, “que é aquele que passa grande parte do tempo perambulando, vendendo coisas nos semáforos, fazendo biscates, mas que ainda tem algum vínculo familiar, ou seja, tem aonde ir e para quem voltar, mesmo que não o faça diariamente”, e o *menino de rua*, que é definido como “aquele que vive na rua, faz dela a sua casa em todos os momentos, não preserva mais os laços familiares, a ponto de perder o contato definitivamente; organiza-se em grupos, escolhendo determinados logradouros públicos como referência, como ponto de encontro, e dedica-se a biscates ou pequenos furtos” (p.63).

A designação genérica de meninos de rua justifica-se tendo em vista que os acervos bibliográficos disponíveis sobre o assunto não fazem essa diferenciação, e, na proposta pedagógica da escola, é empregada a expressão meninos de rua ou meninos em situação de risco, mesmo que, de acordo com a definição exposta e a caracterização da clientela, eles possam ser chama-



dos de *meninos na rua*, pois preservam, ainda, laços familiares, retornando diariamente ou eventualmente para casa.

Embora se observe um crescente número de crianças desacompanhadas perambulando pelas ruas das cidades, especialmente nas mais populosas, pesquisas mostram que muitas delas não são abandonadas. A maioria dos meninos de rua têm família e com ela mantêm alguma forma de relação; muitas vezes, os meninos dormem na rua porque moram longe do centro e o deslocamento torna-se mais difícil, principalmente à noite. Craidy (1996) apresenta uma afirmação do sociólogo e líder social Herbert de Souza (Betinho) de que as crianças abandonadas no Brasil chegam a milhares, fazendo parte “do drama social que atinge a maioria da população brasileira”. Em razão de adaptação rápida na rua, observa-se que a saída de casa está ocorrendo em idade cada vez mais precoce e de forma acelerada. Também é crescente o número de crianças pobres que, precocemente, são responsabilizadas pelo auxílio no orçamento familiar e, por essa razão, merecem a atenção e o atendimento especial por parte das autoridades governamentais e da sociedade brasileira.

Para caracterizar os meninos com vivências de rua, tem-se como destaque a situação de privação da infância a que eles são submetidos, além do grau de miséria em que se encontram suas famílias. Craidy (1996) define o perfil desses meninos quando diz: “A instabilidade, o sentimento de abandono e de exclusão, o consumo de drogas de evasão, um certo descaso com o próprio corpo, o imediatismo que se expressa numa fusão com um presente - que não comporta nem passado, nem futuro, ou seja, numa ruptura de laços comporiam o perfil mais constante dos meninos de rua”.

Segundo pesquisas realizadas por Rizzini e Rizzini (apud Fausto e Cervini, 1992), a escola é considerada importante para as crianças que passam a maior parte do tempo nas ruas, das quais a maioria está matriculada ou já a frequentou.

Muitas são as causas que afastam a criança em situação de risco da escola, como a necessidade de trabalho precoce, a falta de saúde, dificuldades financeiras dos pais, a situação econômica da família, o difícil acesso à escola, o ensino inade-

quado ao tipo de clientela. Na verdade, estudos mostram que o trabalho e a permanência da criança na rua trazem como consequência um impacto negativo à escolarização, acarretando o abandono da escola ou ocasionando um grande atraso escolar. No momento em que essa clientela se dispõe a frequentar a escola, é necessário criar um espaço favorável para a sua permanência e sucesso, com atividades atrativas, interessantes, com um programa flexível e individualizado, que atendam aos seus interesses.

Antônio Carlos Gomes da Costa traduziu e adaptou os *Códigos da Modernidade*, de autoria de José Bernardo Toro (1997), que apresentam as capacidades e competências mínimas necessárias para a participação produtiva no século XXI. Entre elas, destaca-se a “capacidade de compreender e atuar em seu entorno social”, a qual exige que as crianças e jovens recebam informações e formação que lhes permitam atuar como cidadãos. Para exercer a cidadania, é necessário ser uma pessoa capaz de transformar os problemas em oportunidades e atuar para promover os direitos humanos para todos os brasileiros. Essa expectativa deve impulsionar uma reflexão mais aprofundada do verdadeiro papel da escola como formadora de cidadãos.

A leitura torna-se, nessa visão de ensino, um recurso indispensável e extremamente positivo. Para que isso ocorra, é imprescindível que o professor conheça os interesses de leitura dessa clientela, que apresenta características específicas, entendendo desde cedo o fenômeno da exclusão, da marginalização e da pobreza.

Sendo evidentes as dificuldades enfrentadas pelas classes populares para terem acesso à leitura, é necessário que, no momento em que a criança está na escola, seja-lhe oportunizado o contato com obras literárias que possam motivá-la para uma leitura prazerosa. Para que isso ocorra, é importante, também, conhecer seus interesses, pois só assim se poderá fazer dela um futuro leitor. A motivação para a leitura é essencial, e a criança só vai senti-la se lhe forem apresentadas obras de seu interesse. Aguiar e Bordini (1988) afirmam que “tais interesses, porém, não podem ser pressupostos pelo professor, mas detectados por uma sondagem objetiva em sala de aula” (p.152-3). E acres-

centam que não basta só atender a esses interesses imediatos, mas, com base neles, ampliar suas preferências.

## Meninos e meninas em situação de risco

Uma das grandes descobertas do século XVIII, segundo Ribeiro (apud Ghirardelli Jr., 1997, p. 102), foi a de que a infância é uma fase da vida do ser humano, de forma que a criança merece consideração especial por ter um mundo próprio e autônomo, com necessidades e características próprias. Até então, ela era considerada um “adulto em miniatura” e não alguém que precisa ser preparado para a vida adulta.

Se uma nova mentalidade quanto à infância, como período de desenvolvimento humano, com suas particularidades que devem ser respeitadas, surgiu somente no final do século XVII, com relação à infância de meninos e meninas que vivem ou que passam a maior parte do dia na rua, a busca de direitos sociais e humanos é ainda mais lenta e dolorosa.

Em termos históricos, a ação institucional dirigida à infância pobre do Brasil data de aproximadamente um século. A evolução das políticas sociais públicas no Brasil dão conta de que, somente na década de 1980, o termo *meninos de rua* começou a ser usado para designar uma população marginalizada da sociedade, substituindo a expressão *menor*, que apontava para uma política de segunda categoria. De acordo com Antonio Carlos Gomes da Costa, no Brasil, da chegada dos colonizadores até o início do século XX, não se tem registro da presença de ações que pudessem ser caracterizadas como política social de atendimento às necessidades da população. Essa função estava entregue a instituições de caráter religioso. De 1900 a 1930, iniciaram-se algumas lutas sociais lideradas por trabalhadores urbanos; em 1922, começou a funcionar o primeiro estabelecimento público de atendimento a menores no Distrito Federal (RJ). Em 1927, o Brasil criou o primeiro Código de Menores, começando o atendimento às crianças e aos jovens em circunstâncias especialmente difíceis. Em 1942, criou-se o SAM - Serviço de Assistência ao Menor, que funcionava como um órgão equivalente ao sistema penitenciário

para a população menor de idade. Surgiram, ainda, entidades federais de atenção à criança e ao adolescente, como a LBA - Legião Brasileira de Assistência, a Fundação Darcy Ribeiro, a Casa do Pequeno Jornaleiro, as Casas das Meninas e outros programas que ofereciam assistência e educação básica, assim como estratégias de trabalho e geração de renda.

O regime militar de 1964 veio destruir a política social corporativa tutelada pelo Estado, freando e silenciando o embrião de organização autônoma da população de baixa renda. Com relação ao atendimento da criança e do adolescente nesse período, ressalta-se a criação da Campanha Nacional de Merenda Escolar e a decadência do SAM.

No período de 1964 a 1980, não se falou mais em política social como um fim em si, mas como um meio para atingir outras finalidades, pois o atendimento às necessidades sociais passou a ser feito em nome dos efeitos econômicos ou da racionalidade tecnocrática. Criou-se a lei 4 513/64, que estabelece a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, e a lei 6 697/79 (Código de Menores), que trata da proteção e vigilância aos menores em situação irregular, sendo que as crianças pobres passaram também a ser objeto potencial de intervenção do sistema de administração da Justiça de Menores, além de haver um único conjunto de medidas aplicáveis, que se destinava igualmente ao menor carente, ao abandonado e ao infrator.

No final da década de 1970, com o início do processo de abertura democrática, surgiu, entre os educadores e trabalhadores sociais da área, um movimento de educação progressista, com o que a criança deixou de ser vista como um feixe de carências e passou a ser percebida como um sujeito de sua história e da história de seu povo, com possibilidades abertas para o futuro, embora ainda convivendo com enfoques e práticas “correcional-repressivas”.

Foi a partir do êxodo rural, dos equívocos do urbanismo não planejado e da industrialização que se avolumaram incontrolavelmente, que surgiu a figura humana e geográfica na periferia das cidades. Nesse período, foi implantado em todo o país o Plano de Integração Menor-Comunidade - Plimec, que, através dos Núcleos Preventivos, visava ao atendimento

à criança e ao adolescente em seu meio de origem, de modo a evitar que, impulsionados pela necessidade de participar da estratégia de sobrevivência das suas famílias, acabassem se tornando trabalhadores de rua e meninos e meninas que fizessem do espaço público seu lugar de moradia e de luta pela vida.

Mesmo fracassado, o Plimec suscitou reflexões, autocríticas e avaliação, que, na década seguinte, passaram a ter uma importância decisiva no curso dos acontecimentos. Surgiu daí um movimento social que se constituiu através da sociedade civil, que preparava e conferia inteligibilidade aos acontecimentos decisivos que caracterizaram a década de 1980 como palco de um importante conjunto de transformações no que se refere ao atendimento, à promoção e à defesa dos direitos da infância e da juventude.

Tal processo se consolidou ao se encarar o trabalho social e educativo junto aos meninos e meninas de rua pela ótica e prática das alternativas comunitárias de atendimento, o que levou um grupo de técnicos da Unicef, da Funabem e da SAS - Secretaria da Ação Social do Ministério da Previdência e Assistência Social - a iniciarem o projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua. A partir do acordo celebrado entre dirigentes dessas três instituições, iniciou-se um período de estudo, reflexão conjunta e aprofundada de experiências que culminou com o I Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua, realizado em Brasília no mês de novembro de 1984.

O passo seguinte foi a organização de um movimento nacional amplo em favor dos meninos e meninas de rua, elegendo-se, em 1985, a Coordenação Nacional do Movimento Meninos e Meninas de Rua.

Com a presença de meninos e meninas de rua, aconteceu, em maio de 1986, o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, no qual se discutiram temas como saúde, família, trabalho, escola, sexualidade, direitos e outros. Nele a palavra *violência* emergia com frequência, o que denunciou a violação dos direitos dessas crianças como pessoas humanas e cidadãos, convencendo muitos de que era chegada a hora de iniciar a luta definitiva pelos direitos da criança e do adoles-

cente, condensados no artigo 227 da Constituição brasileira.

Após essa vitória, foi elaborada a lei 8 069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, que lança um novo olhar sobre a infância e a juventude, considerando-os prioridade absoluta e transformando o direito das crianças em um dever de todos os adultos. Com base nesse novo paradigma, as crianças e adolescentes devem ter proteção integral e ser vistos como sujeitos de direito, e não como carentes e abandonados, conforme prescrevia o antigo Código de Menores.

Uma legislação não é, por si só, a garantia de que as crianças, especialmente os meninos e meninas de rua, estão protegidos e usufruindo seus direitos. Para confirmá-los na prática, torna-se necessário viabilizar ações consistentes, que possam reverter o processo de exclusão social a que estão submetidos.

Uma análise da realidade dos meninos que participaram da presente pesquisa revela um grau de pobreza muito grande, visto que vivem em condições de miséria, com um número elevado de pessoas em cada família, uma renda familiar insuficiente para a subsistência. Porém, a maioria deles ainda mantém vínculo com a família.

Conforme entrevista realizada, dos onze alunos que participaram da pesquisa, apenas quatro moram com o pai, a mãe e os irmãos; dois moram somente com o pai e irmãos; um com uma tia (embora durma na Febem durante a semana, por causa da pobreza em que vive; os finais de semana ele passa com a família); outro vive com uma irmã; dois moram na Febem e outro, embora tenha mãe e padrasto, também mora na Febem. Os dez alunos que possuem irmãos somam, na família, a média de 5,6 irmãos cada um. A renda das famílias dos meninos é de um salário mínimo mensal. Dos onze meninos, seis já tiveram passagem pelo fórum por causa de envolvimento em pequenos furtos, recebendo, portanto, acompanhamento do Conselho Tutelar. Dez dos meninos, quando não estão na escola, principalmente nos finais de semana ou à noite, perambulam pelas ruas da cidade solicitando ajuda nas casas, nos estabelecimentos comerciais e nas sinaleiras.

O Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meni-

nas de Rua, ligado ao Departamento de Psicologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem divulgado resultados de pesquisas científicas realizadas em Porto Alegre, visando conhecer aspectos psicológicos do desenvolvimento da população de meninos e meninas de rua. Tais pesquisas revelam que mais de 80% dos entrevistados freqüentaram a escola, sendo que 51% cursaram a 1ª série e apenas 7% chegaram à 4ª série. As causas apresentadas para o abandono da escola foram: 27% não gostavam da escola; 23% foram expulsos; 21% tinham dificuldade de acesso; 7% apresentavam dificuldades de aprendizagem e 5% tinham de auxiliar no sustento da família.

Os resultados dessa pesquisa comprovam que a escola precisa tornar-se mais atrativa, mais tolerante, mais incentivadora da aprendizagem para que se reduzam os índices de evasão dessa clientela. E um grande meio de atração, incentivo, permanência e sucesso dos meninos e meninas de rua na escola é oportunizar-lhes momentos de leitura, conforme o interesse por eles demonstrados. Para que isso ocorra, é necessário que o professor utilize as obras da literatura infanto-juvenil disponíveis no mercado.

## Literatura para crianças

Foi na primeira metade do século XVIII, com o aperfeiçoamento da tipografia, que surgiram as primeiras obras publicadas especialmente para o público infantil. No século anterior, as obras publicadas por Charles Perrault eram consideradas apropriadas para a infância, embora tenham sido escritas visando ao público adulto. Perrault é o responsável pelo primeiro surto de literatura infantil, que hoje se conhece como literatura clássica. Ao apresentar os *Contos da Mãe Gansa*, despertou a preferência pelos contos de fadas.

Segundo Coelho (1987, p.16), “a verdadeira origem das narrativas populares maravilhosas perde-se na poeira dos tempos”, com vestígios oriundos de séculos antes de Cristo. Na verdade, Charles Perrault redescobriu e recriou os relatos maravilhosos guardados na memória do povo. Essa época, segundo

Coelho (1987) “correspondeu à decadência do racionalismo clássico e à conseqüente exaltação da fantasia, do imaginário, do sonho, do inverossímil, que empapavam uma literatura que se fazia mais ou menos à margem da literatura ‘oficial’” (p.70).

No século XIX, os Irmãos Grimm editaram a coleção de contos de fadas que passou a ser um sinônimo de literatura para crianças. Embora mais de um século separe os contos alemães dos Grimm daqueles de Perrault, ambos apresentam semelhanças que evidenciam o surgimento em fontes comuns: orientais, célticas e europeias. Coelho (1987) afirma:

*Em todos, o sobrenatural, o maravilhoso, as metamorfoses, o destino ... são a grande presença. Em todos, há sempre grandes provas a serem vencidas para que as personagens alcancem o que desejam. Entre o real do cotidiano e o mistério do imaginário, desaparecem as fronteiras, mostrando a vida como algo muito difícil de ser enfrentado, mas, talvez por isso mesmo, extremamente valiosa e merecedora dos mais extremos sacrifícios.*

*Tanto em Grimm como em Perrault predomina a atmosfera de leveza, bom humor ou alegria, que neutraliza os dramas ou medos existentes na raiz de todos os contos. Daí essa literatura entender-se tão bem com o espírito das crianças (p.75).*

Cerca de vinte anos após a publicação dos contos dos Irmãos Grimm, surgem os de Andersen, consagrado hoje como o verdadeiro criador da literatura infantil e que retirou parte dos contos da literatura popular e criou outra parte. Andersen é considerado como o grande criador da “literatura infantil romântica”, pois conseguiu fundir o *pensamento mágico das origens arcaicas* com o *pensamento racionalista dos novos tempos*. Uma das características de seus contos, que se diferenciam dos de Grimm e dos Perrault, é o ar de tristeza ou dor predominante; são poucos os momentos de bom humor e descontração em suas obras.

Segundo Lajolo e Zilberman (1985, p.20-21), a partir de então, foi possível definir os tipos de livros que mais agradam



as crianças, que são as histórias fantásticas, as histórias de aventuras e as histórias que apresentam o cotidiano da criança.

No Brasil, a literatura infantil só veio a surgir muito tempo depois, quase no início do século XX.

Cunha (1988) diz que, antes da “instituição” da literatura infantil, as crianças tinham acesso a literaturas diferentes: a criança que pertencia à nobreza lia, geralmente, obras clássicas, e as crianças das classes menos favorecidas liam ou ouviam histórias de cavalaria, de aventuras. A autora afirma que “as lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares” (p.19).

Ao analisar a literatura para crianças, constata-se que ela é ora real, ora imaginária. Inicialmente, ela dominava o pensamento mágico e mítico do ser humano, através de seus mitos, lendas, contos maravilhosos, novelas de cavalaria, nos quais a imaginação estava presente. As fábulas já traziam alguma preocupação com a realidade, pois, por meio das figuras de animais, eram representados alguns traços característicos dos homens. E essa literatura resgatada, que, a princípio, era criada pelo adulto e para o adulto, aos poucos, transformou-se em literatura infantil porque a natureza mágica nela contida atrai as crianças.

Mesmo vivendo num mundo de grande evolução tecnológica e científica, onde tudo exige precisão, explicação lógica, objetiva e realista, a literatura, que dá asas à fantasia, ao sonho, à imaginação, ao mistério, ainda está viva e presente na mentalidade do ser humano. Held (1980), no texto “Infância e fantástico”, ao analisar a mentalidade infantil, afirma que é na infância que o ser humano começa a tomar consciência de si mesmo e a construir sua personalidade, sendo necessária a imaginação nesse processo.

A literatura infantil evoluiu da tradição oral até o século XX, com muitos estudiosos passando a se preocupar com a leitura dirigida ao público infantil.

Aguiar (1988, p.90) define o interesse pela leitura como “uma atitude favorável em relação ao texto, gerada pela necessidade, que provoca a ação de ler”. Quando o texto apresentado atende aos seus interesses, o ato de ler torna-se prazeroso para

as crianças. Aguiar e Bordini (1988, p.26) dizem que o ato de ler pode ser duplamente gratificante: no contato com o conhecido, com o real, a criança identifica-se com o texto e, na experiência com o desconhecido, com o imaginário, pode descobrir modos diferentes de ser e de viver.

Pesquisas desenvolvidas procuram delinear os interesses de leitura com base em elementos como idade, escolaridade, sexo, nível socioeconômico.

Aguiar e Bordini (1988, p.21) afirmam que o sexo e o nível socioeconômico são fatores determinantes dos interesses de leitura. Segundo pesquisas realizadas em Porto Alegre, os meninos têm uma visão mais ampla de mundo: “Os meninos revelam maior comprometimento com o real e atração por histórias que se passam em tempos e espaços distantes, enquanto as meninas escolhem os elementos da fantasia, próximos no tempo e no espaço” (Aguiar, 1979, p.34-46).

Com relação ao nível socioeconômico, os leitores com condições menos favorecidas têm preferência por textos em que predominam os ingredientes mágicos, que suprem carências e acenam para um mundo melhor, ao passo que, entre os leitores privilegiados, a preferência é pela leitura engajada, favorecendo a adaptação social e servindo de instrumento de apropriação do real.

Estudos de caráter psicológico afirmam que as crianças passam por uma série de transformações, desde o nascimento até a adolescência. São essas transformações que determinam as fases de evolução e que devem ser levadas em consideração quando se quer oferecer à criança um livro que seja interessante para a sua idade.

As preferências por determinados temas e personagens modificam-se à medida que a criança passa por estágios de desenvolvimento. Dependendo da fase evolutiva, a criança demonstra preferências por diferentes temas abordados nos livros infantis.

Considerando as atuais teorias sobre o desenvolvimento psicológico da criança e a leitura como fonte de estimulação da criança, Filipouski (Zilberman, 1988, p.109), na obra *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, apresenta um

quadro de referência que relaciona o estágio de desenvolvimento cognitivo infanto-juvenil às fases e preferências de leitura.

Segundo a autora, dos três aos seis anos, a criança está no estágio do *pensamento pré-conceitual* (construção dos símbolos; mentalidade mágica; indistinção eu/mundo); desenvolvimento da *pré-leitura* (linguagem oral; percepção e relacionamento entre imagens e palavras: som, ritmo), estando predisposta à leitura de livros de gravuras, rimas infantis e cenas individualizadas.

Dos seis aos oito anos, predomina o *pensamento intuitivo* (aquisição de conceitos concretos de espaço, tempo e causa; mentalidade mágica; auto-estima; fantasia como instrumento para compreensão e adaptação ao real), num estágio de *leitura compreensiva* (textos curtos; leitura silábica e de palavras; ilustração necessária: facilita associação entre o que é lido e o pensamento a que o texto remete), apreciando as aventuras no ambiente próximo: família, escola, comunidade, história de animais, fantasia e problemas infantis.

Na idade de oito a onze anos, a criança está no estágio das *operações concretas* (pensamento descentrado da percepção e ação; capacidade de classificar, enumerar e ordenar), com preferência para a *leitura interpretativa* (desenvolvimento da leitura: capacidade de ler e compreender textos curtos e de leitura fácil, com menor dependência da ilustração; orientação para o mundo; fantasia) e tendo como tipo de leitura recomendado os contos fantásticos, contos de fadas, folclore, histórias de humor e animismo.

Dos 11 aos 13 anos, o adolescente encontra-se no estágio das *operações formais* (domínio das estruturas lógicas de pensamento abstrato; maior orientação para o real; permanência eventual da fantasia) e no estágio de desenvolvimento da *leitura informativa ou factual* (desenvolvimento da leitura: capacidade de ler textos mais extensos e complexos quanto à idéia, estrutura e linguagem; introdução à leitura crítica), preferindo a leitura de aventuras e textos sensacionalistas: detetives, fantasmas, ficção científica, temas da atualidade, histórias de amor.

Entre 13 e 15 anos, o jovem permanece no estágio das

*operações formais* (descoberta do mundo interior; formação de juízos de valor) e, no estágio de desenvolvimento da leitura, enquadra-se na *leitura crítica*, preferindo aventuras intelectualizadas, narrativas de viagens, conflitos psicológicos e sociais, crônicas e contos.

Essa adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil e juvenil é uma das preocupações dos estudiosos. Segundo Coelho (1993),

*a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação existente entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura (p.28).*

Logo, as indicações de leitura conforme a faixa etária do aluno são aproximativas, servindo apenas como orientação no momento da escolha por parte do professor.

Além da preocupação com relação aos interesses de leitura, ligados aos estágios psicológicos dos leitores, a literatura também se preocupa com as tendências temáticas e estilísticas da produção literária.

Coelho (1993) apresenta, na obra *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*, as linhas ou tendências da literatura infantil/juvenil contemporânea. Para ela, coexistem, no panorama literário, narrativas centradas na linha do *realismo cotidiano*, ou seja, retratam-se situações da vida diária e que vêm sendo exploradas no aspecto do realismo crítico: “Obras atentas à realidade social e cuja matéria literária é orientada ou filtrada por uma perspectiva político-econômico-social, do realismo lúdico - obras que enfatizam a aventura de viver, as travessuras do dia-a-dia, a alegria ou conflitos resultantes do convívio humano”; do realismo emotivo ou humanitário - “obras que, atentas ao convívio humano, dão ênfase às relações afetivas, sentimentais ou humanitárias” - e do realismo documental - “obras orientadas por uma intenção predominantemente informativa ou didática: informar o leitor; revelar-lhe ou explicar-lhe fenômenos do mundo natural ou de determinados setores

da Sociedade ou de certas regiões do país, com seus costumes, tipos, linguagem, etc.”

Na linha do *realismo mágico*, apresentam-se “obras em que as fronteiras entre realidade e imaginário se diluem, fundindo-se as diferentes áreas para dar lugar a uma terceira realidade, onde as possibilidades de vivências são infinitas e imprevisíveis”.

A linha do *maravilhoso* enfoca “situações que ocorrem fora do nosso Espaço/Tempo conhecido ou em local vago ou indeterminado na terra. As narrativas que pertencem ao mundo do Maravilhoso podem assumir cinco conotações diferentes: a metafórica, a satírica, a científica, a popular ou folclórica e a fabular”.

Na linha do *enigma ou intriga policialesca*, está “a narrativa, cujo eixo de efabulação é um mistério, um enigma ou um problema estranho a ser desvendado. A maior parte está na linha detetivesca do romance policial”.

Na linha da *literatura imagística*, “incluem-se todas as obras cujo fator estruturante básico é o desenho, as figuras, as imagens”.

A linha *experimentalista* engloba os processos de metalinguagem e de intertextualidade. “É a estória da própria-estória, a efabulação que fala de sua própria construção. Ou é aquela que recria textos anteriores, renovando-os. É técnica antiga que, em nossos tempos, vem sendo redescoberta e enriquecida sobremaneira, com a nova valorização da construção formal, difundida pelos estruturalistas”.

Na literatura realista, o autor testemunha a realidade, centrada no realismo cotidiano, que se constrói com fatos reais. Segundo Bettelheim (1980, p.69), as histórias estritamente realistas informam sem enriquecer a criança. O autor acredita que as histórias que falam do mundo “real” fornecem informações interessantes e até úteis, mas o modo como elas se desenrolam é alheio ao modo como funciona a mente da criança, ou seja, mesmo fazendo parte do cotidiano da criança, não contribuem para que ela possa compreender o mundo externo. Diz ainda o autor:

*Estórias estritamente realistas correm contra*

*as experiências internas da criança: ela as escutará e talvez extraia alguma coisa delas, mas não pode extrair muito significado pessoal que transcenda o conteúdo óbvio. (...) O conhecimento factual beneficia a personalidade total apenas quando é transformado em conhecimento pessoal. Condenar as estórias realistas para as crianças seria tão tolo quanto banir os contos de fadas; há um lugar importante para cada um na vida da criança. Mas um suprimento apenas de realistas é estéril. Quando as estórias realistas são combinadas com uma exposição ampla e psicologicamente correta aos contos de fadas, a criança recebe informação que fala a ambas as partes de sua personalidade nascente - a racional e a emocional (Bettelheim, 1980, 69-70).*

Para Davis e Oliveira (1994, p.69), “ a imaginação é a habilidade que os indivíduos possuem de formar representações, ou seja, de construir imagens mentais acerca do mundo real ou mesmo das situações não diretamente vivenciadas”.

Na literatura fantasista, o autor apresenta uma realidade imaginada. Coelho (1987) diz que essa literatura foi privilegiada desde seus primórdios (século XVII) até a entrada do romantismo, quando o “maravilhoso” dos contos populares foi definitivamente incorporado ao seu acervo.

A predominância do gosto por uma ou por outra forma de literatura vem se alterando no decorrer do tempo, conforme as correntes de pensamento da humanidade.

Coelho (1987, p.8) diz que “estamos vivendo hoje um momento propício à volta do maravilhoso”, porque a abertura científica, com a reavaliação de conceitos referentes ao sobrenatural, ao mistério, à transcendência, está impulsionando a volta à *visão mágica do mundo*.

Bettelheim (1980) afirma que as histórias de fadas modernas não são as prediletas das crianças porque não apresentam os elementos de sustentação dos contos tradicionais, que são a *fantasia*, a *recuperação*, o *escape* e o *consolo*. Segundo o autor, a história deve envolver a fantasia, como já se mencionou, com a recuperação e a vitória sobre um desespero profundo, o

escape de um grande perigo, mas, acima de tudo, o consolo, ou seja, a esperança de que, embora enfrentando sofrimentos e provações, o bem vencerá o mal e o desfecho será feliz. Afirma o autor:

*Muitos dos novos contos têm finais tristes, que não conseguem prover o escape e o consolo que os eventos amedrontadores no conto de fadas fazem necessários, para fortificar a criança no seu defrontamento com as intempéries de sua vida. Sem estas conclusões encorajadoras, a criança, depois de ouvir a estória, se sentiria sem nenhuma esperança verdadeira de se desvencilhar dos desesperos de sua vida (Bettelheim, 1980, p.177).*

Segundo Coelho (1987), a literatura infantil expressa a ânsia permanente do homem de saber e de dominar até mesmo aquilo que lhe é desconhecido. Por essa razão, surgiram as narrativas populares, ou maravilhosas, que guardam um determinado saber fundamental. A autora diferencia o conto de fadas do conto maravilhoso, dizendo que, embora ambas pertençam ao mundo do maravilhoso, surgiram de fontes bem distintas, abordando problemáticas bem diferentes.

O *conto de fadas*, com ou sem a presença de fadas, apresenta argumentos que se desenvolvem dentro da “magia feérica” e tem como eixo gerador uma “problemática existencial”. Na verdade, apresenta os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas pelo herói para que alcance sua auto-realização existencial.

O *conto maravilhoso*, sem a presença de fadas, podendo desenvolver-se no cotidiano mágico, tem como eixo gerador uma “problemática social”. É o desejo de auto-realização do herói no âmbito socioeconômico, partindo, geralmente, da miséria ou da necessidade de sobrevivência física. Logo, enfatiza a parte “material/sensorial/ética do ser humano”.

Na pesquisa, foram apresentados textos literários diferenciados, selecionados na linha do realismo cotidiano, do maravilhoso e da linha experimentalista. No primeiro bloco, houve a apresentação de histórias em que predominavam a

imaginação, a partir das aspirações e fantasias dos meninos de rua e, no segundo bloco, histórias que retratavam o cotidiano dos meninos de rua, sua realidade social, suas experiências e seus conflitos. Na segunda etapa da pesquisa, trabalhou-se com obras que abordam temas do maravilhoso e do experimentalista, ou seja, contos de fada, contos maravilhosos clássicos e contos de fadas contemporâneos.

## Realização da pesquisa

O método de investigação utilizado foi a pesquisa de campo, de caráter social, empírica e descritiva, tendo como instrumentos entrevista, questionário e observações.

Inicialmente, foi apresentada a proposta da pesquisa ao diretor e ao supervisor; após, às professoras que atuam nas etapas 1 e 2 da Escola Estadual de 1º Grau Aberta de Soledade. Com a aprovação e o consentimento dos mesmos, houve um contato inicial com os alunos, quando lhes foi explicado o trabalho e solicitada a participação dos doze. Antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, visitou-se várias vezes a escola, mantendo-se contato direto com os alunos e professoras para uma certa familiarização e confiança por parte dos alunos.

O próximo passo foi a realização de entrevista individual com os alunos, na sala da supervisão da escola, quando eles responderam a questões referentes ao que gostavam de fazer, de brincar, de trabalhar, quem gostariam de ser e onde gostariam de estar (Anexo A).

Após a análise e tabulação dos dados coletados, foram selecionadas as obras que apresentavam temáticas relacionadas às respostas obtidas, ou seja, futebol e música, além de dois contos de fadas.

A primeira etapa da pesquisa iniciou-se com a contação das histórias do Bloco 1:

- a) *O pato cantor*, de Marcus Cardeliquio, que conta a história de um pato que se esforçou muito e ganhou um concurso de canto, passando a cantar ao amanhecer;
- b) *O time*, de Tenê, que narra a união de esforços dos



meninos para adquirirem um conjunto de camisetas para o time de futebol;

- c) *O ganso de ouro*, dos Irmãos Grimm, que fala de João Bobo, o rapaz bondoso que recebe proteção, ganha um ganso com penas de ouro e, por fazer a princesa rir, casa-se com ela e vivem felizes para sempre;
- d) *Os sete corvos*, dos Irmãos Grimm, que conta que, ao serem amaldiçoados pelo pai, os sete irmãos viraram corvos. A irmã deles, após descobrir o segredo, procurou-os sem cessar; quando os encontrou, o encanto terminou e eles viveram felizes juntos;
- e) *Villa-Lobos*, de Nereide S. Santa Rosa e Angela Bonito, que fala do menino que desde pequeno gostava de tocar instrumentos musicais;
- f) *O futebol do Rei Leão*, de Walmir Ayala, que conta a história de uma partida de futebol na floresta.

No Bloco 2, foram contadas as seguintes histórias:

- a) *O menino mais forte da rua*, de Daniela Fialho, que aborda as desavenças dos meninos e a busca de solução através do diálogo e não da violência;
- b) *Um preto... um branco...*, de Margarida Ottoni, que trata das dificuldades dos animais que queriam trocar a cor de seus pêlos;
- c) *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*, de Fernanda Lopes de Almeida, que mostra que não se pode mandar no pensamento dos outros;
- d) *Pivete*, de Henry Corrêa de Araújo;
- e) *A força da vida*, de Giselda Laporta Nicolelis;
- f) *Quem menos anda, voa*, de Lúcia Pimentel Goés, retratando a realidade dos meninos de rua, ou seja, fome, marginalização, drogas, prostituição, abandono, entre outras.

Durante e após a leitura de cada uma das histórias, tanto do Bloco 1 quanto do Bloco 2, foram realizadas anotações dos comentários dos alunos e registradas observações com relação ao tema, ao enredo, aos personagens, ao local onde acontece a história, à forma como a história foi lida e outros comentários surgidos (Anexo B).

Após, foi aplicado um questionamento individual, retomando todas as histórias contadas, por ordem de contação, anotando-se as respostas do aluno, que dizia qual a história de que mais gostara, de qual menos gostara e qual gostaria que fosse contada novamente, sempre justificando a resposta (Anexo C).

Pelas respostas obtidas, verificou-se que os meninos de rua têm preferência por contos de fadas. Por essa razão, pensou-se em aprofundar a pesquisa para verificar se os interesses de leitura seriam por contos de fadas clássicos, como os dos Irmãos Grimm e Andersen, ou pelos contos de fadas contemporâneos (Anexo 3).

O passo seguinte foi a contação das seguintes histórias:

- *O pássaro dourado*, dos Irmãos Grimm;
- *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque;
- *Cadeira de piolho*, de Maria Lúcia Amaral;
- *Dourado*, de André Carvalho;
- *O gato que não tinha botas*, de Leila Rentroia Iannone;
- *As três penas*, dos Irmãos Grimm;
- *Os novos trajes do imperador*, de Andersen;
- *O rei Bigodeira e sua banheira*, de Andrey Wood;
- *A pequena vendedora de fósforos*, de Andersen.

Após a contação dessa etapa da pesquisa, foi realizado novo questionamento para detectar as histórias de que eles mais haviam gostado.

## Verificação dos resultados

As questões apresentadas na entrevista individual realizada inicialmente visavam conhecer os interesses e gostos de cada aluno. A primeira questão era: “O que você mais gosta de fazer?”. Sete alunos responderam que gostam de brincar; os outros citaram cantar, trabalhar, estudar e escrever.

A segunda questão, “Do que você gosta de brincar?”, obteve o seguinte resultado: seis responderam que gostam de jogar bola; três, de brincar de tiroteio; um, de carrinho e o outro, de brincar no parque.

À pergunta “No que você gosta ou gostaria de trabalhar?”, os alunos deram respostas diferentes, mas cinco deles destacaram profissões ligadas ao comércio, como vendedor de roupas, de carro; trabalhar em firma que comercializa pedras preciosas (forte da economia soledadense); dois gostariam de trabalhar em supermercado, respectivamente, como empacotador entregador; os outros citaram que gostariam de trabalhar na horta; ser escritor; ser policial (o que deu essa resposta disse que seu padrinho é policial, por isso ele também gostaria de ser um “para pegar os bandidos que roubam”); um menino disse querer trabalhar “com qualquer coisa” e dois responderam que não sabiam no que gostariam de trabalhar.

As respostas referentes à questão “Quem você gostaria de ser?” foram as seguintes: cinco gostariam de ser jogadores de futebol; três, cantores; um, de trabalhar no fórum; um, motorista de caminhão e um, empresário.

A pergunta “Se você não estivesse na escola, onde gostaria de estar?” foi assim respondida: cinco gostariam de estar em casa, ajudando a mãe ou brincando; dois gostariam de estar trabalhando; dois estariam em outra escola; um disse que gostaria de estar com a mãe, que não conhece, e um outro não soube dizer onde gostaria de estar.

Ao analisar as respostas dos alunos, evidencia-se a preferência dos meninos por serem jogadores de futebol e cantores. Essas duas atividades são praticadas na escola, inclusive porque são desenvolvidas oficinas de música, onde os alunos cantam e aprendem a tocar instrumentos musicais, como violão, cavaquinho, pandeiro e bateria.

