

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TANGARÁ DA SERRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS

LILIANE LENZ DOS SANTOS

**LITERATURA JUVENIL E MEDIADORES DE LEITURA:
FRONTEIRAS E LIMITAÇÕES DE RECEPÇÃO**

Tangará da Serra
2023

LILIANE LENZ DOS SANTOS

**LITERATURA JUVENIL E MEDIADORES DE LEITURA:
FRONTEIRAS E LIMITAÇÕES DE RECEPÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Estudos Literários – PPGEL – da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Literários, na área de Letras. Linha de Pesquisa: Leitura, Literatura e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto.

Tangará da Serra

2023

SANTOS, Liliane Lenz dos.
S2371 Literatura Juvenil e Mediadores de Leitura: Fronteiras e Limitações de Recepção / Liliane Lenz dos Santos - Tangará da Serra, 2023.
329 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Estudos Literários, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Linguagem, Câmpus de Tangara da Serra, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.

Orientador: Aroldo José Abreu Pinto

1. Mediadores de Leitura. 2. Estética da Recepção. 3. Literatura Juvenil. 4. Leitura da Literatura. 5. Horizontes de Expectativas. I. Liliane Lenz dos Santos. II. Literatura Juvenil e Mediadores de Leitura.: Fronteiras e Limitações de Recepção.
CDU 82.0-053.5(81)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto
Orientador – PPGEL/UNEMAT

Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães
Membro – PPGEL/UNEMAT/Tangará da Serra

Everton Almeida Barbosa
Membro – PPGEL/UNEMAT/Tangará da Serra

Prof. Dr. Jesuíno Arvelino Pinto
Membro – PPGELetras/UNEMAT/Sinop

Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga
Membro – UNIC/Cuiabá

SUPLENTES

Sylvia Helena Telarolli de Almeida Leite
UNESP/Araraquara

Alexandre Mariotto Botton
PPGEL/UNEMAT/Tangará da Serra

APROVADA EM: / /

Para...
Senhor Jesus

AGRADECIMENTOS

Essa história começou assim...

Lisy era uma linda borboleta que nasceu em um belo jardim e estava sempre rodeada da família e borboletas amigas. Ela era uma borboletinha especial, a caçula de sua casa, tinha cores vibrantes de verde, vermelho e amarelo nas asas, vivia sempre alegre e passeando pelas flores daquele lugar.

Certo dia o céu ficou escuro, as nuvens mais densas e então veio uma grande tempestade, trovões e relâmpagos assustaram todos os moradores do jardim e cada um ocupou-se em proteger e cuidar do lugar onde vivia. A tempestade chegou, durou algum tempo e, quando se foi, deixou o jardim devastado, as flores quase sumiram, ficou um grande vazio, mas mesmo diante de tanta tristeza alguns insetos maldosos se aproveitaram para tirar daquele jardim tudo o que podiam, deixando seus moradores ainda mais desamparados.

Quando a turbulência passou, as borboletas chefes foram verificar o que restava do local e perceberam que era possível reconstruí-lo. Andando por ali, viram uma borboletinha caída no chão; era uma borboleta de asas vermelhas, verdes e amarelas, porém a parte verde da sua asinha estava machucada e ela não conseguia voar. As borboletas chefes correram e pegaram a borboletinha no colo e a entregaram à sua mãe, que a procurava desesperadamente. A mamãe borboleta a acolheu em suas asas e dela cuidou com muito carinho e dedicação.

Lisy estava melhorando, mas tinha medo de voar novamente, seu irmão borboleta a incentivava e cuidava dela para que a mamãe borboleta pudesse trabalhar. A irmã borboleta a ensinava a cuidar do lar e assim os dias foram passando até que a família de borboletas pudesse ter um lugar seguro pra morar outra vez.

A borboletinha da asa quebrada foi crescendo e sua asa melhorando, ela gostava de visitar as flores por perto, sonhava com o dia em que pudesse voar mais alto e mais longe, mas

tinha medo de que sua asa não fosse suportar tamanho esforço e, assim, de sua flor preferida, uma margarida amarela e branca, observava a vida passar.

Seu irmão Bobby foi caçado pelos colecionadores de borboletas, eles o perseguiram durante meses, pois era uma borboleta rara, mas ele conseguiu escapar. Luly, a borboleta irmã, borboleteou para outro jardim e teve uma linda borboletinha pra cuidar.

O tempo passou. Lisy cresceu e o medo de conhecer novos jardins ainda estava presente em sua vida, tão grande quanto sua vontade de sair e explorar a natureza, até o dia em que conheceu uma bela borboleta azul com detalhes pretos, conhecida cientificamente como *libytheana carinenta*, mas chamada pelos íntimos de Romeu. Ele percebeu as cicatrizes na asa da sua nova amiga e quis saber sua história; ela contou da tragédia na infância e ele mais do que depressa se pôs a ajudar. Procurou todos os tipos de remédio, pois era enfermeiro, mas o que funcionou de verdade foi o amor que dedicou a Lisy e o incentivo de que ela poderia ir para aonde quisesse, nas mais altas colinas, pois ele sempre estaria por perto para protegê-la. Mesmo que viessem outras tempestades, ele estaria junto para cuidar dela. Lisy e Romeu apaixonaram-se perdidamente e casaram tempos depois.

Lisy e Romeu formaram um belo casal, cada um lutava pela felicidade do outro e assim viviam felizes, juntos conheceram novos jardins e flores que ficavam em lugares espetaculares, até que certo dia, pousada em uma rosa vermelha, Lisy avistou um belo jardim, Umapá, mas ele estava longe e ela imaginou que ali nunca conseguiria chegar.

Todos os dias Lisy e Romeu iam até aquela roseira para admirar o jardim que causava tanto desejo na borboleta, mas o medo da incapacidade não a deixava avançar, até que um dia Romeu lhe disse:

– Lisy, meu amor, você sabe que sempre fiz e farei tudo para você ser feliz. Se você quer mesmo conhecer esse lugar, vá! Não tenha medo, eu estarei aqui torcendo e fazendo de tudo pra dar certo! Tenha coragem, minha princesa!

– E quanto à nossa borboletinha? Ela é tão pequena ainda, acabou de sair do casulo!

– Ela ficará bem! Temos amigos queridos que nos auxiliarão enquanto você estiver viajando, e sua mãe é maravilhosa. Foi ela quem cuidou de você naquela tempestade e cuidará do Yan com o mesmo carinho e dedicação. Ela mesma disse que pode nos ajudar.

– Mas... e minha asa, será que aguenta?

– Olhe para ela, a parte verde já cicatrizou. Há esperança! Vá e trace uma nova história!

Ela se empolgou e começou a se preparar para a viagem de seus sonhos, começou a arrumar sua mala, mas esta ficou muito pesada e Lisy viu que era muito longe e com aquele peso não conseguiria chegar. Nesse momento Ely, uma borboleta amiga que já havia andado pelo jardim Umapá, falou a Lisy:

– Vamos reorganizar sua mala, ela ficará mais leve e assim você vai conseguir chegar ao belo jardim.

As duas refizeram a mala, a arrumação ficou joia e Lisy partiu enquanto Romeu organizava tudo para que ela ficasse protegida mesmo estando em um lugar distante.

Lisy usou todas as suas forças e chegou ao tão sonhado jardim Umapá. Lá ela olhou, cheirou as flores, se encantou com todas as novidades e conheceu Aldo, um marimbondo muito poderoso e experiente, que sabia tudo daquele lugar e que se propôs a ajudar Lisy a conhecer e a explorar todas as maravilhas que um jardim pode oferecer. Lisy gostou muito da companhia do Sr. Aldo, alguns ali o chamavam de guia, outros de chefe, mas Lisy preferia chamá-lo de orientador, pois ele a conduzia em todos os caminhos que devia andar. Porém Aldo e Lisy eram de espécies diferentes, ela uma sensível borboleta e ele um marimbondo auxiliador, mas com um afiado ferrão.

Aldo levou Lisy por todos os lugares daquele jardim, muitas vezes ela ficava com vontade de desistir do passeio porque ele lhe dava fortes ferroadas, chamava a sua atenção, mas com o tempo ela entendeu que todas aquelas ferroadas a tornaram mais forte e compreendeu

que ele fazia aquilo porque queria o seu bem, queria que ela aprendesse a voar sozinha e com segurança por aquele lugar, assim, com a ajuda dele, ela conseguiu explorar o máximo do jardim encantador.

Durante seu passeio Lisy conheceu várias outras borboletas que também estavam viajando por ali e se divertiu muito com elas, mas sua grande amiga foi Lina, ela era amarelinha e vivia em bando, sempre bem arrumadinha e supercharmosa. Conheceu também algumas joaninhas, 22 no total, às quais ajudou a compreender algumas coisas sobre a vida e pelas quais desenvolveu grande apreço.

Um dia o passeio chegou ao fim, Lisy não via a hora de voltar pra casa, sabia que Romeu e Yan esperavam-na com as asas abertas, doidos de saudade.

Antes de partir, Aldo deu-lhe os últimos conselhos, se abraçaram e se despediram com a certeza de que haviam construído uma forte amizade. Ela bateu suas asinhas e voou alto, feliz por ter conseguido realizar tantos sonhos naquele lugar. Ao chegar ao seu lar, teve uma grande surpresa: não só Romeu e Yan esperavam-na, mas todos os amigos e familiares, com uma bela festa de boas-vindas, com faixa e tudo.

Lisy abraçou e beijou cada um que estava ali e fez um agradecimento em público dizendo assim:

“Os sonhos devem ser vividos. Eu sonhei em voar alto e longe, mas sozinha nunca seria capaz, por isso agradeço primeiramente a Deus porque Ele me criou e me salvou. Agradeço aos meus familiares, minha mãe que se dedicou tanto à minha pequena família, minha irmã que por algum tempo até assumiu meu filho e meu emprego, ao meu amado marido que suportou a distância e mesmo de longe me protegeu, cuidou do nosso filho e ainda me deu forças quando eu estava precisando. Agradeço ao meu orientador, o melhor daquele jardim, às joaninhas que fizeram parte da minha pesquisa, aos meus amigos que me auxiliaram de várias formas... todos vocês fizeram o meu sonho se tornar realidade. EU AMO VOCÊS!!!”

Todos se abraçaram e se emocionaram e assim viveram felizes para sempre.

Ou até Lisy querer viajar para um lugar ainda mais distante!!!

E ela quis...

Depois daquela festa toda Lisy se sentiu amada, importante e motivada a voltar ao trabalho, mas lá a festa não foi tão grande assim. Ao voar pelos corredores das lindas plantações de flores que estavam sendo cultivadas percebeu que nem todos torceram por sua aventura. Ela descobriu que a maior parte dos insetos a achava maluca e irresponsável por deixar o filhinho Yan e o marido para viajar por aí. Na verdade, queriam muito alcançar a vitória que ela conquistara, mas não estavam dispostos a pagar tão alto preço, então tentaram menosprezar todo o esforço da borboleta.

Quando Lisy mostrava as lembranças trazidas do jardim Umapá, torciam o nariz e diziam que eram apenas enfeites sem utilidade. Ela se decepcionou e começou a entender que aquele lugar não a merecia, porque ela gostava de voar, de descobrir novas flores, novos aromas e não poderia ficar junto a besouros *escarabeineos*.

Lisy lembrou-se que do jardim Umapá era possível avistar uma montanha ainda mais alta, Pedra-Doc, e que era lá que queria chegar, então deixou os comentários maldosos de lado e continuou a sonhar. Em casa conversou com Romeu sobre tudo que acontecia e como desejava conhecer um lugar ainda mais longe, porém se resolvesse ir, gastariam o dobro de tempo e de dinheiro.

Romeu mais uma vez a abraçou forte e disse:

– Você pode ir o quão longe quiser! A nossa família é sua base e temos muito orgulho de você. Pode ir, Yan já é uma borboleta pré-adolescente e consegue se virar. Seja feliz, minha amada!

– Mas Romeu... não é justo com você. Mais uma vez terei que me ausentar, os meus sonhos podem se tornar fardos.

– Jamais. O seu sonho é também o nosso sonho! Nossa felicidade é te fazer feliz. E, quem sabe, quando você voltar, eu também possa conhecer um jardim próximo ao Umapá!

– Claro! Isso seria ótimo!

– Então deixemos combinado assim.

Lisy arrumou as malas mais uma vez e partiu. Aldo a estava esperando de braços abertos e juntos deixaram Umapá e seguiram rumo ao pico de Pedra-Doc. Porém dessa vez Aldo falou para sua aluna:

– Lisy... você já sabe o caminho. Porém os desafios são bem maiores, tem menos folhas disponíveis para alimento. O clima é mais árido e os predadores estão sempre à espreita, mas eu confio em você.

– Mas Aldo... por favor pegue a minha mala e carregue comigo novamente!

– Dessa vez não. Você percorrerá seu caminho.

– Então ficarei sozinha?!

– Claro que não! Sempre estarei por perto, mas quero que descubra o seu próprio percurso. E tem mais: preparei uma galera que está indo para o mesmo lugar que você. Vocês se ajudarão. Mas não se esqueça... você é a mais velha e deve desbravar essa montanha e dar suporte às demais!