Pela preferência, foram selecionadas as histórias contadas no primeiro bloco: *O pato cantor* e *Villa-Lobos*, que têm como temática a música; *O time* e *O futebol do Rei Leão*, que abordam

o tema sobre futebol, e os dois contos de fada dos Irmãos Grimm: *O ganso de ouro* e *Os sete corvos*, narrativas que envolvem irmãos, sendo que na segunda história aparecem crianças.

São significativas as observações realizadas quando da contação das histórias do Bloco 1:

- a) *O pato cantor*: os meninos mostraram-se interessados e atentos ao tema proposto. Acharam o pato muito engraçado, principalmente quando era imitado o seu cantar. Ao imitar as vozes dos outros animais participantes do concurso, a concentração e expectativa eram ainda maiores. Solicitavam que fossem mostradas as ilustrações. Os meninos opinavam durante a leitura da história dizendo que o vencedor deveria ser o pato, haja vista que ele ensaiara bastante e tinha a voz mais afinada que a dos outros animais;
- b) *O time*: o título da história já deixou os meninos interessados. Eles se identificaram com as personagens, elogiaram a iniciativa dos meninos pela organização de equipes de trabalho para conseguirem comprar as camisetas dos jogadores. Ao observarem as ilustrações, fizeram comentários sobre o campo e criticaram as traves da goleira, pois aparentavam ser muito fracas. A ilustração na última página, que mostrava todo o time, levou-os a se compararem com as personagens, inclusive as de cor negra foram identificadas com dois colegas que também são negros. Ao compararem a história com a contada anteriormente, apenas um menino preferiu a anterior; o restante gostou mais desta. Os garotos ficaram frustrados, porque a história acabou quando os meninos compraram as camisetas e eles não ficaram sabendo se o time jogou e ganhou a partida;
- c) *O ganso de ouro*: os meninos encantaram-se com o conto, houve um silêncio total na sala de aula. Durante a leitura, solicitaram que fossem mostradas as ilustrações, e, mesmo havendo apenas duas, não reclamaram, continuando interessados até o final da história. Após

a leitura, os meninos comentaram que haviam gostado muito da história, especialmente da personagem João Bobo, porque ele era inteligente e mostrara-se bondoso com o homem que necessitava de ajuda. Com relação ao final da história, os meninos disseram que tinham gostado muito, pois as personagens “viveram felizes para sempre”. Solicitaram que fossem contadas outras histórias, como a do *Chapeuzinho Vermelho* e da *Branca de Neve*, que eles já conheciam e cujas ilustrações estavam na capa do livro;

- d) *Os sete corvos*: os meninos demonstraram espanto quando os filhos transformam-se em corvos, mas, ao mesmo tempo, justificavam que o pai não queria que aquilo acontecesse, apenas ficara irritado com a demora dos filhos e falara sem pensar. Tinham gostado da personagem feminina porque era boa e ajudara os irmãos a voltarem à forma normal. Após o término da história, perguntaram se os pais das crianças estavam vivos, ficando felizes ao ouvirem resposta afirmativa. Alguns meninos comentaram que os dois colegas negros da turma eram da cor dos corvos. Observaram as duas ilustrações constantes na história, sem reclamar do fato de serem poucas;
- e) *Villa-Lobos*: ouviram a história sem muito interesse e, após o seu encerramento, comentaram que gostavam de música e nomearam os colegas que estavam aprendendo a tocar instrumentos musicais;
- f) *O futebol do Rei Leão*: os meninos não se concentraram na história, conversaram, assobiaram, bocejaram. A pesquisadora interrompeu a leitura antes do final da história, e eles justificaram que ela era muito cansativa.

As narrativas do Bloco 2 foram selecionadas por abordarem temáticas ligadas à realidade dos meninos de rua. São

elas, por ordem de contação: *O menino mais forte da rua; Um preto... um branco...; Pivete; Pinote, o fracote e Janjão, o fortão; A força da vida; Quem menos anda, voa.*

Ao ouvirem a história *O menino mais forte do mundo*, demonstraram interesse em saber se haveria ou não a briga entre os meninos. Alguns diziam que deveriam lutar, mas a maioria achou mais prudente que conversassem para chegarem a um entendimento, sem a necessidade de confronto corporal. Mostraram admiração pelo personagem Zé Pescoço, porque era um menino forte e valente, tinha força e poder sobre os demais. Comentaram, ainda, que já tinham se envolvido em muitas brigas e que, às vezes, ganhavam, mas também já haviam apanhado. Referiram ter gostado muito das ilustrações apresentadas na obra.

Com relação à história *Um preto... um branco...*, os meninos ouviram-na com interesse, mas disseram que não gostaram das personagens considerando-as animais “bobos” por desejarem trocar a cor do pêlo, o que é impossível; assim, ficaram felizes quando os animais voltaram à cor natural. Houve comentários com relação à cor dos animais, que foi comparada à cor negra dos colegas. As ilustrações que retratavam a fazenda foram observadas por eles com muito interesse, destacando cada detalhe; após, comentaram que na Febem também há muitos animais.

*Pivete* foi ouvida por todos com muita atenção, de tal forma que, no momento em que um conversou, os outros solicitaram que ficasse calado. Solicitaram à pesquisadora que mostrasse as personagens uma por uma, relacionando a ilustração ao nome (apelido) da personagem descrita. Os meninos mostraram-se interessados quando as personagens estavam no parque, comentando que gostavam muito de visitar esses locais, especialmente de brincar na roda-gigante. Ao serem questionados sobre o comportamento dos meninos de rua da história, disseram que eles deveriam freqüentar uma escola para aprenderem a ler e a escrever; assim, conseguiriam um emprego. Não concordaram com as atitudes dos meninos que roubavam na rua e nos estabelecimentos comerciais.

Os meninos gostaram da história *Pinote, o fracote e*

*Janjão, o fortão*. Agradou-lhes a brincadeira de pirata, mas disseram que o Janjão era um “prevalecido”, pois se aproveitava dos demais meninos. Comentaram, ainda, que é necessário ter vontade própria, fazer o que se quer, não ser “maria-vai-com-as-outras”. Admiraram a personagem Pinote, que, mesmo sendo menor, era mais inteligente que o Janjão. Solicitaram que fossem mostradas as ilustrações e se divertiram muito quando era imitado o choro do Janjão por não saber se o Pinote estava achando graça ou não.

A história *A força da vida* não despertou interesse, e os meninos ouviram-na com indiferença. Como era longa, optou-se por contá-la, mas eles solicitaram que se continuasse a leitura no livro. Não demonstraram, em nenhum momento, que as experiências vivenciadas pelas personagens acontecessem também com eles. A única demonstração de interesse foi pelo palhaço, que morava na favela e divertia as crianças.

Os meninos ouviram com atenção a história *Quem menos anda, voa*, mas sem fazer comentários, mesmo quando contava que a menina morara na Febem. Ao serem questionados sobre o que é aborto, alguns disseram que não sabiam; outros sabiam, mas não fizeram maiores comentários. Mesmo permanecendo calados, demonstravam saber o que é prostituta, tendo dito, inclusive, que não gostaram da personagem que explorava a moça. Todos ouviram a história com atenção, mas de forma indiferente e distante; em momento algum, admitiram que a história tinha alguma semelhança com a vida deles.

Após a contação das narrativas dos Blocos 1 e 2, foi respondido, individual e oralmente, um questionário com três questões abertas. As doze histórias contadas foram retomadas oralmente, de forma resumida e, após, questionaram-se os meninos para saber qual fora a história de que mais haviam gostado, de qual tinham gostado menos e que história gostariam que fosse contada novamente, solicitando-se a justificativa da escolha.

A tabulação dos dados (Anexo D) mostrou que cinco alunos gostaram mais da história *O ganso de ouro*; cinco outros, de *Os sete corvos* e apenas um aluno preferiu *O pato cantor*. As histórias preferidas pelos meninos pertencem ao Bloco 1, quais

sejam, narrativas que retratam a fantasia, a imaginação. Ao analisar a idade dos meninos, constata-se que variam de 10 a 16 anos, o que não confirma a teoria de que a preferência pelos contos de fadas ficaria com crianças na idade de oito a dez anos, quando a criança estaria no estágio das operações concretas, preferindo leitura interpretativa. O menino que demonstrou preferência pela história *O pato cantor* tem 11 anos; os demais têm dez anos (dois); 11 anos (dois); 12 anos (um); 13 anos (dois); 14 anos (um); 15 anos (um); 16 anos (um).

Ao serem questionados sobre as histórias de que menos haviam gostado, os resultados obtidos foram os seguintes: três alunos não gostaram de *O pato cantor* (10 e 16 anos), justificando que pato não canta como galo e, ainda, que aquele queria ser melhor que este. Dois gostaram menos de *Pivete* (13 e 15 anos), referindo que os meninos eram maus porque jogaram formigas no canteiro da senhora que pagara para eles limparem o jardim. Dois não gostaram da história *Villa-Lobos* (os dois com 11 anos) porque a acharam “sem graça”. Dois não apreciaram *Quem menos anda, voa* (12 e 14 anos), justificando que a personagem principal era explorada, além de a história ser “ruim”; outro disse que “não existe ninguém que voe, né professora?”. Dois gostaram menos de *Os sete corvos* (11 e 13 anos) porque o pai transformou os filhos em corvos.

A questão que solicitava o nome da história que gostariam de ouvir novamente obteve as seguintes respostas: seis citaram *O ganso de ouro*; três elegeram *Os sete corvos*; um, *O pato cantor* e outro, a história *O time*. Todas as histórias citadas fazem parte do Bloco 1, ou seja, das que têm como temática a fantasia, o “faz-de-conta”, a imaginação.

A preferência pelos contos de fadas levou à ampliação do trabalho, na expectativa de identificar quais seriam os contos preferidos pelos meninos de rua.

Foram selecionadas, para a realização da segunda etapa da pesquisa, nove histórias, contemplando-se quatro contos tradicionais e cinco contos contemporâneos: os contos tradicionais dos irmãos Grimm, *O pássaro dourado* e *As três penas*, e de Andersen, *Os novos trajes do imperador* e *A pequena vendedora de fósforos*; como contos contemporâneos: *Chapeuzinho Ama-*



*relo, Cadeira de piolho, Dourado, O gato que não tinha botas e O rei Bigodeira e sua banheira.*

Durante a contação das histórias, os alunos mostraram-se interessados, sempre atentos a todos os acontecimentos; gostaram de todas, mas quando lhes foi solicitado que nomeassem aquela de que mais haviam gostado, todos preferiram as histórias *O pássaro dourado* e *As três penas*, justificando que o irmão menor não era bobo, mas bom, inteligente e gostava de todas as pessoas e animais; por isso, ele sempre vence, encontra o amor e “vive feliz para sempre”. Os meninos riram muito com as histórias *Os novos trajes do imperador* e *O rei Bigodeira e sua banheira*, tendo comentado que *Dourado* e *A pequena vendedora de fósforos* eram muito tristes.

## Considerações finais

Pela análise e interpretação dos resultados obtidos, chegou-se à conclusão de que os meninos de rua que frequentam a Escola Estadual de 1º Grau Aberta de Soledade, independentemente da faixa etária, têm preferência pela leitura de histórias que abordam temas dentro da linha do maravilhoso, principalmente o maravilhoso popular ou folclórico, representado pelos contos de fadas clássicos ou tradicionais.

Tal afirmação embasa-se nos dados de que todos os meninos participantes da pesquisa preferiram as histórias do Bloco 1, ou seja, aquelas que abordam temas envolvendo a fantasia, a imaginação. Além disso, os onze solicitaram que fossem contadas novamente as histórias pertencentes a esse bloco.

Com relação às histórias de que menos tinham gostado, a maioria citou histórias pertencentes ao Bloco 2, cuja temática é a discriminação, a marginalização, a exclusão, a pobreza, o uso de drogas. Verificou-se, portanto, uma rejeição pelas histórias que apresentam temas na linha do realismo cotidiano, principalmente as críticas como *Pivete* e *Quem menos anda, voa*. Os sujeitos pesquisados não demonstraram interesse pelas histórias que abordam assuntos vivenciados em seu cotidiano; não só rejeitaram como se mostraram indiferentes e

até mesmo desconhecedores daquelas realidades apresentadas. Observaram-se rejeição, indiferença e fuga de temas que falam da realidade familiar e social em que vivem.

Fica confirmada, ainda, a teoria de que os meninos pertencentes às classes menos favorecidas preferem os textos que enfatizam temas mágicos. Várias são as causas que justificam a preferência pelos contos de fadas. O maravilhoso foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. A psicanálise tem provado que os significados simbólicos dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas enfrentados pelo ser humano ao longo de seu amadurecimento emocional. São inúmeras as possibilidades de compreensão do que se passa no interior da criança, embora a psicanálise enfatize que de nada servirá a aproximação dos contos de fadas das intenções didáticas, haja vista que os significados apresentados são metafóricos. Com isso, quer-se dizer que, quando se conta uma história, o objetivo principal deve ser de compartilhar emoções, embora os contos de fadas possam influenciar na formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta, pois eles auxiliam a compreender valores básicos da conduta humana e da convivência social dela com os outros.

Afirma-se, assim, que o menino de rua prefere os contos de fadas porque pode, através da fantasia, aplicar para si mesmo o que a história revela sobre sua vida e a natureza humana; acredita na visão de mundo que o conto de fadas apresenta, porque é a visão que ele tem do mundo. Além disso, a criança tem um pensamento animista que perdura até a idade da puberdade; para ela, não há uma linha de separação entre os objetos e as coisas vivas. O fato de animais falarem e guiarem o homem, como acontece na história *O ganso de ouro*, ou pessoas transformarem-se em animais, como em *Os sete corvos*, é encarado de forma natural.

Nos contos de fadas, a criança identifica-se com uma das personagens, recebendo esperança e acreditando que, pela sua inteligência, pode ser vitoriosa, mesmo quando o oponente for mais forte. O destino do herói, que sempre é vitorioso, convence a criança de que ela também, mesmo se sentindo rejeitada ou

abandonada no mundo, no decorrer de sua vida será guiada e protegida. A preferência pelos contos que falam do irmão mais moço, João Bobo, dos contos *O ganso de ouro* e *As três penas*, dos Irmãos Grimm, que era rejeitado e desacreditado pelo pai e pelos irmãos mais velhos, confirma tal afirmação.

Pelas respostas dos alunos, conclui-se também que os meninos gostam das personagens que praticam boas ações, identificando-se com elas. Por isso, não gostaram dos meninos da história *Pivete*, tendo em vista que eles praticavam maldades como jogar formigas no jardim da dona da casa; do pai que desejou que seus filhos se transformassem em corvos, em *Os sete corvos*; dos homens que enganaram o rei, em *Os novos trajes do imperador*.

Nos contos de fadas, as personagens são boas ou más, praticam o bem ou o mal, não há meio-termo. O conto de fadas apresenta um conflito dualista e, ao compreender essas diferenças, a criança pode optar sobre quem quer ser e como quer ser, isto é, pode definir sua personalidade.

A criança identifica-se com a personagem que desperta sua simpatia, ou seja, com o bom herói, porque ele lhe traz um profundo apelo positivo. Ao se identificar com uma personagem boa, a criança decide que também quer ser boa.

Tal decisão (ser boa ou má) é uma preocupação dos meninos de rua, pois diariamente convivem com colegas, amigos e familiares que têm posicionamentos e princípios morais diferentes; muitas vezes, eles não têm um modelo para se espelhar, alguém que possa aconselhá-los. Em alguns casos, podem até ser ameaçados pelos adultos, recebendo imposições de conduta. O bem e o mal mostram aos meninos que, na vida, precisa-se estar preparado para enfrentar dificuldades, mas, ao prevalecer o bem sobre o mal, pode-se adquirir mais coragem para enfrentar o futuro com otimismo.

O conto de fadas estimula as fantasias da criança. A capacidade de desenvolver fantasias, ultrapassando o presente, auxilia a criança a enfrentar e suportar as frustrações experimentadas na realidade. Se uma criança dita “normal” necessita da fantasia para superar seus conflitos, imagine-se um menino de rua, que experimenta desde muito cedo todo

o tipo de frustração e discriminação. Esse menino, mais que qualquer outro, precisa desenvolver a fantasia e a esperança em realizações futuras, as quais lhe darão forças para continuar vivendo e lutando nesta sociedade que exclui e marginaliza.

Se a fantasia é essencial para que a criança possa suportar as dificuldades do presente, muito mais o é para os meninos de rua. Portanto, o fato de eles preferirem histórias em que a fantasia está presente é aceitável, e deve-se estimulá-la ainda mais. É imprescindível ao professor que atua em classes com essa clientela que tenha conhecimento dos estudos já realizados e possa atuar com mais clareza e convicção, pois pode auxiliar os meninos a projetarem mais esperança na vida.

Os contos de fadas expressam idéias otimistas, impulsionando os meninos a terem uma visão otimista do seu futuro. De acordo com as experiências realizadas, a criança que não for capaz de imaginar seu futuro de modo otimista parará de se desenvolver. Os adultos, como as crianças, necessitam de fantasias otimistas, principalmente quando se sentem infelizes e desesperados. É, ao sentir a infelicidade e o desespero, é muito difícil fantasiar a realidade sozinho; por isso, a criança necessita dos outros para que estimulem nela a esperança no seu futuro.

O papel do professor, nesse momento, é fundamental, pois o conto de fadas não faz isso sozinho. É necessário que o professor estimule o aluno, dando-lhe esperança. Logo, a fantasia passa a ser necessária, porque, embora sendo *irreal*, os sentimentos bons que o menino sente sobre si mesmo e sobre o seu futuro são *reais*. *Tais* sentimentos, bons e reais, são necessários para o enfrentamento da realidade presente, projetada num futuro melhor. Portanto, a preferência dos meninos de rua pelas histórias que abordam temas fantasiosos deve ser encarada como normal e positiva, visto que, mais do que outras crianças, eles devem ser impulsionados por motivações positivas. Ao ouvir ou ler um conto de fadas, sente-se que a vida apresenta desafios difíceis, mas, ao mesmo tempo, nela podem-se viver aventuras maravilhosas.

A constatação de que os meninos preferem os contos de fadas tradicionais, especialmente os contos dos Irmãos Grimm, é

explicável. Depois de milhões de narrativas, ao longo do tempo, inclusive muito antes de serem registrados por Perrault, os contos tradicionais foram sendo adaptados, sofreram modificações conforme as próprias reações e sentimentos de quem os ouvia. Com isso, chegaram a um ponto que atendem às expectativas de quem ouve ou lê tais contos.

Outro fato que justifica a preferência pelos contos de fadas é o final feliz que a maioria dos contos tradicionais apresenta. Um requisito essencial para que as crianças gostem das histórias é a apresentação de um *desfecho feliz*. As crianças vivem a história, identificam-se com as personagens simpáticas; assim, se for apresentado um final desagradável, sentem-se tristes. Elas amam os contos de fadas porque, além de aliviarem as tensões, eles lhes oferecem formas de resolver seus problemas e projetam uma solução feliz para eles.

Essa afirmação confirma-se pelo fato de os meninos terem gostado menos do conto *A pequena vendedora de fósforos*, de Andersen, que apresenta uma história triste, de carência material, bem parecida com a vida deles, que vendem nas sinalerias da cidade, sujeitos a passar frio e fome, sem proteção e sem carinho. Além disso, no final, a menina morre; logo, não transmite o sentimento de consolo final, característico do conto de fadas. Por apresentar um problema socioeconômico, esse conto classifica-se como *maravilhoso* e não como conto de fadas.

Ao avaliar o trabalho realizado, chega-se à conclusão de que a pesquisa relatada pode ser considerada relevante por ter oportunizado uma experiência ímpar com uma clientela esquecida pelos pesquisadores, especialmente por ter como objeto de pesquisa a leitura. O levantamento dos interesses de leitura dos meninos de rua pode impulsionar o desenvolvimento de novas atividades que incentivem o gosto pela leitura, haja vista a comprovação de que, nas classes menos privilegiadas, verifica-se um desinteresse ainda maior pela leitura.

A leitura precisa atender aos interesses e necessidades da criança e do jovem; só assim ela superará a crise que vivencia há séculos. Muitas vezes, ela é esquecida pelos educadores, que planejam e desenvolvem suas aulas tendo a leitura apenas como uma forma de decifrar códigos ou transmitir conhecimentos. A

necessidade de utilizar a leitura como prazer, como lazer, como forma de conhecer, criticar e transformar o mundo, é urgente na sociedade brasileira.

Cabe salientar a necessidade de se desenvolverem novas pesquisas, envolvendo os demais alunos da Escola Aberta, ou envolvendo alunos de outras escolas abertas, em cidades maiores, onde a população de rua é mais numerosa, com experiências diferentes. Também seria interessante o desenvolvimento de pesquisas envolvendo o alunado que frequenta escolas regulares, escolas do centro e da periferia, visando comparar dados e levantar novas alternativas para minimizar a problemática do desinteresse pela leitura.

Ao concluir, vale ressaltar a necessidade de nutrir na criança a esperança, ou melhor, a certeza de que há um futuro maravilhoso esperando por ela. Essa expectativa lhe dará forças para crescer feliz, com autoconfiança e auto-respeito.

## Bibliografia teórica

- AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura para o 1º Grau: critérios de seleção e sugestões*. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.
- CRAIDY, Carmem Maria. *O analfabetismo do menino de rua como produção simbólica da exclusão social*. Porto Alegre, 1996. Tese de doutorado - PPG em Educação, Ufrgs.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria & prática*. São Paulo: Ática, 1988.
- DA COSTA, Antonio Carlos Gomes. *De menor a cidadão*. Notas para uma história do novo direito da infância e da juventude

- no Brasil. Ministério da Ação Social. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. Governo do Brasil (mimeogr.).
- DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DREXEL, John e IANNONE, Leila Rentroia. *Criança e miséria: vida ou morte?* São Paulo: Moderna, 1989.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Atividades com textos em sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1986.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. As crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Fontes, 1989.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1985.
- RIBEIRO, Renato Janine. O poder de infantilizar. In: GHI-RARDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.): *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. “Menores” institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de oitenta. In: FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben (Org.): *O trabalho e a rua*. Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez, 1992.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- \_\_\_\_\_. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.
- SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.
- TORO, José Bernardo. Códigos da modernidade. In: COSTA, Antônio Carlos Gomes da. (trad. e adap.). Colômbia, 1997.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.

Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua. Família, educação e trabalho. *Revista do Ensino*. n.180, maio jun., p.6-7, 1994.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1982.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

## Bibliografia de apoio

### **1ª etapa: Bloco 1**

CARDELÍQUIO, Marcus. *O pato cantor*. Ilust. de Cassiano Rôda. São Paulo: Scipione, 1992.

TENÊ. *O time*. São Paulo: Ática, 1978.

GRIMM, Jacob e GRIMM, Wilhelm. O ganso de ouro. In: *Branca de Neve e outros contos de Grimm*. Sel. e trad. de Ana Maria Machado. Ilust. de Ricardo Leite. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. Os sete corvos. In: *Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm*. Sel. e trad. de Ana Maria Machado. Ilust. de Ricardo Leite. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSA, Nereida S. Santa e BONITO, Angelo. Villa-Lobos. In: *Crianças famosas: Villa-Lobos*. São Paulo: Callis, 1994.

AYALA, Walmir. *O futebol do Rei Leão*. Ilust. de Ricardo Leite. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

### **1ª etapa: Bloco 2**

FIALHO, Daniela. *O menino mais forte da rua*. Ilust. de Pedro Luna. Seed Editorial, 1996.

OTTONI, Margarida. *Um preto... um branco....* Ilust. de Macmiller Ferreira. Rio de Janeiro: Conquista, 1984.

ARAÚJO, Henry Corrêa de. *Pivete*. Belo Horizonte: Comunicação, 1985.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*. Ilust. de Alcy Linares. São Paulo: Ática, 1984.



- NICOLELIS, Giselda Laporta. *A força da vida*. São Paulo: Moderna, 1986.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Quem menos anda, voa*. São Paulo: Brasil, 1996.

## **2ª etapa**

- GRIMM, Jacob e GRIMM, Wilhelm. *O pássaro dourado*. Trad. de Verônica Sônia Kühle. Ilust. de Claudia Scatamacchia. Porto Alegre: Kuarup, 1987 (Coleção Era uma vez...; Coord. Vera Teixeira de Aguiar).
- BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1984.
- AMARAL, Maria Lúcia. *Cadeira de piolho*. Ilust. de Luís Cláudio Poland. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.
- CARVALHO, André. *Dourado*. Ilust. de Angela Lago. Belo Horizonte: Lê, 1990.
- IANNONE, Leila Rentroia. *O gato que não tinha botas*. Ilust. de Terê. São Paulo: Brasil, 1989.
- GRIMM, Jacob e GRIMM, Wilhelm. As três penas. In: *Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm*. Sel. e trad. de Ana Maria Machado. Ilust. de Ricardo Leite. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- ANDERSEN, Hans Chistian. *Os novos trajes do imperador*. Trad. de Tabajara Ruas. Ilust. de Silvio José Vitorino. Porto Alegre: Kuarup, 1993.
- WOOD, Andrey. *O rei Bigodeira e sua banheira*. Ilust. de Don Wood. Trad. de Gisela Maria Padovan. São Paulo: Ática, 1993.
- ANDERSEN, Hans Christian. *A pequena vendedora de fósforos*. Rio de Janeiro: Record, 1970 (*Reino da fantasia*).



# Anexos

.....

OBSERVAÇÕES:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Anexo B**  
**Observações**

Nome da história: .....

Autor(a): .....

Data: .....

( ) Bloco 1      ( ) Bloco 2

1. Anotações dos comentários dos alunos durante e após a leitura das histórias:

1.1. Com relação ao tema:

.....  
.....

# Anexo A

## Entrevista - Bloco 1

Aluno: .....

Idade: .....

Etapa: .....

Data: .....

1. O que você mais gosta de fazer?

.....  
.....  
.....

2. Do que você gosta de brincar?

.....  
.....  
.....

3. No que você gosta ou gostaria de trabalhar?

.....  
.....  
.....

4. Quem você gostaria de ser?

.....  
.....  
.....

5. Se você não estivesse na escola, onde gostaria de estar?

.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....

1.3. Com relação às personagens:

.....  
.....  
.....  
.....

1.4. Com relação ao local onde aconteceu a história:

.....  
.....  
.....  
.....

1.5. Com relação ao final da história:

.....  
.....  
.....  
.....

1.6. Com relação à forma como a história foi lida:

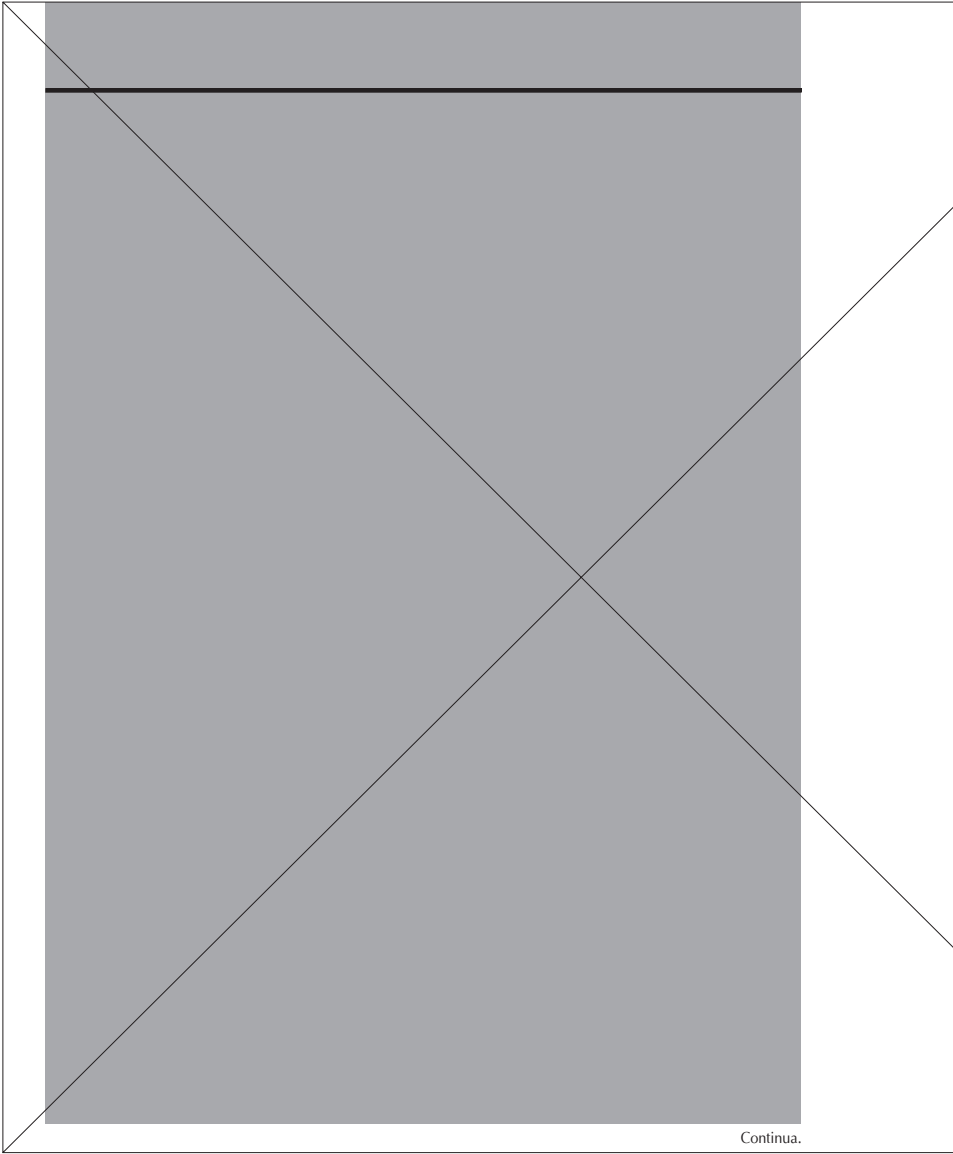
.....  
.....  
.....  
.....

1.7. Outros comentários (com relação à atenção, à expectativa, ...):

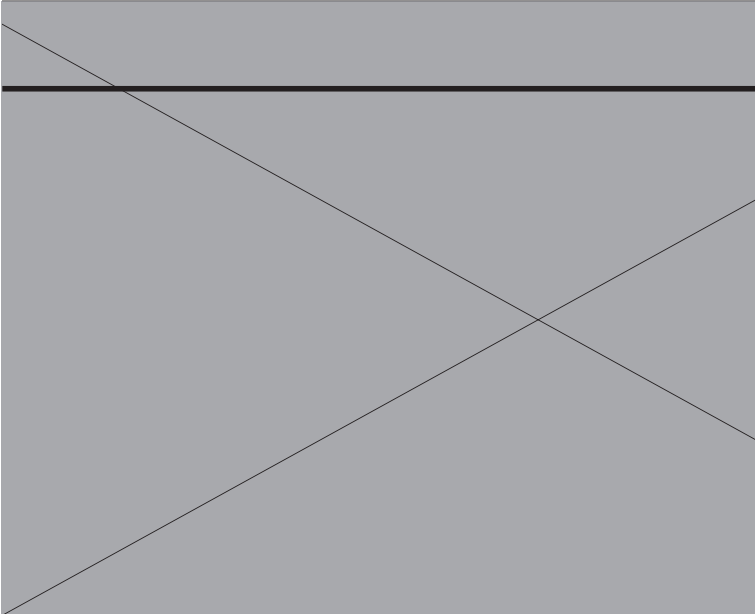
.....  
.....  
.....

.....  
.....

1.2. Com relação ao enredo:



Continuação.



Obs.: a) fazer; b) brincar; c) trabalhar; d) ser; e) estar.



# I nteresses de leitura de jovens e adultos

Maria Lêda Lóss dos Santos<sup>1</sup>

---

## Introdução

A busca de um novo paradigma que oriente as ações da humanidade na construção de uma concepção de mundo e de uma sociedade mais justa e igualitária depara-se, especialmente no Brasil, com um problema que afeta sobremaneira os países menos desenvolvidos. A questão da exclusão social e, por analogia, do analfabetismo e da desescolarização é um dos grandes problemas a ser enfrentado ainda no próximo milênio.

Partindo-se do pressuposto de que o nível de leitura determina e é determinado pelo nível de escolarização, considera-se significativa a preocupação com os interesses de leitura de adultos que procuram a escola neste final de século em busca de competências básicas para circular com um desempenho satisfatório no século XXI para sair da situação de *excluídos da cultura erudita*, que é pautada no texto escrito e, conseqüentemente, na decifração desse código.

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira das redes municipal e estadual de ensino. Especialista em Leitura: Teoria e Prática pela Universidade de Passo Fundo.

Para que ocorra uma escolarização efetiva e realmente libertadora do homem, para que se faça educação de jovens e adultos com possibilidade de fomento ao exercício pleno da cidadania, é necessário que se conte com recursos eficazes que estimulem não só o processo de construção da leitura, mas, também, um processo contínuo e gradativo de estímulo ao *gosto* pela leitura. Por isso, é fundamental a preocupação com a leitura lúdica, com o texto literário e, sobretudo, com o *prazer* de ler, que, acredita-se, deve pautar as ações de leitura também na educação de jovens e adultos desescolarizados.

Os professores têm dificuldades na seleção de leituras, tanto por falta de conhecimento como pela falta de acervo adequado. Isso leva às seguintes indagações: O que os jovens e adultos desescolarizados gostam de ler? De que tipo de leitura lúdica os jovens e adultos desescolarizados mais gostam?

Na busca de respostas a essas indagações, levantam-se duas hipóteses:

- a) os jovens e adultos desescolarizados têm maior interesse por leituras lúdicas que tratam do seu cotidiano independentemente do tema literário (assunto literário) que abordam;
- b) os jovens e adultos desescolarizados demonstram maior interesse por determinados temas literários, independentemente do universo ao qual se referem (próximo da sua realidade ou remoto).

Na tentativa de verificar essas hipóteses, foram importantes as observações feitas por ocasião de pesquisa realizada com dois grupos de alunos de classes de pós-alfabetização de escolas públicas da periferia de Soledade - RS.

Constatando-se os temas literários de maior interesse da clientela, os programas de Educação de Jovens e Adultos - EJA - em desenvolvimento e as escolas que mantêm classes para escolarização de jovens e adultos (modalidade supletiva, programas de alfabetização e pós-alfabetização permanentes ou temporários) terão alguns indicadores para a composição de bibliotecas direcionadas a essa modalidade de educação, o

Historicamente, a leitura constitui privilégio do dominador, e a sociedade moderna é essencialmente *grafocêntrica*, atribuindo à leitura o poder de acessar as classes dominantes. Por isso, perpassa, entre as classes populares, a idéia de *leitura = sucesso* ou de *estudar para subir na vida*. Sendo considerada instrumento de ascensão social, é também através dela que se efetiva a reprodução da sociedade vigente. O convívio com a idéia de progresso, que significa mudança e evolução, gera a idéia de transformação, estabelecendo-se a dicotomia reprodução/transformação. Logo, ao “apropriar-se” da leitura, em relação à sociedade que está sendo reproduzida, abre-se a possibilidade de transformação dessa mesma sociedade.

Por outro lado, sendo a conquista da habilidade de ler o primeiro passo para a assimilação dos valores vigentes, a leitura lúdica, em especial a leitura do texto literário, constitui recurso importante para a consolidação da autonomia ou para a autoria de pensamento, ao passo que a leitura utilitária poderá vir a ser instrumento de poder e de dominação.

Detectar os *interesses de leitura de jovens e adultos descolarizados* que freqüentam classes de educação de jovens e adultos em nível de pós-alfabetização é um desafio, pois há uma restrita preocupação em relação à formação de leitores com características diferentes dos alunos das faixas regulares de ensino, quais sejam: pouca escolaridade e, conseqüentemente, baixo nível de leitura e faixa etária acima da média do ensino fundamental. Tais características dificultam a seleção de textos, especialmente em se tratando de leitura lúdica, para essa clientela que está retornando em massa às escolas em busca de escolarização para competir no mercado de trabalho num mundo globalizado cada vez mais exigente.

A leitura é o que dimensiona o cidadão da modernidade, porque existe uma dimensão social e política, ou seja, uma dimensão cidadã em qualquer experiência de leitura, e a leitura lúdica, em especial a do texto literário, “...é um campo de plena liberdade para o leitor” (Bordini e Aguiar, 1988, p.15), proporcionando espaços para a reflexão: o questionamento ao lado da tão necessária sensibilidade. O texto literário conjuga o homem total, dotado de razão, intuição, emoção.