Aldo já não tinha mais os ferrões afiados, ambos aprenderam a lidar com as diferenças um do outro e descobriram que formavam uma dupla e tanto, além do mais, o carinho, admiração e respeito faziam parte dessa relação. Então Lisy teve medo de que essa harmonia fosse corrompida com a entrada de outras borboletas orientadas, mas não, elas completaram a alegria da dupla. Quando Aldo apresentou Lisy às outras borboletas, foi uma festa!!! Parecia que todas se conheciam há décadas.

O grupo era formado por oito lindas borboletas. Lucy, extremamente organizada e prestativa, líder nata; Adra, tímida, discreta, inteligente e de uma prosa agradabilíssima; Mary, empolgada, enfeitada e sempre feliz; Ane Sant, meiga, pequenina, sensível e ainda cruzava as antenas se comunicando não só com o som, mas com os gestos também; Iza, que estava arrumando as malas para sair de Umapá e seguir com a galera para Pedra-Doc, May e Ane Luz, que compraram a passagem, mas ainda não estavam presentes ali e, ainda, Lisy, a alegre e agradável borboleta colorida.

As oito desse grupo formavam uma família e ficaram conhecidas como as filhas do Aldo. E ele gostava disso, porque com elas unidas a difícil viagem se tornava cada vez mais divertida.

Durante a viagem, Lisy fez grandes descobertas, conheceu flores e espécies que nunca imaginou, recebia todos os presentes que a natureza lhe dava e se deliciava com a experiência de aprender.

Aldo pediu que cada uma explorasse um novo lugar e lá conversasse com as 19 lagartas responsáveis por diferentes plantações de flores. Lisy passou por alguns desafios, então voou para a mais alta flor do jardim Menina-moça, local em que vivia com a família e que queria auxiliar; de lá, passou a organizar as atividades das borboletas, caracóis e lagartas professoras, cumprindo a função de polinizar todas as flores dali. O trabalho estava dando um bom resultado, a produção de frutos e flores estava crescendo muito, então a mariposa Juliete, que dividia a coordenação com Lisy, passou a se incomodar com o espaço que a borboleta ganhava naquele jardim e não gostava da aceitação que Lisy tinha na equipe “professora” de insetos.

Certo dia Lisy recebeu um chamado para auxiliar um caracol que havia encalhado debaixo de uma pedra e não conseguia se mover; ela prontamente foi em seu socorro. Juliete quis acompanhar, mas não levou nenhuma ferramenta de escavação, o que parecia bastante estranho para os outros, mas Lisy tinha se acostumado a trabalhar enquanto era observada e criticada pela colega.

Chegando à pedra, Lisy não conseguia enxergar onde estava o caracol, então resolveu descer para procurar, quando de repente sentiu que algo estava despencando, quando se virou só sentiu o impacto e gritou:

– Aiiii!!! Socorro!!!

Uma pedra a acertara em cheio na asa direita e ela, morrendo de dor, chamou por Juliete, que lenta e tranquilamente desceu e olhou o que havia acontecido.

– Nossa, Lisy! Sua asa quebrou!

E ela chorando respondeu:

– Sim! Snif, snif... eu sei. Está doendo muito! E é bem a asa que machuquei quando criança!

– Oh que pena! Agora você não poderá mais trabalhar aqui! Com essa asa quebrada apenas atrapalharia. Novamente farei tudo do meu jeito! Que tristeza! Vou te levar ao hospital.

– Mas... e o caracol?

– Ele deve ter conseguido escapar.

Lisy foi levada ao hospital; embora estivesse com a asa bem danificada, foi mandada de volta pra casa. Ela chorou a noite toda, porque assim teria muita dificuldade em subir a tão sonhada montanha. Pela manhã o sol não apareceu, as nuvens negras cobriram não só o jardim Menina-moça como o jardim Pedra-Doc e todo o universo.

Ao voltar para casa durante aquele tempo de escuridão, um sapo mal-educado e briguento chamado Góver estava tacando pedra nos outros animais. Lisy tentou passar despercebida, mas ao vê-la encontrou nela um alvo colorido e atirou três pedras. Uma passou de raspão pela sua cabeça, a segunda não a atingiu, mas a última pegou em cheio sua asa esquerda, deixando-a totalmente atordoada.

A viagem se tornou muito mais penosa, cansativa e desgastante. As duas asas de Lisy estavam comprometidas, mas ela continuava procurando meios de alcançar seu objetivo, até que chegou um momento em que Lisy não aguentou mais, parecia que as pedras atiradas nela a estavam esmagando a cada dia, sentia-se sem ar e sem objetivo. Chorava muito porque não queria desistir da viagem, mas não conseguia prosseguir, então seu amado Romeu a levou para conhecer o senhor Rodig, o besouro azul que tinha grandes poderes. Ele deu-lhe alguns remédios e conselhos e com cuidado Lisy voltou a voar.

Quanto mais subia a montanha, mais difícil era, e Lisy desenvolveu um distúrbio alimentar, não podia ver uma plantinha que já a engolia. Mais uma vez Romeu a levou para o ponto de apoio, onde Lisy conheceu a amável abelha Mirela, que conversou como uma psicóloga e organizou um cardápio que permitiu a Lisy equilibrar o alimento e a ansiedade de quase estar no topo da montanha Pedra-Doc.

Sua mãezinha também não suportou vê-la sofrendo e correu em seu auxílio. Passou a morar e cuidar de Lisy e de toda família, deixando aquele lar ainda mais completo.

Para chegar ao topo, Aldo avisou que Lisy teria que transpor um grande obstáculo, o que para ela parecia impossível, então resolveu ir à igreja pedir ajuda dos céus porque somente um milagre divino poderia ajudá-la a saltar uma pedra gigantesca com as asas quebradas e conseguir chegar mais perto do final da jornada.

Ajoelhada ali, viu se aproximar uma linda ave branca, mas não teve medo. Então começaram a conversar.

– Oi Lisy. Eu posso te ajudar.

– Pode?

– Confie em mim.

Os dois foram à clínica do Dr. Miguel, que examinou as asas de Lisy, mexeu, remexeu e a operou.

Ao abrir os olhos, Lisy viu Romeu, Yan e o Dr. Miguel, que agora era seu amigo e salvador. Olhou para as asas e percebeu que se moviam com agilidade, e com os olhos brilhando, perguntou:

– Que milagre você fez? Me lembro que você segurou minhas asas, me colocou de cabeça pra baixo e depois me fechou na geladeira. E acordei assim...

– Realmente fiz isso para te acalmar e sedar um pouco, depois nivelei suas asas, isto é, recortei as asas para ficarem do mesmo tamanho. Ainda bem que não precisei diminuir muito, então você poderá voar normalmente. Tome alguns remédios que te fortalecerão e darão ânimo para prosseguir.

– Você é maravilhoso, Dr. Miguel! Nunca pensei que isso fosse possível!

– Rsrs... obrigado. Sou conhecido por resolver as causas impossíveis.

Os dois se abraçaram e se tornaram grandes amigos. Romeu e Yan voltaram para casa enquanto Lisy prosseguiu viagem. Ultrapassou aquela pedra gigante e todos os outros obstáculos encontrados pelo caminho. Ao final, avistou o tão grandioso e sonhado jardim Pedra-Doc. Aldo estava com ela e juntos visitaram cada cantinho, em que ele ensinava tudo o que não havia aprendido durante o caminho, assim Lisy estava pronta para voltar.

Mais uma vez chegou a casa. Dessa vez a festa não foi tão grande, mas somente para os íntimos, aqueles que sofreram e vibraram a cada pedregulho tirado do caminho, cada flor alcançada, cada aroma conhecido e, mais uma vez, agora com as antenas mais branquinhas, com as asas marcadas e com os olhos cheios de lágrimas, pôde dizer:

“A família de sangue é composta por pessoas especiais que o Senhor me deu desde que nasci, e há a família de coração, que são mimos que o mesmo Deus me concedeu para tornar minha vida mais feliz”.

Nessa caminhada não aprendi somente questões científicas, mas, principalmente, como amar e respeitar o outro, aprendi que posso acreditar em um Deus poderoso, aprendi que a minha família (Romeu, Yan e Bel) é minha base de sustentação e com quem sempre posso contar, constatei que meu orientador é realmente o melhor do PPGEL e do mundo e aprendi a confiar e desconfiar.

Agradeço a cada um que de uma maneira ou outra me apoiou nessa caminhada e que me possibilitou realizar tão grande sonho, por causa de vocês hoje eu sou DOUTORA.

Todos jogaram confetes e balões para cima, se abraçaram e se beijaram, encerrando mais um episódio desse conto de fadas “borboletil”.

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.

Antonio Candido (2011a)

RESUMO

Esta tese de doutoramento procura cotejar a visão de alguns mediadores de leitura, uma vez que estes são os grandes responsáveis por apresentar a obra literária no ambiente escolar. A pesquisa surgiu pelo desejo de observar como a leitura da literatura tem sido discutida dentro do ambiente escolar e como os professores de Língua Portuguesa, mediadores de leitura, têm enxergado e se envolvido com obras esteticamente elaboradas, ou seja, emancipadoras e obras mercadológicas, também chamadas de literatura de massa. Por meio do Método Recepcional, descrito por Aguiar e Bordini (1988), pautado na Estética da Recepção, que foi apresentada inicialmente por Jauss (2003) e Iser (1996, 1999), adentramos ao ambiente escolar e tivemos contato direto com 19 mediadores a quem convidamos a fazer parte da pesquisa. A partir desse contato foi possível determinar o horizonte de expectativas desses mediadores e depois oferecemos a eles duas obras para leitura, *O abraço*, de Lygia Bojunga e *Fale!*, de Laurie Halse Anderson, com o intuito de verificar a recepção de cada uma e se elas atendiam, rompiam, questionavam e ampliavam os seus horizontes de expectativas. Como suporte teórico, apoiamos-nos nos seguintes autores: Candido (1972, 2011a, 2011b, 2011c, 2013a, 2013b); Jauss (2003); Adorno (S/D); Lima (2001); Eco (1993, 2013a, 2013b); Campos (2010); Iser (1996, 1999); Caldas (2000); Sodré (1985); Rudiger (1996); Magnani (1997, 2011); Bordini e Aguiar (1988); Abreu (1999); Lajolo e Zilberman (1991a, 1991b, 2019); Zilberman (1986, 1991, 2004), entre outros. O resultado da pesquisa foi surpreendente, porque ao analisar a recepção das obras pudemos visualizar a relação histórica que o professor mediador tem com o livro, as barreiras construídas por conta da desvalorização social, as lacunas deixadas pela formação acadêmica, as exigências por parte dos documentos do governo do Mato Grosso que orientam a ação em sala de aula, e que ao mesmo tempo afastam o mediador das obras literárias, e perceber como esse conjunto de ações embota a percepção que estes deveriam ter para ampliar os seus horizontes de expectativas.

Palavras-chave: Mediadores de leitura; Estética da Recepção; literatura juvenil; leitura da literatura; horizontes de expectativas.

ABSTRACT

This doctoral thesis seeks to compare the views of some reading mediators, since they are the ones responsible for presenting literary works in the school environment. The research arose from the desire to observe how the reading of literature has been discussed within the school environment and how Portuguese Language teachers, reading mediators, have seen and become involved with aesthetically elaborated works, that is, emancipating works and marketable works, also called mass literature. Through the Reception Method, described by Aguiar and Bordini (1988), based on the Reception Aesthetics, which was initially presented by Jauss (2003) and Iser (1996, 1999), we entered the school environment and had direct contact with nineteen mediators whom we invited to be part of the research. From this contact it was possible to determine the horizon of expectations of these mediators and after offering them two works for reading, "O abraço" by Lygia Bojunga and "Fale!" by Laurie Halse Anderson, with the aim of verifying the reception of these works and whether they met, broke, questioned and expanded their horizons of expectations. As a theoretical support, we rely on the following authors: Candido (1972, 2011a, 2011b, 2011c, 2013a, 2013b); Jauss (2003); Adorno (S/D); Lima (2001); Eco (1993, 2013a, 2013b); Campos (2010); Iser (1996, 1999); Caldas (2000); Sodr e (1985); Rudiger (1996); Magnani (1997, 2011); Bordini and Aguiar (1988); Abreu (1999); Lajolo and Zilberman (1991a, 1991b, 2019); Zilberman (1986, 1991, 2004), among others. The result of the research was surprising, because by analyzing the reception of the works we were able to visualize the historical relationship that the mediating teacher has with the book, the barriers built due to social devaluation, the gaps left by academic training, the requirements on the part of the documents of the Government of Mato Grosso that guide the action in the classroom, and that at the same time distance the mediator from literary works, and perceive how this set of actions dulled the perception that they should have to expand their horizons of expectations.