Para a sua apresentação, além desta introdução, estruturou-se este trabalho da seguinte forma:

- *O jovem e o adulto desescolarizados e a questão da leitura: uma abordagem teórica*, onde se faz uma fundamentação e uma reflexão sobre a educação de jovens e adultos: o que é, como ocorre, qual é a relação com o processo de aquisição e desenvolvimento do gosto (prazer) pela leitura, como se processa o imaginário no adulto e os tipos de leitura que serão envolvidos neste trabalho, caracterizando-se o texto literário e os temas literários abordados nos textos da pesquisa;
- *Leituras de que jovens e adultos desescolarizados mais gostam*, onde são apresentadas as informações, as constatações e considerações a respeito do trabalho realizado com esse grupo.

É apresentada também a *conclusão*, além dos *anexos* com as informações complementares importantes.

## **O jovem e o adulto desescolarizados e a questão da leitura: uma abordagem teórica**

A visão mecanicista do mundo começa a perder força no final do século XIX. À medida que o século XX avança, as descobertas científicas vão desnudando um mundo diferente daquele concebido por Newton e por Descartes. Em vista disso, surge uma nova concepção de mundo, muito mais ampla, com profundas implicações sobre a construção do conhecimento científico.

Como habitante da Terra, o homem passa a ser visto como um ser multidimensional em que os sentimentos, a intuição e a razão passam a integrar o processo de construção do conhecimento e de compreensão da natureza. Busca-se o resgate do ser humano a partir de uma visão de totalidade, com o seu “... potencial criativo, o talento, a intuição, o sentimento, as sensações e as emoções” (Moraes, 1997, p.14).

que também poderá auxiliar os professores no planejamento e na execução de práticas leitoras adequadas.

Sabendo-se que leitura é o principal instrumento para a educação permanente e *para todos*, urge uma política de fomento à leitura que extrapole o ensino fundamental dito “regular”, contemplando outros grupos etários e sociais fora dos limites da escola formal, transformando o hábito de leitura do adulto em alavanca para o hábito de leitura da criança.

As obras (textos) utilizadas na pesquisa foram selecionadas a partir de entrevista com os professores (os quais ofereceram uma contribuição pouco significativa, por não utilizarem até então tais textos no trabalho com essa clientela), de levantamento feito junto aos funcionários que atuam no Mundo da Leitura - Centro de Referência de Leitura e Multimeios, anexo à Biblioteca Central da Universidade de Passo Fundo - UPF - e de entrevistas com a profa. dra. Maria da Glória Bordini e com a profa. dra. Tania Mariza Kuchenbecker Rösing, orientadora deste trabalho. Foram selecionados textos variados, incluindo textos clássicos (*Romeu e Julieta*, por exemplo), textos com temáticas do cotidiano da clientela (como *Tereza*, de Sérgio Caparelli), textos em prosa e em verso, que foram classificados segundo o tema literário ou “assunto literário”, em quatro grupos: histórias do fantástico, histórias de aventuras, histórias românticas e histórias realistas.

A fundamentação teórica que embasou o trabalho foi bastante ampla, destacando-se Moraes (1997), Gardner (1995), Freire (1983, 1994 e 1996), Pinto (1991), Documentos do MEC (1993 e 1996) e da Unesco (1997), Silva (1991 e 1996), Zilbermann (Org.) (1993), Aguiar & Bordini (1988), Barthes (1977), Kleiman (1989), Morais (1996), Pereira (1992), Bragatto Filho (1995).

A proposição básica do trabalho foi a leitura de histórias, pela pesquisadora, para o grupo de alunos; o oferecimento dos textos para leitura pelos alunos e a solicitação de indicação de suas preferências de leitura dentre as apresentadas. Pretende-se, assim, subsidiar autoridades, professores e o próprio mercado editorial quanto a interesses de leitura de jovens e adultos desescolarizados.

As questões da desescolarização, do analfabetismo, da volta à escola, do continuar aprendendo vêm merecendo atenção e preocupação em nível mundial, tanto que em conferência convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, para o ano de 1997, foram apresentadas propostas construídas em Conferências Regionais Preparatórias representando cada um dos cinco continentes.

No Brasil, o fracasso escolar, resultado dos elevados índices de evasão e de repetência, e a dificuldade de acesso à escola, especialmente para crianças das camadas populares, expõem, ainda, um quadro preocupante com relação às taxas de analfabetismo entre a população acima de 15 anos.

Nos últimos decênios, muitas têm sido as iniciativas para minimizar esse problema, mas, embora tenha havido redução dos índices - de 39,7% em 1960 para 17,2% em 1995, segundo dados do PNAD/96 (MEC, 1996) -, persiste a necessidade de erradicação do analfabetismo e de melhoria da qualidade da educação. No Rio Grande do Sul, o Censo Demográfico de 1991 apontava, entre a população com 15 anos ou mais, um índice de analfabetismo de 8,8%, e o PNAD/96 (*Zero Hora*, 14, nov. 1997), um índice de 6,2%. Em municípios como o de Soledade, RS, o Censo Demográfico de 1991 (IBGE, 1991) apontava um índice de 17,9% de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais.

O documento apresentado à Unesco para a Conferência Regional Preparatória da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (MEC, 1996) refere que, historicamente, no Brasil, ocorreu, nas últimas décadas, um redimensionamento no tratamento da educação de jovens e adultos. Inicialmente, tanto os órgãos governamentais quanto as organizações sociais concentraram seus esforços em campanhas de combate ao analfabetismo, que não tiveram o resultado esperado e não corresponderam ao esforço despendido. Já, na atualidade, a demanda por esse tipo de educação não se resume apenas à alfabetização, mas, sim, principalmente, refere-se à busca da complementação de estudos, "...havendo uma aspiração de escolarização adiantada para ascender social e profissionalmente"(MEC, 1996).

Com a substituição da técnica pela crítica, há uma volta ao homem inserido em sua realidade (antropocultural). Ocorre uma mudança substancial no conceito de *cultura*, com uma recontextualização dos conceitos e das linhas de pensamento da pós-modernidade. A provisoriidade do conhecimento substitui as verdades totalizantes por verdades fragmentadas e relativas, decorrendo daí movimentos culturais específicos, com linguagens próprias, com códigos e normas particulares, com multiplicidades de linguagens e com “leituras de mundo” (Freire, 1994) específicas, com hermenêutica própria, adequada ao seu grupo e à sua situação, pois um mesmo objeto (ou texto) gera múltiplas visões e uma diversidade de formas de pensar.

Há uma visão mais localizada da sociedade; as formas, narrativas, antes logocêntricas (lógicas, racionais, científicas), passam a ser antropocêntricas, adquirindo relevância o *discurso do cotidiano*.

Ao lado dessa nova visão, o homem pós-moderno depara-se também com situações de perda de identidade cultural, com a substituição das fronteiras nacionais por fronteiras econômicas, em decorrência de uma crescente globalização econômica e até social. Depara-se, também, com o crescente movimento de regionalização, como uma contraposição natural ao movimento de globalização/mundialização. A par disso, as demandas tecnológicas estão também a exigir um homem novo, adaptado às novas situações, que requerem não só conhecimento, mas, sobretudo, agilidade para uma circulação competente nesse mundo globalizado. Como conciliar o ser, o fazer e o saber nesse contexto? Como se enquadrar no novo paradigma que passa da Era Materialista para a Era das Relações, quando a tônica é a correção das distorções, das injustiças, das desigualdades sociais, pautadas numa concepção de *cultura* que estabelece uma interação entre *cultura popular* e *cultura clássica*?

Nesse universo debate-se o homem desescolarizado, excluído dessa sociedade ocidental grafocêntrica, que, segundo Gardner (1995), prioriza a inteligência lingüística e a inteligência lógico-matemática em detrimento do homem total, dotado de múltiplas capacidades e de múltiplas inteligências. Assim se debate a própria educação.

de promoção do homem, não deverá constituir mais um fator excludente.

A *leitura* desempenha papel fundamental nessa busca e nessa integração do homem em seu tempo e em seu espaço, pois, conforme Silva, "...para me situar nos diferentes contextos sociais, tenho, necessariamente, de ver, ler ou ouvir (estes atos aqui tomados como formas possíveis de leitura do real e do outro com quem convivo em sociedade)" (1991, p.24). Há uma relação intrínseca entre leitura e cidadania, e os esforços educacionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa passam, necessariamente, pela preocupação com a promoção e fomento à leitura, não como forma de aquisição do *status* conferido pela sociedade letrada, nem como recurso para a manutenção (reprodução) de seus valores, mas como processo que permite uma postura crítica frente a essa mesma sociedade (transformação).

De qualquer forma, o domínio de um código escrito significa a possibilidade de emergir de uma situação de inferioridade para uma condição mais integrada, permitindo que o indivíduo possa também contrapor-se e não simplesmente submeter-se a esses valores, abrindo-se ao letrado a possibilidade do argumento. A leitura como instrumento para o exercício consciente da cidadania é respaldada em Silva, ao referir que

*a penetração e a participação nos mundos da escrita das imagens e/ou dos gestos pela leitura, percebendo e compreendendo a riqueza, a variedade e as alternativas contidas nesses universos, são condições básicas para a realização da cidadania (Zilbermann, 1991, p.24).*

Nesse contexto, é necessário que haja uma preparação da escola para reintegrar a demanda de desescolarizados no processo do continuar aprendendo, tendo a leitura como um dos aspectos significativos dessa aprendizagem, consolidando o seu posicionamento como cidadão crítico, que possui referenciais, idéias e conduta argumentativa. É ainda Silva (1991) que aponta o caminho mais específico para a consolidação dessa postura de cidadão quando afirma: "...acredito que a convivên-



O compromisso assumido pelo Brasil, em 1990, na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD - e pelo Banco Mundial, que destaca, em um de seus artigos, que todas as pessoas - criança, jovem ou adulto - "...devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer necessidades básicas de aprendizagem" (MEC,1993, p.73), especialmente na questão da alfabetização, está longe de ser cumprido.

Tal compromisso já era expresso como direito à educação para todos na Constituição Federal de 1988, reforçado no Plano Decenal de Educação para Todos, "cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea" (MEC,1993, p.12-13), e na LDB - lei 9 394/96, que instituiu, em seu artigo 37, que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria", atendendo, com isso, às necessidades de jovens e adultos *desescolarizados*.

Também a 5ª Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos - Confitea, coordenada pela Unesco e preparada através de seis encontros regionais nos cinco continentes, com a conferência final em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997, elaborou a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, que aponta a necessidade de criar mecanismos, estratégias e "...processos de aprendizagem que desenvolvam suas aptidões, enriqueçam seus conhecimentos e melhorem suas qualificações (...) em função de suas próprias necessidades e das necessidades da sociedade" (Unesco, 1997).

Essa volta à escola, entretanto, não terá sentido se homens e mulheres de todo o mundo não estiverem buscando competências para viver melhor, para conquistar sua autonomia e para exercer melhor sua cidadania. Essa corrida desenfreada por escolarização impelida pela onda neoliberal de competição e de conquista, a qualquer custo, do poder pelo saber, e não

estudos de Paulo Freire, tanto no Brasil como no exterior, que resultaram num avanço não só na questão da leitura e escrita, mas, sobretudo, na questão de desenvolvimento da cidadania.

Freire, com relação aos textos para leituras dos alunos, "...dizia não compreender como não se utilizavam textos do "Romanceiro Popular", de grande valor não só estético, mas também vivencial, para as populações do Nordeste" (apud Beisiegel, 1989, p.117). É também Freire (1994) quem aponta temáticas a serem exploradas nas leituras dos adultos desescolarizados ligadas à cultura popular, como lendas, rezas, benzeduras ou "estórias em torno de vultos populares famosos, (...) das superstições, das crendices, das plantas medicinais, de curandeiros, de comadres, de poetas do povo" (p.34).

Com a divulgação de teorias resultantes de estudos sobre o processo de construção do conhecimento, sobre o sociointeracionismo, a equilíbrio, o continuar aprendendo, fundamentados na epistemologia genética, alguns estudos permitiram evoluir na questão da construção da leitura e da escrita no adulto analfabeto, conjugando, com isso, o método de Paulo Freire (pedagogia social) e a teoria construtivista de Piaget e Vygotsky (psicologia genética) (MEC/PCNs, 1997).

Quanto aos interesses de leitura literária dos jovens e adultos desescolarizados que voltam à escola para retomar seus estudos, não se encontrou nenhum estudo específico, pois aqueles de que se tem conhecimento são pesquisas sobre os interesses de leitura em alunos na faixa etária do ensino regular, como as que apontam as "fases de leitura" (Schliebe-Lippert e A. Beinlich, apud Bamberger, 1991, p.33-35), ou o "desenvolvimento da personalidade e da leitura" (Filipouski in Zilbermann, 1991, p.109), ou pesquisas sobre interesses de leitura em adultos escolarizados.

Ainda há um aspecto a ser considerado na educação de jovens e adultos, que é o de eles não se caracterizarem como seres infantilizados, pois "...o simples fato de ser membro são da comunidade (não um deficiente mental) implica estar sempre em processo de se educar" (Pinto, 1991, p.69), possuindo, portanto, uma bagagem de conhecimentos que se deve considerar. Segundo Gardner, "...existe um segundo nível de uso de

cia contínua e concreta com diferentes tipos de livros é uma das melhores formas de que o sujeito dispõe para desenvolver fundamentos que o levem a posturas argumentativas e participativas” (p.25).

Nesses diferentes *tipos de livros*, a leitura lúdica, literária, merece, entre jovens e adultos desescolarizados, um lugar tão significativo quanto a leitura informativa, como se verá adiante.

Os jovens e os adultos que retornam à escola trazem consigo uma carga de sentimento de inferioridade, fruto, principalmente, dos fracassos escolares pelos quais passaram, somando-se a isso a carga de exclusão por se sentirem e serem considerados diferentes numa sociedade em que sucesso e leitura andam paralelamente. Esse sentimento contrapõe-se à essência do que é ser adulto: “...existencialmente, o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades” (Pinto,1991, p.79). Na verdade, os alunos jovens e adultos que retornam à escola não detêm uma história econômica, social ou escolar de sucesso. Analisando-se a sua origem, constata-se que integram

*...um grupo composto, em sua maioria por migrantes ou moradores de Zonas Rurais (...) trabalhadores em ocupações braçais pouco qualificadas e com uma história descontínua e mal sucedida de passagem pela escola; seus pais também eram trabalhadores em ocupações braçais não qualificadas (principalmente lavoura) e com nível instrucional muito baixo (geralmente também analfabetos) (Oliveira, 1995, p.147).*

Eles não trazem consigo um referencial familiar ou social de leitura ou de leitor. Infere-se, com base nisso, que não possuem um conceito de leitura ligado às suas necessidades como cidadãos, muito menos ligado ao lazer, ao lúdico, ao prazer.

Existem poucos estudos com o objetivo de compreender as especificidades da aprendizagem e as características do jovem e do adulto desescolarizado. Os trabalhos mais significativos na área de educação de jovens e adultos ainda são os

nios (células que carregam mensagens elétricas através do cérebro e do sistema nervoso) são estimulados, mais sinapses (interligações juncionais entre os neurônios) ocorrem. Ainda segundo esses estudos, uma pessoa adulta com pouca atividade intelectual tem poucos *brotamentos sinápticos* e “...adultos que continuam intelectualmente atuantes aprendem mais efetivamente que adultos comparáveis que não o fazem. Isto sugere que habilidades para aprender requerem práticas para serem mantidas”(Moscovici, 1985, p.21).

Seguindo-se esse raciocínio, depreende-se que o adulto que retorna à escola após um período de afastamento dedicado a trabalhos não intelectuais requer um esforço redobrado que o estimule ao contato com livros, leituras e atividades ligadas à inteligência lingüística.

Os jovens e os adultos desescolarizados, excluídos, com uma cultura desconsiderada, com uma carga de inferioridade decorrente de sua baixa auto-estima, tratados, muitas vezes, como crianças grandes, têm, na modernidade, uma relação estreita com a leitura, com seu processo de construção e aprimoramento, como forma de reverter a carga de exclusão e de inferioridade, uma vez que a leitura dos diferentes textos da vida moderna poderá ser o caminho para a conquista da sua autonomia ou, como afirma Fernández (1991), para a produção de pensamento, para uma autoria de pensamento.

Situar a leitura em seus aspectos cognitivos, o papel da leitura na sociedade, o gosto (prazer) pela leitura, a caracterização da leitura lúdica, em especial do texto literário, e a relação do adulto com a imaginação é a proposta para essa etapa do presente trabalho.

O ato de ler requer “...um conjunto complexo de componentes mentais de compreensão” (Kleiman, 1989, p.9), não sendo apenas um ato mecânico de decifração de códigos escritos, mas, sim, um ato vivo, um interato, repleto de emoção e de sentimento. É bem mais complexo que a relação imediatista olho/letra, pois envolve um olhar de alma sobre a palavra escrita, sobre a palavra proferida, sobre o mundo visível, sobre o mundo sentido e percebido, uma vez que “...ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que

símbolos”, que são construídos pelas relações culturais e que devem ser ajustados com as formas de conhecimento “prático e de primeira ordem” (1995, p.146).

Há que se reconhecer que, no adulto, as práticas sociais são bem mais amplas e mais significativas que na criança e que a gama de sistemas simbólicos práticos e de primeira ordem é também mais significativa, podendo-se, com isso, estabelecer ligações entre essas duas linhas de pensamento. Ainda segundo Pinto (1991, p.87), considerar o adulto desescolarizado como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente é uma “concepção ingênua” com “uma visão regressiva” sobre o processo de educação de jovens e adultos.

Tal concepção tem a ver com a postura democrática ou autoritária da sociedade, uma vez que a idéia de infantilidade é análoga à idéia de pequeno, incapaz e, como diz Freire (1994, p.32), o “autoritarismo elitista” considera natural a “incapacidade do povão”. Ver os adultos como crianças, coisa comum em governos autoritários (ou em práticas pedagógicas autoritárias) em que um governante (ou professor) “bondoso” e “justo” guia seus liderados, é negar-lhes a liberdade, a racionalidade e a responsabilidade. Nesse contexto, a leitura lúdica - literária - adequada ao adulto pode desempenhar um papel mediador entre os “sistemas simbólicos práticos de primeira ordem” e o “segundo nível de uso de símbolos”, além de estimular atitudes reflexivas e críticas necessárias à maioria frente ao poder.

Também o fato de não serem “crianças grandes” aponta para uma questão que diz respeito ao desnível entre a competência de leitura, relacionada aos seus aspectos cognitivos, e o grau de entendimento e aceitação das temáticas das leituras ou dos assuntos literários presentes nas obras existentes no mercado, aspecto que será abordado adiante.

O adulto desescolarizado, segundo estudos em desenvolvimento, poderá necessitar ter reativadas funções adormecidas, ou pouco estimuladas, ou pouco exigidas pelas suas capacidades (inteligências, segundo Gardner, 1995) lingüísticas e lógico-matemáticas. Conforme afirmam esses estudos, quanto maior a atividade intelectual, maior o desenvolvimento das habilidades intelectuais. Na infância, quanto mais os neurô-

Kato (1987), um leitor iniciante, com vocabulário visual ainda limitado e com pouco reconhecimento visual instantâneo, “... consistindo a leitura, mais freqüentemente, em operações de análise e síntese, sendo a apreensão do significado mediada quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares” (p.26). Esse processo cria no leitor iniciante um certo nível de ansiedade, que pode ser amenizado através do texto literário, mais leve, mais solto, menos tenso, constituindo, inclusive, um recurso para a “automatização” da leitura porque,

*como todas as artes cognitivas, a leitura, uma vez dominada, é simples, imediata, e não demanda esforço aparente. A arte de ler é uma arte esquecida, interiorizada, relegada a operações automatizadas nas redes de neurônios inacessíveis. Felizmente! Se tivéssemos que pensar, não poderíamos ler (Morais, 1996, p.11).*

Se a leitura passa por um processo cognitivo para a sua construção, é também verdade que possui uma relação de dependência com o processo social e cultural. Não se entende mais o conceito de sociedade, de cidadania, a partir, unicamente, de uma cultura de elite, e, sim, a partir, também, de uma cultura do cotidiano e,

*partindo da visão de contexto e da compreensão de suas influências sobre o indivíduo é que o homem vai construindo o seu mundo, de acordo com as relações estabelecidas. Cria, recria e decide. Acrescenta algo de inovador. Gera construções coletivas. Torna-se um sujeito histórico. Faz cultura. Colabora com a evolução da humanidade (Morais, 1997, p.95).*

Modernamente, é nessa visão que as vivências de jovens e adultos desescolarizados buscam o exercício pleno de sua cidadania e a conquista de sua autonomia, de sua identidade de homem comum, e a experiência de leitura interpretativa do mundo (mundo = texto) constitui propulsão para tal, ao lado da leitura do texto escrito, pois, nesta sociedade centrada nos

se cruzem” (Certeau, 1996, p.263).

Quanto aos aspectos cognitivos da leitura, apontam-se as colocações de Kleiman (1989), que concebe a leitura como um processo interativo que utiliza diversos níveis de conhecimento, enfatizando a importância do conhecimento prévio para a compreensão de um texto. O conhecimento prévio envolve, por sua vez, quatro aspectos do conhecimento, que são ativados durante a leitura para permitir a compreensão do texto, tais sejam: conhecimento lingüístico, conhecimento textual, conhecimento de mundo, conhecimento esquemático - o *esquema* - referente ao “conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura” (1989, p.23).

Ainda segundo Kleiman (1989, p.25), existe uma relação intencional autor/leitor, uma vez que aquele prevê que este ative o seu conhecimento prévio. Tal conhecimento será mais ou menos rico tanto mais ou menos ricas sejam as vivências do leitor que são ativadas durante a leitura. Logo, o conhecimento prévio se amplia pelas vivências, e o jovem e o adulto desescolarizado é rico em vivências significativas.

É também Kleiman (1989) quem resume o conceito e a trajetória da leitura como processo de cognição:

*O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura pelo leitor; no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (p.26-27).*

O adulto desescolarizado tem, com relação ao acervo que integra seu conhecimento prévio, uma vantagem (vantagem?) em relação à criança, pois possui uma bagagem vivencial mais significativa, principalmente se for considerado o tempo vivido e sua “leitura de mundo” mais ampla. No entanto, suas restrições em leitura prendem-se ao fato de ser, conforme afirma

problema de sobrevivência” (Toro, apud Costa, 1998). Mas saber ler é, também, recriar, sonhar, ter prazer, “jogar”.

Na modernidade, sabe-se que existe crise da leitura em razão do aumento das condições sociais grafocêntricas e, segundo Morais (1996, p.20), as “...demandas sociais aumentam mais rapidamente que a capacidade dos adultos e até dos jovens recém-saídos da escola.” A leitura constitui, portanto, um problema da sociedade, que deverá estar em constante processo de aprendizagem, fruto, inclusive, do “aprender a aprender”: “A reeducação dos adultos e sua reciclagem eventual podem exigir um nível de leitura que eles jamais possuíram ou não possuem mais. A leitura se faz e se fará cada vez mais na tela, em ritmos que podem escapar ao controle do leitor” (p.20-21).

A leitura acontece, nesta sociedade grafocêntrica, sob diferentes aspectos: leitura para informação, leitura para dominação, leitura por prazer. O jovem e o adulto desescolarizados, em processo de construção da leitura, buscando integrar-se à sociedade que privilegia o código escrito, não podem ficar restritos ao texto utilitário (ler apenas para circular com maior desenvoltura na sociedade letrada), porque o “prazer de ler” faz parte da “vida” do leitor, conforme refere Barthes (1997): “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura” (p.21).

O prazer de ler também se constrói, se ensina, se fomenta, se estimula, tornando-se necessário à vida do leitor. “A leitura foi muitas vezes comparada à alimentação. Um texto, conforme nossa fome e nossa disposição momentânea, a gente engole, devora, mastiga, saboreia”(Morais, 1996, p.13).

O texto lúdico tem, com certeza, a dimensão do prazer, do “jogo”, considerando-se aqui a terceira função do homem, apontada por Huizinga (1990): a do *Homo Ludens*, segundo o qual o elemento lúdico é inerente às formas de expressão poética, sendo “...forçoso reconhecer que entre eles há um laço indissolúvel... situando-se (o jogo) fora da sensatez da vida prática” (1990, p.177). Embora sabendo que o prazer de ler é um processo individual, pois cada indivíduo possui o seu gosto próprio, o prazer da leitura, especialmente no texto literário,



códigos das letras e palavras, a “... desvalorização daqueles que não conseguem utilizar o código escrito implica conseqüentemente o desprestígio de todas as leituras que os mesmos podem realizar” (Aguiar & Bordini, 1988, p.11).

Qual é o papel da leitura para fomentar o exercício da cidadania num país como o Brasil, com um grande contingente de iletrados? “Leitura para quê? Leitura para a reprodução ingênua desta sociedade ou para o enfrentamento de suas contradições e de seus desafios?” (Silva, 1996, p.1). Qual é a dimensão que a leitura assume frente aos diferentes “significados historizados” numa sociedade pautada pelas desigualdades, em que se usa o texto como forma de dominação ou de libertação nos diferentes tipos de leitura?

As possibilidades de a leitura fomentar o exercício da cidadania estão relacionadas à postura do leitor frente a essa leitura, ou seja, qualquer tipo de leitura pode constituir forma de dominação ou de libertação do homem. A leitura do texto escrito ocupa, em determinados momentos, o mesmo papel massificador, não reflexivo, de fora para dentro, que hoje é atribuído aos meios de comunicação de massas. Por isso, cabe o exercício da hermenêutica também às formas modernas de leitura, e não só ao texto escrito.

Leitura crítica e interpretativa de diferentes textos e em diferentes linguagens é fator determinante da concepção moderna de cidadão, pois só quem lê, interpreta, questiona, estabelece julgamentos do que pode e deve fazer, exercendo plenamente a sua cidadania. Só quem lê pode mudar a realidade para melhor. Saber ler é saber pensar; ser cidadão é ter capacidade de fazer leituras dos diferentes textos da vida moderna e de posicionar-se frente a esses textos; ser cidadão é ter habilidade de ler a ideologia dos diferentes textos - do texto escrito, dos textos dos meios de comunicação, dos textos visuais, dos textos orais, dos textos do silêncio. Logo, a leitura é o que dimensiona o cidadão de hoje, e os códigos da modernidade apontam, como primeira competência do cidadão para uma circulação produtiva e integrada no século XXI, o “domínio da Leitura e da Escrita, enfatizando que saber ler e escrever já não é um simples problema de alfabetização, é um autêntico

*era uma cidade feita para os amores imensos”. A neve, “ele a tinha visto como uma pele de carneiro posta a secar no balcão do vulcão Imbabura”; a gôndola era certamente uma barca ou uma piroga (1996, p.15).*

É ainda através dessa personagem que se constata que o “prazer de ler”, o gosto pela leitura é possível em adultos desescolarizados, mesmo que não possuam fluência em leitura:

*Antonio José Bolívar Proaño... lia lentamente, soletrando as sílabas, murmurando-as à meia-voz como se as saboreasse e, depois que dominava a palavra inteira, ele a repetia de um só jato. Depois, fazia a mesma coisa com a frase completa, e era assim que se apropriava dos sentimentos e das idéias que as páginas continham (Sepúlveda apud Morais, 1996, p.12).*

Um posicionamento relevante com relação ao adulto é o que vê nele (adulto) as possibilidades de impregnação do prazer de ler considerando as tipologias textuais, em que o texto lúdico ocupa, sem dúvida, destaque especial, contrapondo-se ao mundo real, pois o imaginário não se esgota na infância:

*A carência da fantasia, magia, sonho não se esgota na infância. Continua na juventude e na idade adulta. O sucesso das histórias em quadrinhos e em especial dos desenhos animados, na TV, com os super-heróis e supervilões sugere que jovens e adultos ainda precisam de componentes imaginários e emocionais, de uma espécie de dimensão metatecnológica (Moscovici, 1988, p.64).*

Conforme Rodari (1982), a imaginação constitui a força criativa do homem, e a sociedade moderna necessita, cada vez mais, de homens criativos que possam enfrentar seus desafios. E o adulto pode colher na realidade vivida subsídios de estímulo à sua imaginação. O imaginário construído na infância projeta-se na memória do adulto, constituindo uma química,

em que o leitor extrapola os limites do real e do racional, constitui o espaço do “jogo”. Enfim, como resume Moraes (1996), “os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar” (p.12).

O texto lúdico, em especial o texto literário, são importantes no processo de desenvolvimento da leitura no jovem e no adulto desescolarizados, requerendo espaço nos planos de trabalho com essa clientela. Alude-se aqui o que refere Pennac (1994) “... muito mais essencial é abrir a todos as páginas de todos os livros” (p.131). Além disso, segundo Ferreiro (1990), a única maneira de permitir a alguém - criança ou adulto - que aprenda algo a respeito de certo objeto do conhecimento é permitindo-lhe a interação com esse objeto. Isso prova que, com relação à leitura, só se aprende a ler, lendo, e só se aprende a gostar de ler diferentes tipos de leitura se houver oportunidade para isso. Logo, crianças, jovens ou adultos desescolarizados, oriundos de ambientes também desescolarizados, em que o livro não é recurso de sobrevivência, dependem basicamente da escola para construir, para ensinar e para fomentar a leitura a fim de que possam usufruir o prazer de ler, para que possam entrar nesse “jogo”. Essa posição respalda-se também em Moraes (1996), ao analisar a obra de Sepúlveda, *O velho que lia romances de amor*:

*Antonio José Bolívar, o herói de Sepúlveda, exemplifica bem o fato de que o prazer não se alimenta de verdade mas de insólito e de imaginação. Ele só conhecia a pequena cidade de Ibarra, uma praça com uma catedral e blocos de casas brancas. “Cessava aí seu conhecimento do mundo e, acompanhando as intrigas que se desenvolviam em cidades de nomes distantes como Praga ou Barcelona, tinha a impressão de que o nome Ibarra não*

Bragatto Filho (1995), pragmático, com função preestabelecida, sendo utilitário. O texto literário, opção deste trabalho de pesquisa, não é simplesmente um instrumento de aperfeiçoamento lingüístico, não sendo, “*a priori*, um texto utilitário”, mas, sim, um texto no qual os leitores

*... elegem infinitas possibilidades de funções: com ele aprende-se, reflete-se, compara-se, discerne-se, questiona-se, investiga-se, imagina-se, viaja-se, emociona-se, diverte-se, amadurece-se, transforma-se, vive-se, desenvolve-se a sensibilidade estética e a expressão lingüística, adquire-se cultura, contata-se com as mais diferentes visões de mundo, etc. (1995, p.14).*

As demais características do texto literário apontadas por Bragatto Filho (1995) são:

- o texto como obra inacabada, com “espaços vazados”, entrelinhas a serem preenchidas pelo leitor. É a literariedade do texto, resultado do trabalho do autor e da atuação do leitor, ambos fazendo um jogo de “esconde-esconde”. “Eles (os textos) possuem determinadas lacunas ou espaços vagos ou nebulosos que são descobertos e preenchidos pelos leitores”(1995, p.15);
- texto como “obra aberta”, que, na sua incompletude, abre possibilidades de complementação pelo leitor;
- “visão de mundo”, expressando não só a visão individual do autor, mas refletindo a visão do coletivo, do grupo social, fruto da produção cultural da sociedade;
- o “contributo da universalidade”, caracterizando-se por referir-se à essência do ser humano, refletindo valores e sentimentos permanentes do ser humano, ultrapassando fronteiras no espaço e no tempo.

A classificação dos textos pode ser feita de diferentes formas, dentre as quais se destacam aquela por gêneros lite-

imbricando-se com a realidade, tecendo uma trama imperceptível, levando o imaginário/memória a fazer parte da própria vida do homem. Assim,

*o mundo adulto abriga o natural e o sobrenatural, a razão e a imaginação, o fato e a crença, a seriedade e a brincadeira. (...) Cada adulto reproduz inconscientemente aquilo que incorporou no processo psicológico de identificação com os heróis das histórias infantis e com pessoas reais participantes de suas experiências de vida (Moscovici, 1988, p.65).*

Quanto às tipologias textuais, considera-se pertinente a classificação de Pereira (1992, p.26), que "...categoriza os textos em informativo (científico, instrucional, massivo, interpessoal), persuasivo (autoritário, de indução, polêmico, de reivindicação) e lúdico (folclórico, humorístico e literário) (p.26)." Tal categorização leva em consideração o critério básico, que é a forma de interação entre enunciador e receptor.

Ainda segundo Pereira, "a interação de natureza lúdica caracteriza-se pela liberdade de leitura por parte do receptor, decorrente da polissemia que marca esse tipo de texto"(1992, p.27). Ao se considerar a importância do texto de natureza lúdica na educação de jovens e adultos desescolarizados, contrapondo-se às demais tipologias referidas, aponta-se o fato de os textos de natureza persuasiva e informativa (textos funcionais) correrem o risco de constituírem "máscaras" da literatura, ou de possibilitarem a leitura utilitária, que não liberta o homem e não estimula o exercício da cidadania.

Segundo o critério relativo à forma de interação entre enunciador e receptor no texto literário, que abrange poemas, histórias infanto-juvenis, crônicas, contos, novelas romances, ocorre que "...o enunciador produz o texto no plano do verossímil, da literariedade, da arte, permitindo ao receptor a realização de diferentes leituras de um mesmo texto" (Pereira, 1992, p.27).

O texto não literário, ou texto funcional, é, conforme

com duração de 700 horas, àqueles com nível de conhecimento compreendido entre 2<sup>ª</sup> e 4<sup>ª</sup> séries do ensino fundamental, os quais, ao concluírem a etapa, recebem certificação que lhes possibilita seu ingresso na 5<sup>ª</sup> série do ensino fundamental.

Os alunos que participaram da amostra freqüentavam as classes de pós-alfabetização no horário noturno de duas escolas estaduais localizadas na zona urbana do município de Soledade, RS.

Soledade é um município de médio porte, com suporte econômico na agricultura e na pecuária e com um desenvolvimento industrial e comercial aquém das necessidades de sua população urbana (em torno de vinte mil habitantes), o que acarreta um empobrecimento dos habitantes da periferia da cidade. No aspecto educacional, constata-se a existência de uma quantidade adequada de escolas de ensino fundamental e médio e de um campus universitário, integrante da estrutura multicampi da Universidade de Passo Fundo. Apesar do número satisfatório de escolas, o município ainda apresenta significativos índices de desescolarização e analfabetismo (17,9%, em 1991 - IBGE), decorrentes do fracasso escolar, da falta de perspectiva econômico-social e da necessidade de trabalho precoce.

As escolas que integraram a pesquisa situam-se em bairros da periferia da cidade, sendo ambas de classe média baixa, em vilas que constituem bolsões de miséria, especialmente a *Escola 2* (vide adiante). São elas:

- Escola Estadual de 1<sup>º</sup> Grau Álvaro Leitão, rua Pinheiro Machado, bairro Missões, Soledade, aqui denominada como *Escola 1*;

rários, “...entendendo “gênero literário” como a família a que determinada obra pertence (= à da poesia, do teatro e da ficção)” (Coelho, 1981, p.73), e a classificação por temas literários (*assuntos literários*, conforme referem Aguiar & Bordini, 1988), como aventuras (grandes feitos, viagens), românticas (amores correspondidos ou não), fantástico (assombração, lendas, mitos) e realistas (histórias que abordam as mazelas, os sofrimentos, as relações conflitantes e até patológicas). Os temas literários ou assuntos literários buscam atender aos interesses de leitura do público leitor, entendendo-se por interesse “uma atitude favorável em relação ao texto” (idem, p.19). Tais interesses são diferenciados conforme o nível de leitura, a fase da vida, o gênero e os fatores culturais que interagem com o indivíduo.

Em pesquisas realizadas com alunos do ensino fundamental na faixa etária regular do ensino, constatou-se, dentre outros aspectos, que “...os interesses variam de acordo com o nível sócio econômico do público leitor, observando-se o sucesso dos textos em que predominam os ingredientes mágicos entre os estudantes menos favorecidos e a busca de leitura engajada entre os privilegiados” (idem, p.21).

## **Leituras apreciadas por jovens e adultos desescolarizados**

### **Conhecendo os “candidatos” a leitores**

Para a efetivação de pesquisa com o objetivo de constatar os interesses de leitura, tomaram-se como público-alvo duas turmas de educação de jovens e adultos das classes de pós-alfabetização do projeto Lendo e Escrevendo Rio Grande - LER, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, através do parecer 315/89. Esse projeto objetiva atender alunos jovens e adultos desescolarizados (acima de 14 anos), em classes de alfabetização e/ou de pós-alfabetização. As classes de alfabetização, com duração de 300 horas, destinam-se a alunos com conhecimentos em nível de 1ª série do ensino fundamental, e as classes de pós-alfabetização,

- nível de conhecimento: dominavam o código da leitura e da escrita, mas não possuíam fluência em leitura; retornaram à escola em classes de educação de jovens e adultos após o insucesso escolar na faixa etária regular do ensino fundamental. Todos tiveram contato com a escola quando crianças, mas alguns (5) aprenderam a ler e escrever em classes de alfabetização de adultos.

Participaram da pesquisa também os três professores, que possuem a seguinte titulação: duas professoras com Habilitação de Magistério e curso de Pedagogia - Séries Iniciais; uma professora com Habilitação de Magistério e curso de Matemática (Licenciatura Plena).

## Contando histórias para jovens e adultos

Para a realização da pesquisa de campo, social, empírica, descritiva, sobre os interesses de leitura de jovens e adultos desescolarizados, utilizaram-se como técnicas a entrevista, a observação e o questionário. Mas o recurso mais significativo foram os *livros de histórias*, e o procedimento mais utilizado foi *a arte de contar as histórias*.

O tema a ser desenvolvido exigiu uma pesquisa social empírica, porque buscou, através dela, apontar os interesses de leitura lúdica do grupo de alunos jovens e adultos desescolarizados, procurando levantar dados sobre o assunto. As técnicas utilizadas adequaram-se ao tema e ao grupo pesquisado: os questionários para os alunos - questionário individual dos encontros e questionário final (Anexos A e B, respectivamente) - foram simples e de fácil preenchimento, considerando a sua pequena fluência de escrita. Além do roteiro de observações preenchido pelos professores (Anexo C), contou-se com a observação e registro das observações da pesquisadora.

Os primeiros contatos com as diretoras das duas escolas, para a efetivação da pesquisa, ocorreram ainda no mês de março. Após, foram feitos os contatos com as professoras das classes, quando se percebeu interesse e disposição para participar do projeto. Nessa ocasião, levantaram-se junto aos professores as



- Escola Estadual de 1º Grau São Francisco de Assis, vila Primavera, bairro Botucaraí, Soledade, aqui denominada como *Escola 2*.

A classe de pós-alfabetização da Escola 1 possuía, no início da pesquisa, uma matrícula de vinte alunos, contando com a atuação de dois professores que trabalhavam em horários alternados, funcionando de segunda a quinta-feira, no horário das 19h30min às 22h30min; a classe de pós-alfabetização da *Escola 2* possuía uma matrícula inicial de 24 alunos, contando com a atuação de uma professora que permanecia todo o tempo com a classe, funcionando de segunda a quinta-feira, no horário das 18h30min às 21h30 min.

Na *Escola 1*, participaram da amostra 15 alunos, três parcialmente (apenas alguns encontros) e 12 integralmente. Na *Escola 2*, onde a infreqüência é maior, participaram da amostra 16 alunos, seis parcialmente e dez integralmente. Os demais alunos matriculados não participaram (alguns abandonaram a escola nesse período), ou participaram eventualmente (com presença em algum encontro, mas sem a seqüência do trabalho, não preenchendo os instrumentos). Do total de 44 alunos indicados para a amostra, participaram 31, sendo nove com participação parcial e 22 integral. Conforme previsto no projeto, só serão considerados nesta pesquisa os alunos que participaram integralmente dos trabalhos, totalizando 22.

Esses alunos apresentavam as seguintes características:

- idade entre 15 e 49 anos, assim distribuídos: 15 a 20 anos - 8 alunos; 21 a 30 anos - 11 alunos; 31 a 40 anos - 1 aluno; 40 a 49 anos - 2 alunos;
- sexo: feminino - 9 alunos; masculino - 13 alunos;
- profissões: empregadas domésticas (4); donas de casa (5); guarda-noturno (1); motorista (1); diaristas (biscateiros) (5); pedreiros (2); desempregados (4);
- origem: maioria oriunda ou descendente de famílias originárias da zona rural, tendo, portanto, esse espaço como referência;

é uma história relacionada à mitologia grega);

- c) *românticas*: com histórias de amores correspondidos ou não, como *Romeu e Julieta*, adaptado da obra de Shakespeare (clássico drama de amor impossível); *De trote em trote agarrei o velhote*, de Mauro Martins (que é uma história de amor bem-humorada entre dois velhinhos); *Caso do vestido*, de Carlos Drummond de Andrade (poema que aborda a traição);
- d) *realistas*: com histórias que abordam assuntos do dia-a-dia, do sofrimento, da luta pela vida, como *Tereza*, de Sérgio Caparelli (que conta a história da menina pobre, favelada e infeliz); *Baleia*, de Graciliano Ramos (que relata a agonia da cachorra Baleia ao ser sacrificada por Fabiano, personagens de *Vidas secas*), e *Partilha*, de Rubem Braga (crônica que aborda a divisão de bens após a morte dos pais).

Em todos os grupos de textos, há histórias ligadas ao *cotidiano* do grupo pesquisado, como folclore gaúcho, contos e poemas que têm como personagens o tipo característico do Rio Grande do Sul, histórias de pessoas pobres, simples, como os jovens e adultos que participam da amostra. Há, também, textos da literatura clássica, como os da mitologia grega e de autores clássicos, e textos da literatura contemporânea.

Os grupos de histórias por assuntos literários, portanto, foram os seguintes:

- a) histórias de aventuras:
  - *Ivanhoé* - Walter Scott;
  - *Décima do João Guará* - José Nelson Corrêa;
  - *Aquele estranho animal* - Mário Quintana;
- b) Histórias do fantástico:
  - *O Negrinho do Pastoreio* - J. Simões Lopes Neto;
  - *O cavalo cego* - Josué Guimarães;
  - *Adônis: O despertar da primavera* - Adriana Bernardino (adaptação);

hipóteses de leituras dos alunos. A contribuição nesse levantamento foi pouco significativa, pois os professores não tinham o hábito de trabalhar com leitura lúdica e com textos literários sem um sentido utilitário nas respectivas classes. Não havia também o hábito de contar histórias aos alunos, evidenciando o caráter *formal* das aulas. Constatou-se, ainda que as bibliotecas das escolas ficavam apenas esporadicamente à disposição dos alunos. As professoras não revelaram se a retirada de livros era orientada.

Esse levantamento, as orientações de especialistas (prof<sup>ª</sup> dr<sup>ª</sup> Maria da Glória Bordini, da disciplina Metodologia da Pesquisa em Leitura; prof<sup>ª</sup> dr<sup>ª</sup> Tania Mariza Kuchenbecker Rösing, orientadora deste trabalho de pesquisa, e prof<sup>ª</sup> Ana Carolina Martins da Silva, monitora do Centro de Referência de Leitura e Multimeios - Mundo da Leitura - junto à Biblioteca Central da UPF), a experiência da pesquisadora e pesquisas bibliográficas sobre o assunto forneceram indicativos que apontaram para o agrupamento de histórias segundo os temas literários que continham.

Os temas literários abordados foram:

- a) *aventuras*: com histórias que contam sagas e feitos, como *Ivanhoé*, de Walter Scott (novelística de capa e espada); *Décima do João Guará*, de José Nelson Corrêa (que conta a trajetória de um gaúcho vivendo nos pampas), e *Aquele estranho animal*, de Mário Quintana (que conta de forma bem-humorada a perplexidade dos homens da campanha gaúcha frente ao primeiro automóvel);
- b) *fantástico*: com histórias que decorrem do mundo da fantasia e de fundo folclórico ou popular, como *Negrinho do Pastoreio*, de J. Simões Lopes Neto (do folclore gaúcho); *O cavalo cego*, de Josué Guimarães (que conta uma história de “assombração”), *Adônix: o despertar da primavera*, adaptação de Adriana Bernardino (que

referendado pela professora da Escola 2. Combinou-se, ainda, a ordem das histórias de cada bloco ou grupo, a qual seria seguida nos encontros da Escola 2.

### *Primeiro encontro*

Iniciou-se o trabalho com a realização do primeiro encontro para ler o primeiro grupo de histórias, que ocorreu na Escola 1, no dia 15 de abril, e, na Escola 2, no dia 16 de abril. A seqüência das histórias foi: *Aquele estranho animal*, *Ivanhoé*, *Décima do João Guará*. Antes e depois da leitura das histórias, foi feita uma contextualização, falando-se sobre o autor e sobre a obra em si (como enredo e curiosidades). Um aluno que era motorista da prefeitura disse ter conhecido Mário Quintana por ocasião de uma viagem a Porto Alegre. Outro, de 15 anos, interessou-se sobremaneira por *Ivanhoé* e, em seguida, pegou o livro e começou a lê-lo, desinteressando-se da história seguinte. Durante a semana que sucedeu o encontro, foram preenchidos o questionário individual dos encontros (Anexo A) e o roteiro de observações (Anexo C).

### *Segundo encontro*

O segundo encontro ocorreu: na Escola 1, no dia 23 de abril e, na Escola 2, no dia 28 de abril (no dia 23 de abril, não foi possível realizar o encontro por não haver alunos presentes em virtude do excesso de chuvas na região). A seqüência das histórias para esse encontro foi: *Adônis: o despertar da primavera*, *Negrinho do Pastoreio*, *O cavalo cego*. Na contextualização das obras, observou-se que os alunos acreditavam no *Negrinho do Pastoreio*, inclusive fazendo promessas (oferecendo “tocos de cigarro!”). Observou-se também um “encantamento” com a história. Com relação à história do *Cavalo cego* (assombração), alguns evidenciavam estar sentindo “calafrios”.

### *Terceiro encontro*

Esse encontro ocorreu, na Escola 1, no dia 28 de abril (apesar da chuva!) e, na Escola 2, no dia 7 de maio. A seqüência das histórias para o encontro foi a seguinte: *De trote em trote agarrei o velhote*; *Romeu e Julieta*; *Caso do vestido*. A primeira

## c) histórias românticas:

- *De trote em trote agarrei o velhote* - Mauro Martins;
- *Romeu e Julieta* - Adriana Ramos e Mônica de Souza (adaptação);
- *Caso do vestido* - Carlos Drummond de Andrade;

## d) histórias realistas:

- *Tereza* - Sérgio Caparelli;
- *Baleia* (extrato de *Vidas secas*) - Graciliano Ramos;
- *Partilha* - Rubem Braga.

Procurou-se, na medida do possível, mesclar histórias: da literatura infanto-juvenil (*Ivanhoé*, *Adônis: o despertar da primavera*, *De trote em trote agarrei o velhote*, *Romeu e Julieta*, *Tereza*); outras do cancionário popular (*Décima do João Guará*, *Negrinho do Pastoreio*); da literatura para adultos (*Caso do vestido*, *Baleia*, *Partilha*); para “todas as idades” (*Aquele estranho animal*, *O cavalo cego*). Ainda, procurou-se considerar, na seleção dos textos, o nível de leitura dos envolvidos na amostra, ou seja, textos curtos, alguns com letras graúdas e com ilustrações.

Quanto aos gêneros literários, optou-se por textos em versos - poesia - (*Décima do João Guará* e *Caso do vestido*); teatro (adaptação de *Romeu e Julieta*); narrativas de ficção: contos (*Tereza*, *O cavalo cego*, *Aquele estranho animal*, *De trote em trote agarrei o velhote*, *Baleia*); lendas e mitos (*Adônis: o despertar da primavera*, *Negrinho do Pastoreio*); novelística de aventuras *Ivanhoé* e crônica *Partilha*.

Após a escolha do grupo de histórias e a apresentação do projeto de pesquisa, estabeleceu-se o primeiro contato com os alunos para apresentação da proposta de trabalho e esclarecimentos sobre seus objetivos. Alertou-se sobre a necessidade de um posicionamento imparcial na hora do preenchimento dos instrumentos, considerando as histórias em si e não a atuação da pesquisadora como contadora de histórias. Convencionou-se, juntamente com as duas professoras da Escola 1, que a ordem de apresentação dos blocos ou grupos de histórias seguiria a mesma ordem de colocação no projeto. Esse posicionamento foi

alunos na Escola 2 e a infreqüência estava reduzindo a amostra, foram proporcionados dois novos encontros, nos dias 21 e 28 de maio, para repetir os grupos de histórias do primeiro e do segundo encontros, respectivamente. A maioria dos alunos que já havia participado desses encontros ouviu-as novamente e com atenção.

A proposta foi executada conforme o previsto, com a pesquisadora lendo as histórias e fazendo uma contextualização posterior, inclusive com o auxílio de gravuras quando as obras eram ilustradas. No entanto, a leitura pelos alunos, antes prevista para o intervalo entre um encontro e outro, não foi executada na íntegra por falta de tempo disponível pelos alunos e por falta de obras suficientes para todos. As leituras foram feitas ao longo dos encontros e após a realização desses. Isso dificultou a resposta à última questão do questionário individual de cada encontro.

Após a realização dos encontros, houve novas visitas para acompanhar as leituras das histórias pelos alunos. Constatou-se que as leituras foram mais “produtivas” na Escola 1, onde as professoras destinavam maior tempo para isso durante as aulas. Houve necessidade de alteração da proposta inicial para as leituras das histórias por não haver volumes suficientes para atender à demanda das duas escolas. Por isso, a maioria das leituras ocorreu após a realização de todos os encontros<sup>2</sup>.

## **Análise e interpretação dos resultados**

Após a interação entre os sujeitos e destes com os objetos do conhecimento é que esse conhecimento se processa, se efetiva, se produz, se transforma. Por isso, depois de algum tempo interagindo com o grupo de alunos da educação de jovens e adultos, obtiveram-se elementos que permitiram analisar e interpretar os resultados.

A tabulação dos questionários individuais de cada encontro, preenchidos pelos alunos (Anexos D e E) apontou que:

- as histórias com *maior aceitação* (Qual a história de que você mais gostou?) dentro de cada grupo foram,

história, apesar de bem-humorada, tornou-se cansativa. Na história de *Romeu e Julieta*, houve grande concentração e uma comoção geral, inclusive com lágrimas. Na contextualização, falou-se sobre o filme *Romeu e Julieta*, havendo um comprometimento de apresentá-lo logo após o término do projeto de pesquisa. Na Escola 2, havia, nesse dia, vários alunos novos.

### *Quarto encontro*

Esse encontro estava previsto para o dia 7 de maio de 1998 na Escola 1, mas não ocorreu porque os alunos, juntamente com as professoras, foram visitar a Feira do Livro que se realizava na Praça Olmiro Porto, em Soledade. Nessa mesma escola, houve muita “infrequência” nos dias subseqüentes, devido ao excesso de chuvas; por isso, o quarto encontro só aconteceu no dia 18 de maio. Na Escola 2, o quarto encontro foi realizado no dia 14 de maio. A seqüência das histórias foi a seguinte: *Baleia*, *Partilha*, *Tereza*. Houve uma grande comoção com a história de *Baleia* e, após, dois alunos (jovens), na Escola 2, deixaram a sala. Na contextualização das obras, levantou-se a questão da seca no Nordeste, da divisão de bens, da problemática do trabalho infantil (realidade de muitos alunos da sala, que deixaram a escola para trabalhar). Também na Escola 2, alguns alunos, nesse dia, estavam trocando livros na biblioteca, inclusive o livro *Lendas do Sul*, que contém a lenda do *Negrinho do Pastoreio*. Solicitaram que se levasse logo o filme *Romeu e Julieta*, tendo-se prometido que isso ocorreria após terem lido as obras trabalhadas nos encontros.

### *Encontros extras*

Como, a partir do terceiro encontro, entraram novos

---

<sup>2</sup> Os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos: questionário individual de cada encontro (Anexo A); questionário final (Anexo B); roteiro de observações (Anexo C).

das histórias *Aquele estranho animal* (de 13 para 8), *Negrinho do Pastoreio* (de 14 para 10), *Romeu e Julieta* (de 16 para 14), *Baleia e Partilha* (de 8 para 6 e de 7 para 5, respectivamente) - só foram consideradas as alterações acima de dois pontos. Apesar dessas alterações, mantiveram-se na preferência de cada grupo de histórias *Romeu e Julieta* (14), *Negrinho do Pastoreio* (10), *Aquele estranho animal* (8) ao lado de *Décima do João Guará* (8), despontando *Tereza* (9) como preferida no grupo de histórias realistas. As justificativas para as histórias de que mais gostaram de ouvir foram: *Negrinho do Pastoreio* - “lenda real” / realidade / história real (4), faz parte do folclore (1), porque ele era bom (1), linda (1); *Romeu e Julieta* - permaneceram as justificativas linda / romântica / emocionante / triste, além de “gostei de ver contar” (1), “muito legal”(1); *Aquele estranho animal* - confirmaram-se as mesmas justificativas apontadas anteriormente de antigo / engraçado; *Décima do João Guará* - rimas / versos (2), boa de ouvir (2) interessante (1), tradição (tradicionalismo) (1), bonita (1), porque vence (1); *Tereza* - emocionante (2), engraçada (1), triste (1), porque sonhava (1).

Por falta de tempo e número suficiente de exemplares de cada história, neste primeiro instrumento, não foram levantadas as opiniões sobre as histórias que mais gostaram de ler, reservando-se esse dado para a comparação com o questionário final. No entanto, alguns alunos opinaram sobre as histórias de que mais gostaram, apontando *Aquele estranho animal* como sendo fácil por ser menor (2); *Adônis, o despertar da primavera*, como sendo “fácil de ler, com gravuras e letras grandes”.

A tabulação dos questionários preenchidos pelos alunos ao final do trabalho, após a *leitura* das histórias (Anexo F), apontou que:

- a classificação na preferência das histórias, consideradas independentemente dos blocos de histórias, foi: *Romeu e Julieta* (1<sup>ª</sup>); *Negrinho do Pastoreio* (2<sup>ª</sup>), *Adônis*:



por ordem de preferência: *Romeu e Julieta* (16); *Negrinho do Pastoreio* (14); *Aquele estranho animal* (8). No quarto grupo, histórias realistas, observou-se um equilíbrio na preferência das três histórias - *Baleia* (8), *Tereza* (7) e *Partilha* (7). Dentre as justificativas para as três histórias de que mais gostaram, destacam-se: *Romeu e Julieta* - história de amor / romântica (7), interessante (2), real (1), engraçada (1), triste (1), linda (1); *Negrinho do Pastoreio* - real / realidade (4), linda / boa (3), campo / fazendeiro / cavalos (2); *Aquele estranho animal* - divertido / engraçado (4), antigo (2), interessante (1), autor conhecido (1);

- as histórias com maior rejeição (Qual a história de que você menos gostou?) dentro de cada grupo foram, por ordem: *Caso do vestido* (15), *Baleia e Adônis: o despertar da primavera* (ambos com 12 votos), *Décima do João Guará* (10). As justificativas para as histórias de que menos gostaram foram: *Caso do vestido* - triste / “de tristeza basta a vida” (3), sem graça / desinteressante / “sem fundamento” (4), não entendeu (2), porque foi mau com a família (1), porque fala de traição (1), porque não tem final (1), porque não gostou (1); *Baleia* - triste (5), porque não entendeu (4), porque matou a cadela (1); *Adônis: o despertar da primavera* - trágico / porque morreram / triste (5), ruim / sem graça (3), porque não prestou atenção (2); *Décima do João Guará* - não entendeu (3), muito extensa (2), horrível / não é boa / chata (3), porque é em verso (1);
- na questão 3 (Qual a história que você mais gostou de ouvir?), verificou-se que houve acréscimo na preferência pelas histórias *Décima do João Guará* (de 5 para 8), *Cavalo cego* (de 4 para 6), *Caso do vestido* (de 2 para 4), *Tereza* (de 7 para 9); houve decréscimo na preferência

as histórias de sofrimento”;

- quanto aos comentários negativos (Os alunos fizeram algum comentário negativo sobre as histórias?), as poucas manifestações registradas pelas professoras foram relativas à rejeição pela história *Adônis: o despertar da primavera*, por ser cansativa; à extensão das histórias - “histórias mais longas dão sono, não têm o hábito de ouvir, e às histórias realistas, pela “descrença quanto aos sonhos, imaginação (não permitem sonhos para si)”;
- quanto ao interesse especial por alguma história (Foi possível perceber interesse por alguma história em especial? Qual? Por quê?), apontam *Décima do João Guará*, por ser em verso; *Negrinho do Pastoreio*, “lenda conhecida e respeitada pelos supersticiosos”; *Romeu e Julieta*, com grande repercussão entre os mais jovens, e *De trote em trote agarrei o velhote* entre os mais idosos; referiram ainda as três histórias do bloco das histórias realistas;
- como outros aspectos importantes (Registre outros aspectos que julgar importantes), as professoras registram que os alunos gostaram “por não serem histórias infantis”; que “gostam mais de ouvir do que de ler”; que “estão se sentindo valorizados com o trabalho realizado pela pesquisadora” e que, nas histórias realistas, foi possível observar “a tendência forte que a maioria dos alunos possui de inferioridade”.

A análise e a interpretação dos dados evidenciaram alguns aspectos considerados significativos.

- o conceito de “real”, “realidade”, para esses alunos, diz respeito àquilo em que acreditam, como é o caso do *Negrinho do Pastoreio*, que caracterizam como “lenda real”, “história real”, revelando seu lado místico. O mesmo termo é atribuído a histórias como *Baleia*, *Partilha* e *Caso do vestido* e até *Romeu e Julieta*, evidenciando que a sua concepção do que seja “real”

*o despertar da primavera e Aquele estranho animal* (3<sup>a</sup>); *Ivanhoé* (4<sup>a</sup>); *De trote em trote agarrei o velhote e O cavalo cego* (5<sup>a</sup>); *Baleia* (6<sup>a</sup>); *Décima do João Guará* (7<sup>a</sup>); *Tereza* (8<sup>a</sup>); *Partilha* (9<sup>a</sup>); *Caso do vestido* (10<sup>a</sup>); quanto aos blocos de histórias, a ordem de preferência foi: histórias do fantástico (1<sup>a</sup>); histórias de aventuras (2<sup>a</sup>); histórias românticas (3<sup>a</sup>); histórias realistas (4<sup>a</sup>). O bloco histórias românticas decaiu na preferência em virtude da rejeição a *Caso do vestido*, que, segundo constatação posterior, não deveria ter sido classificada nesse bloco por apresentar forte teor *realista*. A tabulação dos roteiros de observação preenchidos pelos professores no período subsequente a cada encontro (Anexo G) apontou que:

- à primeira questão do instrumento (Os alunos demonstraram interesse pelas histórias? Fizeram comentários?) todas as professoras responderam afirmativamente, indicando, inclusive, as histórias de maior interesse, coincidindo com as respostas dos alunos nos instrumentos individuais no que se refere a *Negrinho do Pastoreio* e *Romeu e Julieta*. Revelaram que os alunos contaram as histórias para os colegas que não haviam estado presentes por ocasião dos encontros com a pesquisadora;
- quanto aos comentários feitos pelos alunos (Em caso afirmativo, cite os comentários feitos pelos alunos), constatou-se que coincidem com as justificativas levantadas no questionário individual de cada encontro, tendo eles comentado que acharam as histórias diferentes daquelas a que estão habituados, pois “as histórias dos livros-textos são histórias muito infantis”; disseram que gostariam que esse trabalho de contar histórias continuasse. Revelaram, ainda, que os alunos passaram a procurar a biblioteca para retirar livros. Quanto às histórias realistas do último bloco, as professoras relataram que os alunos “acharam que são histórias reais” e que “se identificam com

relacionar-se ao seu mundo real e próximo, como pobreza, miséria, desencontros amorosos (os alunos da amostra são pessoas de baixa renda, que moram em vilas pobres), refutando, mais uma vez, a hipótese de que “os jovens e adultos desescolarizados têm maior interesse por leituras lúdicas que tratam do seu cotidiano, independentemente do tema literário”;

- houve preferência por determinados tipos de leitura, como as que abordam temáticas ou assuntos literários do fantástico, de aventuras, românticos. Também gostam de histórias com fundo humorístico, confirmando, em parte, a hipótese de que “os jovens e adultos desescolarizados demonstram maior interesse por determinados temas literários, independentemente do universo ao qual se referem (próximo da sua realidade ou remoto)”. Nesse aspecto, observa-se que gostam das histórias que fazem parte da sua realidade, como a reação dos gaúchos (com quem se identificam) em *Aquele estranho animal*, ou como *Negrinho do Pastoreio*, no qual acreditam, mas que faz parte de seu mundo mítico. Rejeitam as histórias que revelam sofrimento, que estão relacionadas à sua vivência diária;
- a preferência foi dada a temas literários mais ligados à fantasia e a rejeição, aos temas literários engajados. Essa rejeição pode significar uma fuga da realidade social na qual vivem e a busca de um sonho, fruto de um modelo de sociedade que tem a “felicidade” calcada em estereótipos. Enfim, é procura da felicidade alicerçada no poder, no dinheiro, na mais-valia. A fuga da sua realidade e a busca do sonho, por sua vez, dão asas à imaginação, à fantasia, ao devaneio, podendo constituir também um processo alienante, ou seja, quem não reflete sobre sua própria realidade, quem não tem coragem de olhar-se no espelho para ver sua própria condição *não age, não reage, não transforma*.

varia de acordo com a situação;

- a caracterização de “engraçado”, “divertido”, para as histórias de que mais gostaram, como *Aquele estranho animal* e *De trote em trote agarrei o velhote*, e de “sem graça”, “boba”, “sem fundamento” para histórias de que não gostaram, demonstram que as histórias com fundo humorístico agradam;
- as histórias que abordam temáticas do cotidiano dos alunos ou assuntos literários ligados ao seu dia-a-dia não tiveram uma preferência especial, pois, embora *Negrinho do Pastoreio* e *Aquele estranho animal* estejam entre as preferidas, *Romeu e Julieta* foi a preferida em todos os momentos, além de *Adônis: o despertar da primavera* e *Ivanhoé*, que obtiveram boa classificação no final e abordam temáticas distantes do dia-a-dia dos sujeitos da pesquisa. Essa constatação refuta a hipótese de que “os jovens e adultos desescolarizados têm maior interesse por leituras lúdicas que tratam do seu cotidiano independentemente do tema literário de que tratam”;
- as histórias em verso - *Décima do João Guará* e *Caso do vestido* - subiram na preferência quando se tratou de *ouvirem* histórias, decrescendo novamente após a leitura, conforme classificação no questionário final, havendo indícios de que a musicalidade dos versos atrai mais pela audição do que pela leitura.

No somatório por blocos de histórias, observa-se a preferência pelas histórias do fantástico, seguindo-se as histórias de aventuras, as histórias românticas (ressalvando-se *Caso do vestido*, que, embora tenha sido classificada no grupo das românticas, apresenta um forte teor realista) e histórias realistas. Em vista disso, podem-se inferir algumas idéias:

- os alunos interessaram-se mais por assuntos distantes do seu cotidiano, rejeitando histórias que possam

lúdicas que tratam do seu cotidiano, independentemente do tema literário que abordam, e pôde-se *comprovar* a hipótese de que os jovens e adultos demonstram maior interesse por leituras com determinados temas literários, independentemente do universo ao qual se referem (próximo da sua realidade ou remoto). Pela amostra, foi possível comprovar que os alunos das duas escolas pesquisadas *gostam mais* de histórias (textos literários) cujos temas literários abordem o fantástico, as aventuras e o romantismo (histórias de amor), sem que sejam necessariamente relacionadas com o seu cotidiano, e que *não gostam* das histórias cujo assunto literário seja realista, que apresentem sofrimentos, tristezas, miséria e pobreza. Mantém-se, assim, a idéia de que as classes menos favorecidas buscam os textos que os levam a visualizar um mundo melhor e que os distanciam de sua situação de carência. É possível inferir que a condição de desfavorecimento social dos sujeitos da amostra leva-os à fuga desse social.

Apesar de rejeição aos temas literários engajados, uma educação que pretenda a visão crítica da realidade social e a transformação dessa realidade não pode prescindir da abordagem desses temas. No entanto, a introdução desses temas requer cautela e deverá ocorrer de forma gradativa para que não se corra o risco de afugentar o leitor, respeitando o *prazer* da leitura.

O interesse de leitura dos alunos por histórias ligadas à cultura popular, que tratam de suas crenças e superstições (*O Negrinho do Pastoreio*, *O cavalo cego*, por exemplo), confirma a posição de Freire sobre os interesses de leitura desse grupo. No entanto, constatou-se também que histórias clássicas e universais (*Romeu e Julieta*, *Adônis: o despertar da primavera*) têm ampla repercussão e são plenamente aceitas por esse grupo.

O nível de leitura desses alunos, segundo os aspectos cognitivos, está aquém do nível de entendimento quanto às temáticas e aos assuntos literários, uma vez que as vivências mais ricas do jovem e do adulto ampliam o seu conhecimento de mundo, mas não ocorre uma dicotomia nessa relação, sendo

Essa constatação leva a questionamentos sobre o papel da escola na proposição de leitura lúdica para alunos de classes populares, em especial jovens e adultos desescolarizados. Como propor leituras de que os alunos gostem sem mergulhá-los apenas no mundo da fantasia? Acredita-se que o caminho é destinar espaços para leitura partindo-se da proposição de leituras com temas literários mais leves para, após, ir introduzindo leituras com temas literários engajados. Se não ocorrer essa gradação, corre-se o risco de “afugentar” os leitores;

- embora os assuntos literários com temáticas infantis não tenham sido testados na amostra, houve manifestações de aprovação “por não serem histórias infantis”, comprovando a necessidade de preocupação com leituras adequadas a esse tipo de aluno.

Com relação às leituras, obteve-se a confirmação das professoras de que os alunos não lêem em casa por não terem tempo, não terem o hábito ou não terem interesse, evidenciando a importância de se reservar tempo para a leitura literária dentro do espaço destinado às aulas.

## Conclusão

Em tempos de busca de alternativas que viabilizem uma educação de qualidade e *para todos*, a convicção de que a leitura lúdica - literária - constitui fonte inesgotável de aprendizagem e de promoção do ser humano alavancou este trabalho, e a sua realização permitiu apontar indicadores que evidenciam os interesses de leitura dos alunos jovens e adultos integrantes da amostra, sem ter a pretensão de esgotar o assunto, mas, sim, de constituir uma tentativa inicial de levantar temas literários de interesse dessa clientela. Alerta-se, de antemão, que o trabalho realizado requer aprofundamento e ampliação tanto da amostra (quantidade de sujeitos envolvidos) quanto do objeto de pesquisa (quantidade de histórias).

Inicialmente, pôde-se *refutar* a hipótese de que jovens e adultos desescolarizados têm maior interesse por leituras

que é importante *contar histórias para adultos* com o objetivo de estimular novas leituras.

As dificuldades enfrentadas para compor os blocos de histórias, pela falta de indicações de acervo específico para esse grupo e pela pequena contribuição dos professores das classes, revelam uma despreocupação com essa clientela e com esse tipo de leitura (leitura lúdico-literária), além de um desconhecimento por parte dos professores. Constatou-se, pois, que até então a leitura literária não tinha espaço no trabalho dos professores que participaram da amostra ou, se tinha, era adotada com caráter essencialmente utilitário (“os livros-textos trazem histórias infantis”). Tal constatação aponta para a importância de se investir no professor como mediador de leitura também na modalidade de educação de jovens e adultos.

Urge uma política de leitura para a educação de jovens e adultos que oriente para a aquisição e para a composição de acervo adequado aos interesses de leitura dessa clientela e que estimule pesquisas capazes de apontar metodologias compatíveis com as suas necessidades (de professores e alunos), como, por exemplo, as que destinem tempo e espaço para leituras lúdico-literárias durante o período de aulas.

A avaliação do trabalho realizado permite considerar que a preocupação com os interesses de leitura de jovens e adultos em fase de escolarização é relevante, haja vista a repercussão que se fez sentir entre o grupo envolvido, como o interesse dos alunos pela leitura lúdica e a preocupação de professores e direção das escolas em abrir a biblioteca escolar para os alunos dessas classes. As conclusões obtidas a partir da análise dos resultados foram significativas, porque poderão abrir caminhos para seu aprofundamento através de novas pesquisas nessa linha.

Espera-se que estudos subseqüentes venham se somar a este, enriquecendo-o e contribuindo com a tão atual, importante e necessária educação de jovens e adultos desescolarizados deste país.

## **Referências bibliográficas**



possível uma aceleração daquele pelo exercício constante da leitura. Essa lacuna existente entre o nível de leitura, segundo os aspectos cognitivos, e o nível de entendimento quanto às temáticas ou aos assuntos literários pode ser preenchida pela leitura lúdica - literária - adequada aos interesses dessa clientela.

O trabalho de contextualização das histórias, que aconteceu paralelamente à atividade de contar histórias, confirmou que a bagagem que compõe o conhecimento de mundo e, conseqüentemente, constitui o conhecimento prévio desse grupo é realmente ampla e significativa, enriquecendo, sobremaneira, a prática da leitura e distanciando-a da leitura da criança.

O fato de a leitura literária ter repercussão positiva entre a clientela (o resultado da pesquisa evidenciou o interesse e o gosto pelo ouvir e pelo ler histórias) aponta que as histórias podem constituir recurso para o enriquecimento das experiências, para a ampliação dos horizontes e para o fortalecimento do imaginário, podendo contribuir para o *resgate do tempo perdido* na construção do conhecimento em leitura. Não se pode deixar de considerar ainda o quão importante é, para esse grupo socialmente desfavorecido, a aquisição da competência em leitura, mas, sobretudo, para esse grupo alijado do processo recreativo/consumista, a leitura por prazer ou a leitura/lazer pode significar a consideração do homem total, dotado de intuição, razão e sentimento. Além disso, a leitura literária constitui recurso para o desenvolvimento da criatividade, tão necessária na aquisição de competências para circular na pós-modernidade, pois o *imaginário é o espaço constitutivo do homem criativo*. Finalmente, confirma-se que não se pode prescindir da leitura como elemento fundamental para fomentar o exercício pleno da cidadania, especialmente entre esse grupo, que, pela sua condição de desescolarização, se auto-exclui e é excluído por essa sociedade grafocêntrica.

A pesquisa confirmou que *leitura leva à leitura* e que *se aprende a ler, lendo*, provado através da maior procura pela biblioteca das escolas e pelos insistentes pedidos para que o trabalho da pesquisadora não fosse interrompido. Depreende-se disso que o contato com a leitura estimula novas buscas e

- FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. Rio. In: FREUD, S. V. II das *Obras completas*. Rio, Mago, s.d.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder*. São Paulo: Summus, 1980.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1982.
- MEC. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1993.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.
- MOSCOVICI, Fela. *Renascença organizacional*. Rio de Janeiro: LTC Editora Ltda., 1988.
- \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento interpessoal*. Rio de Janeiro: LTC Editora Ltda., 1985.
- OLIVEIRA, Marta K. Letramento. Cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela Bastos (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- OLIVEIRA, Rui de & OLIVEIRA, Valéria de. *Distúrbio de aprendizagem*. Pausa Médica, 21 - 27.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. *Ensino de português e prática social*. In: Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino - SE/RS, 1992.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de Pesquisas Literárias. *Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1989.
- RIBEIRO, Renato Janine. O poder de infantilizar. In: GHI-

- AGUIAR, Vera Teixeira de & BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989.
- BRAGATTO FILHO, Paulo. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Contexto da Educação Fundamental*. Documento apresentado à Unesco para a Conferência Regional Preparatória da V Conferência Internacional de Educação de Adultos. 1996 - 1997.
- \_\_\_\_\_. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9 394/96.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório*. Brasília, 1996.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil - teoria - análise - didática*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje*. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1981.
- FERREIRO, Emília. *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obra completa*. Afrânio Coutinho (Org.), Rio: Aguilar, 1964.
- BERNARDINO, Adriana. *Adônis: o despertar da primavera*. (Lendas da Mitologia). São Paulo: FTD, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Rubem Braga/ seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico por Paulo Elias Allane Franchetti, Antônio Alcir Bernardez Pecora*. São Paulo: Abril Educação, 1980. (Literatura comentada).
- CAPARELLI, Sérgio. *Meg Foguete*. 5.ed. Porto Alegre: L& PM, 1992.
- CORRÊA, José Nelson. *Décima do João Guará*. Porto Alegre: Martins Livreiro -Editora, 1981.
- GUIMARÃES, Josué. *O cavalo cego*. Porto Alegre: L&PM, 1995.
- LOPES NETO, João Simões. *Lendas do Sul*. 12. ed. São Paulo: Globo, 1996.
- MARTINS, Mauro. *De trote em trote agarrei o velhote*. São Paulo: Editora Moderna, 1986.
- QUINTANA, Mário. *Aquele estranho animal*. In: *Caderno H*. Porto Alegre, 1973.
- RAMOS, Adriana & SOUZA, Mônica de. *Romeu e Julieta*. (adaptação). São Paulo: FTD, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Ivanhoé*. (Adaptação) São Paulo: FTD, 1996.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 66.ed. Rio-São Paulo: Record, 1994.