Keywords: Reading mediators; Reception Aesthetics; young adult literature; reading literature; horizons of expectations.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	26
2 A LEITURA NA ESCOLA: CONCEITO E HISTÓRIA DA LEITURA.....	38
2.1 História da Escrita e da Leitura.....	39
2.2 A formação da literatura infantil e juvenil na escola brasileira	44
2.3 O papel do professor na educação brasileira: desafios e conquistas.....	58
3. MEDIADORES DE LEITURA: Um desafio sonhado ou uma realidade inesperada.....	66
3.1 Em que ambiente encontramos os mediadores de leitura	67
3.2 Quem são esses mediadores de leitura.....	79
3.3 A Literatura como foco de aprendizagem dentro da BNCC e DRC	93
3.3.1 Planilhas do Campo Artístico-literário dos anos finais do ensino fundamental	97
4 O ABRAÇO DE LYGIA BOJUNGA: O APERTO DA REALIDADE SEM ESTERIÓTIPOS.....	102
4.1 Fundação, Casa e obras de Lygia Bojunga	102
4.2 Fortuna Crítica de Lygia Bojunga.....	112
4.3 <i>Abraço – Acolhimento ou repulsa?</i>	117
4.4 <i>O abraço – O livro</i>	127
4.5 A sedução e a fealdade da obra.....	131
4.5.1 Assinatura de um abusador	136
4.5.2 A Mulher mascarada e o Palhaço: personagens entrecortantes.....	145
4.5.3 Um crime sem perdão	151
4.5.4 A mudança de narrador	154
5 FALE! – ROMANCE DE AUTOAJUDA.....	159
5.1 <i>Best-seller</i> é literatura de massa?.....	159
5.2 A literatura de autoajuda em forma de romance	162
5.3 Laurie Halse Anderson: produções e premiações	165
5.4 As obras de Laurie Halse Anderson na Academia e no <i>YouTube</i>	175
5.5 <i>Fale!</i> - Um mergulho na obra	177

5.5.1 Por dentro da história: explorando o livro <i>Fale!</i>	180
5.6 Um ano e quatro avaliações	193
5.7 Segunda Avaliação.....	211
5.8 Terceira Avaliação	214
5.9 Quarta Avaliação	218
5.10 De volta ao cubículo: o ápice.....	228
5.11 Extras: É o seguinte... ..	233
6 O ENCONTRO DAS OBRAS COM OS MEDIADORES DE LEITURA	238
7 NÃO PODE TERMINAR AQUI	254
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	261
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	270
ANEXOS	262

INTRODUÇÃO

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a.

Antonio Candido (2011b)

O livro não é um simples objeto divulgado pelo mercado, é um artefato de possível modificação da vida humana, instrumento esse que pode ampliar a percepção do homem diante dos processos culturais. O poder dele vai muito além da decodificação de signos inseridos em uma folha de papel, ainda que permita ao leitor compreender o começo, meio e fim de uma bela ou azucrinante história. Há no folhoso a possibilidade da fabulação, da ampliação, da imaginação, da quebra do horizonte de expectativas e sem dúvida suscita a reflexão e alteração do mundo no qual o ser está inserido e, essa invenção, o livro, apoiada por um mediador de leitura comprometido com seus alunos e apaixonado pela profissão, pode causar transformações imperativas dentro de uma instituição escolar.

Por haver a necessidade primária da decodificação, a história do livro está intrinsecamente ligada à história da escola, da biblioteca escolar e da profissão do professor, em especial de Língua Portuguesa, principal mediador entre o estudante e os livros de ficção, como se poderá verificar no decorrer desta pesquisa. Com efeito, o foco é verificar a recepção de obras literárias por professores mediadores de leitura nas escolas públicas estaduais urbanas de Juara - MT.

Para compreender a escolha desse objetivo, se faz importante enunciar um pouco da nossa história pessoal, entendendo que o ambiente escolar sempre nos fascinou, talvez por sermos filha e irmã de professores buscando trilhar o mesmo caminho. Iniciamos nossa trajetória de formação no curso de Pedagogia e quatro anos depois também obtivemos nossa graduação em Letras. Nesse contexto, ganha importância o magnetismo e o encantamento proporcionado pela leitura da literatura. Buscando aperfeiçoamento profissional, cursamos a especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e logo passamos a exercer a função de professora de Língua Portuguesa em uma escola particular situada no centro de Cuiabá - MT, onde oferecemos livros ficcionais para serem lidos na aula de Português, aos alunos da quinta à oitava série do ensino fundamental. A partir dessa perquirição, percebemos que a literatura pode desafiar o leitor a compreender, refletir, argumentar e propor mudanças sobre diversos temas vivenciados em momentos individuais ou coletivos. Assim, junto da gramática,

conteúdo obrigatório imposto pela instituição, desvendávamos o mundo da literatura de maneira prazerosa e instigante, porém ainda tímida diante da inexperiência dos envolvidos, tanto alunos quanto professora e a escolha dos livros se dava de maneira consensual, ora escolhidos por nós ora pelos estudantes.

Anos depois, passamos a trabalhar como professora efetiva na rede estadual, em Juara, interior do Mato Grosso, e procuramos exercer a mesma didática utilizada na escola anterior, porém percebemos que o ensino da literatura por meio das obras literárias dentro do ambiente escolar público da unidade que fora designada era inexistente. Então nos propusemos a escrutinar meios de adquirir livros literários para a biblioteca da escola e criar alternativas para que esses chegassem à mão do educando e por eles fossem lidos.

Os livros passaram a fazer parte das aulas de Língua Portuguesa e os exemplares mais procurados eram aqueles que ofereciam uma dificuldade mínima de compreensão ou os *best-sellers* publicizados nas redes sociais, enquanto as obras literárias canônicas, ainda que numa linguagem atualizada, eram desprezadas. Por esse motivo, buscamos pesquisar no mestrado a recepção de diferentes obras pelo leitor juvenil e somente nesse momento tivemos contato com as teorias literárias que versam sobre o leitor como um dos elementos essenciais na concretização da obra, como também sobre a atuação do livro frente a esse leitor, humanizando-o ou deixando no lugar comum.

Durante a pesquisa de mestrado, realizada no curso de Pós-Graduação em Estudos Literários da Unemat, campus Tangará da Serra, sob orientação do Dr. Aroldo José Abreu Pinto, pudemos proporcionar a alguns alunos do oitavo ano de uma escola periférica a leitura de dois livros, sendo eles *Desculpe a nossa falha*, de Ricardo Ramos e *A fuga de Edgar*, de Edgar Hyde. Através do método recepcional proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, no livro *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, edição de 1988, conseguimos mensurar a recepção dessas obras, procurando compreender qual entre as duas atendia, quebrava, questionava e/ou ampliava o horizonte de expectativas desses jovens leitores, podendo as duas cumprir ou não a sequência do método recepcional.

A pesquisa de mestrado teve relevância no meio educacional por provocar a reflexão dos professores em relação à literatura, sendo, de maneira geral, vista como um aporte para melhora do vocabulário, ensino de regras e valores morais ou interpretação textual. Por esse motivo o assunto circulou entre os pares por meio do livro *Leitura da literatura juvenil na escola: entre o emancipatório e o mercadológico*, publicado no ano de 2017, em que é possível ter acesso aos conceitos teóricos sobre a Estética da Recepção, formulada pelos alemães Hans Robert Jauss (2003) e Wolfgang Iser (1996), a obra aberta e vazios do texto, dentre outros

autores, conforme discutido por Umberto Eco (2013), o caráter humanizador da literatura, externado por Antonio Candido (1972, 2011a, 2011b, 2013, 2014), o mercado consumidor, discutido também por Muniz Sodré (1985) e a literatura de massa, apresentada por Waldenyr Caldas (2000), que podem ser mais bem entendidos com a apreciação da obra de Santos.

Ao finalizar a pesquisa de mestrado, percebemos que os alunos, a princípio, interessaram-se pelo livro *A fuga de Edgar*, uma obra descrita como literatura de massa ou mercadológica, que procura imitar o *best-seller Harry Potter*, por se tratar de uma história fantástica em que o personagem principal sofre um acidente por causa de crianças irrequietas e malvadas; então, lança uma maldição sobre todas as crianças do mundo e por esse motivo vivia no limbo e povoava a mente delas com livros diabólicos e inadequados, segundo o autor, tornando-as insuportáveis para a sociedade, procurando encontrar no público juvenil um nicho de aceitação e dessa maneira dilatar as vendas. Esse livro atendeu ao horizonte de expectativas, mas não causou rompimento ou questionamento, deixando aqueles leitores no lugar comum.

Por sua vez, o livro *Desculpe a nossa falha*, considerado literatura esteticamente elaborada por tirar o leitor do lugar comum, a princípio não atendeu ao horizonte de expectativas dos leitores, mas posteriormente causou uma ruptura na maneira ordinária de pensar, pois se puseram a questionar não só a obra, mas a escola que frequentavam, o posicionamento dos professores diante das avaliações, como também o deles próprios; desse modo, argumentando sobre os benefícios e consequências do ato de “colar” ou não na prova, provocando esses leitores, incomodando-os e permitindo que cogitassem novas maneiras de considerar e agir ante um obstáculo, exigindo uma tomada de decisão e posicionamento.

Diante desse resultado, constatamos que a literatura esteticamente elaborada é aquela que provoca a saída do leitor da sua zona de conforto e instiga-o a refletir sobre os acontecimentos à sua volta, que permite a tomada de decisão e posicionamento, tantas vezes contrários ao que preconiza o meio social. Como qualquer vertente literária, a literatura esteticamente elaborada desperta o sentimento de prazer, de desejo, de raiva. O que a diferencia das demais é que depois da compreensão e da reflexão a obra estética provoca mudança de pensamento, chegando a instigar mudança de atitude. É a literatura uma das atividades que faz o homem viver porque proporciona possibilidade de ampliação dos seus horizontes e concretização de melhoramento do ambiente em que está inserido. Por isso, deve ser colocada como ponto notável na escola; todos devem poder frequentar cinema, assistir a peças teatrais, conhecer museus e ler livros, tendo familiaridade com autores como Tolstói, Guimarães Rosa, Lygia Bojunga ou Paulina Chiziane, isto é, todo ser humano tem direito à literatura como um bem imprescindível e deve ter acesso a ela, como defende Antonio Candido (2011a).

Concluímos, naquele momento, que a literatura deve ser priorizada na instituição escolar, para que não haja apenas o conhecimento de boas narrativas supervalorizadas pelo mercado livreiro, mas o exercício da reflexão e da ação, tendo em vista que ela pode abrolhar no leitor um senso não só de participação da obra, mas de ponderação e mudança de atitude. Assim, pode cumprir o que Jauss (2003) chama de *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*, em que o leitor experimenta a plenitude de compreender o texto, preenchendo os seus vazios como coautor e depois passa a refletir sobre o que leu, emergindo, logo, para a *katharsis*, que é ação de posicionar-se diante do material lido e do mundo no qual vive.

É fato, mediante a pesquisa, que o leitor juvenil se interessa também por obras mais elaboradas, no sentido de ser desafiado a pensar além da narrativa. Então, decidimos refletir em nossa pesquisa sobre a seguinte questão: por que na maioria dos registros da biblioteca os livros tidos como esteticamente elaborados pela crítica literária apresentavam números baixos de retirada, enquanto livros mercadológicos eram retirados a toda hora? Quem subsidiava a relação entre os alunos e os livros e com quais parâmetros? Analisando o contexto, entendemos que a relação entre obra e aluno é estabelecida principalmente pelo mediador de leitura, que na maioria das vezes é o professor de Língua Portuguesa.

Refletindo sobre essa questão, estabelecemos a meta de pesquisar e cotejar, durante esta pesquisa de doutoramento, a recepção de duas obras ficcionais pelos professores de Língua Portuguesa das escolas estaduais urbanas do município de Juara, que são os responsáveis diretos pela mediação de leitura dos leitores juvenis matriculados nas escolas públicas dali. Para tanto, nos interessa investigar mais a fundo o embasamento teórico-literário já estudado no mestrado, como também perscrutar sobre aquilo que a crítica chama de esteticamente elaborado, em contrapartida ao que outros chamam de literatura de massa, afinal, a literatura estética, segundo críticos literários, humaniza em sentido profundo porque estimula o pensamento reflexivo do leitor e uma atitude de mudança.

Na literatura de massa a narrativa desperta a humanização do leitor, o envolvimento com os personagens e a sensibilização com os sofrimentos vividos, tanto quanto na literatura estética, no entanto, não o importuna nem o instiga à reflexão, a se colocar no lugar do outro e entender que a história está falando da sua própria existência e que é preciso se posicionar, defendendo ou denunciando.

O professor de Língua Portuguesa, considerado também um dos mediadores de leitura, leva para dentro da sala de aula as suas vivências, suas leituras e geralmente lê ou solicita a leitura dos livros que conhece e em especial aqueles que pertencem à biblioteca de onde trabalha, facilitando o acesso à obra que tem interesse de explorar. Assim, a maioria das escolas

apresenta um local denominado biblioteca, mas que poderíamos chamar, na maioria das vezes, de depósito de livros com a presença de poucos deles que são reconhecidos pela crítica literária como humanizadores, como também livros mercadológicos.

Tendo o professor total acesso a essas diferentes obras e por ser mediador, levantamos a hipótese de que tenha o hábito e o gosto pela leitura. Parafraseando Magnani (2001), entendemos que o mediador de leitura é a pessoa que participa ativamente do processo de formação de novos leitores, sendo um estudioso e leitor assíduo, apresentando a leitura de acordo com seu gosto pessoal e estimulando o aluno a ter a dele próprio em relação ao texto. Para tanto, concluímos que

... se nós, professores, acreditamos na força transformadora da leitura, não podemos nos omitir enquanto cidadãos e educadores. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para *interferir criticamente* na formação qualitativa do gosto estético de outros leitores (MAGNANI, 2001, p. 142, *grifos do autor*).

Propomos nesta pesquisa de doutoramento perceber se ao ler obras sustentadas pela crítica literária como humanizadoras ou confirmadas como literatura de massa, enxergar o efeito estético literário do texto, como também se consegue permitir que a obra quebre e amplie o seu horizonte de expectativas ou não.