## Anexo A

### Questionário individual dos encontros

Responder às questões abaixo:

1 - Qual a história de que você mais gostou? Por quê?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

2 - Qual a história de que você menos gostou? Por quê?

- RARDELLI JR, Paulo (Org.) *Infância e modernidade*. São Paulo: Cortez / Ed. UFPR. 1997.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. *Padrão Referencial de Currículo: 1ª versão, educação de jovens e adultos, ensino fundamental*. Porto Alegre, 1998.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- RÖSING, Tania M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: Ediupf, 1996.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Lendas e mitos do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1993.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- \_\_\_\_\_. A leitura no contexto escolar. In: *Um salto para o futuro - Texto de Apoio*. MEC, 1996 (mimeogr.).
- TORO, José Bernardo. In: COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Códigos da Modernidade: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI*. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho/ Fundación Social. Colômbia, 1997.
- UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos* (versão provisória). Quinta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997 (mimeo).
- VALE, Luiza Vilma Pires & JARDIM, Mara. *Narrativa infanto-juvenil*. Projeto de Melhoria da Qualidade de Ensino. SE/RS. 1992.
- ZERO HORA. Diminui o analfabetismo no estado. Porto Alegre, 14. nov. 1997.
- ZILBERMANN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

## Bibliografia de apoio

.....  
.....  
.....  
.....

3 - Das três histórias, qual a que você gostou mais de ouvir? Por quê?

.....  
.....  
.....  
.....

4 - Das três histórias, qual a que você gostou mais de ler? Por quê?

.....  
.....  
.....  
.....

# Anexos

( ) AQUELE ESTRANHO ANIMAL

## Anexo C

### Roteiro de observação

E s c o -  
la:.....

T u r -  
ma:.....

P r o f e s s o r -  
sor:.....

Período da observação:.....

Títulos das histórias trabalhadas durante a semana:

1 - Os alunos demonstraram interesse pelas histórias? Fizeram comentários?

.....



## Anexo B

### Questionário final

E s c o -  
la:.....

Nome:..... Ida-  
de:.....

Numere dentro dos parênteses de 1 a 12, conforme as suas preferências pelas histórias trabalhadas nesta pesquisa:

Exemplo: A história de que você mais gostou coloque (1).

A história de que você menos gostou coloque (12).

- ( ) ROMEU E JULIETA
- ( ) NEGRINHO DO PASTOREIO
- ( ) TEREZA
- ( ) IVANHOÉ
- ( ) ADÔNIS: O DESPERTAR DA PRIMAVERA
- ( ) BALEIA
- ( ) PARTILHA
- ( ) CASO DO VESTIDO
- ( ) DÉCIMA DO JOÃO GUARÁ
- ( ) DE TROTE EM TROTE AGARREI O VELHOTE
- ( ) O CAVALO CEGO

.....  
.....  
.....

2 - Em caso afirmativo, cite os comentários feitos pelos alunos:

.....  
.....  
.....  
.....

3 - Os alunos fizeram algum comentário negativo sobre as histórias? Quais?

.....  
.....  
.....  
.....

4 - Foi possível perceber interesse por alguma história em especial? Qual? Por quê?

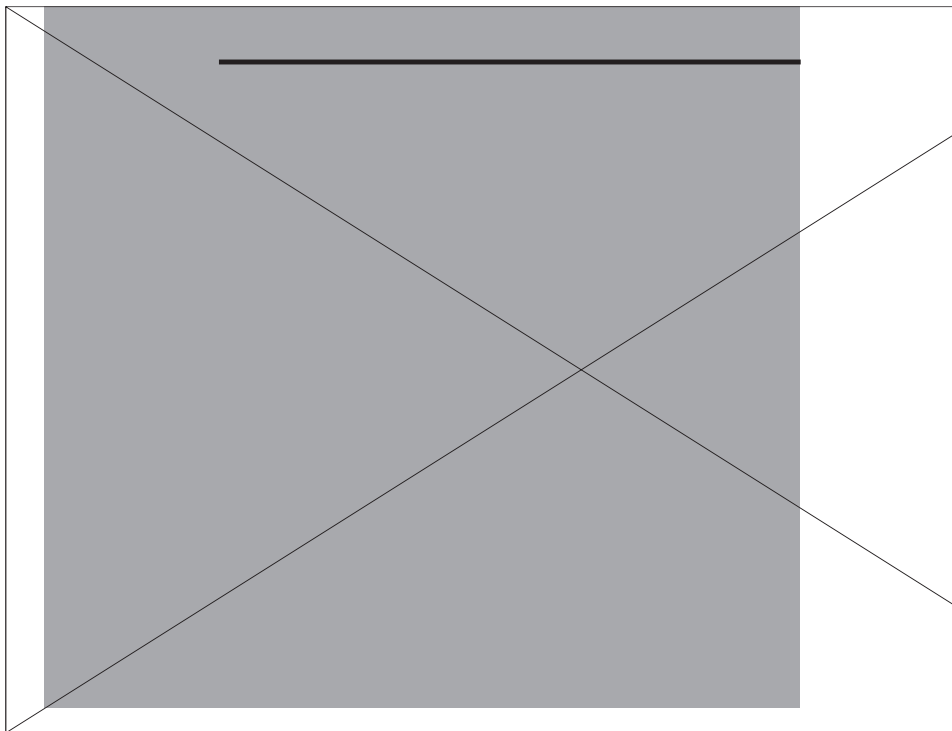
.....  
.....  
.....  
.....

5 - Registre outros aspectos que julgar importantes:

.....  
.....  
.....  
.....

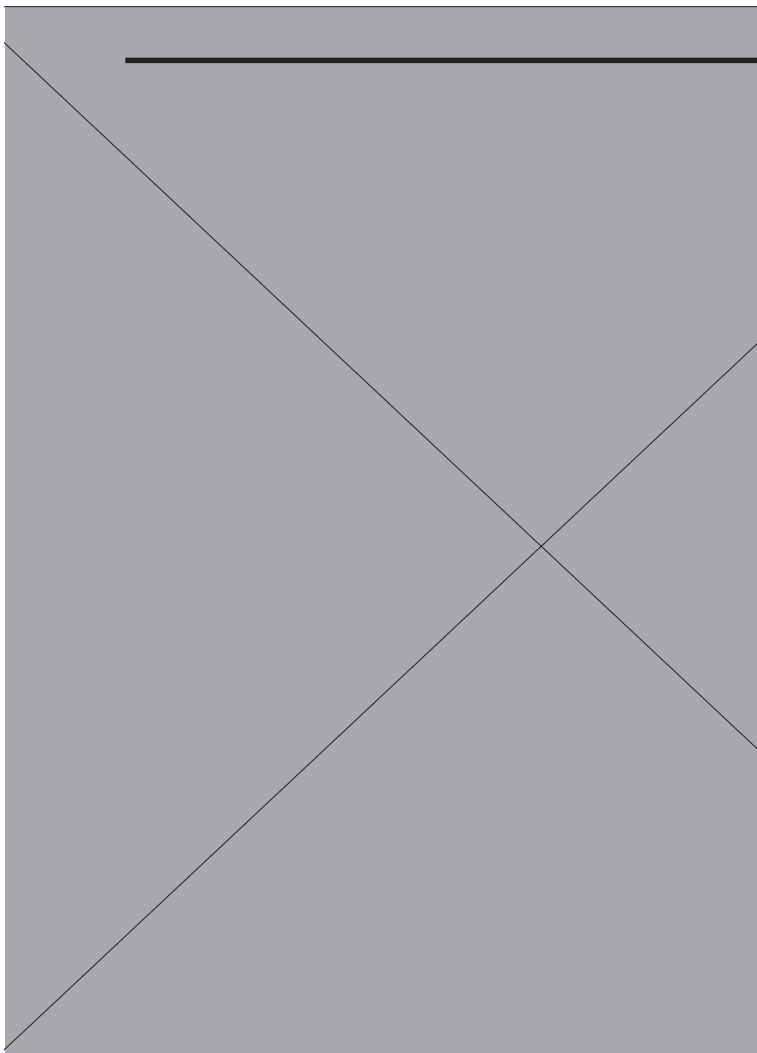
## Anexo D

### Resultado final por grupos de histórias - A



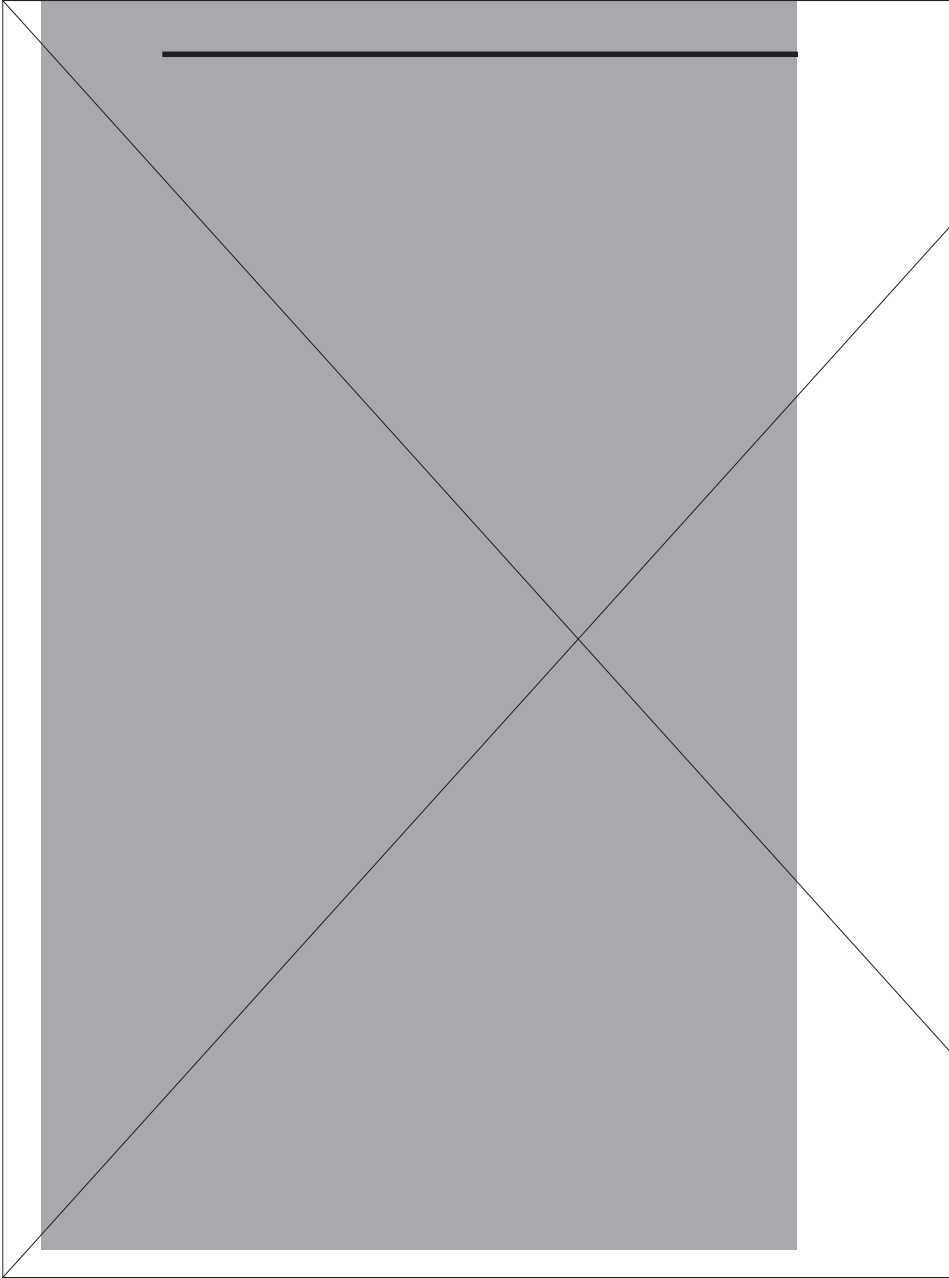
## **Anexo E**

### **Resultado final por grupos de histórias - B**



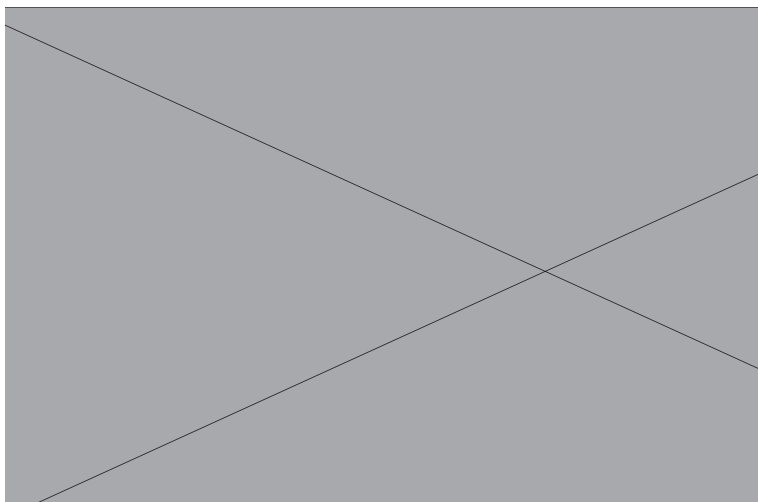
Continua.

Continuação.



## **Anexo F**

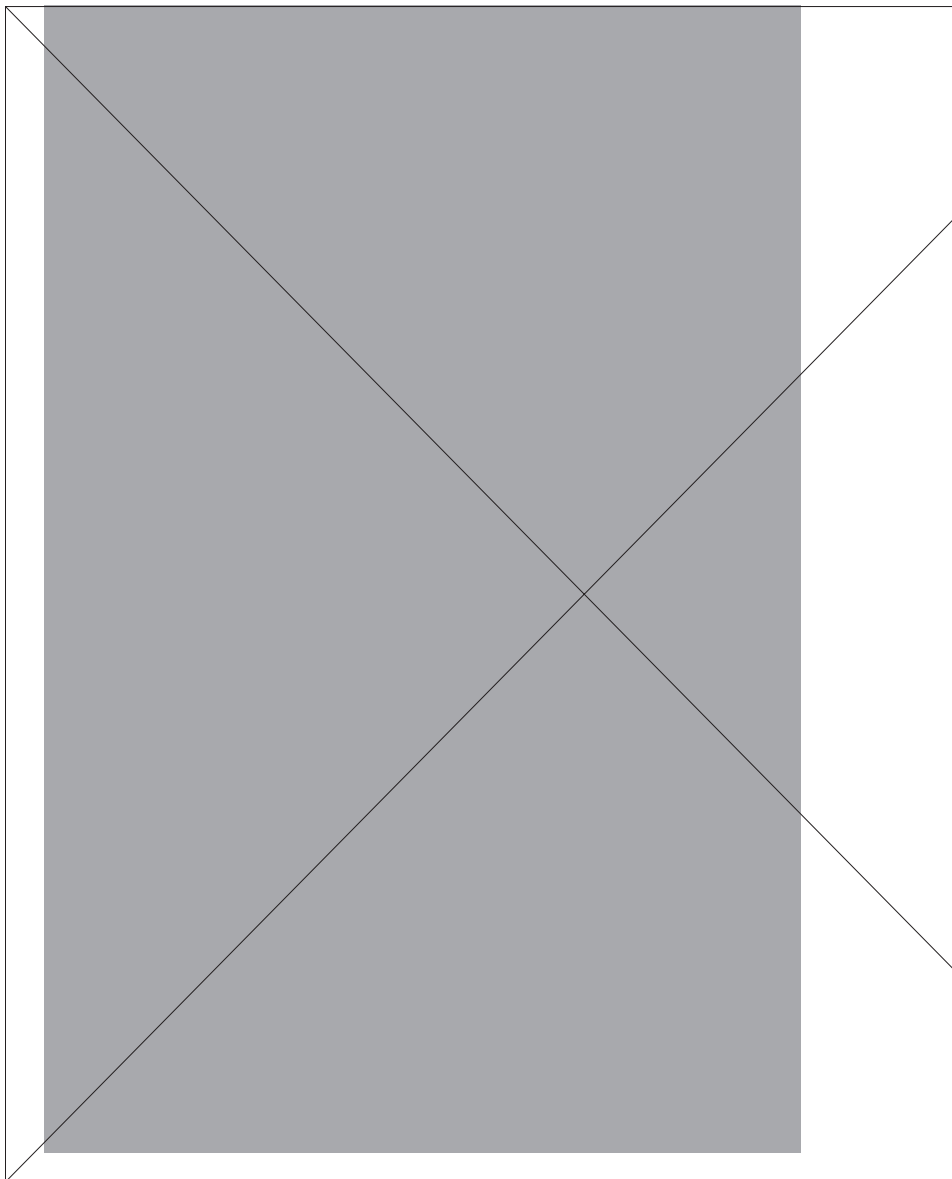
### **Resultado do questionário final**



Obs.: Pontuação mínima 21 pontos; máxima, 252.

## **Anexo G**

### **Resultado do roteiro de observações**







# violência no âmbito da série *Vaga-*

*Ana Carolina Martins da Silva*<sup>1</sup>

---

## **Introdução**

O grande tema deste trabalho, a violência, não é original, mas urgente. É preciso que, um a um, caminhemos em direção à verdade, dentro daquilo que podemos, dentro do que conseguimos ser. Ele teve três objetivos específicos: primeiro, a conclusão do curso de especialização em *Leitura: Teoria e Prática*; segundo, fazer um estudo da violência no âmbito da literatura infanto-juvenil e, terceiro, mais audacioso, provar que o conteúdo de determinados livros indicados para crianças ou pré-adolescentes pode veicular mensagens extremamente violentas, conservadoras, mantenedoras de preconceitos, bem como de negação à vida.

Partindo de uma série literária bastante procurada por pais, estudantes professores, como é a série *Vaga-Lume*, da Editora Ática, isolei os livros indicados pelo catálogo/97 para as 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup>

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Especialista em *Leitura: Teoria e Prática*. Mestranda em Comunicação pela Umesp.

o objetivo de interessar, primeiro, ao professor e, depois, aos alunos, o catálogo divide os livros em três níveis, de acordo com o grau de complexidade dos textos e as séries escolares nas quais são adotados com maior frequência. Os livros estudados estão no *nível 1 - 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries - para quem começa a ler textos mais longos*.

O tipo de leitor das 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, em geral, é constituído de crianças e pré-adolescentes de 10 a 12 anos e de 12 a 14. Segundo Filipouski (1982), esse está no estágio de desenvolver sua capacidade de compreensão, começando a orientar-se para o mundo, mas tendo ainda a forte presença da fantasia. Selecionados, incluídos em categorias por níveis de interesse, fases física e mental, esses meninos e meninas tornaram-se alvo de controle e manipulação por parte dos adultos. A escola, principal indicadora da *série* para leitura, com o intuito de educar, torna-se sinônimo de manipulação: conscientemente ou não, o papel da escola é inserir e adaptar o jovem ao mundo atual. Ela o guia para questioná-lo, sim, mas sem tocar as estruturas mais profundas, como os aspectos psicológicos, culturais, socioeconômicos. Isso se pode constatar estabelecendo uma relação com o que Guareschi (1989) diz sobre a escola: “No capitalismo, as relações são de dominação (alguns são donos dos meios de produção) e de exploração (o capital expropria parte do trabalho de quem trabalha). A escola faz parte da superestrutura, que são instituições criadas para reproduzir e garantir as relações de produção”.

As obras que se constituíram no objeto dessa pesquisa foram:

1. AQUINO, Marçal. *O mistério da cidade-fantasma*. São Paulo: Ática, 1996.
2. GALDINO, Luiz. *Pega ladrão*. São Paulo: Ática, 1995.
3. PEREIRA, Sylvio. *A grande fuga*. São Paulo: Ática, 1995.
4. PUNTEL, Luiz. *Deus me livre*. São Paulo: Ática, 1994.
5. REY, Marcos. *Na rota do perigo*. São Paulo: Ática, 1991.
6. ROCHA, Wilson. *O fabricante de terremotos*. São Paulo:

séries do ensino fundamental. Nesse nível, estão listados 64 livros e, alternando autores e títulos, cheguei a 10% deles, ou seja, seis livros. Os livros foram selecionados a partir da leitura do catálogo/97 porque as disciplinas do curso de especialização foram concluídas no final de 1997 e o projeto de pesquisa foi efetuado nessa ocasião também. Na data, apenas o catálogo/97 estava disponível no Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura - da Universidade de Passo Fundo, espaço em que estão disponíveis os acervos literário e teórico.

Ao analisar o catálogo como um todo, surpreendem o enquadramento dos leitores em blocos, bem como a unificação de temas como “tirada” de *marketing* para conquistá-los; o aviltamento da literatura, pelo seu direcionamento e realização em lotes, tornou-se evidente. Na busca da manutenção do livro como foco de interesse, contrapondo-se ao CD-ROM, à TV, à música, como um artigo a ser consumido como qualquer outro pela massa, as editoras, através de seus catálogos, dão-se *ares* de educadoras, o que já foi denunciado por Lajolo:

*A complexidade crescente da indústria editorial moderna exige compatibilização de demanda e produção, orientando uma pela outra, criando uma em função da outra: são essas providências que garantem a sobrevivência no mercado. Assim, um livro que aspira ao circuito escolar é circundado - no catálogo que deve promovê-lo junto aos professores - de um conjunto de informações que só constam no catálogo por corresponderem à imagem que os editores fazem do que é e do que não é relevante para o professor que adotará o livro (1997, p.29).*

O catálogo da Editora Ática (1997) pretende facilitar ao professor a tarefa de selecionar, dentro da literatura, livros que despertem o interesse de seus alunos. Segundo ele, ao escolher um texto para publicar, a editora valoriza a qualidade literária acima de tudo. Sua preocupação central é levar ao leitor histórias que ampliem o seu mundo, ao mesmo tempo em que o apresentam ao delicado jogo da criação literária. Ainda com

mais elaboradas de arte, quando segmentada e dirigida para os jovens, tem mantido pouco ou quase nada de arte. Incluídos no *circuito de distribuição*, as crianças e os adolescentes são bons consumidores. O governo, implantando projetos de incentivo à leitura, é outro bom consumidor. Pode-se dizer que esses livros escritos por adultos com o objetivo de *agradar* aos seus leitores infanto-juvenis são um *filão de ouro*. Parece que quem escreve, escreve com intenções mercadológicas, tanto quanto quem quer vender procura estratégias, artimanhas. O público em fase de amadurecimento, quando lê, não o faz assim. Um adulto pode ler um livro com a intenção de chegar a algum lugar; as crianças e os adolescentes, em sua grande maioria, lêem para sair de um.

A presença da violência nos livros de literatura dedicados à leitura de jovens se parece com um ato de vampirismo. Os jovens, encantados pelo enredo, sempre bem-feito, e seduzidos pelas personagens que têm características físicas, psicológicas parecidas com as suas, entregam-se ao torpor da mordida fatal. Os vampiros são adultos cultos, inteligentes, informados: o escritor, o editor, o professor, a escola, os pais. É a perpetuação da espécie vampira. Um jovem que jamais presenciaria um assassinato em sua vida deixa que ele aconteça dentro da sua cabeça, respira pelo assassino, dá-lhe rosto, cor, cheiro. Sua vida nunca mais será a mesma. Depois respira pelo herói, que descobre e pune o assassino com uma violência semelhante e, mais, com o gosto da vitória e da vingança. São sentimentos interessantes para uma boa história literária, mas não para um pacote de histórias literárias dedicado a quem, muitas vezes, nem bem sabe o gosto do amor, da alegria e da paz. A tentação do vampiro pode, então, prevalecer.

Para a sociedade moderna, a *violência* é o outro integrante da família, do trabalho, da diversão. O medo de atos violentos atordoia as pessoas em todos os instantes, pois, quando menos se espera, ela surge na TV, no jornal, nos brinquedos, na conversa, no futebol, no carnaval. Até no alimento as pessoas são roubadas em saúde pelos seus ingredientes químicos, pelo peso diferente do que prometem os rótulos, pelas embalagens que nunca se abrem como prevê o rótulo.

Ática, 1995.

Para situar o tema *violência* dentro desse tipo de literatura, estendi a pesquisa bibliográfica a livros que versavam sobre literatura, violência, leitura e construção de sentido textual. No caso da literatura e da violência, concepção comum entre os autores estudados é de que tanto a primeira quanto a segunda refletem conceitos sociais, portanto suas definições estão em constante discussão e evolução. Assim, optei por algumas com as quais concordo por afinidade cultural e ideológica, averiguando se, vista por suas óticas, a série Vaga-Lume é uma literatura recomendável para crianças e pré-adolescentes; se a violência encontrada em suas obras é apenas um recurso literário, ou é justamente o fator que a impede de ser lida sem ressalvas pelo público já mencionado.

Considerando que as histórias dessa série são recomendadas para leitura como literatura infanto-juvenil, deve-se traçar um perfil do que seja isso. A literatura é a arte de organizar as palavras para concretizar o inconcretizável, a passagem do tempo, o próprio pensamento, valorizando o estético, o belo. Sartre, em seu livro *Que é a literatura*, que, segundo a contextualização de Reis foi “escrito e publicado numa época de vivo debate ideológico e de acentuada presença cultural marxista”, e onde ele conceitua a literatura como algo mais completo, *engajada e militante*, afirma que a leitura estabelece uma relação de interdependência entre o leitor e o texto: “O sujeito é essencial porque necessário, não só para desvendar o objeto, mas também para que esse objeto *seja* em termos absolutos (isto é, para produzi-lo). Em suma, o leitor tem consciência de desvendar e ao mesmo tempo criar” (Sartre, 1989, p.37).

Logo, a verdadeira literatura seria o retrato completo da essência humana, pois o autor atua como um ser *culturalmente responsável*, e o leitor-sujeito é o possibilitador da existência do texto. Complexos e múltiplos, os componentes que se inserem na literatura - o autor, o cotidiano que ele representa, o leitor e contexto - são co-autores do texto final. A obra literária faz mais do que *passar* pelo seu leitor; ela se manifesta *através* dele.

Essa mesma literatura, considerada uma das formas

4. *Violência como explosão de movimentos de massa, como os linchamentos;*
5. *Violência resultante do preconceito contra mulheres, negros, homossexuais, sob a forma individual ou organizada, a exemplo da Ku Klux Klan, organização direitista e racista norte-americana;*
6. *Violência contra a integridade humana: miséria, abuso de poder, cerceamento da liberdade (seqüestro) (p.238).*

Quanto à leitura e à construção do sentido dessas obras, resolvi seguir alguns passos do percurso gerativo sob a luz da semiótica greimasiana. As histórias foram analisadas a partir de aspectos dos níveis que as compunham, separando-os em discursivo (estrutura superficial), intermediário (estrutura narrativa) e fundamental (estrutura profunda). A semiótica tem por objetivo “descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. Segundo Barros (1990), sob a análise da semiótica, o texto é considerado um objeto de significação e, através de sua abordagem, revelam-se os mecanismos internos (estrutura) e externos (socioculturais) de fabricação do sentido. A respeito da unidade textual e dos tantos significados que podem estar por trás da superfície de um texto, Platão & Fiorin (1995) apresentam três níveis de leitura:

- a) *nível discursivo ou estrutura superficial: onde afloram os significados mais concretos e diversificados. É nesse nível que se instalam no texto o narrador, os personagens, os cenários, o tempo e as ações concretas.*
- b) *nível intermediário ou estrutura narrativa: nele definem-se os valores com que os diferentes sujeitos entram em acordo ou desacordo.*
- c) *nível fundamental ou estrutura profunda: é nesse nível que se podem postular dois significados abstratos que se opõem entre si e garantem a unidade do texto inteiro (p.37).*

A estrutura narrativa abrange a transformação do conte-

A noção de *violência*, como qualquer outra, depende da história e da cultura do povo a que se refere. Em virtude das mudanças sociais dos últimos séculos - a era da máquina, a era do ser urbano, do desemprego -, o conceito de violência também se ampliou. Hoje, considera-se *violento qualquer ato que, de forma provocada ou não, ignore, impeça ou atente contra os direitos humanos e de cidadania; que obrigue uma pessoa a fazer o que não deseja ou o que não é aceito dentro da comunidade em que vive*. Em geral, os comportamentos inseridos dentro da violência mostram-se hostis ao homem e à sua qualidade de vida.

Há, entretanto, os que defendem a violência como parte do próprio ser humano, como se o homem fosse um animal que, sem atos violentos, estaria se privando de seus instintos naturais. Meio mais comum de resolver problemas sociais, a violência provém da premeditação e da intencionalidade de manter o sistema como está posto. A diferença entre os animais e os humanos está clara: os animais não premeditam seus atos violentos com a intenção de humilhar e submeter suas vítimas; a violência, no mundo dos animais irracionais, é instintiva e de preservação.

Seguindo os passos da indústria da cultura de massa, que produz narrativas amparadas na violência em seus diferentes matizes para atender a uma demanda de mercado e entreter o seu consumidor, a literatura perde o elo com a sua verdadeira essência: revelar ao ser humano o indivíduo único que ele é.

Para analisar os livros-objeto desta pesquisa, foram consideradas as formas-conceito de violência explicitadas por Costa (1987) e relatadas a seguir:

1. *Violência institucionalizada oficial: praticada pela polícia, pelo estado;*
2. *Violência internacional entre dois mundos ou violência política entre facções entre dois mundos em conflito;*
3. *Violência não oficial, mas também organizada, entre bandos armados que se defrontam pelo domínio de atividades ilegais (drogas, jogo, etc), ou pelo domínio de terras (como os bandos de jagunços dos proprietários rurais);*

fazer. A *performance* é a fase em que se dá a transformação (mudança de um estado para outro) central da narrativa. Na *sanção*, ocorre a constatação de que a *performance* se realizou. É o momento dos prêmios e castigos.

Nos livros estudados, os autores utilizam recursos lingüísticos e literários para chegar à manifestação de conteúdo a que se propuseram e que os suplementos literários (que acompanham as obras) deixam explicitados no item *mensagem*. Entretanto, numa observação mais atenta, percebe-se que, através dos diferentes níveis de produção de texto aos quais recorreram, esse conteúdo transforma-se em outro.

Essas diferentes análises constituíram, ao final da leitura das seis obras, o plano de conteúdo delas, dando-me segurança para atingir o terceiro objetivo: formular um conceito sobre a série Vaga-Lume e sua ação dentro do aparelho cultural do sistema social vigente.

## **Análise das obras selecionadas: aspectos dos níveis discursivo, intermediário e fundamental**

### ***Pega ladrão***

#### *Nível discursivo*

O livro *Pega ladrão*, de Galdino (1995)<sup>2</sup>, conta a história de Zeca, um adolescente que resolve trabalhar e, a partir da indicação de um parente, consegue emprego numa agência de publicidade. Após os primeiros momentos de encanto com o local e os colegas, Zeca descobre que uma série de roubos misteriosos estão acontecendo na agência e é incluído na lista de suspeitos: os *office-boys*. Cenas de revista são realizadas, há suspeita por todos os lados. Depois de amargar um sentimento de medo, o rapaz desconfia da secretária da agência, até então fora de suspeita. Analisando os fatos, a forma como os roubos eram efetuados e o desaparecimento do dinheiro, Zeca consegue desvendar o mistério e descobre que a secretária e o chefe dos *office-boys* tinham uma relação de amor e de crime; que



údo. A narração constitui a classe de discurso em que estados e transformações estão ligados a personagens individualizadas. Na narração, há dois tipos de enunciados elementares: *enunciados de estado*, que estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre o sujeito e o objeto enunciado; *enunciados do fazer*, que mostram as transformações que correspondem à passagem de um enunciado de estado para outro.

No caso das seis obras abordadas, os *enunciados de estado* indicam sempre que os protagonistas estão separados do *objeto-valor* que lhes interessa. Assim, o esquema montado por seus autores é sempre de *aquisição*. As obras também possuem narrativas estruturadas em seqüência canônica, que compreende quatro fases: *a manipulação, a competência, a performance e a sanção*.

Na *manipulação*, um sujeito age sobre o outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa. Os tipos de *manipulação* presentes são:

- a) tentação - quando o manipulador propõe ao manipulado uma recompensa, ou seja, um objeto de valor positivo, com a finalidade de levá-lo a fazer alguma coisa;
- b) intimidação - quando o manipulador leva o manipulado a fazer coisas por meio de ameaças;
- c) sedução - quando o manipulador elogia ou engrandece qualidades do manipulado para ele se sentir importante correspondendo à manipulação;
- d) provocação - essa exerce a função de humilhar ou diminuir a auto-estima do manipulado para que ele reaja de acordo com a vontade do manipulador.

Na fase da *competência*, o sujeito que vai realizar a transformação central da narrativa é dotado de um saber e/ou poder

---

<sup>2</sup> Luiz Galdino é paulista, nascido em Caçapava, no Vale do Paraíba, em 1942. É jornalista, publicitário, diretor de criação, artista plástico e escritor; formado em Comunicação Social. Começou a escrever para jovens em 1979, com *Çarungaua*, que foi premiado em concurso e publicado na antologia *Os melhores contos infantis*. Escreveu romances e efetuou pesquisa na área da arte indígena pré-histórica (Coelho, 1995, p.633).

<sup>3</sup> Edmundo Donato, ou Marcos Rey, nome literário que adotou para sua carreira, nasceu na

As mulheres se dividem entre a imagem clássica da mulher ideal e a da mulher vulgar, vil. Como figura clássica, surge Sarita, a mulher *ideal*: meio-feia, simpática, boa ouvinte, atenciosa. Como vilã, há a figura vulgar de Glorinha, que, ao invés de transmitir a imagem da mulher emancipada, alegre e bem-falante, é enquadrada como a personificação da traição, da mentira e do roubo. Dona Ermelinda, a copeira, que poderia se apresentar como uma líder entre os funcionários, também é incluída entre as mulheres vulgares, aparecendo como indiscreta, cheia de problemas familiares, com pouca educação, sugerindo que a figura popular da classe mais inferior quer sempre mais do que tem direito.

É certo que todas essas observações requerem provas; para tal, cito alguns fragmentos, ilustrando-as. O primeiro envolve preconceito racial em relação aos negros, que está representado em todas as histórias analisadas, pois os heróis dos livros analisados têm algo em comum: são brancos. O máximo de cor que se encontra é em *O fabricante de terremotos*, onde um garoto tem “traços latinos”.

- “- Bateram uma carteira na agência e levaram uma grana alta da Claudete... (...)
- E foi... foi o Tonho?
- Foi nada!
- Então, por que despediram?
- O Gervásio cismou que foi ele! (...)
- E por que o Gervásio cismou com ele?
- Porque ele era preto.” (p. 15)

No segundo fragmento, o direito ao estudo é questionado, dando a impressão de que uma discussão política será introduzida na história. Mas, na seqüência dela, o jovem aceita as condições do emprego que o obrigam a faltar alguns períodos de aula e até se conforma, pois perde *apenas* o primeiro período. A maneira como tal aceitação é colocada anula qualquer tentativa de motivação aos adolescentes para conhecerem seus direitos, pois se traduz em fatalismo e submissão perante o

o chefe dos *office-boys* roubava dinheiro e o enviava para ela em envelopes de correspondência interna. Como a secretária estava fora de suspeita, nunca era revistada. Nesse percurso de detetive, ele arruma uma namorada no local de trabalho, ganha a companhia do cunhado, que o havia indicado para trabalhar na agência e que também acaba trabalhando no mesmo local. No final da história, Zeca se transforma em herói e consegue manter seu emprego com promessas de promoção. Os dois culpados, aparentemente, não são mandados para a polícia; apenas demitidos, e os diálogos finais do livro *apostam* na possibilidade de que eles se redimiram e se arrependeram dos crimes, aprenderam a lição.

O livro *Pega ladrão* possui 94 páginas, sendo 12 delas de violência explícita e as outras, de tensão, medo e ansiedade. Na verdade, é repleto de momentos violentos: há cenas de roubo, revista, falta de respeito entre as pessoas, preconceito entre classes sociais, abuso de poder.