O principal método utilizado foi o recepcional, que nos permite observar e questionar se os mediadores de leitura se sentem coautores das obras oferecidas, se entendem a humanização e, a partir dela, a reflexão e percepção dos vazios do texto; de igual modo, se eles/elas enxergam a diferença da forma utilizada nos livros apresentados e, principalmente, se constatarem que um livro tem a narrativa “aberta”, de acordo com as concepções estabelecidas por Eco (2013), permitindo o pensamento e decisão do leitor, enquanto o outro oferece respostas prontas, fechando a obra.

Os livros apresentados a esses leitores foram *O abraço*, de Lygia Bojunga e *Fale!*, de Laurie Halse Anderson, que serão mais bem discutidos no decorrer da tese.

Para iniciar, arrolamos alguns questionamentos diretos que devem ser respondidos no decorrer e conclusão desta tese, como:

- É o professor mediador um leitor ativo de obras humanizadoras?
- Quem é esse mediador de leitura, em que contexto ele foi formado e, atualmente, qual o espaço que ele ocupa na escola e na sociedade?
- A leitura de obras esteticamente elaboradas faz parte do contexto escolar, mediada por seus professores, ou essa ação é inexistente?

- O professor mediador lê quantos livros em média durante o ano e, dentre eles, quais são considerados pela crítica esteticamente elaborados?
- Qual a recepção dos mediadores das obras *O abraço* e *Fale!?*

Porém, antes de aplicar o método recepcional, foi necessário estabelecer parcialmente outro método para delimitar e acessar o público-alvo, porque tal método exige um público pronto a receber as obras em questão para análise do envolvimento deste com a leitura e o posicionamento assumido. Assim, recorreremos à pesquisa qualitativa, que geralmente “se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, [...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, [...] que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 22).

No ciclo da pesquisa qualitativa, durante a fase exploratória, constituímos o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia congruente e as questões operacionais relativas ao trabalho de campo, traçando um caminho a ser percorrido.

No primeiro momento, junto à Assessoria Pedagógica de Juara, fizemos o levantamento do número de escolas estaduais urbanas e professores de Língua Portuguesa atuantes no ano de 2020, quando se deu o início da pesquisa de campo. Encontramos cinco escolas urbanas que juntas abarcavam 19 professores, entre efetivos e contratados.

Então visitamos cada instituição e mediante o aceite quanto à participação da pesquisa, foi assinado o “termo de compromisso das instituições envolvidas no estudo”. Com esse documento em mãos, procuramos cada professor de forma individualizada, reiteramos o convite, elucidando como se daria a pesquisa, a escolha das obras, a flexibilidade nas datas dos dois encontros para debate sobre os livros, o compromisso de ler e responder os questionários referentes aos livros, como também a entrega do questionário socioeconômico-cultural-literário¹.

Dos 19 convidados, cinco não aceitaram por motivos diversos e os 14 professores que optaram em participar da pesquisa da tese de doutoramento assinaram o “Termo de consentimento livre esclarecido”, permanecendo com uma cópia da aquiescência, que também descrevia todas as informações dissertadas no momento do invite, juntamente com o contato da pesquisadora.

Para fins legais, haja vista que a pesquisa envolve seres humanos, submetemos o estudo ao Comitê de Ética, pela Plataforma Brasil, enviando o projeto de pesquisa completo, a

¹ Todos os questionários estão dispostos nos anexos.

declaração do pesquisador responsável comprometendo-se a observar a Resolução 466/2012 ou 510/2016 em todas as fases da pesquisa, incluindo relatórios anuais e final, declaração de infraestrutura das escolas envolvidas, declaração de responsabilidade do patrocinador, que é, neste caso, a própria pesquisadora, declaração de responsabilidade da pesquisadora, termos de consentimento livre e esclarecido assinados pelos mediadores de leitura, cópia do currículo da pesquisadora e termo de compromisso das instituições envolvidas, assinado pelos diretores.

A pesquisa foi analisada, tendo o parecer nº 4.236.991 favorável, aprovado em 2020.

Para reconhecimento do espaço e material oferecido como instrumento de trabalho ao professor mediador de leitura, percorremos as salas de livros, denominadas bibliotecas, de cada escola envolvida. Contamos cada livro ali guardado e registramos da maneira que os livros estavam catalogados, observando cada livro de registro dos empréstimos aos alunos e aos professores.

Nos primeiros momentos da pesquisa em campo, oferecemos aos mediadores de leitura o questionário sociocultural-econômico e participamos de momentos agradáveis sobre a história literária de cada mediador, os problemas enfrentados na escola, temas que mais lhes desafiavam, entre outras informações pertinentes à pesquisa. Pelo diálogo, pudemos determinar o horizonte de expectativas de cada mediador, sendo esse encontro realizado de maneira presencial, *online*, via *whatsapp*, telefone ou *e-mail*, haja vista que respeitamos o tempo e espaço de cada participante de maneira individualizada.

Nas datas combinadas com o grupo de mediadores, nos reunimos em uma ampla sala do Cefapro (Centro de Formação de Professores), com porta e janelas abertas, mantendo o protocolo de ter álcool em gel e máscaras para cada participante, devido à pandemia de Covid-19, como também instalamos máquinas para participação *online* na discussão. No intervalo de cada encontro, providenciamos uma pausa para o café com tempo para prosa espontânea, que continuava girando em torno da obra lida, da literatura e das ações dentro da sala de aula, tornando-se material coletado para posterior análise, com o consentimento dos partícipes.

No percurso da escavação em campo, encontramos alguns obstáculos que tornaram o ato de pesquisar um pouco mais vagaroso, como a rejeição direta na participação da pesquisa, a desistência no desenrolar do estudo, a dificuldade que muitos mediadores encontraram na atitude de encontrar tempo para ler as obras e a que mais nos desafiou, a Covid-19.

A Covid-19 ou coronavírus, como foi de igual forma chamada, tomou proporções alarmantes no Brasil no início de 2020, sendo caracterizada pela OMS como pandemia. Foi o momento em que os governantes declararam o fechamento dos estabelecimentos públicos e as

peças começaram a entrar em pânico, alarmadas pelas notícias midiáticas, e se recusavam a ver ou conversar com alguém fora do seu núcleo familiar.

Nesse momento, a pesquisa estava em seu estado primário, na fase de contatar as escolas e os participantes, o que teve de ser adiado por um tempo, ocorrido em momento posterior de maneira remota ou com distanciamento considerável e uso de máscara e álcool em gel, num local aberto.

A maneira de pesquisar em campo teve de ser repensada, ficamos estáticos frente ao desconhecido, mas depois fomos, aos poucos, nos acostumando com as novas formas de comunicação, estudo e trabalho. Os instrumentos de coleta e diálogo foram na sua maioria *online*, e novas maneiras de reunir e conversar sobre a pesquisa estabelecidas em gravações de áudio, ligações em voz ou vídeo e reuniões pelo *zoom*², programa mais utilizado naquele ano em que principiou a doença, para fazer reuniões em grupo.

Logo após a coleta, entrevista e análise dos dados, identificamos o horizonte de expectativas dos mediadores, levando em conta os aspectos: suas histórias de vida, livros já lidos, leituras que causam prazer ou ojeriza, espaços da infância, situação e ambiente universitário, sonhos e projetos no âmbito pessoal e profissional, sentimentos em relação ao local de trabalho e relação com os livros pertencentes à biblioteca escolar. Chegamos à conclusão de que assuntos fraturantes os instigavam ao desejo de ler, de conhecer mais, discutir sobre o assunto, tanto por curiosidade pessoal quanto por solicitação do livro didático.

Destarte, procuramos selecionar algumas obras que abordavam temas complexos como o abuso de menores, abandono do lar, embriaguez, gravidez na adolescência, assassinato e violência sexual. Ao rever os títulos observados nas prateleiras escolares, percebemos que algumas obras de Lygia Bojunga eram recorrentes, dentre elas *Corda bamba*, *Sapato de salto* e *O abraço*, sendo este último presente em mais de duas escolas, e por isso selecionado.

Para contrapor *O abraço*, examinamos *sites*, *blogs* e canais de *youtubers* que falassem especificamente sobre leitura, dando dicas de livros, resenhas ou comentários de narrativas, procurando perceber o que era mais recorrente entre eles, o que mais estava sendo lido pelos adolescentes, e então encontramos o livro *Fale!*, de Laurie Halse Anderson, que cumpriu os dois requisitos, pois estava sendo muito lido por jovens brasileiros e de vários outros países, discutindo o tema escolhido.

A partir dessa delimitação, passamos a aplicar o método recepcional, que apresenta o cruzamento entre o contexto histórico do leitor e do autor, permitindo que no ato da fusão desses

² *Zoom meetings* é uma plataforma para videoconferências que oferece funcionalidades como: gravação de *webinars* e compartilhamento de telas.

três elementos o leitor preencha os vazios do texto produzidos pelo autor, dando à obra novos significados, mas nunca fugindo dos limites indicados por quem a escreveu.

A atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra. São estes os quadros de referências antes aludidos, a que Hans Robert Jauss chama de *horizontes de expectativas* [...] (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 83).

De acordo com o método recepcional, é necessário que o pesquisador ofereça obras ou uma obra ao leitor, para verificação das cinco etapas estabelecidas. No nosso caso oferecemos duas obras, *O abraço* e *Fale!*.

- 1- Determinação do horizonte de expectativas.
- 2- Atendimento do horizonte de expectativas.
- 3- Ruptura do horizonte de expectativas.
- 4- Questionamento do horizonte de expectativas.
- 5- Ampliação do horizonte de expectativas.

O horizonte de expectativas inicia-se no momento em que o leitor entra em contato com o livro, ao ver sua capa, cores, desenhos, tamanho, espessura, que o remetem a elementos por ele conhecidos e, assim, cria uma expectativa em relação à obra. Esses elementos que constituem o horizonte de expectativas são relacionados ao seu meio social; às pessoas que fazem parte do seu dia a dia na escola, no trabalho, no lar, na vizinhança; aos filmes e livros que entrou em contato; às histórias e traumas sofridos; ao meio intelectual, levando em consideração o nível de escolaridade e a formação alcançada; ao meio ideológico; às suas crenças e valores éticos e morais, dos quais não consegue se desvencilhar; à linguagem que expressa o espaço social do qual é oriundo; ao acervo literário ou à ausência deste; aos livros que atenderam suas preferências no passado, como também na atualidade; aos livros que não gostou e aos que lhe foram ofertados dentro do ambiente familiar, escolar ou em qualquer outra instituição que o tenha acolhido.

Quando o leitor entra em contato com o livro, há uma fusão entre o horizonte de expectativas dele e o do autor, criando um campo imaginário em que aquele que lê se sente seguro e tem prazer em estar em um ambiente inóspito, sentindo repulsa ou desprazer. Esse ato proporciona-lhe meios de saber o que agrada ou não, podendo dessa maneira aprimorar seu gosto literário, mas partindo desse princípio dá-se a determinação do horizonte de expectativas.

A determinação do horizonte de expectativas é importante, pois a partir dele é possível selecionar obras que agradem ao leitor, oferecendo-lhe uma leitura que parta da sua zona de conforto e impulse outras maneiras de pensar e ver o mundo, cumprindo a segunda fase do método recepcional, o atendimento do horizonte de expectativas.

O atendimento do horizonte de expectativas permite que o leitor, em um primeiro momento, sinta o desejo de ler e compreender a obra, de estabelecer pontes que lhe permitam sentir prazer literário, já que o livro, como um todo, faz parte do assunto que lhe interessa.

O próximo passo dentro do método é a ruptura do horizonte de expectativas, tendo em vista que a obra pode abalar certezas do leitor, seja no âmbito literário ou da vivência cultural. A obra pode tirá-lo do senso comum, incomodá-lo enquanto leitor e ser humano, bem como desestabilizar, exigir cada vez mais do seu intelecto, apelando para o espírito crítico e solicitando a participação dinâmica nela, balanceando o conhecido com a novidade ali apresentada, tornando-se um desafio a ser conquistado.

Logo após esse rompimento, o leitor passa pelo processo questionamento do horizonte de expectativas. Ele começa a ponderar a nova maneira de ver o livro, a narrativa, a sua vida, passa a comparar o que sabia e gostava antes e o que mudou depois da nova leitura. Cada nova leitura deve trazer uma nova visão de mundo, de maneira que, a princípio, a obra pareça difícil, porém, depois de decifrada, capture a sua admiração.

A conquista do novo olhar pode fazer com que o leitor reaja de forma positiva aos conhecimentos convencionais, sejam éticos, religiosos, políticos etc., de maneira que consiga com maior facilidade compreender a mensagem implícita do texto.

Tendo o leitor passado pelas etapas anteriores com mudança de olhar e paradigmas, reflexão e comparação sobre o que sabia e o que apreciou a partir da nova leitura, o próximo passo é a ampliação dos horizontes de expectativas, pois esse leitor que traz consigo alguns conceitos preestabelecidos por suas vivências e leituras passa a enxergar além e alargar o seu campo de percepções, haja vista que ao cotejar seu horizonte inicial com os interesses atuais poderá notar que seu nível de exigência literária cresceu, bem como sua capacidade de compreender o que ainda não é tão conhecido e de enxergar de maneira mais clara o ambiente em que vive.

Consciente das novas possibilidades de manejo da literatura, o leitor terá condições de buscar um novo texto que o desafie, provoque-o, estremeça-o, perturbe-o e que ao final avulte seu conhecimento ajudando-o a compreender melhor o mundo do qual faz parte, para, assim, transformá-lo, se achar necessário. Com o refinamento da leitura numa percepção estética e ideológica, uma visão crítica sobre a própria atuação no meio em que vive, o leitor pode vir a

se tornar agente da própria aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade desse processo de aperfeiçoamento literário e enriquecimento cultural, social e intelectual.

Concomitantemente à pesquisa em campo, nos dedicamos ao estudo da teoria, nos cercamos de um número extenso de obras, artigos e capítulos que versam sobre questões que nos afligem e alicerçam as discussões aqui propostas, tais como: leitura, literatura, leitura da literatura, literatura humanizadora, literatura e sociedade, literatura infantil e juvenil, literatura esteticamente elaborada, Estética da Recepção, literatura como provocação, vazios do texto, obra aberta, horizonte de expectativas, teoria do efeito, literatura de massa, literatura mercadológica, mercado consumidor de livros, leitura de *best-sellers*, leitura da literatura na escola, formação de professores leitores, o professor como leitor, método recepcional, métodos de aplicação da leitura da literatura na escola, história da leitura, o leitor juvenil, entre outros.

Para mais bem compreender os assuntos listados, dentre outros, selecionamos alguns autores que serviram de base no desenvolvimento da pesquisa: Candido (1972, 2011a, 2011b, 2011c, 2013a, 2013b); Jauss (2003); Adorno (s/d); Lima (2001); Eco (1993, 2013a, 2013b); Campos (2010); Iser (1996, 1999); Caldas (2000); Sodré (1985); Rudiger (1996); Magnani (1997, 2011); Bordini e Aguiar (1988); Abreu (1999); Lajolo e Zilberman (1991a, 1991b, 2019); Zilberman (1986, 1991, 2004).

Dividimos a tese em cinco capítulos. No primeiro, revisamos a história da leitura na escola, percebendo o tempo para esta ser respeitada, e são foi quando as obras versavam sobre os feitos governamentais, servindo de mote para moralizar os estudantes de acordo com a política da época. Também revisamos a história da literatura infantil e juvenil no Brasil, que seguiu padrões parecidos com os estabelecidos na Europa, já que a maioria dos textos era trazida de l  no início da escolariza o e traduzida para o público brasileiro, surgindo nesse contexto autores como Monteiro Lobato e outros que passaram a escrever sobre a realidade do país para leitores daqui.

Revisamos também o surgimento da profissão docente no Brasil, o contexto em que então se inseria, quais desafios enfrentou e como se deu o desenrolar dessa atividade até o tempo presente.

O segundo capítulo versa um pouco mais sobre quem são esses mediadores de leitura selecionados para a pesquisa, qual sua origem de forma o e em que contexto escolar se inserem, compreendendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC), contrapondo a rela o dessas com a literatura esteticamente elaborada e a prática do professor mediador de leitura em sala de aula; afinal, todo o contexto escolar e governamental, no âmbito de políticas públicas educacionais, pode

interferir na maneira que o professor mediador de leitura realiza o seu trabalho, entendendo que tudo isso influencia na recepção da obra que lê.

No terceiro capítulo fizemos uma busca sobre a fortuna crítica do livro *O abraço*, de Lygia Bojunga, para tentar entender por que a obra é tida como esteticamente elaborada, analisando a escrita da autora e toda a significação que coloca em suas obras, permitindo-nos uma interpretação especificamente sobre o livro destacado nesse parágrafo.

No quarto capítulo, realizamos a interpretação crítico-literária da obra *Fale!*, de modo a procurar entender se esta se encaixa na literatura de massa ou se apresenta elementos que a podem reputar como esteticamente elaborada.

No quinto e último capítulo descrevemos, com vistas ao método recepcional e às teorias discutidas no desenvolvimento da tese, a constatação da recepção por parte dos mediadores de leitura, para cotejar as percepções que obtivemos dos alunos, nos estudos desenvolvidos por nós no mestrado, em 2015; chegamos, pois, ao resultado de que os alunos tiveram seus horizontes de expectativas atendidos e ampliados com a obra esteticamente elaborada e a obra eleita por eles, no início da pesquisa, como a mais interessante, foi refutada por não quebrar e, tampouco ampliar aqueles horizontes.

Esse último capítulo procurou apresentar os mediadores de leitura no âmbito literário, se conseguem permitir que a literatura rompa seus horizontes de expectativas, se provocam questionamentos e assim têm seus horizontes ampliados de maneira que busquem com mais avidez livros que continuem o seu processo de emancipação do leitor, tanto para si mesmos, haja vista que todo mediador deve ser leitor, quanto para seus alunos, de forma que possam ler e discutir a literatura e por ela ser emancipados.

Na conclusão, procuramos não somente responder as questões até o momento levantadas como suscitar novos questionamentos sobre a leitura da literatura escolar. Para isso, levamos em consideração que a literatura é sempre um sistema vivo de escrita, que age sobre os seus leitores, entendendo que ela só vive se eles lhe derem vida no momento em que a decifram, aceitam e a deformam, parafraseando Antonio Candido (2011b, p. 84).

Nossa intenção é permitir que este trabalho de pesquisa crie reflexões sobre a recepção de obras esteticamente elaboradas por mediadores da leitura e sobre a importância da humanização do ser através da literatura, para que possamos demonstrar que o livro não é um amontoado de palavras, mas um instrumento de ação e transformação.

1 A LEITURA NA ESCOLA: CONCEITO E HISTÓRIA DA LEITURA

A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder.

Márcia Abreu (1999)

Leitura é uma atividade inerente ao ser humano, pois desde o princípio as pessoas faziam leituras, não das palavras, mas dos símbolos registrados em pedras, como leitura do tempo, ao perceber se choveria, da época de plantar ou colher, dos sentimentos das pessoas que estavam ao redor, permitindo que a interação ocorresse na vida humana. Mas quando foi que o ser humano passou a sentir necessidade da leitura da palavra escrita? Como os códigos representados em cada letra do alfabeto, tão representativos e presentes na atualidade, começaram a fazer parte da sociedade?

Essas e outras informações serão apresentadas de maneira sucinta no decorrer deste capítulo, haja vista que a cada dia se descobrem novas maneiras de enxergar e entender a história da leitura, da literatura, da escola e do professor. Sabemos que a leitura nasceu de uma necessidade de expressar e fazer perdurar o pensamento, como também organizar as finanças e aprimorar as relações humanas, o que só poderia ocorrer através da escrita, aquilatando o convívio em sociedade, surgindo daí a importância de se ter alguém para mediar o conhecimento da arte de ler e escrever.

Por isso se fez necessário verificar o papel do professor, mediador de leitura, no ambiente escolar, suas lutas e conquistas em sua profissão, como também a desvalorização social e monetária que se estabeleceu quando do surgimento da necessidade de se pagar para alguém “ensinar”. Com efeito, até aquele momento essa atividade era tida como uma missão, devendo ser exercida por amor e sem intenção de receber algo em troca, ainda porque o ato de compartilhar o saber não gera riqueza, sendo dessa maneira desconsiderado pelo capitalismo como uma atividade importante, já que não era rentável.

Dessa forma, estudar a história nos permite enxergar o professor contemporâneo, que carrega consigo todo o estigma preestabelecido pela sociedade e pelo empregador, seja particular ou público, desde os primórdios e que visivelmente ainda é imposto a ele na atualidade. Pois tal como era, esse mediador continua, em algumas situações, sendo visto pela sociedade como um trabalhador mal remunerado que não precisa receber altos valores, por não oferecer um produto ao mercado consumidor; e, por sua vez, alguns professores se apoiam na ideia de não ter tempo ou dinheiro para se qualificar, de não perceber no livro um instrumento

de transformação, percebendo-o, antes, como um objeto de lazer ou obrigação, como também outros conceitos estabelecidos no passado e ainda aceitos como vigentes no tempo presente.

Assim, para conseguir estabelecer esse comparativo e entender o presente através do passado, vamos revisitar a história e observar como a leitura surgiu, para dessa maneira contextualizar nossa tese, haja vista que a literatura, a leitura e os seus mediadores são partes fundamentais da nossa pesquisa.

1.1 História da Escrita e da Leitura

A história da leitura está intimamente ligada à história da escrita e dos suportes de acomodação dela; esses suportes vão das pedras de argila ou dos papiros até o monitor do computador, atualmente. A escrita é uma testemunha imortal, pois dá voz àquele que já não está mais presente, então ler é permitir que o ser humano seja

[...] capaz de recordar, em voz alta, os valores e as mercadorias com exatidão, que pudesse ser consultada sempre que necessário a fim de confirmar fatos oralmente e cessar contendas. Assim nasceu a escrita, transformando, em seus primórdios, a palavra humana em pedra (FISCHER, 2006, p. 9).

Na maior parte da história da escrita, ler se referia ao ato de falar, de declamar em voz alta. Todavia, autores como Márcia Abreu (1999), Steven Roger Fischer (2021), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988, 2019), Roger Chartier (1999), Vincent Jouve (2002) e Daniel P. Kidder (1980) nos dão parâmetros para perceber que a escrita difere da leitura no sentido de que uma prioriza o símbolo e a outra o som, dependendo da interpretação do leitor. Assim, embora diferentes em sua essência, a leitura e a escrita procuram produzir sentido aos que com elas entram em contato, isto é, tanto uma quanto a outra despertam a necessidade de conhecer e entender o sentido dos símbolos que representam.

Partindo desse princípio, entendemos que leitura proporciona a capacidade de extrair sentido dos traços, recuperando informações marcadas na memória para então criar, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor, sendo possível através primeiramente da decodificação e, depois, da interpretação.

Como descreve Fischer (2021), no seu livro *História da leitura*, da editora Unesp, a decodificação se faz presente na sociedade desde muito tempo, por exemplo, na época em que se entendiam as pinturas rupestres ou as fissuras feitas em ossos, tudo com a finalidade de reproduzir o pensamento humano ou a história a ser contada; iniciou-se, então, o processo de

comunicação por meio de símbolos, isso porque o ser humano sempre teve necessidade de compartilhar sua história e visão do mundo.

Depois das figuras rupestres surgiram os pictogramas, que eram as representações gráficas de objetos, traduzidos, a princípio, de acordo com a percepção pessoal, tornando-se posteriormente padronizados, isto é, o mesmo traço deveria ter o mesmo significado em qualquer lugar e para qualquer pessoa. Compreendendo a importância desse critério, os escribas sumérios passaram a sistematizar símbolos e sons, facilitando e ampliando a comunicação.

A partir disso a escrita passou a ser usada de forma utilitária, auxiliando na contabilidade, condensando as informações, guardando nomes, datas e locais importantes, enquanto a leitura era utilizada para a execução das tarefas.

As primeiras páginas escritas foram feitas em tabuletas de argila, sendo geralmente um objeto grande e pesado e quem geralmente o manuseava eram os escribas. Esse não era um ofício prazeroso, mas algo cansativo e laborioso.

O que era escrito nessas tabuletas era incontestável, cabendo punição a quem duvidasse da informação. Porém esse tipo de escrita foi passando por transformações, tendo suas divisões em linhas horizontais e ocupando os dois lados da tabuleta. A partir desse processo de escrita, começaram a surgir as primeiras obras literárias, formadas por tabuletas de argila quadradas ou retangulares, criadas para caber confortavelmente na palma da mão do leitor.

Após esse avanço, chegou-se à era da escrita cuneiforme, que foi a produzida com o auxílio de cunha, e teve seu fim com o surgimento da escrita aramaica, que contava com 22 símbolos, entre os séculos X e VII; esta era feita a tinta, em couro ou papiro, o que facilitou o manuseio, mas a leitura continuava a ser oralizada e coletiva, sendo propagada a um público maior.

Com essa nova realidade, a leitura tornou-se mais comum e individualizada, haja vista que o ser humano sempre teve necessidade de fantasia, como afirma Candido (1972), e o livro supriu essa ânsia, então a leitura deixou de ser apenas audível e espetaculosa para se tornar parte da intimidade do homem. Porém, mesmo com esse avanço, o livro e a leitura permaneciam restritos a um grupo elitizado.

No decorrer do tempo, obras seculares como as de Homero e Virgílio passaram a ser divulgadas entre leitores casuais, porém ricos, chegando a ser vendidos vários rolos de livros em locais de fácil acesso, como estações de trem, isso porque as pessoas tinham prazer na descontração enquanto viajavam.

No século I a.C., o imperador Júlio César se utilizou grandemente do papiro e passou a dobrá-lo de maneira que se tornasse páginas independentes para enviar às suas tropas em

batalha, e a partir dessa prática surgiu o códice, que é a página retangular hoje nossa conhecida. Nessa época, o papiro ainda era um produto muito caro, então os gregos orientais logo aprimoraram uma técnica que envolvia o estiramento e secagem da pele de ovelhas e cabritos, deixando-a extremamente fina, surgindo assim o pergaminho.

O pergaminho promoveu a evolução no suporte escrito, o códice de couro substituiu por completo o papiro, por ser mais durável e resistente à ação dos insetos e tornou-se a configuração literária preferida na Europa, sendo utilizado papiro apenas para documentos oficiais e de grande importância, como certificados e títulos.

Assim como a escrita, a leitura vinha sofrendo alterações e alcançando um público cada vez maior, principalmente porque conduzia à fé cristã, porém bem regulada e de acordo com o desejo da Igreja.