No decorrer da história, as personagens se apresentam sempre divididas entre forças opostas óbvias: bem e mal, opressor e oprimido, clássico e vulgar, perpetuando paradigmas preconceituosos. Entre as figuras do bem, encontram-se Zeca, d. Ermelinda, Carlinhos, o cunhado de Zeca, Osvaldo e Claudionor; todos são ingênuos, companheiros, alegres e de classe trabalhadora. Entre as figuras do mal, estão Giba, Glorinha, que são falsos, traiçoeiros e inescrupulosos. A princípio, todos eles estão em conjunção com o objeto-valor, que é a *autonomia*, simbolizada pelo emprego, embora nem todos estejam satisfeitos com os proveitos que esse emprego pode lhes dar como retorno, nem possuem a estabilidade que gostariam de ter; fazem parte das figuras oprimidas e submetem-se aos abusos de seus patrões a fim de se manterem empregados. Então, a oposição existente é a da *autonomia* (que deveria ser o emprego) e da *submissão* (que é o que, na verdade, ele significa). Para confirmar esse conflito, foram inseridas personagens-chaves, as figuras opressoras Gervásio e a agência, os quais usam a força de trabalho dos funcionários sem respeitá-los.

é classificada quando reivindica seus direitos, sempre tratada com ironia, e a pessoa que sabe escutar. No quarto fragmento, o machismo, o desprezo e o preconceito ficam claros na postura do chefe.

“O inquisidor contentou-se e tornou aos demais:

- E então? ninguém mais? Ninguém foi ao banheiro ou passou perto da sala, durante a reunião? (...)

Gervásio ia dar por encerrada a sessão, quando a copeira interveio sem ser consultada:

- Se eles saíram da sala, qualquer um poderia ter entrado lá e roubado o dinheiro? Por que somente um poderia ter entrado lá e roubado o dinheiro? Por que somente nós temos de passar por este vexame doido?

- O homem girou o pescoço para enquadrá-la melhor. Por trás dos óculos de grau, os olhos divertiam-se com o pano que ela trazia amarrado à cabeça. Em vez de responder, dirigiu-se ao chefe dos boys:

- Pode dispensar, Giba.” (p.24)

O fragmento quinto é mais extenso, mas se justifica. Na intenção de fixar a realidade no papel, o autor juntou temas complexos: a miséria, na figura do garoto de rua; o preconceito racial, através do mesmo e do policial que estaria agindo também como bandido. Há a violência da formação do grupo de linchamento e a sensação de impotência perante as *fatalidades* do destino. Só os termos usados como opostos, *centro bancário* x *trombadinhas*, e esses ligados ao termo *proliferavam* bastariam para enquadrar o trecho como fiel servidor do capital. Os *trombadinhas* são tratados não como crianças de rua, frutos do desemprego, da miséria e da desinformação, mas como baratas,

sistema capitalista.

“- Se quiser cumprir horário de estudante, terá de fazer um requerimento para o Gervásio. E trazer atestado da Escola.(...)

- Que é um direito todo mundo sabe! Porém, os poucos que tentaram acabaram sendo despedidos!

- Sério?

- O Gervásio não gosta de estudante.

- Poxa! Não gosta de preto, não gosta de estudante... De que ele gosta, afinal?

- Do patrão.” (p.16)

Nesse episódio, que consta do terceiro fragmento, o chefe toma posição de policial, revista os pertences dos jovens, humilha-os, abusa do poder que tem como chefe da agência e o faz com a aceitação dos funcionários, o que constitui um desrespeito à integridade humana.

“- Muito bem - tornou ele. - Agora, vocês vão tirar tudo o que têm nos bolsos e colocar sobre a mesa.

- Dinheiro também? - indagou Rus-sinho.

- Principalmente dinheiro!

- Eu também? - perguntou a copeira, surpresa.

- A senhora também! Nada nos bolsos! Bastante constrangidos, os garotos esvaziaram os bolsos, retirando carteiras de trabalho, pentes, lenços, fichas de telefone, passes escolares e muito pouco dinheiro.” (p.19)

A posição da mulher, em toda a obra, passa por três figuras: a linda, vulgar e ladra; a bisbilhoteira e saliente, como

### *Nível intermediário*

O programa narrativo dessa história é de aquisição, mas ele propõe um estado inicial que não corresponde à leitura profunda da obra. Segundo a linha de compreensão traçada pelo suplemento literário, os adolescentes estão em disjunção com o objeto-valor *inocência*. A análise feita mostra, no estado inicial, os adolescentes em disjunção com o objeto-valor *autonomia* (emprego).

A seqüência canônica está representada em suas quatro fases:

- a) *fase da manipulação* - os tipos de *manipulação* presentes são: *tentação* - neste caso, a secretária prometia amor ao chefe dos *office-boys* em troca de dinheiro; *intimidação* - nesse tipo pode-se inserir Gervásio (chefe da agência) por causa de suas atitudes em relação aos *office-boys*; *provocação* - as demissões e suspeitas fazem os *office-boys* procurar, eles mesmos, a solução para os roubos.
- b) *fase da competência* - a indicação de uma pessoa importante e o envolvimento com a trama possibilitaram que Zeca conseguisse se manter sem seu emprego, adquirindo as condições para o *poder fazer*;
- c) *fase da performance* - com a procura dos ladrões pessoalmente, Zeca se torna amigo de sua futura namorada. Depois de resolver o caso, eles concretizam o namoro e continuam empregados na mesma agência, com a presença significativa de seu cunhado influente. Percebe-se, nesse desfecho, que há uma transformação do estado inicial das personagens principais;
- d) *fase da sanção*: os criminosos ficam em disjunção com o seu objeto-valor, que era o *status*, e com o objeto-valor principal da história: *autonomia* (através do emprego), mas não são punidos com a lei. O chefe, que comete arbitrariedades e abusos de poder, também não é punido.

vermes, pois, segundo o autor, eles não aumentam de número, eles se *prolifera*m.

“Maurício seguiu em frente, sem dizer nada. O outro tocou em direção ao banco. Agora, toda a atenção era pouca. Teria de caminhar até o centro bancário e, naquele pedaço, proliferavam os trombadinhas. O menor cochilo bastaria para ficar sem a maleta.

- Não gosto deste lado da cidade! - resmungou e apertou os passos.

Mal pensou, cruzou o garoto em disparada. Não teve tempo sequer para gravar a fisionomia. Apertou instintivamente a maleta contra o peito, prendendo-a com as duas mãos, enquanto o coração disparava... E, logo a seguir, passou uma multidão correndo e gritando:

- Pega ladrão. Pega ladrão!

Desviou-se tão rápido quanto pôde para um dos cantos da rua, com medo de ser atropelado, mas percebeu que a correria freara logo adiante, na boca do largo. Deviam ter capturado o trombadinha.

Do meio do aglomerado, levantavam-se gritos ferozes:

- Lincha! Lincha!

Aproximou-se sem aliviar a pressão das mãos sobre a maleta. Um negro forte sustentava pelo braço o terrível assaltante: um negrinho franzino, que não teria mais de catorze anos. Sentiu uma pressão estranha no peito, quase um enjôo. Virou as costas, imediatamente, e afastou-se.” (p.30-31)

bar, onde faz amizade com um dos *barmen*: Juliano. Este simpatiza com o rapaz e lhe proporciona algumas facilidades, como lhe emprestar o carro, dinheiro e, afinal, convida-o para morar com ele. O surgimento de uma antiga namorada rica expõe Toni ao ridículo. Ele banca a pose de realizado nos negócios, mas ela o descobre no bar, como *barman*, abandonando-o. Juliano também se complica e vai preso, pois, quando não estava no bar, era ladrão de carros.

O herói escapa de novo milagrosamente: arruma outro emprego, começa um namoro com uma ex-colega do bar e tenta levar sua vida normalmente. Porém, enquanto desenvolvia suas novas atividades, ele ignorava que seu padrasto acompanhara pelo jornal a prisão de seu tio e que já havia posto o filho legítimo em seu encaixe. O padrasto temia que Toni estragasse a honra da família com suas loucuras. A mãe de Toni, a essas alturas, já estava desiludida com o novo marido e só tinha pensamentos para seu filho. Outro fato ignorado pelo jovem é que Juliano, na cadeia, teria elogiado sua companhia a um colega detento, Borges. Este, ao obter a liberdade, procura Toni em seu novo emprego, chantageando-o e obrigando-o a ajudá-lo em um roubo de caminhão. Para não perder a nova chance que estava tendo, Toni resolve ajudá-lo para livrar-se da ameaça.

No processo da venda do caminhão roubado, coisas inesperadas acontecem para Toni. Ele vê o carro do receptor do caminhão e reconhece o de seu padrasto. Volta para sua cidade natal e avisa ao padrasto que sabe de todas as suas roubalheiras e que vai embora com sua mãe, a qual, sem saber de toda esta história, já tinha se decidido pelo divórcio e resolvido ir embora com o filho. O padrasto, assustado, faz muitas propostas ao garoto, que as recusa e decide ir embora com a mãe. Ainda antes de partir, o padrasto oferece à dupla, mãe e



### *Nível fundamental*

Analisando passo a passo a construção da obra, pode-se comprovar que a violência não só é seu principal recurso literário como o próprio livro se constitui numa arma silenciosa e violenta de aceitação, por parte das classes mais pobres, das atitudes das classes mais ricas. Ainda, propaga que, ao invés de reverter esse processo, o mais vantajoso é aderir a ele.

Embora tenha a intenção de mostrar a oposição culpa x inocência no nível da estrutura profunda, o livro baseia-se na oposição autonomia x submissão. A necessidade de conseguir a sua autonomia, que pretende atingir através do emprego, abriga Zeca a passar por diversas dificuldades, humilhações e a se adaptar ao ambiente competitivo da agência de publicidade.

### *Na rota do perigo*

#### *Nível discursivo*

O livro *Na rota do perigo*, de Rey (1991)<sup>3</sup>, conta a história de Toni, um adolescente em conflito com o padrasto a respeito do destino a seguir em sua vida escolar. Toni e sua mãe vivem sob a pressão do fato de terem sido pobres e o padrasto tê-los levado a uma espécie de ascensão social.

Revoltado com sua situação, Toni resolve fugir de casa, indo para São Paulo, onde vive algumas aventuras. Em primeiro lugar, abriga-se na casa de um tio simpático, alcoólatra e trambiqueiro, que, com lábia, o conduz pelo mundo dos jogos e das mentiras.

Ao contrário de seu tio, que fora apanhado em uma das suas armadilhas, Toni escapa da prisão e consegue emprego num

capital de São Paulo, em 1925 e morreu em 1999. Publicou seu primeiro conto aos 16 anos na *Folha da Manhã*, com ilustração de Belmonte, famoso na época. Na década de 1940 fazia as traduções da série *Walt Disney*, que chegava ao Brasil. Já escreveu romances, roteiros para programas de rádio, minisséries brasileiras, novelas para TV, episódios do *Sítio do Picapau Amarelo* e da *Vila Sésamo*. Recebeu vários prêmios literários e alguns de seus romances se transformaram em filmes de sucesso. Em 1988, foi eleito para a Academia Paulista de Letras. Estreou na literatura para crianças e adolescentes em 1980 com *Não era uma vez*, da série *Vaga-Lume* (Coelho, 1995, p.695).

<sup>4</sup> Marçal Aquino nasceu em Amparo, interior de São Paulo, em 1958. É jornalista, poeta e fic-

de casa para São Paulo, em razão de seu atrito com o padrasto, o menino encontra um tio alcoólatra e trambiqueiro. Esse é o começo da sociedade entre os dois, podendo-se perceber o alijamento do menor para o trabalho ilícito do tio. Esse encontro perigoso, todavia, é tratado com bondade pelo autor, pois ele cria laços afetivos entre tio e sobrinho, com respeito e amor. Isso pode ser constatado no trecho transcrito que segue:

- “- Patiação, o senhor disse?  
 - Significa enganar os patos, os trouxas. Sempre aparecem patos com dinheiro nos salões. Uns até que jogam bem. Patiador também pode ser patiado. Entendeu?  
 - E esse truque sempre dá certo? - perguntou Toni, querendo saber tudo sobre as atividades do tio.  
 - Quando se tem um parceiro, um farol, aquele que ganha da gente e sai, aí a coisa não falha. Felizmente agora tenho um parceiro. Os bons tempos voltarão.  
 - Que parceiro, tio?  
 - Você garoto. Vamos trabalhar juntos. Acabou a época das vacas magras.”  
 (p.25)

No segundo fragmento, além de *patiar*, que significa na história *enganar os patos*, seu tio lhe ensina também a roubar. Esse ato, condenado por qualquer pessoa *civilizada*, é tratado como uma aventura na obra. A referência à classe A parece justificar o roubo, como se a solução para os conflitos de classe não fosse política, e, sim, por meio de trapaceiras e atos violentos:

“A pretexto de fazer Toni conhecer os vários degraus da cidade, Waldo levava-o às vezes a restaurantes de categoria, freqüentados pelo que chamava de a Classe A, os ricos. Mas não

filho, um carro de presente. Os dois não o aceitam, cedendo-o ao filho legítimo, que o toma emprestado para ir a São Paulo.

A história quase termina em tragédia. O padrasto havia adulterado os freios do automóvel para matar a esposa e o enteado, porém quem se acidenta é o seu próprio filho, ainda que não morra. Toni vai à polícia e denuncia todos os envolvidos na história do roubo do caminhão, os quais são presos; retorna para São Paulo com a mãe e fica com a namoradina, ex-colega do bar. A nova família começa um pequeno negócio, que dá certo, e, para completar sua alegria, traz de volta a antiga cozinheira do padrasto, amiga da mãe de Toni. Fechando o enredo com chave de ouro, aparece o tio trambiqueiro, liberto da cadeia.

O livro *Na rota do perigo* possui 128 páginas, 13 das quais trazem a violência explícita; as outras apresentam tensão, medo, ódio, premeditação de atos violentos. Ele traz à tona a velha luta entre as gerações, que, entretanto, não é resolvida de forma saudável entre os membros da família. Há cenas de coação, chantagem, alcoolismo, roubo, extorsão, guerra dentro da família, divórcio, tentativa de assassinato. Na história, a mãe representa mais um dos objetos a ser disputado pelos dois homens, padrasto e enteado, e a riqueza apresenta-se como a forma de obter esse objeto. As personagens estão divididas entre as dualidades mais óbvias: bem e mal, opressor e oprimido, clássico e vulgar. Entre as figuras do bem, estão Amélia, Toni, Virgínia, nos quais se percebe uma visão idealizada dos pobres: eles são trabalhadores, honestos e ingênuos. Entre as figuras do mal, estão Juliano, Antero, Borges e Waldo, que centram suas atividades no mundo do crime com premeditação, além de fazerem o mal na forma de roubo, extorsão e violência física. Antero e Borges, juntamente com os policiais, usam suas atribuições para subjugar as pessoas, configurando-se como opressores. O casal de jovens ricos também aparece de forma estereotipada: Silvano, a tradicional figura do filho enciumado do irmão postiço; Raquel, apesar de ter tido educação refinada, mostra-se vulgar em suas atitudes, pois se interessa mais pelo bolso de seus pretendentes do que pelos seus corações.

Observando os fragmentos transcritos em seqüência, pode-se constatar boa parte dessas afirmações. Depois de fugir

na boca um gosto de sangue e tratou de proteger a cabeça com os braços. Waldo tentou escapar mas foi novamente derrubado. Turcão pisava-lhe nas mãos como se quisesse impedi-lo de jogar sinuca pelo resto da vida. Waldo gemia e gritava. Toni fingia-se de morto. Os que transitavam pela rua nada faziam para impedir o massacre. O rosto do patiador era uma pasta vermelha. Waldo ainda gemia e xingava quando Toni desmaiou.” (p.33)

Toni só descobre que Juliano é bandido no dia em que este é preso pela polícia. A hora da prisão é uma hora também de invasão, pois a polícia invade o apartamento à força e, segundo as palavras do autor, é tão ladra quanto Juliano. No quarto fragmento da obra, em seqüência transcrita, há desrespeito pela lei e pela figura do bandido, o que sugere descrença absoluta à situação:

“Tocaram a campainha. Juliano estremeceu todo e disse: - Deixe tocar. (...) A campainha cessara. Quem quer que fosse já devia ter ido embora. Mas logo em seguida ouviu um clamor de onda raivosa. A porta, forçada num corpo-a-corpo, cedeu rangendo. Vozes estranhas e a de Juliano.

- Você é Juliano, não? Ou costuma atender por outro nome?

- Ei, que invasão é essa? Eu ia abrir a porta. Estava no banheiro.

- Pensava que podia enganar a polícia o tempo todo, né?(...)

-E as armas, onde guarda?- Quiseram saber.

- Que negócio é esse de armas? Se há algum mal-entendido a gente até

pagava conta, prática que obedecia a certas regras. A primeira delas consistia em escolher uma mesa próxima da porta. A segunda: enquanto o garçom os servia, Toni teria de dirigir-se ao tio como reverendo, professor ou capitão, o que tornava a dupla insuspeita. (...) Terminada a refeição, Waldo dizia: - Vamos pedir sobremesa. Quem pede sobremesa logicamente não vai sair já. Mas só pedimos, não comemos. Então consultava sem pressa o cardápio e pedia: crêpes suzettes, por favor. - Depois dava uma olhada geral na casa. - Eu vou pela direita e você, pela esquerda. Ande depressa, mas sem correr. Nos encontramos na rua paralela. A barra está limpa. Já.” (p. 27)

Outra característica da obra presente nesse terceiro fragmento é a forma como se faz a justiça. Normalmente, ela segue regras próprias, independentemente de códigos de direito ou de outra convenção social qualquer. No fragmento a seguir, observa-se que a justiça, no caso das “patiações”, é feita por ordem de uma das vítimas de forma vingativa e violenta. O local é público, a agressão acontece em plena luz do dia, e ninguém interfere. A mensagem que veicula é de que problemas como esses se resolvem com as próprias mãos:

“-Então o garoto é seu sócio, não?  
- A gente acabou de se encontrar.  
Quero tirar uma revanche.  
O banqueiro de jogo de bicho devia ter outros compromissos. Estalando os dedos no ar, disse aos outros:  
-Vamos, pessoal. Tirem o couro deles!  
Os brutamontes caíram sobre Waldo e o sobrinho, urrando. Murros, empurrões e pontapés. Toni logo sentiu

há um acidente e sem saber que o carro estava preparado para os matar, a dupla, ignorando todo o clima de apreensão que a possibilidade da morte no trânsito causa às pessoas, resolve tomar um refrigerante num restaurante próximo, banalizando a situação:

“A essa altura o ônibus parou. O motorista e alguns passageiros dos primeiros bancos desceram.

- Deve ter havido algum acidente - observou dona Amélia. Toni olhou também pela janela.

- Há um restaurante aí. Vamos tomar um refrigerante. Os passageiros estão descendo. Toni e dona Amélia desceram do ônibus passando por um grupo crescente de curiosos que cercavam um carro de passeio espatifado de encontro a um muro. Ouviram uma sirene de ambulância. Comentava-se que o carro vinha em alta velocidade, como se não pudesse breicar.” (p.119)

Novamente a idéia de *justiça* aparece deturpada na obra. O acidente foi causado pelo padrasto; como punição, o seu próprio filho foi vítima do seu mal.

### *Nível intermediário*

Em seu programa narrativo de aquisição, o autor propõe um estado inicial que não cumpre, colocando o adolescente em disjunção com o objeto-valor *coragem*. A análise feita, entretanto, mostra, no estado inicial, o adolescente em disjunção com o objeto-valor *riqueza*.

Na obra, a seqüência também se apresenta canônica, representada em suas quatro fases:

- a) *fase da manipulação* - os tipos de manipulação presentes: sedução - o padrasto seduz a mãe de Toni com sua riqueza; intimidação - o padrasto usa a riqueza

podia acertar os ponteiros, respeitosa-mente.

Os policiais riram, afastando-se...

- Você fala como se tivesse dinheiro...

Por acaso encontrou algum com ele?

- Nada, Borba. Ia fugir sem nenhum...

-Vão ficar com meu dinheiro! Ladrões!

-Vamos embora.” (p.63-64)

Noutro fragmento, o autor tira qualquer possibilidade de Toni representar um rapaz normal, decidido e capaz de lutar por suas idéias como ele quer demonstrar na maior parte da história. A forma como o rapaz se comporta beira à estupidez quando o ex-detento Borges o obriga a participar do roubo de um caminhão, pois Toni nunca vê o mal, nunca percebe que os outros atuam no crime, aparecendo sempre como vítima:

“- Pode ter razão - disse Toni - mas não entro nessa.

Borges fez uma pausa em que consumiu o que restava da dose de conhaque e disse à queima roupa:

- Então vou te dedurar, boy.

- O que quer dizer com isso?

- Dar sua pista a polícia. Sei onde trabalha e onde mora. A gente sempre dá um jeito com aqueles que se recusam a cooperar. Pode ir chapinha. O caminho está livre.

Toni não se ergueu da cadeira. (...)

Toni pensava em se livrar daquela situação. O jeito talvez seria passando por ela.

- Se for só uma vez...” (p.85-86)

O final apoteótico se dá quando o rapaz descobre que o padrasto era um bandidão, receptor dos caminhões roubados. Ele vai até sua cidade natal, fala o que sabe para o padrasto e tira sua mãe de lá. No fragmento que segue, ao perceber que

das diferenças entre as classes, mas, sim, um desejo secreto de também ser da classe alta.

### ***O mistério da cidade-fantasma***

#### *Nível discursivo*

O livro *O mistério da cidade-fantasma*, de Aquino (1996)<sup>4</sup>, conta a história de um adolescente, Cacá, e de seu pequeno grupo: sua namorada, também jovem, a irmã da namorada, mais jovem ainda, e dois amigos. A história começa no dia em que todos iam acampar. Ao descerem do ônibus na parada errada, deparam-se com uma realidade triste: o local é deserto e eles não têm mais tempo para alcançar o ônibus. Além disso, é muito tarde para tentarem ir a pé até o seu destino.

Eles resolvem, então, explorar o local e descobrem uma cidadezinha ao longe, onde decidem buscar socorro. Ao chegarem à cidade, mistério: não há gente, nem telefone. Resolvem ficar num hotel até o outro dia, mas acontecem coisas surpreendentes: barulhos, um fantasma na praça, desaparecimentos. Em primeiro lugar, a irmã da namoradinha do herói desaparece; depois, os outros dois amigos; depois, a própria namorada desaparece.

Sem alternativa, Cacá - o herói - começa a investigar o local e descobre seu segredo: há uma quadrilha escondida na cidade, que tinha sido fundada por aventureiros em busca de ouro. Como o metal não fora encontrado, as pessoas a abandonaram. Um homem muito mau e maluco pretendia tornar a cidade um abrigo de criminosos, um paraíso meio às avessas. Perturbado pela movimentação dos garotos, resolve assustá-los para ver-se livre deles. Um de seus ajudantes, porém, tendo um ataque de paixão pela garota maior, seqüestra a menor por engano. Isso desencadeia os outros seqüestros para uma subsequente eliminação em massa de testemunhas.

Para encerrar a história, há uma rixa entre os bandidos, que acabam se matando entre si. Um antigo mineiro, também maluco, que insistia em ficar no local, ajuda os garotos a se salvarem, não conseguindo, contudo, escapar de um desabamento de terra que o mata, junto com o outro *maluco-chefe*, o



para obrigar Toni a trabalhar com ele; tentação - o tio de Toni e Juliano mostram-lhe as possibilidades e recompensas de se burlar a lei com habilidade; provocação - a postura do padrasto o provoca a sair da cidade natal e a ir morar em São Paulo;

- b) *fase da competência*: a presença de pessoas com habilidades criminosas na vida de Toni o qualificam para resolver seus problemas, e o envolvimento com a trama lhe permite reunir a família, tomando a mãe de volta, que Antero havia lhe tirado, e salvando sua dignidade;
- c) *fase da performance*: com uma participação rápida, mas significativa dentro do mundo do crime, o garoto consegue se libertar da figura do padrasto, do rival, dos ladrões e da pobreza;
- d) *fase da sanção*: os criminosos são todos punidos com violência: o tio é espancado e preso; o padrasto quase perde o filho num acidente de carro e vai preso; Juliano é roubado pela polícia e preso. O herói também é punido por alguns atos violentos, é espancado, sofre coação, mas acaba sendo poupado de qualquer tipo de punição legal.

### *Nível fundamental*

Em sua estrutura profunda, o livro pretende realizar uma oposição entre coragem x covardia. Percebe-se, entretanto, que se baseia na oposição básica riqueza x pobreza. Todos os personagens, inclusive o padrasto, usam da violência e da desonestidade para atingir seu objetivo de *status* social. Apenas Toni, que seria o inocente útil da história, vence, talvez por usar tais métodos sem premeditação. A ascensão social e a felicidade/união da família andam juntas, mostrando que o idealismo do pai jornalista não lhe deixou como herança a luta pela extinção

cionista. Já trabalhou em diversas atividades; atualmente trabalha na imprensa de São Paulo (Coelho, 1995, p.681)

<sup>5</sup> Sylvio Pereira nasceu em São Paulo, onde reside. É advogado, jornalista, político, professor e

farmácia por perto para comprar preservativos:

“Mônica ouviu mais uma vez o toque suave na porta e, reunindo toda sua coragem, passou a mão pelos cabelos, ajeitando-os e preparou-se para receber seu visitante. Percebeu que estava trêmula e, tentando se controlar ao máximo, alcançou a maçaneta e girou-a mantendo no rosto uma indisfarçável expressão de alegria. Ao abrir a porta, porém, a frustração misturou-se ao susto e Mônica ficou paralisada. E quando tentou reagir já era tarde.” (p.29)

O primeiro seqüestro desencadeia brigas, bate-boca entre os jovens. Para um, desperta lembranças e questionamentos perigosos para os dias atuais: deveria ou não ter reagido a um assalto? Esse mesmo sentimento o impulsiona, no final da história, a avançar sobre um dos seqüestradores e vencer a luta. Essa vitória, como um grande ato de bravura, e a atitude citada abaixo, como covardia, podem criar nos jovens a falsa ilusão de que não se deve ter medo nunca. O assalto em si, como forma de violência social, reflexo das conjunturas políticas nacionais, não é discutido.

“Ele se lembrava de um momento durante aquele assalto: enquanto um dos ladrões vasculhava a casa, o outro mantivera-se na sala, vigiando os moradores que se amontoavam no sofá. De repente o assaltante se distraíra, falando com o outro, que saqueava um dos quartos. Helinho estava muito próximo do homem e vivera aquela fração de segundo em que um gesto pode alterar por completo a situação. O menino pensou em saltar

qual, por uma incrível reviravolta e revelação, era seu irmão. A namorada do chefe resolve abandonar a cidade e o projeto, fornece um automóvel para o grupo de jovens e foge: ela, para um lado, eles, para outro. Há uma posição de consenso entre os jovens: estão todos maduros, com seus traumas superados e, no final, tudo acaba em riso.

O livro *O mistério da cidade-fantasma* tem 95 páginas, aparecendo explicitada a violência em 27 delas: seqüestro, tentativa de estupro, formação de quadrilha, violência física e traição entre marido e mulher; as outras trazem cenas de loucura, de delírio. Nessa trama, as personagens estão divididas entre as normais e as lunáticas. As figuras enquadradas dentro da normalidade, ou as figuras do bem, são os meninos do pequeno grupo; na parte dos lunáticos, ou representando as figuras do mal, enquadram-se as outras personagens: os bandidos.

Os ambientes estão traçados para configurar o lugar seguro contra o desconhecido. O hotel tem a ambigüidade de um lar: lugares seguros, que não apresentam grandes surpresas, lugares permitidos e lugares íntimos, onde se está aparentemente *desarmado*. No hotel da cidade-fantasma, as cenas boas se passam na sala, na cozinha, lugares que inspiram confiança; as cenas assustadoras se passam nos locais que se pretende privados nesse ambiente, no quarto, no banheiro, o que aumenta a proporção das invasões. A escada ou o corredor representam a impessoalidade e o medo, e, somando-se ao clima de suspense dessas alas, a caverna onde os meninos estão cativos. Em contrapartida ao hotel, a caverna representa a total ausência de aconchego, de conforto e de afeto.

Foi difícil selecionar fragmentos nesse livro, pois ele todo poderia estar transcrito e comentado com suas imagens de destruição constantes. O primeiro fragmento refere-se ao momento em que a menina menor é seqüestrada. Ela esperava que o namoradinho viesse lhe fazer companhia e, quando ouve as batidas na porta, pensa somente nele. Nesse episódio, além da tensão, há um erotismo sutil presente: os jovens estão sozinhos no hotel, os quartos são desertos, a imaginação deles gira em torno do amor e da vontade de ficarem juntos. A possibilidade do *amor livre* é premente, no entanto não há

boca. A voz não chegou a sair, porque antes disso seu pescoço foi apertado com força.” (p.38-39)

Mais uma atitude isolada de outro membro do grupo resulta em solidão e perigo. O quarto fragmento mostra quando acontece o terceiro seqüestro. A invasão da privacidade está subentendida nesse fato. A menina, dentro do banheiro, sentia-se segura; depois, a segurança desaparece. O que se tira dessa passagem é algo assim: *nenhum lugar é seguro, nem sua casa, nem seu banheiro, nem debaixo da sua cama, se a violência quiser, ela pega você:*

“Sentindo o suor escorrer pelo corpo, Patrícia colocou a cabeça para fora do banheiro e espiou: o quarto estava vazio e as malas depositadas ao lado da cama, como ela havia deixado. Procurando respirar com calma, ouvia seu coração batendo acelerado. Quando dominou o medo, caminhou para a porta do apartamento. Abaixando-se, Patrícia alcançou as alças das mochilas e tomou fôlego para arrastá-las. De repente seu tornozelo foi agarrado e Patrícia tropeçou nas malas, caindo pesadamente no chão. Ela ainda teve tempo de dar um grito, enquanto tentava recuperar o equilíbrio e levantar-se. Mas quando viu aquilo que havia deixado o esconderijo sob a cama, o terror foi tão grande que sentiu o corpo amolecer e perdeu os sentidos.” (p.46)

A mesma estratégia de provocação, de medo e insegurança é usada quando, decidido a descobrir o paradeiro de seus amigos, Cacá procura mais informações e é vítima do quarto seqüestro. Porém, nem só de seqüestros vive essa história. Ela guarda, para o final, requintes de crueldade numa luta de

sobre o homem, para desarmá-lo. O desejo tinha durado apenas um instante e faltara coragem para tomar essa atitude. Muito tempo depois ele ainda se lembrava da cena e remoía a dúvida sobre o que teria acontecido se, *conforme julgava*, não tivesse se acovardado.” (p.35-36)

A expressão “conforme julgava”, constante do fragmento anterior, deixa claro para um adulto esclarecido que o autor não pensa que o menino é covarde, mas um jovem de 5ª ou 6ª série, envolvido na atmosfera sentimental do livro, deter-se-á nela?

Ao ler o outro fragmento, percebe-se a intenção do autor de assustar seu público com a possibilidade do desconhecido. Ao se afastar do grupo, Alex perde o que lhe dava segurança: a unidade com os outros. Como punição pela curiosidade, sofre o segundo seqüestro que aparece na história. Ao situar o acontecimento dentro de um cinema, o autor remete o inconsciente do leitor para o medo do escuro, do nada:

“Alex permaneceu imóvel, olhando o tecido que se mexia, embora não houvesse vento. Sua primeira reação foi afastar-se do local, mas a curiosidade era mais forte: cuidadosamente, ele avançou em direção à porta. Quando afastou as cortinas rasgadas e manchadas, Alex levou um susto. Tentou recuar, mas não conseguiu, pois foi puxado com violência para dentro da sala de projeção. (...) A luz que vinha de fora deixava ver uma enorme silhueta postada na abertura das cortinas, impedindo a passagem. (...) À beira do desespero, o menino percebeu que seu último recurso seria gritar, para atrair a atenção dos companheiros. tudo o que conseguiu, no entanto, foi abrir a

com a rapidez da luz: Kid Montanha ouviu um som seco, que lhe pareceu um estampido, e sentiu o cérebro virar uma bola de fogo. Ele soltou o paletó do Homem cinza, que desabou no chão, passou a mão na parte de trás da cabeça e viu, horrorizado, que havia sangue ali. (...) antes de cair fulminado, ele ainda teve tempo de virar o corpo e ver o rosto assustado de Lili, como se ela não entendesse direito o que tinha acabado de fazer.” (p.84-85-86)

No final da história, o medo, como principal arma de manipulação usada pelo autor, leva os garotos a provarem que aprenderam bem a lição de violência, reagindo aos criminosos no mesmo nível. Novamente a maturidade está relacionada com dualidade: ação x reação:

“Helinho estava a pouca distância do homem que os ameaçava e, ao olhar para o revólver, seu corpo foi tomado por um súbito tremor. Por alguns segundos, ele perdeu o controle sobre seus atos e, quando deu por si, estava em pleno ar, saltando sobre o Matraca. A ação apanhou o homem desprevenido e ele rolou pelo chão, engalfinhado com Helinho. Rapidamente, Cacá entrou em ação e segurou a mão com que Matraca empunhava a arma. Alex e Mônica vieram também a entrada da mina e permaneceram estáticos vendo a cena: Cacá e Helinho tentando dominar o homem barbudo, a poucos passos de Patrícia, que contemplava a luta de boca aberta e olhos arregalados.” (p.92)

socos, permeada com palavras ofensivas e muito sangue. Só na briga que será descrita abaixo, o autor ocupa quatro páginas e meia, da 82 à 88. Por motivos óbvios, serão transcritos apenas alguns trechos:

“- Eu vou te matar agora. - o Homem Cinza ergueu a cabeça, numa atitude de desafio, tomado por uma súbita frieza. - Só assim mesmo, com um revólver. De mãos limpas, eu fazia picadinho de você.

Kid Montanha bufou. Seu rosto assumiu uma expressão feroz, que lembrava muito a cara de um gorila contrariado. De repente, ele jogou longe o revólver e, num gesto ágil, agarrou o Homem cinza pelo paletó, socando-o diretamente no rosto. O golpe fez com que o homem fosse arremessado de encontro à lateral do carro e depois tombasse para frente, como um manequim desequilibrado. Kid Montanha se aproximou, mantendo os punhos em guarda e se surpreendeu quando viu que o outro ainda se mexia no chão. Ele sentiu uma ponta de tristeza, pois percebeu que já não era capaz de matar alguém com um único golpe. (...) O som dos golpes chegava até o Opala, colocando Lili em pânico. Ela viu que o rosto do Homem cinza já estava irreconhecível, mas Kid Montanha prosseguia batendo. A loira sabia que seria o próximo alvo da fúria do grandalhão, assim que ele acabasse de matar o homem que ela amava. Desesperada, Lili olhou para o painel do Opala e concluiu que só tinha uma saída. (...) Tudo aconteceu

brando, fugindo do vilarejo. Os garotos rumam em direção às suas famílias, ansiosos por mostrarem suas transformações.

### *Nível fundamental*

Embora tenha intenção de mostrar a oposição maturidade x imaturidade no nível da estrutura profunda, o livro baseia-se na oposição *segurança x violência*. As personagens reportam-se muitas vezes às figuras materna e paterna como imagens de socorro. Também a ilusão da vitória, que é passada como amadurecimento, só anestesia os jovens, evitando que se questionem sobre a violência armada, sobre o crime, a traição. Essa discussão não acontece porque a imaturidade dos jovens permanece, ao contrário do que a obra quer afirmar.

## ***A grande fuga***

### *Nível discursivo*

O livro *A grande fuga*, de Pereira (1995)<sup>5</sup>, conta a história de um adolescente, Paulino, sua prima Cat e seu primo Júlio. Colegas de escola e passeios, os meninos iam a uma praia modesta, treinar mergulho. Não encontrando o instrutor, resolvem voltar à sua cidade.

No caminho de volta, têm a atenção desviada por um embarcadouro meio-escondido. Saem da estrada e mudam seus destinos; encontram um homem velho muito ferido e resolvem levá-lo até a casa dele. Com essa missão, envolvem-se numa grande encrenca: a casa é o esconderijo de grandes roubos que estão acontecendo na região; está escondida na mata e é muito bem protegida por ferozes cães de guarda. O homem é o caseiro.

Como a quadrilha estava se dividindo e queria os tesouros que havia na casa, os meninos, sem querer, ficam cercados de bandidos por todos os lados. Nessas circunstâncias, fazem amizade com o homem e sua filha; ficam amigos também de



### *Nível intermediário*

No nível da estrutura narrativa, o programa é de aquisição. O *objeto* com o qual os jovens estão em disjunção, porém, não se adquire de uma hora para outra, como resultado de alguns momentos de sofrimento. O estado inicial *proposto* pela história apresenta os adolescentes em disjunção com o objeto-valor *maturidade*. É o que deixa explícito o suplemento de trabalho no item *mensagem*. A análise feita mostra, no estado inicial, os adolescentes em disjunção com o objeto-valor *segurança*.