Portanto, podemos dizer que, durante um intervalo de cerca de trinta anos, as tradições orais que rodearam a vida e os ensinamentos de Jesus, bem como as atividades subsequentes de seus discípulos e outros seguidores, tornaram-se uma coleção codificada de textos que circularam entre os grupos de fiéis, difundindo a fé por meio da leitura e da escrita (FISCHER, 2006, p. 81).

Por esse tempo a leitura deixou de ser oral e passou a ser silenciosa, os estudiosos passaram a preferir esse estilo de leitura porque dessa forma podiam refletir sobre o que liam e a escrita nesse momento já não era somente utilitária, mas permitia a compreensão e reflexão por parte do leitor. Segundo Roger Chartier, no artigo “As revoluções da literatura no Ocidente”, presente no livro *Leitura, história e história da leitura*, organizado por Márcia Abreu (1999a, p. 19-31), “a difusão da possibilidade de ler silenciosamente marca uma ruptura de importância capital”.

A leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita e com a interpretação que era potencialmente mais livre, mais íntima, mais reservada. Porém a mudança ocorreu de maneira gradual, levando um tempo considerável para a transição completa da exposição oral à intimidade do silêncio.

A Europa ocidental no início da Idade Média deu vazão à transição da sociedade oral para a letrada, como sustenta Abreu (1999), começando logicamente pelas camadas mais altas da sociedade, o clero e a aristocracia, e somente cerca de 1.200 anos mais tarde os demais foram incluídos. A leitura passou a ser decisivamente uma atitude privada e solitária, agradando um grande público.

Nesse momento a leitura foi vista de fato não como mera utilidade de informação, mas principalmente um meio de compreensão e reflexão sobre o que se vivenciava no cotidiano. Os livros deixaram de ser simples instruções ou histórias de aventuras para se tornarem obras que

permitiam a meditação e muitas vezes até a mudança de comportamento, então, a leitura deixou de ser um instrumento para se tornar uma aptidão humana.

Nesse contexto de leitura silente e privada, o leitor teve oportunidade de se aproximar do texto e refletir sobre o que estava escrito, sem ter que pensar nos sons a serem emitidos ou na intromissão de pessoas com dúvidas ou comentários. Era como um segredo entre autor e leitor, que permitia ao pensamento fluir em um nível superior de consciência, podendo fazer comparações, cruzar informações, ponderar e avaliar a mensagem, tendo tempo para pensar sobre os conceitos que ali se estabeleciam.

Durante os próximos quatro séculos, a leitura silenciosa tornou-se não somente comum, mas o método preferido da elite, sendo considerada a autêntica leitura. Anterior à leitura silenciosa, a leitura era feita principalmente em latim, já que a Igreja era quem mais a utilizava em seus ensinamentos, porém, a partir do momento em que os escritos foram transcritos para a língua vernácula, tomou proporções ainda maiores, alcançando um número elevado de leitores que entendiam o que liam, por estar em sua língua.

Roger Chartier (1999b) comenta sobre a invenção da máquina em tipos móveis, criada pelo alemão Johannes Gutenberg, no século XV, conhecida como imprensa ou prelo, que mais uma vez revolucionou o universo da escrita e da leitura. A partir da imprensa, foi possível compor e produzir textos escritos em grande escala, porque a máquina contava com uma prancha na qual eram dispostos os tipos móveis, ou caracteres, formando palavras, frases, textos. O molde desses tipos, talhados em chumbo, dispostos na prancha e alimentados com tinta, poderia imprimir inúmeras cópias de uma mesma página em poucas horas.

Nesse início não havia obras completas produzidas pelo prelo, apenas jornais diários e textos informativos, mas com o passar do tempo e uso da escrita vernácula começou-se a produzir obras duradouras e a leitura se popularizou, tornando-se uma atividade obrigatória e cívica na educação das elites. Nesse tempo concretizou-se que o livro deveria ser lido e não escutado.

A invenção de Gutemberg tornou possível o aumento da produção livreira, como afirma Chartier (1999a), aumentando a adoção de livros pelas escolas estabelecidas, alongando o número mais elevado de leitores e conseqüentemente de vendas e lucros. Assim, como mais pessoas tiveram acesso à leitura, outras, muitas mais, passaram a ler e algumas a refletir sobre o que liam. Dessa maneira a leitura permitiu o surgimento de conflagrações pertinentes, pois se lia mais e mais rápido, adquirindo-se conhecimento e se tomando posicionamento diante do que aprendiam.

Embora a leitura ainda fosse mais consumida pelas pessoas abastadas, a população de maneira geral teve acesso a algum tipo de escrito, e isso promoveu informação e discussão entre a comunidade, permitindo ponderação e ação diante do que lhe era imposto até então.

A primeira revolução se deu com o ato de poder ler em silêncio, apenas consigo mesmo e seus próprios pensamentos, a segunda foi a explosão dos livros e a possibilidade de ler sem comprá-los, isto é, através de instituições que os emprestavam e depois os leitores os restituíam; a partir de então, o leitor começou a copiar partes importantes dos volumes para utilizá-las em outros momentos ou outras escritas. É possível perceber na descrição histórica feita por Chartier (1999a) que o leitor nesse momento ampliava seu horizonte de expectativas como também evoluía intelectualmente, permitindo que o livro mudasse sua forma de pensar e, ao reescrever partes desse livro, almejava por adquirir e guardar informações. Precisava elaborar melhor suas ideias para mais tarde expor o arrazoado, o que poderia ser um perigo para o governo da época ou para qualquer governo em qualquer época.

Como imaginado, a leitura tornou-se um risco, pois muitas pessoas tiveram acesso ao conhecimento e passaram a não aceitar imposições, então, para minimizar esse problema, gente interessada na ignorância do povo passou a rechaçá-la, fazendo diversos movimentos para que os menos afortunados desistissem de ler.

Pregava-se, por esse tempo, que a leitura era como um veneno matando aos poucos, ou que era prejudicial à mente, levando pessoas simples e saudáveis à loucura, a ponto de serem internadas em manicômios. Diziam que fazia mal não só ao cérebro, mas aos olhos, aos nervos e à alma, era perigosa por estimular a imaginação em demasia, pois, segundo os contrários ao conhecimento, “os livros divulgavam ideias falsas fazendo-as parecer verdadeiras, estimulavam demasiadamente a imaginação, combatiam o pudor e a honestidade” (ABREU, 1999, p. 11).

O Estado e a Igreja Romana se interessavam pela ignorância do povo para mais bem manipulá-lo, afirmavam que o pobre deveria se acostumar com a sua condição, pois os sonhos o fariam sofrer ainda mais, porque o acesso à instrução o faria perceber as desigualdades. Afirmavam que “ler, escrever, contar são [...] muito perniciosos aos pobres. [...] Homens que devem permanecer e terminar seus dias numa árdua, fatigante e dolorosa quadra da vida, quanto antes a ela se acostumarem, mais pacientemente a suportarão”, afirma Mandeville (1924 apud ABREU, 1999, p. 13).

Essas afirmações sobre o passado permitem-nos entender a situação atual, pois ainda se usam os mesmos artifícios, dentro dos mesmos poderes, governos e igrejas manipulam a massa para que permaneça na ignorância; dessa forma, continuam usando o poder para benefício próprio e, no âmbito espiritual, bispos, padres ou pastores continuam vendando os olhos dos

fiéis de maneira que entreguem o que têm em troca da salvação, ou pela instituição da cultura do medo de arder nas chamas do inferno. Diante dessa realidade é possível verificar que os livros estão disponíveis, mas a dificuldade de ler e interpretar ainda é um obstáculo para o conhecimento e a reflexão de uma comunidade.

O contato com a leitura tem o mesmo efeito no passado e no presente, ela permite que o ser humano amplie os seus horizontes de expectativas, sonhe com possíveis mudanças e se rebelde contra aqueles que lhe impõe algemas, ela dá visão ao cego e permite que um povo lute e melhore o lugar onde vive.

2.2 A formação da literatura infantil e juvenil na escola brasileira

Tendo compreendido o surgimento da escrita e leitura no contexto geral, vamos nos prender ao ato de ler e conseqüente interpretação, pois o desenvolvimento da tese se dá na recepção de duas obras por mediadores de leitura no ambiente escolar. Assim, é de grande importância que conheçamos o contexto em que essa atividade se formou em nosso país e o que trouxe com ela a um povo que precisava ou ainda precisa crescer.

No Brasil colonial a maioria das pessoas vivia sem o conhecimento das letras, que era privilégio de poucos, haja vista que somente os portugueses recém-chegados à colônia, os senhores de engenho, seus filhos e homens do clero poderiam ter acesso à leitura. Então o Absolutismo foi imposto e justificado na soberania do Estado, representado pela figura do monarca, anulando dessa maneira as forças políticas adversárias.

Com as revoluções dos séculos XVIII e XIX o regime Absolutista foi cedendo, dando lugar à democracia e ao liberalismo, fortalecendo o padrão familiar, que era resultado da ideologia burguesa, em que a família era imprescindível por constituir ao mesmo tempo unidade e fragmento. “Unidade porque apresenta laços internos sólidos, sustentados pela ideologia familista, que mitifica a maternidade, destaca o amor filial [...] e sublinha o afeto entre os membros; fragmento por resultar da degradação dos grandes grupos a que outrora se integrou” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 25).

Diante do novo contexto, a burguesia primou pelo núcleo familiar, onde cuidava e protegia os seus, e foi nesse cerne que o gosto pela leitura se intensificou, pois consistia numa atividade adequada à intimidade do lar. Assim, o ato de ler passou a ser considerado habilidade necessária à formação moral das pessoas, e a leitura poderia ser feita de maneira individualizada ou coletiva, silenciosa ou em voz audível, porém o que se lia era a Bíblia acompanhada de seus

folhetins semanais, mas vale lembrar que essa prática se dava apenas com um público elitizado e não com toda a sociedade da época.

Para entender o processo da formação da leitura no Brasil, é importante relembrar alguns fatos, indicando que no país isso está ligado à história da escola e do livro e consequentemente ao mediador de leitura.

Em 1549 chegaram ao Brasil os jesuítas e iniciaram a história da educação brasileira, mas completamente direcionada às questões religiosas e a um público específico, como já dito. Segundo Veiga (1989, p. 46), os jesuítas se colocaram entre os principais educadores do período colonial, quando o povo vivia em uma sociedade dependente e explorada pela Metrópole, assim a educação não era considerada, apenas servia como instrumento de dominação, pois estimulava nos nativos uma obediência e docilidade servil.

O ensino dos indígenas era voltado para a catequese, no intento de “amansar” e conseguir que trabalhassem como escravos, mas para a elite colonial o ensino tinha outro direcionamento, diante disso, “os índios e os negros foram catequizados e os descendentes dos colonizadores foram instruídos” (VEIGA, 1989, 40).

A Companhia de Jesus foi o principal agente da educação brasileira até 1759, aproximadamente, tendo várias escolas voltadas à formação de clérigos leigos espalhadas por todo o país. Nos colégios liderados pelos jesuítas, mas também vinculados às ordens dos beneditinos, dos franciscanos e dos carmelitas, havia o curso de nível superior, mas El-Rei procurou manter a dependência desse título à Universidade de Coimbra, impedindo a criação de universidades na América. Não obstante,

O primeiro grande projeto educacional desenvolvido no Brasil resultou do projeto evangélico dessa política catequética, executado sobretudo pelos jesuítas, que aportaram na Bahia com o governador geral Tomé de Sousa, em 1549, e aqui permaneceram até 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Nesses 210 anos, consolidou-se a prática pedagógica talvez mais marcante e bem documentada da história colonial brasileira, responsável pelo estabelecimento das condições dentro das quais leitura e escrita, enquanto modelos de ação coletivos e institucionais firmaram-se entre nós (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 16)

Tempos depois, os jesuítas foram expulsos do país e as reformas educacionais implantadas pelo Marquês de Pombal. As novas medidas visavam ao aumento da produção de matéria-prima, por isso apoiou a implementação de instituições educacionais voltadas ao conhecimento prático e colocou sob a responsabilidade do Estado o processo de ensino.

O Estado, por sua vez, não se preocupou com a questão, segundo Lajolo e Zilberman (2019), a educação foi iniciada no Brasil com total descaso, pois tiraram os jesuítas e não se atentaram em ocupar esse espaço de maneira organizada promovendo realmente o ensino entre

os alunos. “Já se conhece nesse ponto a pouca (ou quase nula) preocupação das autoridades com a difusão da leitura e escrita, habilidades essenciais aos cidadãos de um Estado que se deseja moderno, como ocorria nos países europeus, que começavam a investir na educação popular” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 28).

Em 1808 chegou ao Brasil a Corte Real Portuguesa, o que ocasionou um processo de modernização cultural, pois os nobres trouxeram consigo toda uma tradição, costumes, como também livros, que proporcionaram, entre outros benefícios, a aproximação das pessoas aos textos escritos, como clássicos literários, revistas, jornais, que passaram a fazer parte da vida cotidiana dos que tinham acesso e interesse pela leitura.

Com a chegada da Família Real, D. João precisou de um instrumento para publicizar seus feitos e proclamações, então se deparou com um problema resultante do modelo de colonização aqui implantado. Para resolver essa questão, mandou estabelecer na Corte a Imprensa Régia; através dela, mandaria imprimir apenas as suas legislações, papéis diplomáticos e tudo o mais que fosse do seu interesse, ficando proibida a impressão de livros ou qualquer outro instrumento de leitura sem a devida autorização, porque defendia a ideia de que a leitura era nociva ao povo, trazendo conhecimentos desnecessários. Isso demonstra o quão deplorável encontrava-se este país, mais uma vez, sob a subordinação do Estado e da Igreja Romana.

A Imprensa Régia foi instalada na condição de monopólio do governo, porém prelos ilegais começaram a surgir, pois as pessoas tinham necessidade de mudanças, mas, ao serem descobertos, eram apreendidos pela polícia. A partir de então, o Brasil passou a imprimir também alguns livros, objetos raros e pouco disponíveis para leitura, devido aos poucos lugares onde era possível se adquiri-los, e mais escassos que os livros eram os leitores.

Essa realidade livreira foi alterada quando D. João VI, ao trazer a Imprensa Régia, trouxe também vários livros de Portugal e fundou, em 1814, a Biblioteca Real, entretanto o acervo era composto apenas de livros clássicos, dando maior credibilidade à literatura tradicional, e como a linguagem dessas obras era voltada para a norma culta não encantou os poucos leitores.

O ambiente em que a Biblioteca foi instalada era agradável e contava com um recepcionista para ajudar os que se aventuravam a ler. Ela recebeu alguns visitantes ilustres que comentavam sobre a pouca atualidade das obras disponíveis, garantindo precisar de obras que chamassem mais a atenção do público e fossem mais atuais; falavam também sobre a opulência do espaço, mas a constância do vazio de pessoas, sendo um ambiente pouquíssimo explorado. Spix e Matius (s/d, p. 236) comentam que “a entrada na Biblioteca é facultada ao público

durante grande parte do dia; entretanto, aqui é tão pouco sentida a importância das ocupações literárias, que as salas permanecem, por assim dizer, vazias”. Assim, fica claro que a sociedade brasileira tinha naquele momento uma grande falta de interesse por obras impressas, mesmo em se tratando de raridades, como os clássicos, porém não é de se estranhar, pois o acesso à leitura ainda era bastante limitado.

Essa reflexão sobre a indiferença e desvalorização dos clássicos literários por parte da população em geral, mas em especial em relação aos mediadores de leitura, continua presente em nossa realidade. Ainda que o acesso à leitura esteja facilitado, pois se podem encontrar várias obras disponíveis gratuitamente para serem lidas nos *smartphones*, aparelho comum à maioria da população, e tendo espaços grandes, pequenos, organizados e outros nem tanto, chamados de bibliotecas, nas escolas estaduais do município de Juara, com vários exemplares de livros clássicos e contemporâneos a serem explorados, percebemos, através da pesquisa *in loco*, e de acordo com os livros de controle, como também através das negativas dos mediadores em participar da pesquisa por falta de tempo para ler, demonstrando o quanto a leitura tem sido desconsiderada no ambiente escolar.

Com a Imprensa Régia, os impressos passaram a ser veiculados também como meio de lazer e entretenimento, o que possibilitou a prática da divulgação diária de folhetins, e a partir dele incitou-se a leitura de romances, que vinham em folhetins traduzidos, com isso o público leitor foi aumentando e se desenvolvendo com textos informativos e literários. Os romances de folhetins foram escritos de maneira que a sociedade burguesa pudesse se encontrar neles, então a escrita era bastante facilitada e cada dia, ao final da história, o narrador parava em um ponto em que o leitor tinha curiosidade em saber a continuação, assim comprava o folhetim do dia seguinte para dar continuidade à história.

O escritor sabia ser o seu leitor um ser ainda frágil, um leitor em construção, dessa forma fazia de tudo para agradá-lo, para que quisesse continuar a leitura, porque o autor dependia da venda do produto, então o ajudava na compreensão do texto, recapitulando sempre os episódios anteriores. De acordo com Lajolo e Zilberman (2019, p. 31), “outra conduta narrativa bastante frequente, nessa primeira hora de formação de leitorado brasileiro, é simular reações do leitor e legitimá-las, dando-lhe razão, sugerindo indiretamente sua competência e, às vezes, até mesmo sua superioridade”. Desse modo, procura-se fazer com que o leitor se sinta capaz de ler e compreender o que estava sendo lido; com isso, aos poucos, o número de leitores e a literatura crescia no país. Porém, após a Revolução do Porto, em 1820, D. João aboliu a censura à imprensa e findou com o monopólio estatal, possibilitando a organização e funcionamento de

outras tipografias, e isso proporcionou o crescimento do número de leitores, aumentando também os recebimentos ligados à imprensa e à venda de livros.

A colônia passou a ser Império, porém a precariedade da educação não mudou, “muito embora a Constituição de 1824, imposta à nação por Pedro I, tivesse anunciado generosamente uma ‘instrução primária gratuita a todos os cidadãos’” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 181). Esse encargo de regular a instrução primária e secundária logo foi passada adiante, ficando a cargo das províncias e o ensino superior e a organização escolar a cargo do Município Neutro (posterior Distrito Federal).

Essa organização não teve um bom efeito, pois as províncias tinham orçamentos limitados longe da Corte e viram-se sacrificadas, sem poder atender à tarefa que lhes foi imposta, assim não tinham condições e nem interesse em resolver o problema da educação. A Corte responsabilizou-se pela educação no Rio de Janeiro, atendendo apenas à formação da elite, para isso o governo transformou o antigo Seminário dos Pobres Órfãos de São Joaquim em uma bela instituição, que chamou de Imperial Colégio de Pedro II.

O colégio foi inaugurado em 25 de março de 1838, trazendo a novidade do ensino seriado, que até o momento era utilizado somente nos seminários. Era um colégio muito bem organizado, aparentemente, e misturava o moderno com o tradicional, trazendo excelentes resultados no ensino ministrado. Os livros adotados contemplavam os clássicos e o ensino da ciência, com a assinatura dos melhores autores da época, porém esse colégio era uma exceção.

A maioria das escolas direcionadas a um público comum era de ensino precário e prédios com a estrutura comprometida, não oferecendo ensino de qualidade, nem segurança para o aluno, que também não demonstrava interesse nos estudos.

Na maioria dos casos, contudo, parece valer a descrição que cronistas e ficcionistas fazem da escola brasileira, da qual emerge um quadro negativo, onde predominam desinteresse, despreparo e autoritarismo por parte dos professores, falta de compenetração e indiferença por parte dos alunos, mau estado das instalações dos prédios e salas de aula (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 187).

E o descaso por parte dos governantes do país era visível enquanto a educação brasileira estava sendo erigida. Assim, ela nasceu tendo uma perspectiva de falência, uma instituição desvalorizada desde o princípio, e, para piorar, em 30 de junho de 1821 foi publicado um decreto que permitia “a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras independente de exame de licença” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 191), imaginando que a privatização do ensino fosse auxiliar no crescimento e aprendizado dos alunos, então partindo

desse pressuposto algumas escolas foram criadas, porém por pessoas sem a menor qualificação para o ensino, resultando num verdadeiro caos.

Novas escolas surgiram sem um projeto que as avaliasse, sem profissionais qualificados, sem um plano de ensino, sem um prédio que pudesse acomodar os alunos e professores, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Isso tudo porque qualquer pessoa poderia abrir uma escola em qualquer lugar e de qualquer maneira.

A sociedade não viu na escola a possibilidade de melhora da nação, porque o poder capitalista e estatal não deu crédito à educação, não investiu em recursos basilares, demonstrando que os brasileiros não precisavam de ensino transformador, apenas de um “faz de conta”, pois a necessidade continuava sendo mão de obra barata.

Por conta desse descaso, a escola não estimulou os alunos à leitura nem à reflexão, porque não tinha estrutura de atendimento, como já mencionado, os prédios eram escuros e malcheirosos, os professores, malformados e mal remunerados, e não havia material adequado para auxiliar as crianças, e o ensino continuava comprometido. Dessa maneira,

Os problemas da educação brasileira não se resumiam à carência ou inadequação dos livros escolares; eles faziam parte do problema, mas não o esgotavam. A precariedade, o imprevisto, a arbitrariedade e a monotonia de uma escola, na mão de professores despreparados e desassistidos, não eram de molde a construir leitores (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 219)

A escola não estava preparada para atender à demanda de alunos, os governantes fizeram o decreto e não deram suporte para que as instituições e professores fossem preparados para tão importante trabalho.

Na atualidade a educação evoluiu em vários aspectos, mas os problemas primários permanecem, porque a educação está sendo mais uma vez negligenciada. O governo e grupos particulares continuam, em sua maioria, oferecendo débeis ordenados e exigindo dos professores um trabalho exaustivo e burocrático, não incentivando uma geração futura de bons mestres, haja vista que para os melhores alunos sempre há o sonho de uma profissão mais rentável e mais valorizada pela sociedade.

Muitos professores permanecem alheios à importância da qualificação continuada, não vendo necessidade de se obter cultura através de obras literárias diversificadas, de ida ao cinema, teatro, museus, e até mesmo mostram desinteresse pela formação oferecida anualmente no ambiente escolar, por ser obrigatório, permanecendo com o conhecimento adquirido na Universidade e na experiência da prática.

Mas voltando ao passado, foi diante da educação inexistente que se percebeu a necessidade de livros didáticos para organizar os conteúdos a serem ensinados em todo o país, visto que cada professor ensinava aquilo que pensava ser o melhor, sem estabelecer os conteúdos que dariam sequência em cada ano trabalhado.

O livro didático se tornou indispensável na escola e na história da leitura por ser uma das modalidades mais antigas de expressão escrita e uma das condições para o bom funcionamento escolar. Esse modelo de livro foi considerado o “primo pobre” da literatura, pois era descartável, haja vista o progresso da ciência, então seus escritos se tornavam obsoletos, como também o estudante avançava em seus próprios conhecimentos, precisando de novos livros que se aprofundassem no assunto.

Com a liberação do prelo, os estabelecimentos de impressão passaram também a imprimir o livro didático, o “primo pobre” da literatura, mas a “galinha de ovos de ouro” do comércio livreiro, pois tinha venda garantida e data de validade marcada, necessitando sempre de novas impressões e conseqüentemente mais vendas, tornando-se um dos comércios mais rentáveis.

Os professores passaram a utilizar os livros didáticos de maneira intensa nas escolas, seguindo sempre a sequência sugerida por eles, o que facilitava a reprodução da aula, porém esses profissionais não recorriam apenas aos livros produzidos no Brasil e sim também às traduções europeias. Dessa maneira, o leitor passou a ter maior acesso a esse modelo de livro, sendo por ele alfabetizado, logo, foram estabelecidas as práticas correntes da leitura, porém o livro didático pouco auxiliou e auxilia o aluno na questão da leitura; na verdade, o exila, tirando a sua autonomia e possibilidade de reflexão, simbolizando uma autoridade retentora do saber que não dialoga com seu destinatário (ZILBERMAN; ROSING, 2009).

Assim se deu a formação da leitura da literatura no Brasil, em que o leitor se tornou personagem de um processo que já nasceu inexpressivo, sem investimentos ou qualidade profissional. Trata-se de um contexto de país que almejava explorar enquanto crescia e fincava raízes do capitalismo, sem se preocupar com a educação do pobre, que poderia trazer benefícios também através do intelecto, não só por meio do trabalho servil e braçal.

A literatura infantil adentrou o país em meados do século XVIII, quando, de acordo com Lajolo e Zilberman (1999), a criança passou a ser vista de maneira pueril, já que até então era percebida como um adulto em miniatura; logo, participava da vida social amadurecida e usufruindo da sua literatura, o filho do nobre lia os grandes clássicos e o mais pobre se satisfazia com as narrativas orais de lendas e contos folclóricos. Com essa mudança de percepção, começou-se a entender as necessidades próprias desse ser em desenvolvimento, a infância

passou a ser vista como o espaço temporal da alegria, da inocência e da falta de experiência com o mundo real, necessitando de histórias que satisfariam seu mundo de fantasias.

Com o estabelecimento da instituição escolar, que inseria todas as crianças em salas “preparadas” para pudessem “receber” ensinamentos, a literatura infantil foi logo direcionada ao sistema pedagógico, que confundiu o caráter artístico com a função didática; assim, as narrativas tinham a função de moralizar através de uma estrutura maniqueísta, que demarcou claramente o “bem” a ser aprendido e o “mal” a ser desprezado.

Os cinco autores que descreveram a sequência histórica da literatura infantil brasileira foram Manuel B. Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Cecília Meireles, Nazira Salem e Leonardo Arroyo. O primeiro publicou em 1943 o artigo “A literatura infantil numa perspectiva sociológica”, pela *Revista Brasileira*, na qual procurou analisar a criação, a produção, a circulação e a crítica que havia sobre a literatura infantil brasileira organizada em três fases. A primeira apresenta um resumo histórico das obras e autores que foram adaptados para o público infantil, como, por exemplo, uma coletânea de Perrault. A segunda fase marca a literatura utilizada na escola, escolhida pelo professor e lida pelo aluno, e na terceira fase do texto o autor apresenta o livro *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, lançado em 1921. Ele conclui o artigo com os critérios de aperfeiçoamento do gênero, tais como a necessidade de esclarecimento social, demonstrando a importância da história da vida da criança, possibilidades de ampliação, visibilidade e inserção de um maior público leitor da literatura infantil, buscando incluir autores nacionais.