A seqüência canônica está representada em suas quatro fases:

- a) *fase da manipulação* - o tipo de manipulação mais freqüente na história é a *provocação*. O episódio inicial, de descer no local errado, desencadeia entre os jovens sucessivas provocações que vão gerando outros fatos. A luta entre os bandidos também resulta da mesma técnica: assim como a resolução dos seqüestros passa pelo desafio que cada jovem impõe a si próprio de conseguir vencer seu obstáculo;
- b) *fase da competência* - o que habilitou cada jovem a superar suas dificuldades foi o desejo de superar-se e de ser reconhecido pelo grupo. O que o autor chama de “coragem” é, na verdade, orgulho ferido e medo;
- a) *fase da performance* - o envolvimento direto nas situações violentas, reagindo da mesma forma, levou os jovens a conseguirem se salvar e a fugirem;
- d) *fase da sanção* - nesta história, quase todos os criminosos são punidos com a morte; há dois que são absolvidos por uma espécie de *justiça de autor*. As personagens são estrategicamente perdoadas para poderem libertar os prisioneiros. A *mulher* se arrepende de seus crimes e consegue escapar, depois de ajudar a libertar os meninos, e o guarda da porta da caverna, que permite que eles partam, também tem um final

tato com um dos membros do perigoso bando dos novos piratas e seriam envolvidos na luta interna que explodira na quadrilha. A vida dos três jovens estava sob terrível ameaça.” (p.10)

No segundo fragmento transcrito, há uma luta interna da quadrilha, quando acontece a invasão da propriedade alheia - um carro - com intuito de roubar. Na última frase, o verbo *dar*, usado no sentido de *contar* no futuro do pretérito, deixa no ar a possibilidade de que, mesmo que quisessem, os dois sujeitos não poderiam mais. A presença da morte fica no ar com um duplo assassinato:

“Viram o carro negro de André, parado a cinqüenta metros do portão, com a frente semi-enterrada no barranco. Um furgão abalroara-o, violentamente, pelo lado esquerdo. Estava rodeado por cinco ou seis companheiros de Rino. Nem com o auxílio do binóculo conseguiram perceber o que realmente acontecera ao chefe e ao motorista. Na limusine, os bandidos procediam a busca desesperada e raivosa. Bancos e tapetes eram arrancados e atirados no mato. Um dos bandidos gritou:  
- Nada, Rino. Não achamos coisa alguma.  
- São uns idiotas. Com um pouco de jeito, aqueles dois fariam o serviço.”  
(p. 28)

No terceiro fragmento, há uma passagem preconceituosa

escritor. Começou seu trabalho como jornalista aos 17 anos, militou na política como deputado estadual (PTB) e foi funcionário federal. Na literatura, publicou contos, romances. Para o público juvenil, começou em 1983 com *A primeira reportagem*, da série Vaga-Lume (Coelho, 1995, p.1075).

<sup>6</sup> Wilson Rocha é carioca e exerce múltiplas funções: advogado, autor e diretor teatral, ficcionis-

um sobrinho do chefe da quadrilha, que é destituído a bala por um rival durante a narrativa. A destituição do cargo é feita por metralhadoras, e o grupo presencia tudo. Antes de morrer, o ex-chefe entrega ao caseiro uma mala cheia de dinheiro, e é isso que o novo chefe do bando quer, bem como o resultado dos roubos.

Por meio de uma engenhoca voadora e de uma grande fogueira, os garotos conseguem salvar o velho, a filha e a eles próprios, desnordeando a quadrilha, que tem toda a sua fortuna explodida pelo grupo na hora da fuga.

Para evitar uma queda no mar, do alto, uma das meninas joga a mala cheia de dinheiro no mar durante a fuga. A aventura termina com todo mundo nadando até a praia; o velho e a filha são conduzidos até um hospital e os amigos ficam olhando tentadoramente as águas do mar, cobiçando a mala cheia de dinheiro.

O livro *A grande fuga* possui 95 páginas, em 11 das quais aparece a violência de forma explícita; no resto, há sentimentos de ansiedade, de aprisionamento e desonestidade. As personagens estão divididas entre o bem e o mal, porém as figuras do bem utilizam a violência, tanto quanto as do mal. As figuras do bem são os meninos que estão perdidos, os pais, o delegado *bonzinho*, o sobrinho do bandido. As figuras do mal são os bandidos, o caseiro, sua filha, que se revela tão interessada quanto os bandidos. Para exemplificar as situações e as características referidas, seguem alguns fragmentos da obra. No primeiro, a inocência e a bondade dos jovens são ameaçadas por um homem estranho, que representa uma quadrilha. O susto que os jovens levam traz, na sua estrutura profunda, *nunca socorra um estranho*:

“- Não se preocupe. Tiraremos o senhor deste buraco. (...)

Quando levantavam o acidentado, o seu paletó abriu-se. Surpreso, Paulino viu o revólver no coldre, pendurado sob o braço esquerdo. Rápido gesto ocultou a arma. Os jovens não podiam suspeitar, mas acabavam de ter con-

A porta não resistiu. Quando a passagem foi desimpedida, os cães arremessaram-se, com fúria, contra os assaltantes. Derrubaram os dois que estavam na frente mas logo foram abatidos. Rino despejou toda a carga de seus dois revólveres nos animais. Ao lado deles, ficou um dos bandidos, liquidado pelos cães ou pelas balas do chefe.” (p. 82-83)

Para concluir, os jovens se revelam tão gananciosos quanto os bandidos. No último fragmento, a ambição e a cobiça parecem ser os mais nobres e divertidos sentimentos que os jovens herdaram de toda a *aventura*:

“- Fui estúpida com você.

- Nada disso. Eu merecia umas boas palmadas, por ser tonta e atirar a preciosa maleta ao mar.

- Esqueça. Não nos pertencia. O importante é que nos separamos amigas. Sabe que o pai gostou muito de você?  
(...)

Caminharam (os jovens que haviam sido vítimas de todo o problema) para a beira-mar, detendo-se sobre a pequena formação rochosa. Ficaram apreciando o vaivém contínuo das ondas, mas o prático Júlio não se interessava pela beleza eterna do oceano. Apontou para um ponto não muito longe e disse:

- Seria capaz de estabelecer, aproximadamente, o local em que a maleta afundou. Lembra-se, Paulino? Já mergulhamos naquela zona. A profundidade não é grande. O companheiro olhava sonhadoramente. As palavras

que brinca com a situação nada divertida que vivem os profissionais do magistério. É quando o autor revela o passado do bandido que os jovens tiveram o *azar* de ajudar. Há um preconceito social implícito nela:

“- Numa noite, há cerca de ano e meio, a quadrilha assaltou um barco, vindo da Zona Franca de Manaus. O que arrecadaram de artigos importados!... Esboçou um sorriso e prosseguiu: (...) - O pai fala inglês corretamente; foi professor e tradutor, antes de se meter... nesta embrulhada de pirataria - esclareceu, com certo orgulho, Rute. - Não teve dificuldade para compreender as instruções encontradas num dos caixotes.” (p.51)

No final da história, o autor capricha. Há uma seqüência de invasão de domicílio, xingamento, incêndio provocado, morte de um dos bandidos e de alguns animais por tiros:

“Pesada viga, carregada por seis homens, foi empregada como aríete. As pancadas violentas e repetidas, não tardaram a abalar o alvo. Poucos minutos depois, o forte portão, arrancado das dobradiças, ia abaixo fragorosamente. Caiu em parte, na enorme fogueira, cujas labaredas subiam gloriosas, ardentes e ameaçadoras. (...) Irado, empurrando e esmurrando os companheiros mais próximos, Rino berrou:  
- Para frente, calhordas! Andem patifes! (...)  
- Ponham a porta abaixo! Com medo dos vira-latas? Vamos, rápido, covardes!

bandidos, a utilização dos produtos de roubo, bem como de situações de violência, possibilitaram que os meninos conseguissem fugir do cativoiro;

- d) *fase da sanção* - a maior parte dos bandidos é punida com a morte, o roubo é destruído, os meninos são salvos. Os bandidos que ajudam os meninos na fuga têm a punição pelos seus crimes abrandada, ignorando-se que foram eles que os envolveram na situação: o caseiro e a filha.

### *Nível fundamental*

No nível da estrutura profunda, o livro baseia-se na oposição *maturidade x imaturidade*, embora tenha a intenção de mostrar a oposição *prisão x liberdade*. A prova desta análise é que os mais novos são apresentados como *bobos* e os mais velhos, como equilibrados e dedicados aos seus objetivos. No caso desta obra, porém, a *maturidade* está ligada à habilidade de usar métodos violentos. A mocinha mais esperta e inteligente, sempre apresentada como imatura, fala em paz e amor e é uma das primeiras a decidir ajudar o homem ferido. A hipótese de uma nova mentalidade para o grupo que ela representa sucumbe quando pede desculpas por ter jogado o fruto do roubo fora. O *sistema* parece vencer sempre nos livros dessa série.

## ***O fabricante de terremotos***

### *Nível discursivo*

O livro *O fabricante de terremotos*, de Rocha (1995)<sup>6</sup>, conta a história de Diogo, um garoto brasileiro, órfão, que é criado em um orfanato por religiosos amorosos e competentes como seus responsáveis. Diogo é adotado por uma família americana de Los Angeles. A família e a cidade, entretanto, são arrasadas por um terremoto. Sem saber o que está acontecendo, ele chega ao Brasil e se depara, na nova cidade, sem pais e sem paradeiro. A polícia o ajuda e ele fica sob a tutela do sargento Garcia, um latino brilhante e teimoso, com uma

poderiam ser interpretadas como um convite:

- Três bons mergulhadores..." (p.93-95)

A maleta a que os meninos se referem é aquela na qual o primeiro bandido assassinado depositara o dinheiro que tinha conseguido juntar para a fuga, mais jóias e outros objetos de valor. Parece que o livro de Pereira compactua com a filosofia de que *ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão*.

### *Nível intermediário*

O programa narrativo de aquisição desta obra, propõe um estado inicial em que os adolescentes estão em disjunção com o objeto-valor *liberdade*, como o próprio título sugere: *A grande fuga*. Nesse nível da estrutura narrativa, entretanto, a análise feita mostra um estado inicial no qual os adolescentes estão em disjunção com o objeto-valor *maturidade*.

A seqüência canônica está representada em suas quatro fases:

- a) *fase da manipulação* - os tipos de manipulação presentes são: sedução - tanto o caseiro quanto sua filha induzem os jovens a ajudá-los fazendo chantagem emocional durante o tempo todo; intimidação - o cerco e a ameaça dos bandidos pelo lado de fora fazem os meninos tomarem atitudes radicais; provocação - é a estratégia usada pelos amigos com Cat, para que ela mude sua personalidade: como ela é rebelde, explosiva, curiosa e impulsiva, o objetivo das provocações é torná-la dócil;
- b) *fase da competência* - o conhecimento de inglês e da engenhoca que o caseiro tinha, a responsabilidade de Paulino com os amigos mais novos do que ele forneceram condições para que eles resolvessem seus problemas;
- c) *fase da performance* - o envolvimento com a trama, a amizade com o caseiro e a filha, ignorando que eram

em túneis cavados por um morador de uma vila próxima ao esconderijo. Todas as crianças são salvas, e Diogo é adotado pelo sargento americano.

O livro *O fabricante de terremotos* possui 150 páginas, das quais 20 são de violência explícita e as restantes servem como preparação ou descrevem conseqüência delas. O livro todo é feito de perseguições, morte, opressão, loucura, abuso de poder e preconceito. As personagens da história seguem a linha das outras analisadas, dividindo-se entre o bem e o mal. Entre as figuras do bem, estão Diogo, o sargento Garcia, o padre e as irmãs do orfanato, o cônsul Gilberto, as crianças, cujas personalidades são muito parecidas. As crianças e o sargento demonstram uma ingenuidade quase aproximada da burrice, e o padre mostra que sabe movimentar-se muito bem entre os honestos e os desonestos, quando preciso. O cônsul brasileiro é verdadeiramente irreal: honesto, esforçado e interessado no problema de um órfão a ponto de movimentar-se pessoalmente atrás dos criminosos. Entre as figuras do mal, estão Kino, Espandarte e seu bando, o senhor Caos, que representam o protótipo dos vilões, são loucos e não estão ligados a nenhum tipo de país oficialmente, como se o desejo de dominar o mundo fosse apenas de indivíduos e não de nações, por exemplo.

As imagens dos povos também reforçam preconceitos: as mulheres japonesas são cordatas e se contentam com ouvir. Isso está gravado na relação de Diogo e sua amiguinha japonesa; os latino-americanos são tagarelas e desajeitados, o que se percebe na forma como sargento Garcia é tratado pelos outros policiais em Los Angeles; o Brasil é um país onde tudo pode acontecer e ninguém fica sabendo. Isso, ainda que seja quase verdade,



bela família. Ao conduzir Diogo para a delegacia, onde seria entregue ao Consulado brasileiro, Garcia tem seu carro cercado e o menino pego. Como aconteceu tudo de repente, e ainda sob a pressão do terremoto, Garcia perde o garoto de vista. Acontece que um garoto do bairro rico por onde Garcia passava, ia ser seqüestrado; os bandidos se enganaram e o órfão foi pego no lugar do menino abastado. Todo o enredo gira em torno da procura do paradeiro de Diogo e de uma possível relação de seu seqüestro com outros que estavam acontecendo em todo o mundo. Ao estudar o caso, os policiais descobrem uma trama diabólica que liga os seqüestros ao terremoto. Havia um louco, sr. Caos, que queria limpar o mundo, destruindo dois terços da população. Ele conseguiu reunir lunáticos e bandidos em torno de sua idéia e fazia os seqüestros no mundo para financiar seus projetos de poder. As crianças não eram devolvidas, pois serviam como reféns no caso de os planos falharem; elas estavam presas na base da organização criminosa que ficava no Brasil. Depois de algumas explosões, de o menino conseguir fugir e ser atropelado, ter sua amiga e enfermeira morta, ser seqüestrado de novo depois de assistir a um assassinato, depois de passar por toda a sorte de violências, o garoto é localizado e salvo com vida pelo padre responsável pelo orfanato. O padre, os soldados do exército brasileiro e o sargento Garcia cercam o local do cativo e o resgatam.

A vitória, porém, só é possível porque um irmão do sargento, que tinha se envolvido com os criminosos, na idéia de fazer um mundo novo, resolve ajudá-los. Arrependido, o irmão de Garcia trai o lunático sr. Caos e consegue desligar o mecanismo que detonaria explosivos causando terremotos em todo o mundo. Estupefato, o visionário tenta fugir e morre soterrado

ta, roteirista de cinema e de televisão, meio no qual vem desempenhando inúmeras atividades (diretor, assessor artístico, coordenador de produção, assessor de intercâmbio e comunicação, supervisor de criação, etc.) Fez inúmeras adaptações de romances brasileiros para novelas ou minisséries. Foi autor-roteirista da série *Sítio do Picapau Amarelo*, entre 1976 e 1985. Entre 1982 e 1985 escreveu vários especiais infantis (*Pirlimpimpim*, *Plunct-Plact-Zum*, *Casa de Brinquedos*, *A turma do Balão Mágico I e II*, etc.). Em 1986/1987, criou projetos para o *Xou da Xuxa* (TV Globo). Em 1990, passa a escrever roteiros do *Clube da Criança* (TV Manchete) com a apresentadora Angélica. Como escritor para o público juvenil estreou com *Sorte é sorte em 1985* (Coelho, 1995, p.1152).

<sup>7</sup> Luiz Puntel nasceu em Guaxupé (MG). Formou-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Le-

“- O que é isso?

Um furgão azul atravessou e parou à sua frente. Garcia freou, e ia levar a mão ao bolso.

- Não tente! - ordenou o homem à sua esquerda, encostando o aço frio do revólver à sua cabeça.

Suspendeu os braços, impotente, vendo arrancarem o garoto de dentro do automóvel, e o levarem correndo para o furgão. Ouviu um estampido, e percebeu que era um tiro para furar um dos seus pneus. Logo estava completamente sozinho, e os demais personagens - desse drama em quinze segundos - haviam desaparecido com o furgão, com Diogo, e com seu orgulho de policial.” (p.20-22)

No terceiro fragmento, pode-se perceber o desrespeito com que o autor joga Diogo de um lado para outro por entre as piores experiências, lembrando aqueles relatos que se lêem em jornais sobre prostituição infantil, em que a criança é usada por adultos completamente desprovidos de moral, sentimentos ou raciocínio. O garoto, na passagem que segue, por exemplo, depois de ser seqüestrado pela segunda vez, é levado para um lugar indeterminado, onde assiste a seu seqüestrador matar um homem a sangue frio:

“Diogo, que acabara de tomar a última gota do seu lanche, quase deixou cair a xícara. Não precisava entender o que o sueco falava, pois já sabia o que ele iria fazer em seguida.

- Há muitas falhas no seu conhecimento do plano! Há outros detalhes, que você desconhece, e os principais são os seguintes: primeiro - quanto a *sua* parte -, o comando deu ordens

é um preconceito bastante comprometedor e aparece no fato de haver uma imensa construção na floresta e ninguém estar informado, nem mesmo o Exército brasileiro.

Nas primeiras páginas, a história mostra a que veio. Trazendo a influência direta de seu trabalho como escritor para a TV, Rocha usa uma página inteira para descrever o caos e a desgraça que se instalam na cidade de Los Angeles a partir de um terremoto. Este primeiro fragmento foi incluído como *violência de preconceito*, pois se sabe que Los Angeles abriga muitos latino-americanos e, quando se descobre o motivo do abalo sísmico, obtém-se a prova: o fabricante de terremotos pretendia purificar a terra destruindo dois terços do total. Pela descrição do autor, parece que começou bem: começou pelos latino-americanos:

“Numa terça-feira de janeiro de 1994, na Ventura Boulevard, principal rua comercial da região de Los Angeles (costa oeste dos Estados Unidos), as lojas estavam todas fechadas. As calçadas cobertas de vidro quebrado, mostravam o dano causado a praticamente todas as vitrines da rua. (...) A Ventura Boulevard havia sido o local mais afetado pelo terremoto da véspera. Em Northridge, epicentro do terremoto, 15 pessoas - estudantes na maioria - haviam morrido. (...) Saldo trágico do terremoto: 34 mortos, 15 mil desabrigados, mil prédios abalados, 500 mil casas sem luz, 200 mil sem água e um prejuízo de 10 bilhões de dólares.” (p.9-10)

Dando seqüência às tragédias, há o primeiro seqüestro da grande vítima da história, Diogo. Além de estar longe de seu país, de perder os pais adotivos no terremoto, ele é tirado à força do carro do homem que o protegia, como se lê neste segundo fragmento:

rassem um pouco, e foi reunir novamente seus homens, para dizer-lhes que fazer.

Diogo, então, com os olhos molhados de lágrimas, disse a Mitsuko:

- Ele mandou eu não gaguejar! Pensou um pouco e continuou:

- Acho que foi sua última vontade!”  
(p.129-131)

Depois de muitas brigas e traições dentro do comando da organização criminosa, chega o momento de o bem vencer o mal. São exatamente seis páginas (141-147) de *pura adrenalina*, em que as crianças são libertadas e depois são novamente seqüestradas, ficam na mira do chefe da organização por um bom tempo, dentro de um ônibus carregado com três tonéis de explosivos; são perseguidas por tiros da própria polícia e, afinal, quando libertadas, assistem muito de perto à morte por soterramento e explosão do grande criminoso:

“Começou a contar. Chegou a sessenta. Deu um tiro para o ar, mas ninguém respondeu. Aí percebeu que era hora de se safar. Ligou o motor do ônibus, engrenou marcha à ré... e desapareceu debaixo da terra! (O Sr. Caos)

- O túnel! Meu túnel! - gritava o Japonês. - Não falei que desabava? Muito peso, não? Ônibus passou por cima, cai tudo.

O solo realmente se abriu, engolindo o ônibus e soterrando o fabricante de terremotos, no meio de um tremendo barulho e muita poeira. E, para arrematar a tragicomédia, os explosivos não suportaram o impacto do desabamento.

Uma forte detonação, seguida de fogo

para que o Pino seja completamente destruído; segundo - quanto a *nossa* parte -, o comando deu ordens para que uma certa pessoa seja destruída também.

- Quem?

- Outra vez você!

E, sem mais uma palavra, Kino comprimiu o gatilho. Foi só uma vez, e bastou. Sem mesmo dar um último olhar ao homem que caía, caminhou até Diogo e lhe fez um sinal que não admitia qualquer discussão:

- Vamos! Você continua a comer no avião!" (p.59)

O mesmo seqüestrador, Kino, é responsável confesso por muitos crimes, como a morte da enfermeira do menino, o seqüestro de outras crianças, explosões de bombas matando pessoas, etc. No final do livro, contudo, passa por bonzinho, e o menino fica muito triste quando ele morre. É esse momento que o fragmento em seqüência registra:

“- Comigo?!

O que poderia Kino querer falar com ele em vez de tentar salvar-se? O sueco insistia para vê-lo a sós, e Diogo seria o último a negar-se a isso. (...)

- Alô, garoto! - disse ele, acenando para que Diogo chegasse bem perto. - Temos nos divertido muito, não é? Não há excursão à Florida que ofereça isso. Bem, mas parece que aqui termina a viagem. (...)

Ao chegar junto a Pepe e a Mitsuko, trazia a certeza de que nunca mais veria o sueco. Pepe pediu que espe-

- d) *fase da sanção*: a maior parte dos bandidos é punida com a morte, alguns poucos caem nas mãos da justiça. O irmão do sargento, tão responsável pelos terremotos quanto os outros, é tratado com *benevolência* pela polícia brasileira por causa do seu arrependimento.

### *Nível fundamental*

No nível da estrutura profunda, o livro tem a intenção de mostrar a oposição *maturidade x imaturidade*, mas a soma da análise de suas partes comprova que a história baseia-se na oposição *infra-estrutura x super-estrutura*. Diogo só foi procurado pelos policiais, porque seu seqüestro estava ligado ao de outras crianças pertencentes a famílias importantes e ricas. Se apenas Diogo, órfão como são milhares de menores abandonados nas ruas do Brasil, fosse vítima, seu seqüestro não teria a mínima importância para as pessoas citadas na história. A prova disso é a estranheza que os personagens sentem ao constatar que o menino seqüestrado não está dentro dos *padrões internacionais de qualidade* das crianças, que incluem a cor, a família e o *status* financeiro. A família, nessa história, está próxima de sua origem, quando apareceu para melhor distribuir e manter as propriedades.

As destruições por explosões e as muitas mortes não são as únicas coincidências entre os livros da série Vaga-Lume analisados. Percebe-se a intertextualidade na ideologia, nos pensamentos, o que se comprova a partir dos seus fragmentos. Tanto em Rocha, *O fabricante de terremotos*, quanto em Pereira, *A grande fuga*, há um comentário final em relação aos bandidos, que passam a heróis no transcorrer das histórias. Eles colocam os desvios de funcionamento do sistema judiciário brasileiro a serviço de quem, segundo os seus conceitos, *merece*. Ignorando o princípio básico do direito de que todos os homens são iguais perante a lei, a mensagem que fica é a de que, às vezes, esse direito pode ser manipulado a favor de quem tem amigos influentes e que isso é muito bom. Novamente entra em jogo a propriedade: quem tem amigos influentes, tem poder.

- a) “Tudo isto foi muito comentado na festa do cônsul

e fumaça escura, foi o sinal de que tudo, dentro do túnel, tinha ido pelos ares.” (p.147)

### *Nível intermediário*

A estrutura narrativa segue o programa de aquisição. O estado inicial proposto pela história coloca o adolescente em disjunção com o objeto-valor *maturidade*. O item *mensagem* do suplemento de trabalho, inclusive, é substituído pela palavra *amadurecendo*. Mas a análise feita mostra, no estado inicial, o adolescente em disjunção com o objeto-valor *infra-estrutura* (que estaria representada pela família-propriedade).

A obra apresenta a seqüência canônica em suas quatro fases.

- a) *fase da manipulação* - os tipos de manipulação presentes são: sedução - para manter seu refém dócil, Kino o agrada, tratando-o como filho; intimidação - o senhor Caos mantém os homens ricos que o ajudam sob a ameaça do seqüestro de seus filhos; provocação - todo o processo de provocação e sofrimento por que o menino passa desenvolve nele uma necessidade de reagir e defender-se. A história tende a transformar esse estado de pânico e choque em amadurecimento;
- b) *fase da competência*: o envolvimento com a trama fez Diogo aprender a ser artiloso. A observação das atitudes dos bandidos levou-o a conseguir salvar seus amigos;
- c) *fase da performance*: cansado, sob forte pressão emocional e medo, o menino chega a confundir seus sentimentos em relação ao bandido e a toda a situação. Ele reage automaticamente, num instinto de preservação, mas a história coloca essa reação como um passo fundamental na vida do menino, como se ele tivesse de pensar que tudo que estava acontecendo era positivo;

cheio de suas impressões digitais, seqüestram-no e o mantêm duas semanas sob cativo. O produto do assalto, milhares de barbeiros infectados pelo mal-de-Chagas, jogado no beco, e o garoto é incriminado pelo fato de os moradores, apavorados com os insetos, terem colocado fogo nas casas sem querer.

Quando liberto, ninguém acredita na sua inocência; no beco, todos o rejeitam, pois os criminosos haviam entregue ao dono do bar do beco um bilhete assinado por ele, que o incriminava como conivente com a desgraça dos vizinhos. Apenas padre Bernardo o socorre em meio a tamanha tragédia; leva-o para um colégio de irmãs, onde fica abrigado e conhece um grupo de jovens pacifistas que se solidarizam com ele, ajudando-o a desvendar todo o crime.

O motivo da maldade é que os terrenos onde a vila estava eram muito valiosos e uma imobiliária tinha resolvido fazer um grande condomínio ali. Já haviam sido tentadas diversas formas para afugentar os moradores: uma invasão de ratos, a dos insetos, o próprio pai de Tinho havia sido assassinado e esquartejado como forma de ameaça, mas os moradores resistiam à idéia de se mudar.

Depois de o rapaz e seus novos amigos investigarem o caso e descobrirem os culpados, Tinho fica extremamente feliz e, aliviado, começa um namoro com uma das meninas do grupo de jovens.

O livro *Deus me Livre* possui 96 páginas, 20 das quais são de violência explícita; grande parte das outras são de ansiedade, medo, falsidade ideológica, corrupção, moral religiosa e discriminação. As personagens estão divididas entre os de Deus e os fora da lei de Deus. Aqueles que configuram os de Deus e que *livram* o rapaz da culpa são: o padre, as irmãs, o grupo Movidapaz e a mãe de Tinho; eles seguem as leis gerais da Igreja, principalmente “amar o próximo como a ti mesmo”. Aqueles que se encontram fora da lei de Deus são os donos de imobiliárias, o prefeito, os bandidos; agem seguindo seus interesses, contrários ao interesse do *próximo*. A violência física é constante no livro e, para encaixar uma cena de esquartejamento nas primeiras páginas, Puntel recorre às lembranças do herói da história. Apesar de cercar a vítima - o pai do herói - de elogios,



Gilberto, onde se falava também da demolição da Catedral do Chapadão, depois de invadida pelo exército brasileiro, sendo presos todos os seguidores de Ronnie Eternidade. Juan Garcia agradeceu ao cônsul sua interferência no caso de Pepe, cujo envolvimento com a gangue foi encarado com benevolência pela Justiça brasileira, devido à sua regeneração.” (Rocha, 1995, p.148)

- b) “Vou dar um palpite - disse Paulino - ele deve recuperar a saúde e, em seguida, viajar para Estrela. Lá se apresentará ao delegado. Dr. Diogo tem fama de ser honesto e compreensivo. É o que meu pai disse uma vez. Ouvirá as nossas opiniões sobre seu Hildebrando, que muito cooperou para escaparmos e merece um tratamento justo.” (Pereira, 1995, p.93)

## ***Deus me livre***

### *Nível discursivo*

O livro *Deus me livre*, de Puntel (1994)<sup>7</sup>, conta a história de Tinho, um adolescente pobre, honesto e trabalhador. Tinho morava num “favelão”, que os moradores chamavam de *Beco do Deus-Me-Livre*. Numa noite, ao voltar para a casa, ele presencia um assalto à Faculdade de Medicina. Resolvido a deter os assaltantes, pula a janela, saindo atrás de um deles e se vê refém dos bandidos. Eles o obrigam a assaltar o local, que fica

*nada super-humano, brasileiro* sim senhor.” (p.12)

Num país como o nosso, onde a falta de saneamento básico é um dos problemas sociais mais graves, o autor brinca com uma invasão de *barbeiros* infectados com o mal-de-Chagas. Coação e roubo são unidos para aumentar a atenção do leitor e o suspense; os *barbeiros* parecem ser meros coadjuvantes:

“- Com calminha, falô? com calminha, amizade. Isso, você vai colocando um por um dentro do saco. (...) Dentro dos vidros, gordos insetos - centenas deles - projetavam suas patas imundas contra o vidro, querendo subir até a tampa, mas escorregando em cada tentativa. Naquele momento, eu não tinha escolha; sabendo que eu tinha um revólver às minhas costas, o jeito era obedecer. Eram os barbeiros pela frente e o revólver às costas. Hesitei, mas sabia que acabaria obedecendo. - É isso aí, garotão! Vai pegando ou eu meto uma azeitona na sua cabeça. Para mim tanto faz, amizade.” (p.14 - 15)

Para completar o grande impacto do começo e não ficar fora do ritmo das outras histórias, o herói desta também é seqüestrado. Puntel une no fragmento abaixo todo o jargão das páginas policiais dos jornais brasileiros: desde o automóvel, uma Kombi, até a menção ao Esquadrão da Morte, uma triste lembrança para todo o povo brasileiro:

tras Barão do Mauá. É professor de Português e trabalha no Banco do Brasil. Tem lecionado Literatura Portuguesa e Teoria da Literatura em faculdades do interior paulista. Publicou livros dentro da linha que se estabelecia na literatura da década de 60: o realismo cotidiano. Na literatura juvenil estreou em 1980 com *O felino Fidélis* (Coelho, 1995, p.647).

de conselhos sábios, o autor o liquida de forma implacável, o que podemos constatar neste primeiro fragmento:

“Realmente, ele não merecia morrer daquele jeito. Ninguém merece. Além de esquartejá-lo, a malvadeza foi tanta que estancaram o corguinho da Onça, que passa pelo Beco, e o seu corpo ficou boiando sem destino, as águas sangrentas inundando o terreno dos barracos, querendo invadir as casas.” (p.11)

Para não deixar cair o ritmo, as páginas que se seguem apresentam preconceito racial, invasão de domicílio com intenção de roubo, etc. Em termos de preconceito, Puntel coloca dois em menos de quatro ou cinco frases. A sua observação sobre como tratar os ladrões deixaria os militantes do Tortura Nunca Mais! pasmos, e, além de colocar o jovem numa situação ridícula e perigosa, o autor lhe traça um perfil preconceituoso, mostrando que o rapaz, ao comparar-se com o Super-Homem, como faz, não possui boa auto-estima:

“Parei atrás de uma árvore, olhando o que ele ia fazer. Assim que conseguiu abrir uma das folhas da janela, tomou impulso e pulou. Não havia mais dúvidas: era um ladrão. *E ladrão* - era dito de boca em boca no Beco - *trata-se a pescoção*. Não hesitei. Corri, atravessando a rua. (...) De um pulo, eu estava no parapeito da janela. Como um gato - vapt! - pulei para dentro do prédio. Só aí é que eu entendi que de Super-Homem eu só tinha dois ou três gibis, todos eles faltando algumas páginas, guardados na gaveta da cômoda lá de casa. Ali estava eu, o *Tinho do Beco*, *subnutrido e raquítico anti-herói*, ser

página 32 à 48 aproximadamente, o autor enche o livro de moral e idéias de pacificação. A Igreja, na sua concepção tradicional, surge como uma instituição confiável e única, como uma salvação para todos os males. No fragmento da obra que segue, o pieguismo chega a emocionar, a tarefa de dar o pão a quem tem fome é novamente dada ao Senhor, como se o Estado e sua estrutura social não tivessem nada a ver com isso:

“- Esse é Tinho, nosso hóspede - irmã Valentina me apresentou, indicando-me a cabeceira da mesa. - Fique à vontade, viu?”

Sem querer, dei um fora. Já fui me sentando, quando o costume ali era agradecer, em pé, os alimentos que íamos comer. Ao sinal de irmã Valentina, todas disseram ao mesmo tempo: - Ao Senhor agradecemos o alimento que teremos. Senhor, dai o pão a quem tem fome e fome de justiça ao mesmo tempo. Amém.” (p.48)

Após essa catequização sem questionar a passividade da Igreja tradicional perante as raízes do desajuste social, perante a corrupção, o autor volta a distorcer os fatos. Na seqüência da história, o próprio Tinho começa a investigar os crimes, levando junto mais algumas adolescentes da escola onde estava alojado; disfarça-se de mulher, é paquerado por um rico empresário e invade uma propriedade. Como se isso tivesse ares de “normalidade”, soma-se a postura do professor Eduardo, amigo da turma, que não tem argumento suficiente para dissuadi-los do ato, tolerando e acompanhando-os na *aventura*:

“- Seguinte, moçada. Escolhemos três ou quatro entre nós e, na calada da noite, entramos nos escritórios da Favos de Mel, vasculhando tudo para pegarmos provas do crime.

- Em tese, a idéia é genial, Carneiro.

“A Kombi, para me confundir, começou a andar em círculos. Na certa, os homens não sabiam o que fazer comigo, apesar de terem dito que iriam voltar à garagem. O fato de ficarem andando me deu uma relativa calma. Não iam me matar imediatamente. Pretendiam mesmo me levar até o tal chefão. Caso contrário, não se preocupariam em dar voltas e voltas. Bastaria ir direto para o mato, abrir a porta traseira do furgão, mandar que eu descesse, para me fuzilar com um balaço na testa, como fazia o esquadrão da morte.” (p.17)

Não satisfeito, o autor promove uma sessão de espancamento com a vítima, que nem bem tinha assimilado a idéia de que havia sido seqüestrada:

“Quando desci da Kombi, o *amizade* ordenou que eu abaixasse a cabeça, não olhando para ninguém. Estava escuro, mas eles não queriam arriscar.  
- Não é preciso - setenciou o chefão.  
- Escute aqui, seu fedelho, se abrir o bico morre antes que os outros. Você já vai levar o seu por se meter onde não é chamado - e dirigindo-se aos dois, ele falou: - Não batam muito, só o suficiente para mostrar do que vocês são capazes se ele destramelar a língua. E quando terminarem, podem começar a praga, dando continuidade ao Projeto Pirâmides.” (p.18)

Ao escapar do seqüestro, Tinho é acusado pelos amigos pelo mal que não cometeu e é salvo por um padre que mescla uma imagem de *hippie* com Jesus. Dessa parte em diante, da

- Eduardo tentava convencer o delegado a agir imediatamente.

- Quem?

- Walter da Silva, o rapaz que está sendo procurado como cúmplice no caso dos barbeiros...

- Você sabe onde ele está? - o delegado se interessou, quando escutou meu nome.

- Digamos que um passarinho verde entrou pela minha janela e me contou sobre o paradeiro dele...

- Bem, aí as coisas mudam muito, professor. Se prendermos o barba e o zunquim - assim se chamavam o amizade e o motorista -, obtendo a confissão deles, o depoimento do rapaz e mais a ficha nada limpa do doutor Mustarela, já temos indícios bem consistentes..." (p.84)

No final, tudo dá certo: o criminoso é localizado pelo trabalho da polícia; Tinho acaba namorando a menina mais esperta do grupo de jovens que o ajudam. O autor omite as consequências de todas as maldades da história: dos *barbeiros* contaminados com o mal-de-Chagas, nem notícia. Os moradores do beco movem-se como *massa*, são comandados ora pelo prefeito, ora pelas lideranças do bairro. E, falando em honestidade, o autor encerra o livro com um *grande* pensamento sobre a finitude humana, que eu espero, sinceramente, que as crianças não entendam: *união na ação*:

"Mas que sujeito sacana, hein? - André esmurrou a mesa. - Isso sem contar que, para implantar seu projeto, para atingir seus objetivos, ele se tornou um assassino frio, sanguinário e calculista. Para elementos como ele, não existem pessoas, seres humanos,

Mas quem vai até lá? - Eduardo *dava uma de chato*, estragando os projetos do Carneiro. - E depois, não esqueçam de que somos um movimento movido a paz, contra violências...

- Ser pacífico não quer dizer ser passivo, Eduardo - Carneiro defendia seu ponto de vista. - Se agirmos direitinho, com educação, batendo de leve nas portas, esperando que elas se abram, vamos ficar esperando eternamente. É preciso jogar duro, dar soco nas portas, senão elas nunca vão se abrir...

- Eu discordo! - Eduardo insistia.

- Façamos uma votação então - Cecília tomou a frente. - Quem é a favor da visitinha a Favos de Mel levante a mão. Todos levantaram a mão, apoiando o plano de Carneiro.

- Pronto, Eduardo - exclamou Carneiro. - A visitinha foi aprovada.

Quando o Fiat do Eduardo parou antes do quarteirão onde estava localizada a favos de Mel, quatro elementos desceram na noite escura da rua: Eduardo, Carneiro, eu e uma jovem simpática, de sorriso claro, Cecília.”  
(p.68-69)

As buscas ilícitas não dão resultado, e o professor acaba descobrindo fatos na delegacia que levam a Justiça ao verdadeiro criminoso. Pelas observações do delegado e das lembranças de Tinho, o caso é resolvido. Se o professor tivesse promovido o encontro entre os dois antes, talvez evitasse a metade das loucuras feitas pelo grupo. Mas aí, é claro, não haveria história:

“- Doutor Wladimir, e se eu disser que tenho uma testemunha-chave, alguém muito importante nesta história toda?

e viabiliza a prova de sua inocência. Caso fosse pobre, honesto, inocente, mas descrente, desconhecido do padre, provavelmente, Tinho jamais passaria pelas portas do colégio, tampouco seria aceito por um grupo de jovens de classe alta, estudantes de um colégio tradicionalíssimo como o Colégio Santa Inês;

- c) *fase da performance* - com a procura dos ladrões pessoalmente, apoiado por Deus, a quem se reporta sempre que em perigo, Tinho consegue provar que é inocente, mantém seu *povo* no local que era seu de direito e, ainda, conquista o amor da *mocinha* da história;
- d) *fase da sanção*: os bandidos são todos punidos, executando-se o prefeito, que nem é mais mencionado na narração. A punição atinge os problemas citados de forma superficial, como, aliás, toda a história se apresenta.

### *Nível fundamental*

A intenção demonstrada no título e nos resumos da história reflete a oposição *culpa x inocência*, mas o livro baseia-se na oposição *riqueza x pobreza*, riqueza vista como dinheiro e fé em Deus e pobreza vista como miserabilidade e falta de fé em Deus: *as minorias apoiadas pela igreja conseguem se sair bem das tragédias, enquanto os vilões, maus e sem fé em Deus, são punidos*. No nível da estrutura profunda, essa é a verdadeira moral da história. A questão da moradia, levantada como principal discussão, não é resolvida no nível político, apenas na seqüência da história, tampouco o padre toma atitude concreta nesse sentido.

## **Análise dos suplementos de trabalho que acompanham os livros analisados**

O suplemento de trabalho analisa a obra, auxiliando o professor a formular sua *prova* sobre o livro, com base em cinco



peças feitas à imagem e semelhança de Deus. Para ele, só existe o seu egoísmo como centro do mundo. Ainda bem que conseguimos botá-lo atrás das grades...

- Realmente, pessoal - concluiu Eduardo, encerrando a reunião. - Pelo menos desta vez, o fraco e oprimido conseguiu vencer. E venceu porque nós ficamos unidos, sem esmorecer. Isto é o importante: a união na ação." (p.89)

### *Nível intermediário*

No nível da estrutura narrativa, o programa narrativo de aquisição apresenta, no estado inicial, o adolescente em disjunção com o objeto-valor *inocência*. A análise feita, porém, mostra o estado inicial em que tanto o jovem quanto as pessoas pobres que o rodeiam estão em disjunção com o objeto-valor *dignidade*.

A seqüência canônica está representada em suas quatro fases:

- a) *fase da manipulação* - o tipo de manipulação mais freqüente na história é a *provocação*. O episódio inicial que envolve Tinho já é uma provocação, pois ele vê os bandidos e se sente na obrigação de ter de fazer alguma coisa. Esse desencadeia na história sucessivas provocações: como sua culpabilidade, sua exclusão do grupo de amigos, o desafio de conhecer uma menina mais inteligente do que ele, assim como a luta para provar sua inocência;
- b) *fase da competência* - o fato de ter freqüentado a Igreja o habilita a ser atendido pelo padre, a ser hospedado no colégio das irmãs, faz também com que se aproxime dos jovens ligados ao movimento apoiado pela escola

cia, entretanto, brota dos dois lados. A maturidade das jovens personagens é medida a partir do quanto estúpidas e frias elas podem se tornar, negando a sensibilidade, o medo, a intuição, que, na verdade, é o que as torna humanas.

Essa série literária traz dúvidas dos autores, e não dos adolescentes. Os sentimentos expressos por suas personagens não questionam as bases da organização da sociedade. A semelhança entre as personagens das histórias, escritas por diferentes autores, mostra a intenção de pasteurizar o jovem, de enquadrá-lo em um padrão que não corresponde necessariamente à verdade, nem dá uma visão do mundo emancipadora, autônoma.

Os autores analisados tratam a literatura como um produto para atingir as massas; para tal, limitam-se a repetir modelos dos filmes policiais americanos, com muita violência e suspense. Não há um compromisso com a ficção. O caráter ficcional fica duvidoso em razão da semelhança dos atos violentos com o que se passa na TV em seus programas mais sanguinários. Todos os que cercam o herói das histórias parecem caracterizar-se por comportamentos socialmente equivocados: traição, alcoolismo, vontade de dominar o mundo, roubo, tráfico, mentira, premeditação de assassinatos, entre outros. Mesmo que esse tipo de literatura estivesse comprometido com a *representação cultural* de sua época, mesmo que o fizesse como *arte pela arte*, ainda assim a literatura expressa por essa série deixaria muito a desejar, pois nem a proposta de ser original e fiel ao seu tempo ela traz.

O que o jovem encontra dentro dos livros da série são as suas jovens personagens lutando para aprender a agir com base em valores negativos da vida adulta. Nada de dificuldades na escola ou de dificuldades de relacionamento com a família, com os amigos, dentro de um círculo de pessoas normais, que brigam, mas não se matam ou, sequer, estão sempre no mundo do crime. Ao contrário da verdadeira literatura emancipadora, os livros da série não trabalham com o fantástico, com mitos. O tratamento do enredo é adulto e criminoso, e os jovens reagem como adultos, tanto os das histórias quanto os que os lêem, pois o processo da leitura acontece dentro deles.

tópicos: *personagens, linguagem, narrativa, mensagem e enredo*. A abordagem das questões levanta dados quantitativos sobre a obra, conduzindo a um enquadramento positivista da mesma: guia o aluno para a certeza de que a mensagem do livro é aquela que o suplemento aponta. A polissemia das mensagens de um texto, a possibilidade de finais abertos não são considerados. Apenas os fatos, as personagens e as características de cada uma são ressaltados e *cobrados* do leitor.

No tópico V do suplemento, que aborda o enredo e as ilustrações que aparecem no livro, estão reunidas, para lembrar, as partes mais importantes da história, resumindo-a. Delas, poucas refletem situações cotidianas isentas de violência, embora, ao ler o conteúdo do livro, perceba-se o que elas significam e em que momentos reais estão inseridas. A grande maioria demonstra claramente o que é considerado importante nas histórias: a trajetória de violência, o desejo de poder e morte que elas traçam. Não há preocupação de ruptura com traços artísticos, nem liberdade de criar dentro da própria gravura; todas elas são lineares, reproduzem seres humanos em planos comuns, como se fossem fotos mal tiradas. É uma arte que reproduz imagens e não as recria. Não se percebe nelas a intenção de transcender o texto escrito, despertar subjetivismos ou ruptura com o cotidiano.

## Considerações finais

A série Vaga-Lume traz, em suas histórias, as classes sociais divididas em duas, mocinhos e bandidos, e expõe os fatos como se a maldade e a desonestidade fossem características naturais em bandidos e a bondade, nos mocinhos. Ignora relações de causa-conseqüência, desconsiderando a ideologia do capital, que destitui as pessoas de quase todas as suas possibilidades de dignidade. Os responsáveis pela edição enganam seu público intencionalmente ou não; a série Vaga-Lume apresenta uma literatura cheia de problemas simples com respostas imediatas e prontas. Não leva seus leitores a pensarem profundamente, mas apenas a ficarem atentos à descrição dos fatos. A única contradição constante é quem é ladrão e quem não é; a violên-

de desenvolvimento de pensamento e de emoção. O que não se esperava, entretanto, é que até esses avanços culturais e conceituais a respeito da juventude iriam ser assimilados totalmente pelo sistema e industrializados.

A hipocrisia se instala quando a sociedade se surpreende com o fato de as crianças, os pré-adolescentes, os adolescentes, devidamente estudados e tachados com este ou aquele perfil, em sua grande maioria, quererem saber só de dinheiro, pois sabem que ele pode satisfazer os seus desejos imediatos. *É preciso ler desde pequeno para passar no vestibular, tudo bem. Vamos iniciá-los com a série Vaga-Lume. Ela é interessante e eles lêem com rapidez e voracidade. Vivemos a época das soluções imediatas, dos frames, dos takes.*

Em Passo Fundo, só em agosto e setembro de 1998, três grandes escolas particulares encomendaram a leitura de livros de Puntel para seus alunos. Como o escritor esteve em visita à cidade no início de setembro, as escolas exigiram a leitura dos seus livros, integrantes da série Vaga-Lume, para as 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. Em uma escola, em particular, a prova sobre o livro reflete questões e posicionamentos encontrados no suplemento de trabalho, o que comprova o desleixo do professor ou a sua ignorância acerca do processo em que se constitui a leitura.

A literatura descartável da série Vaga-Lume substitui o amadurecimento aprofundado por violência. O que se lê nessa série é uma espécie de *superviolência vip*: a *violência comercial*. Ela é a soma da *social*, pelo aspecto de normalidade diante das disparidades entre as classes sociais; da *física*, pelas torturas, mortes, espancamentos; da *ecológica*, pela destruição do meio ambiente, com explosões e incêndios. Ela vem embrulhada de forma muito caprichada em livros bonitos, com capas bem produzidas, recomendadas por catálogos cheios de observações sobre a valorização da leitura. Ela é um produto para um determinado tipo de consumidor, atitude normal em um mundo capitalista. Porém, “normal” se o consumidor tivesse consciência de que o é; não tendo, em virtude de sua tenra idade e do pouco acúmulo de conhecimento prévio, passa de consumidor a vítima.

Há muito tempo, as sociedades primitivas davam um des-

O diálogo dentro das histórias, a criação de planos, os pensamentos giram todos em torno de atacar ou defender. As conversas não têm objetivo de crescimento mútuo; elas resumem que há pessoas boas e pessoas ruins, isentas de historicidade. A morte aparece sempre como uma punição ou como um recurso a ser usado pelos dois lados da briga para resolver todos os problemas. Nem respeito pela morte essa série Vagalume desperta nos jovens; não há uma tentativa de aceitá-la, entendê-la. Aquino, Galdino, Pereira, Puntel, Rey, Rocha são escritores fantásticos, dominadores da técnica de prender o leitor; seus enredos são tão atrativos que, quando se começa a lê-los, não se pode parar antes de desvendar seus mistérios. Isso vende livros e vende muito bem. Lembro os livros de bolso, com histórias de banguê-banguê: era sempre a mesma rua deserta, sempre o mocinho empoeirado, sempre a filha do homem mais rico da região, mas que histórias! Como largar o livro sem ver o mocinho salvar a mocinha e ir para um rancho num vale verde, com um rio azulado? Impossível. Porém, o mundo do banguê-banguê escondia dentro de si homens rudes, mulheres sofridas, frustradas, crianças solitárias. A vida tinha seu valor em dólar ou ouro e não era um tempo bom. Assim como o nosso não é.

É preciso que os jovens deste final de século criem novas realidades, e quem pode provocar esse desejo são os modelos que a sociedade lhes oferece através da educação, não aquela que vê a infância como um mal necessário, uma condição próxima ao animalesco, com seres privados de razão e tendências selvagens, irrefletidas e egoístas. E, sim, aquela que nos chegou através de Rousseau, na qual “a verdadeira educação consiste num preparo adequado de suas almas para que, nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito de cada uma em particular. Isso é educar para emancipar, e não para reproduzir os valores vigentes de moral, de justiça e do capital.

Muito se avançou, em termos de pesquisa, para melhorar a sociedade a partir da educação dos jovens para a liberdade. Os jovens da década de 1990 já são entendidos pelo resultado de pesquisas educacionais que levantaram seus gostos, fases

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *A prática da pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia cultural*. Brasil: Francisco Alves, 1990.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil & juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Literatura & linguagem*. São Paulo: Quíron, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1995.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1987.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza. Desenvolvimento da personalidade e da leitura. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1989.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.
- GUARESCHI, Pedrinho Alcides. *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1989.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- HOHLFELDT, Antonio. *Pelas veredas da literatura*. Porto Alegre: IEL: Edipucrs, 1994.
- KUPSTAS, Marcia (Org.). *Violência em debate*. São Paulo: Moderna, 1997.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

taque especial ao ingresso dos jovens na idade adulta. Clastres (1990) chamava esses rituais de *ritos de passagem*, os quais simbolizavam a aceitação do jovem na vida social e religiosa da comunidade. Em linha geral, esses ritos iniciatórios eram lavrados no corpo do próprio iniciado, deixando marcas para a vida inteira, que significavam que ele era digno da tribo à qual pertencia. “A marca é um obstáculo ao esquecimento, o próprio corpo traz impresso em si os sulcos da lembrança - o corpo é uma memória” (p.127).

Cito essa relação entre tortura-violência, marca e memória, utilizada por povos primitivos para sintetizar essa série de histórias oferecida aos jovens de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental pelos editores, pelos professores, pelas famílias. Comparando a visão dos homens primitivos sobre a importância de trazer impressas no corpo as leis da tribo com a necessidade de se fazer uma criança de dez, onze anos ler uma história permeada de assassinatos, seqüestros, traições, mentiras, lutas, palavras registradas em calão, para se inteirar da realidade e ganhar nota no final do mês, percebem-se duas diferenças: os primitivos marcavam os jovens por fora, os atuais marcam por dentro; os primitivos marcavam os jovens para incluí-los, os atuais os marcam para excluí-los.

Hoje, a sociedade civilizada e avançada promove essas marcas internas para que os seus jovens selvagens não tenham grandes aspirações, tampouco sejam omissos ou submissos. Ela prepara os jovens para que o *sistema* o seja por meio deles, e eles sejam nada.

## Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fani. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.
- AGUIAR, Vera Teixeira de, BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALVES, Júlia Falivene. Cidades maravilhosas, cheias de violências mil. In: *Violência em debate*. São Paulo: Moderna, 1997.
- ÁTICA. *Catálogos juvenis*. São Paulo, 1997





MORAES, Antonieta Dias de. *Reflexos da violência na literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Letras & Letras, 1991.

SARTRE, Jean-Paul. *O que é a literatura?* São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, Ezequiel Theodor da. *Leitura & realidade brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.*



# Anexos

## Anexo A

### Ficha de observação do *corpus* da pesquisa *Pega ladrão*

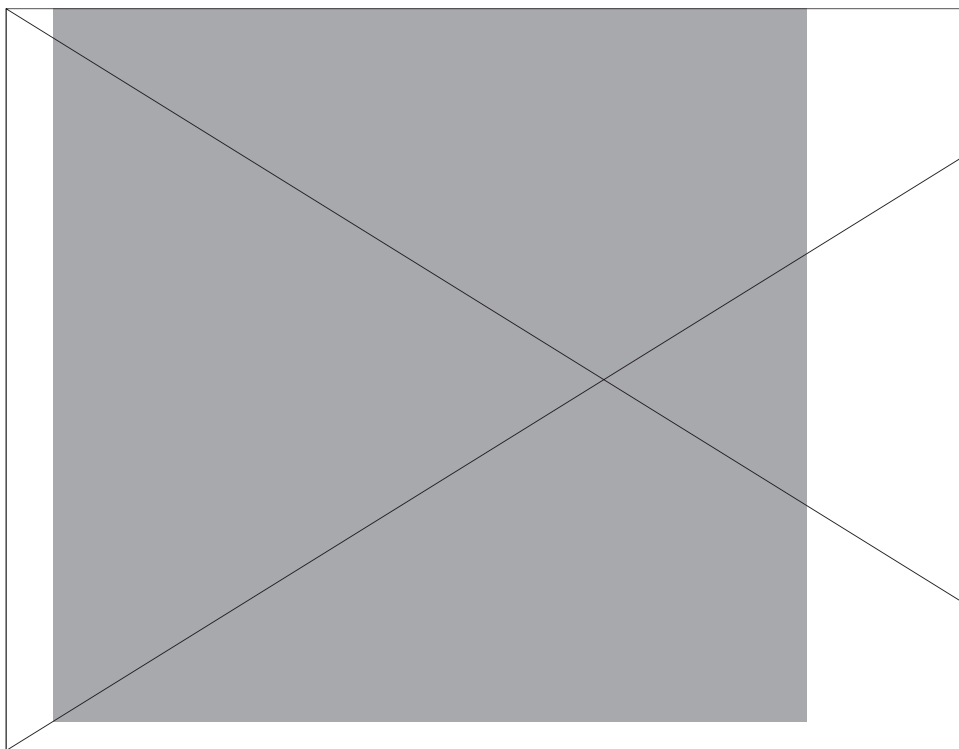
Título do livro: *Pega ladrão*; autor: Luiz Galdino; n. de páginas: 94



## Anexo B

### Ficha de observação do *corpus* da pesquisa *Na rota do perigo*

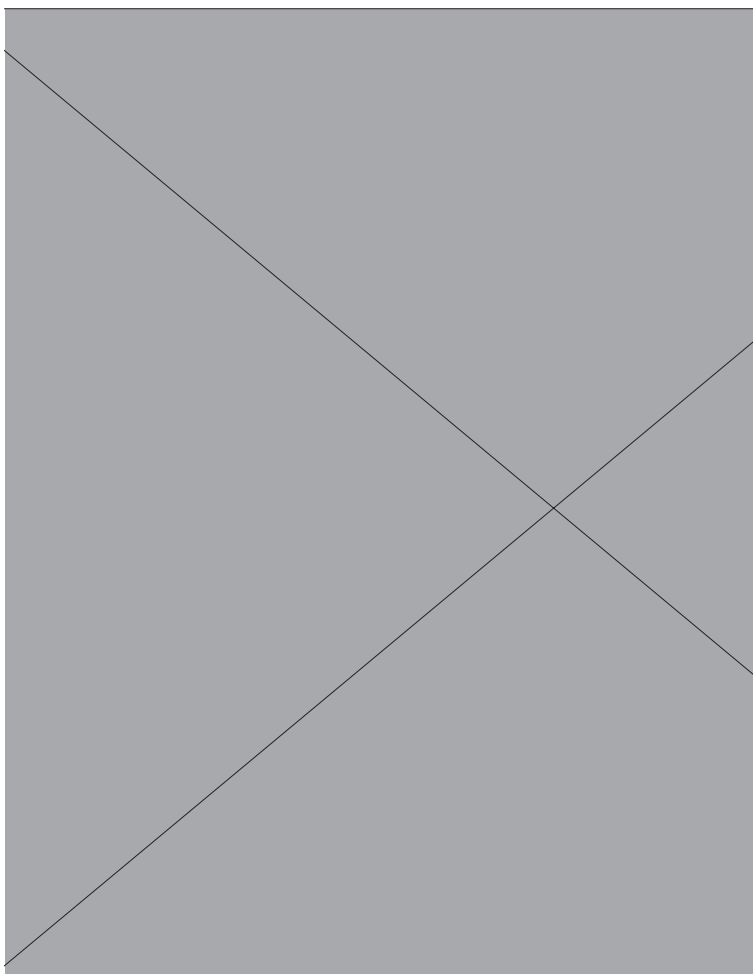
Título do livro: *Na rota do perigo*; autor: Marcos Rey; n. de páginas: 128



## Anexo C

### Ficha de observação do *corpus* da pesquisa *O mistério da cidade-fantasma*

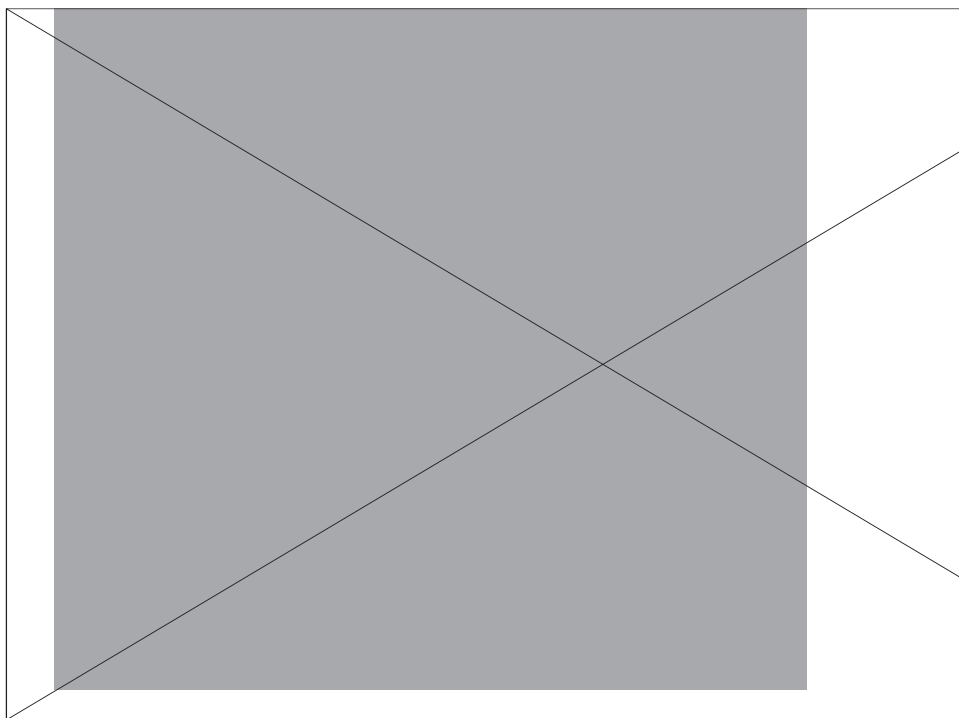
Título do livro: *O mistério da cidade-fantasma*; autor: Marçal Aquino;  
n. de páginas: 95



## Anexo D

### Ficha de observação do *corpus* da pesquisa *A grande fuga*

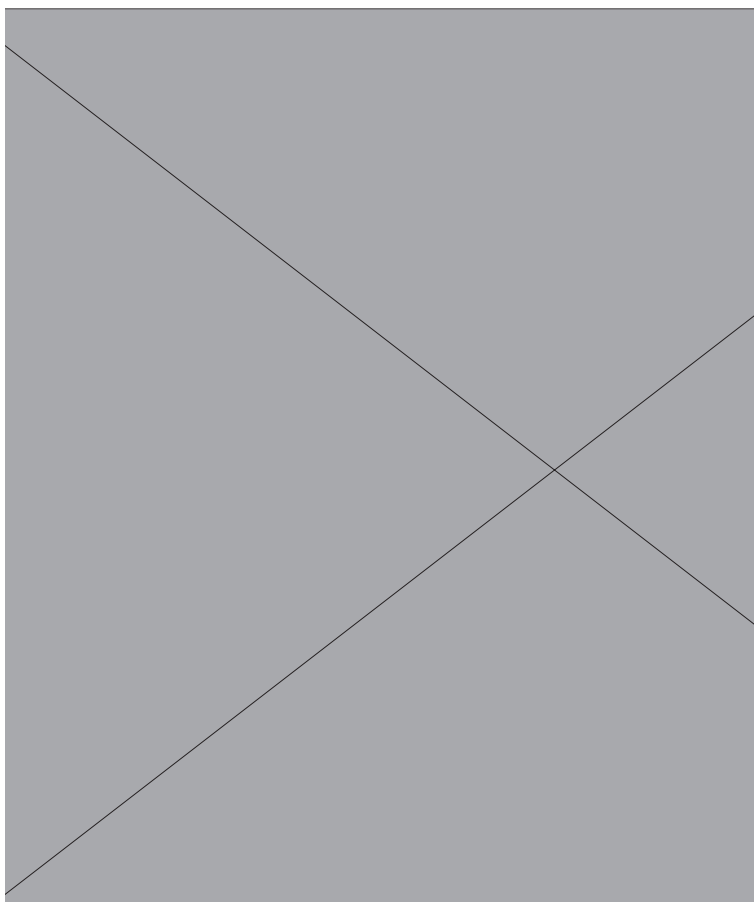
Título do livro: *A grande fuga*; autor: Sylvio Pereira; n. de páginas: 95



## Anexo E

### Ficha de observação do *corpus* da pesquisa *O fabricante de terremotos*

Título do livro: *O fabricante de terremotos*; autor: Wilson Rocha;  
n. de páginas: 150

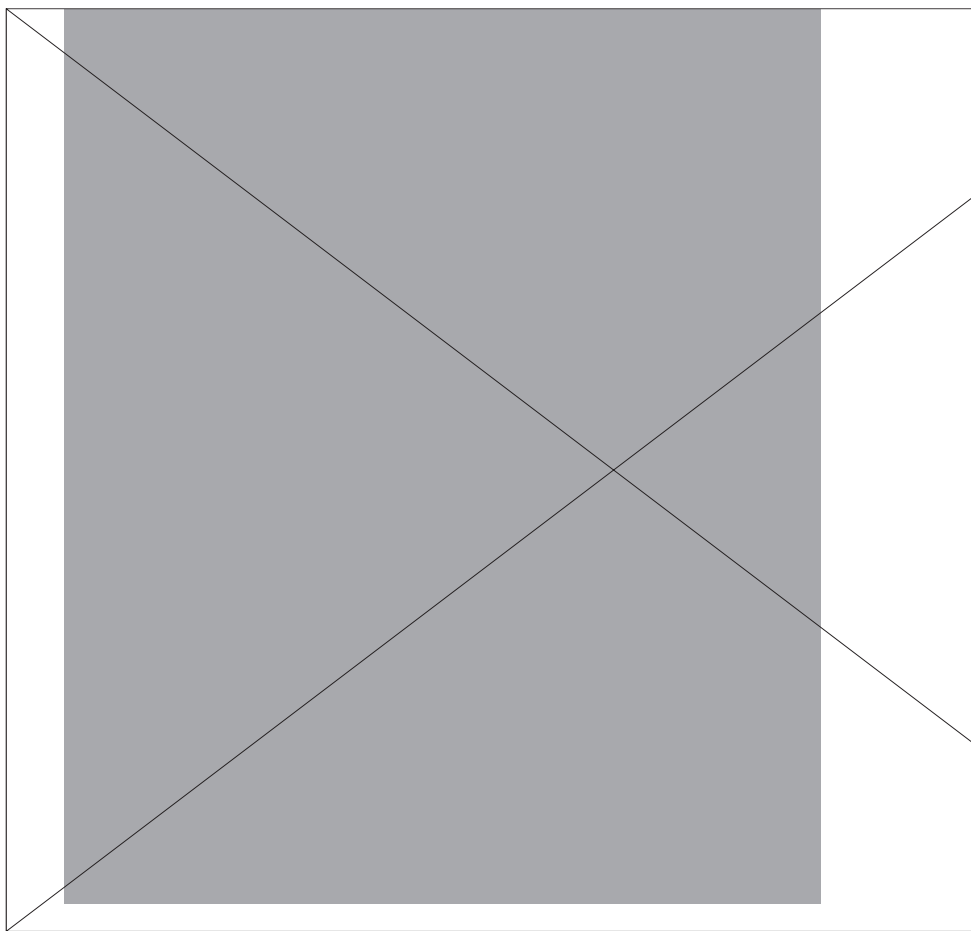




## **Anexo F**

### **Ficha de observação do *corpus* da pesquisa *Deus me livre***

Título do livro: *Deus me livre*; autor: Luiz Puntel; n. de páginas: 96





# Temas de leitura para um leitor em formação

*Tania Mariza Kuchenbecker Rösing*<sup>1</sup>

---

Muitos estudos têm sido desenvolvidos acerca do trinômio autor-texto-leitor, de suas interações e das interferências que afetam a leitura, uma vez que no ato de ler são acionados os referenciais do autor, suas experiências existenciais, seus valores, seu universo cultural, suas relações com o tempo histórico em que emerge sua obra e com o espaço em que vive. As mesmas características precisam ser observadas no sujeito leitor, a fim de que sejam atendidas as suas expectativas. A compreensão do texto, a interpretação de seu conteúdo e a apropriação das idéias nele contidas sofrem significativa interferência das características desse mesmo leitor.

O processo de construção e de produção de significados em que se constitui a leitura, quando esta é mediatizada, requer do mediador um conhecimento significativo acerca da literatura, um comportamento mais efetivo de leitura e habilidade na seleção de obras a serem indicadas a um leitor ou a um grupo de leitores.

---

<sup>1</sup> Professora de Literatura Brasileira, Literatura Sul-Rio-Grandense e Literatura Infanto-Juvenil. Doutora em Letras pela PUCRS.

Entende-se, nesse contexto, o processo de estruturação da identidade, já iniciado na infância. Sua tendência grupal aponta suas dificuldades, revelando, inclusive, quem são seus ídolos, o que resulta no conhecimento da referência de seus valores éticos e morais.

A sexualidade se manifesta precocemente, o que permite um contraponto entre a efemeridade e uma necessidade de estabelecer vínculos mais duradouros.

Tais revelações são confirmadas pelos estudos desenvolvidos por Jersild (1977):

*Até a época em que chega à adolescência, o jovem já passou por muitos sobressaltos e tumultos, além de ter experimentado as correntes mais serenas da emoção que se manifestam em toda a sua vida. Passou, ademais, por um longo e rigoroso aprendizado da arte de envolver, mitigar e disfarçar os seus sentimentos. Isto quer dizer que, se pretendermos compreender o adolescente, não só temos de reparar nas emoções abertamente reveladas por ele, como também devemos procurar investigar as que aprendeu a disfarçar ou a negar (p.242).*

O comportamento dos adolescentes na escola é muito significativo: revela sua identidade ou mesmo a fase do processo de construção de sua própria identidade. A sua ligação com os professores se realiza mais pelas qualidades humanas desses profissionais do que por sua competência profissional. À medida que não se efetiva o diálogo entre professor e aluno, as manifestações de violência são muito mais desastrosas do que as de alienação ou mesmo de frustração, ou ainda de abandono da própria instituição escolar.

Considerando a síntese desenvolvida sobre características do adolescente que precisam ser observadas no momento da seleção de temas a serem abordados nos textos literários com os quais vão se envolver, assume importância capital o reconhecimento do uso da imaginação nessa fase da vida como forma de transpor obstáculos relativos ao tempo e ao espaço em que vive. A revelação de experiências que não lhe são faculta-

Em se tratando de adolescentes, ou mesmo pré-adolescentes, interesses e necessidades desse público precisam ser levados em conta, porque o estímulo à leitura deve corresponder às suas expectativas. O problema não se encontra na identificação dos interesses e das necessidades que são explicitados. Saber o que ele pensa, o que ele faz não é mais significativo do que saber o que ele sente.

O caminho para desvelar a vida interior desse público adolescente é árduo: precisamos encontrar formas competentes de abordagem da emoção e de suas variadas modalidades de manifestação. Sentimentos como o amor, o medo, a angústia, a raiva precisam ser observados no processo de indicação de obras literárias, que necessitam do envolvimento do leitor como um todo.

Por ser um período de grandes transformações, a adolescência pressupõe uma trajetória em busca da consolidação da identidade de um ser que se desenvolve biológica e psicologicamente. Não podemos valorizar apenas o desenvolvimento mental, mas especialmente as sensações, os impulsos, as percepções que configuram o estado emocional desse ser.

A energia que vai se produzindo nesse período da vida humana deve ser valorizada no sentido de seu aproveitamento como espaço para o desenvolvimento da criatividade e da construção de novas abordagens no enfrentamento de situações cotidianas, sejam elas em ambiente familiar tradicional ou em outros ambientes informais não previsíveis. É nesse período que o adolescente busca inserir-se no mundo dos adultos consolidando ou negando seus princípios, fazendo valer sua independência rumo à autonomia em relação às pessoas com as quais convive mais estreitamente, sejam elas seus familiares ou seu grupo de referência.

Pode-se entender, por isso mesmo, a fuga para o mundo interior, por encontrar o adolescente nesse refúgio as condições necessárias para o acolhimento de seus ideais, sejam eles de natureza pessoal ou profissional, seus sonhos, seus projetos futuros. A aparente irreverência dos adolescentes deve ser entendida como reflexo do conflito entre o mundo em que vivem e o que idealizam.

interior de seus leitores. É necessário que a escola mantenha o distanciamento correto para exercer a sua crítica frente à produção editorial que trata a literatura para crianças e adolescentes como um grande segmento para ganhar dinheiro.

Em se tratando de um leitor em formação, torna-se imprescindível oferecer-lhe temas que atendam especialmente aos seus sentimentos, que nem sempre são explicitados aos mediadores da leitura.

Há que se estabelecer um diálogo franco, aberto, no intuito de conseguir informações mais precisas a serem consideradas no processo de seleção de temas. Há que se estabelecer uma confiança entre o mediador e o leitor, a fim de que as manifestações do sentimento desse leitor fluam naturalmente e sejam observadas na seleção do material de leitura. Há que se utilizar de recursos não verbais também no processo de investigação de interesses de leitura, uma vez que nem sempre se consegue detectar a informação na fala dos leitores em formação, o que pode ser manifestado na seleção com ilustrações, por exemplo. Há que se observar detalhadamente, entre tantas outras manifestações, o conteúdo das mensagens veiculadas em suas camisetas, peça do vestuário de que mais se utilizam e que mais apreciam, mensagens estas que, num jogo verbal/não verbal, revelam parte significativa de seus sentimentos, permitindo a interpretação e a apreensão dos mesmos pelos demais segmentos da sociedade. Tal observação pode ser estendida, paralelamente, ao conteúdo dos adesivos que adornam seus pertences, entre os quais se destacam as agendas pessoais e as paredes do ambiente em que vivem e em que desenvolvem uma atividade profissional. Há que se analisar cuidadosamente o conteúdo das mensagens dos cartões utilizados para expressar sentimentos em datas especiais ou em situações especiais, os quais estão disponíveis no mercado em grande variedade, apresentando qualidade formal atraente e que são consumidos cada vez mais especialmente pelos jovens de qualquer nível socioeconômico. Há que se conhecer que alimento saciará a fome de leitura de histórias que apontem a esses adolescentes o real sentido de suas vidas e que justifiquem e seu estar no mundo.

A preocupação com a seleção de temas para a leitura não

das em sua vida real surge como uma necessidade imperiosa. A fuga para o sonhado constitui-se numa forma de suportar as condições reais de sua vida. É a possibilidade de construir um futuro melhor mesmo tendo consciência das limitações de sua existência.

Há que se buscar caminhos para conhecer o que se passa na vida interior desses adolescentes, para que a indicação de temas abordados literariamente seja capaz de provocar nesse público um estímulo à realização de novas leituras, em níveis cada vez mais profundos.

A necessidade de intelectualizar e de fantasiar do adolescente é vista por Outeiral (1994) da seguinte forma:

*O adolescente compensa e elabora suas perdas infantis com uma mesma atividade de fantasias conscientes, sonhos diurnos e atividades intelectuais diversas. Não é infreqüente vê-lo sentir-se um grande poeta, literato, homem rico, empresário, etc. (...) O corpo imaginário é mais significativo que o corpo real que, por sua vez, durante bastante tempo, continuará sendo, em parte, um desconhecido que paulatinamente ocupará seu lugar na integridade do indivíduo (p.29).*

Pode-se justificar dessa forma a preferência de meninos de rua e de adultos desescolarizados por temas maravilhosos, que estimulam a imaginação, que propiciam a vivência de outros mundos menos cruéis, que proporcionam a convivência com personagens diferentes das pessoas que fazem parte de seu próprio grupo, defensores de outros ideais que não são os preconizados nesse grupo.

Entende-se, também, o equívoco de professores na seleção de obras literárias cujo tema se baseia em diferentes formas de violência. A leitura sobre aspectos negativos da sociedade precisa ser feita com a devida crítica, valorizando a autonomia da escola e do professor em relação ao que oferece o mercado editorial.

A carência de livros nas bibliotecas escolares não justifica a valorização de textos que não contribuam com o crescimento

deixa de lado a observação dos recursos estilísticos apresentados na obra, pois formas inusitadas de expressão das idéias constituem característica específica da natureza literária.

Trabalhar textos literários com um público diversificado - meninos de rua, meninos de escola, adultos desescolarizados - é um desafio que precisa ser assumido competentemente pelos mediadores do ato de ler fora da escola e em seu próprio contexto.

## Referências bibliográficas

- JERSILD, Arthur. *Psicologia da adolescência*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- OUTEIRAL, José O. *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

IMPRESSÃO:



FONE (54) 316-8375