Destarte, a partir de 1920, o Brasil passou a aperfeiçoar e divulgar seus produtos intelectuais, entre eles, livros direcionados aos menores, em algumas situações, patrocinados pelo governo e em outras por seus próprios autores, porque o mercado escolar recompensava o esforço do escritor, mas não garantia legitimação artística à literatura infantil, haja vista que o teor da obra permanecia moralizante.

Monteiro Lobato mudou o curso da literatura infantil no Brasil, que endossava o preconceito do grupo dominante quando exibia personagens desvalidos a serviço dos filhos dos proprietários e a oposição entre indígenas e não indígenas, e também não dava lugar à expressão popular, nem à ruptura das cadeias de dominação. Lobato deu vez e voz a personagens que representavam o povo brasileiro e, com palavras “cíticas”, fazia críticas ao governo e instituições que nem sempre incitavam o crescimento do país. Suas obras nem sempre faziam parte do rol de leitura nos bancos escolares devido a suas denúncias e incitação ao ato de pensar, o que possibilitava aos leitores mediadores e alunos entender os fatos ocorridos dentro da terra que habitavam e um novo posicionamento diante deles.

Em 1952 foi lançado pela *Revista Sociologia* o artigo “A literatura infantil numa perspectiva sociológica”, em que o professor e sociólogo Fernando de Azevedo analisa o novo fenômeno cultural, a leitura da literatura infantil e seu crescente mercado de vendas. Segundo ele, crianças e adolescentes passaram a ocupar um lugar de destaque e importância na sociedade moderna, constituindo um nicho de vendas que precisou ser suprido. Ele afirma que os livros, o rádio, o circo, entre outros, influenciavam este novo público e, assim, era fundamental que as instituições responsáveis pela produção de bens culturais voltados à criança e adolescente fossem estudadas, tais como as editoras, livrarias e a própria escola, pois nesse momento se estabelecia a literatura infantil brasileira.

Outras precursoras da literatura infantil foram Cecília Meireles, com o livro *Problemas da literatura infantil*, publicado em 1951, e Nazira Salem, que lançou em 1959 o livro *Literatura Infantil*. O livro de Cecília foi resultado de três conferências ministradas por professores, tratando de três assuntos basilares: a literatura oral, o folclore, muito comum ao público infantil, a compreensão da literatura infantil e os aspectos moralizantes intrínsecos nas obras. Meireles (1951) conceitua a literatura infantil como um gênero não facilitado, porque deve confluir a presença da moral, da instrução e da recreação, devendo ser considerada uma arte, a arte literária. Para ela a escolha dos livros deveria ser feita pelo leitor infantil, pois o adulto pode subestimar sua capacidade de perceber a crítica e gosto pela arte, selecionando algo que não agrada e assim desestimular a formação leitora.

Por sua vez, Nazira Salem pontua seu livro na história da literatura infantil mundial mostrando como as adaptações de livros europeus para a língua portuguesa oportunizaram o “aparecimento” da literatura infantil brasileira. Ela destaca a atuação de Carlos Jansen na tradução de obras clássicas como: *As mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóé* (1885), *As viagens de Gulliver* (1885) e outras, como também discute teorias educacionais que permearam a literatura infantil ao longo dos anos, como, por exemplo, o aspecto lúdico e recreativo do livro infantil. Por fim, avultam precursores brasileiros da literatura infantil como Alberto Figueiredo Pimentel, Olavo Bilac, Coelho Neto, Arnaldo de Oliveira Barreto, Thales Castanho de Andrade, Paulo Menotti Del Picchia, Monteiro Lobato, Viriato Correia, entre outros.

Anos depois, o país sofreu um período de reformas educacionais consideráveis, em que deixou de ver no aluno um receptáculo de conhecimento pronto e inquestionável, para considerar suas experiências, necessidades e interesses, de maneira que aquele se tornasse protagonista do próprio aprendizado; então, a leitura de livros literários foi incentivada com maior intensidade, devendo ser realizada de maneira silenciosa, em respeito ao ritmo particular de cada estudante.

Parecia ser uma reforma interessante, mas os resultados não atenderam às expectativas; com efeito, o aluno ainda não sentia prazer na leitura e, por isso, o professor, mais uma vez, o obrigava a ler “sozinho”, para cumprir o requisito da nova visão escolar e, além disso, contar ou fazer resumo, ou descrever cenas ou responder questionários para confirmar se lera e entendera a história. Todavia, o próprio professor não compreendia que o item que faltava nessa matemática era que o estudante dialogasse sobre a obra com os colegas, criando expectativas, quebrando-as por ter gostado ou não, e buscando por novas obras que agradassem a si, jovem leitor e não ao professor.

Esse “incentivo” à leitura fomentou a publicação de muitas obras direcionadas a tal público, aquecendo o mercado editorial e promovendo lucros avultados, dessa maneira, várias obras foram encomendadas seguindo os padrões e normas solicitados pelo governo e escolas. Dessa maneira, percebemos que a ideologia moralizante permanecia presente no ambiente escolar, tendo em vista que os alunos deveriam ter mais acesso a livros, porém livros selecionados de acordo com as concepções dos grupos dirigentes.

Desde então a literatura vem sendo validada pela escola, reforçando seu cunho educativo e oscilando entre dois principais objetivos: conhecer a norma padrão, linguagem que representa a cultura nacional, ampliando o vocabulário do leitor, por um lado; de outro, confirmar a História do país com narrativas que exaltem, de preferência, a nacionalidade, apresentando os heróis e as “verdades” brasileiras, tirando lições para o desenvolvimento do caráter e formação de um cidadão respeitoso, honesto e principalmente submisso ao estilo de governo federal, independente de quem exerce o poder. E dessa maneira a literatura não desperta o prazer no leitor, apenas a sensação de atividade obrigatória e desnecessária. A literatura se torna um instrumento de manipulação da massa, que só compreende a sequência da narrativa, entende as lições morais, aprende algumas palavras novas, que não utiliza depois, mas não reflete o espaço que ocupa, os seus direitos e os abusos de uma sociedade individualista.

Já o quinto precursor foi Leonardo Arroyo com o livro *Literatura Infantil Brasileira*, lançado em 1968. Nessa obra, ele propõe apresentar as diversas fases da literatura infantil e não as análises feitas sobre o gênero, sendo o livro dividido em tradição oral ou folclore, literatura escolar, imprensa escolar, teatro até o modelo estabelecido por José Bento Monteiro Lobato, seguindo uma sequência organizacional bem próxima à de Cecília Meireles.

Esses cinco autores contribuíram significativamente ao evidenciar a literatura infantil como objeto de investigação, o que criou base para um movimento de estudos e consolidação desse gênero no país, como afirma Magnani (2011), estabelecendo uma historiografia da literatura infantil brasileira, explicando a origem do gênero infantil literário no Brasil.

Dando continuidade ao movimento de teoria literária, temos Nelly Novaes Coelho, que publicou em 1981 o livro *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, se depois Regina Zilberman e Marisa Lajolo, em 1996, que traçaram a história da literatura na perspectiva do leitor e da leitura, com o livro *A formação da leitura no Brasil*, entre outras obras ligadas ao tema da literatura infantil, e nesses anos todos vários outros autores discutiram esse gênero literário.

Então, em linhas gerais, a literatura infantil foi pensada para a realidade brasileira por conta da ascensão da burguesia, devendo servir de veículo para sistematizar e promover as ideias burguesas dentro das novas instituições escolares que os agregava. Assim, essa literatura chegou ao Brasil através das histórias europeias traduzidas para a língua portuguesa, e em 1894, Figueiredo Pimentel divulgou o livro *Contos da Carochinha*, pela livraria Quaresma, que contava histórias de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm e Hans C. Andersen, sendo considerado por muitos o primeiro projeto voltado para o público infantil. A partir de então, toda produção propensa aos menores era carregada de ideologias morais e conceitos básicos que deveriam ser aprendidos nas escolas. Dessas obras, uma que ficou bastante conhecida foi *Poesias Infantis*, de Olavo Bilac.

Em 1921 Monteiro Lobato publicou *Narizinho Arrebitado* e distribuiu vários exemplares em escolas públicas de São Paulo, numa tentativa de mostrar que a literatura infantil “não deve ser educativa, moralizadora, mas uma produção para o encantamento”, como afirma Alice Áurea Penteado Martha (2016).

Na década de 1930 surgiram novos autores com uma forte produção genuinamente brasileira, como Viriato Correia, Cecília Meireles e outros mais que escreveram histórias e poemas infantis ambientados no Brasil, em especial na área rural, como as várias obras de Monteiro Lobato com o Sítio do Picapau Amarelo. Existiu nessa época “a preocupação de valorizar o folclore nacional, a cultura brasileira, e isso muito a aproxima dos ideais do modernismo”, afirmam Lajolo e Zilberman (1988, p. 63).

A partir de 1950 as editoras estavam se profissionalizando e acelerando o processo de produção, pois queriam estabelecer um público cativo. Nesse contexto o Brasil estava deixando de ser um país rural, então as histórias passaram dos espaços de sítios e fazendas para espaços urbanos. Na década de 1960 a política econômica brasileira entrou em declínio, e a literatura infantil expandiu a produção de histórias ambientadas nos espaços urbanos, valorizando os elementos políticos e dando destaque à condição emancipadora da literatura. Autores que antes escreviam somente para o público adulto passaram a escrever para o público infantil, a exemplo de Clarice Lispector, Mário Quintana, Vinicius de Moraes e, na década seguinte, outros grandes

escritores se permitiram enveredar pelo caminho da literatura infantil, como Ruth Rocha, Ziraldo e Ana Maria Machado.

A partir de 1980 esse gênero literário foi amplamente desenvolvido, apresentando temática e linguagem que atendem ao público infantil e também adulto, devido à possibilidade de humanização causada pelas obras. Isso promoveu o devido respeito à literatura infantil, que não pode mais ser vista como uma literatura menor. No decorrer dos anos partidos de 1980 autores como Lygia Bojunga, Ana Maria Machado e Roger Melo produziram obras emancipadoras que conquistaram prêmios importantes para o Brasil.

Atualmente a literatura infantil continua em progresso de mudança, procurando se adaptar aos meios utilizados por seu público-alvo, mas ela circula muito bem entre as mídias de comunicação de massa, como a produção digital, estando presente em *kindles*, *smartphones* e outros suportes estabelecidos na era atual.

No decorrer desse percurso um personagem já apresentado teve papel preponderante, o professor, que desde o início foi escolhido pela parca qualidade profissional, barateando dessa maneira o custo do empregador, e não fazendo exigências, pois a sala de aula, ainda que precária, era melhor que um trabalho pesado de sol a sol. Foi um profissional que desde o princípio foi visto como um trabalhador insignificante, já que o resultado do seu trabalho não gerava produtos a serem comercializados e nem riquezas a serem acumuladas, mas que lutou por seus direitos e procurou cumprir seus deveres.

A história nos confirma que o professor de Língua Portuguesa também não procura despertar o gosto pelas obras literárias clássicas ou modernas, apenas utiliza a literatura como parte complementar nas suas aulas, divididas entre gramática, interpretação de texto e literatura. Nesse último quesito, colocando partes das obras literárias sugeridas nos livros didáticos, para ensinar as regras gramaticais ou o conceito estrutural do texto, procurando os elementos externos como espaço, tempo, tipo de personagem, narrador etc.

Professor esse que é o principal mediador de leitura, mas que nem sempre assume seu papel por falta, talvez, de conhecimento, por ter sido doutrinado de acordo com o sentido explicitado anteriormente, não vendo na leitura uma atividade nobre, uma necessidade, um direito.

Dessa forma, a literatura vem sendo rechaçada pelos alunos e por alguns professores: os primeiros não escrevem de acordo com a norma culta e não compreendem o que leem, demonstrando a incompetência da “literatura” em alcançar seus objetivos, e o segundo grupo aparenta não conhecer diversificadas obras literárias, que poderiam atender aos anseios dos alunos, desprezando a literatura como elemento primordial no processo do desenvolvimento

crítico e reflexivo deles. Então, perante os olhos obscurecidos da escola, a literatura parece ter perdido seu valor porque deixou de ser educativa.

Essa visão estabeleceu a crise da literatura no âmbito escolar, acarretando diversos problemas, mas mesmo diante dessa crise a escola continua sendo a principal responsável na formação dos leitores.

Atualmente muitos autores têm se debruçado sobre o tema da leitura da literatura na escola, por entender que essa é uma das maneiras pela qual o leitor pode ampliar seus conhecimentos e compreender o seu lugar na sociedade e no mundo em que vive, e posteriormente arrazoar e agir sobre ele. É imperioso que a leitura da literatura seja vista não apenas como uma história interessante da qual se tiram algumas lições e sim como uma atividade propiciadora de experiências únicas e individualizadas, porque cada obra pode ser repensada de acordo com a vivência do leitor: somente ele poderá inserir em seus vazios a sua história de vida, conceitos morais já estabelecidos e sonhos a serem realizados.

Em Mato Grosso, o governo segue as políticas públicas federativas, sendo as escolas estaduais contempladas com os programas do governo federal. O FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia criada pela Lei Federal nº 5.537, de 1968, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), e tem o objetivo de assistir estados e municípios, contribuindo para a implementação de parcelas das ações educacionais desenvolvidas pela União.

O PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) é responsável por selecionar e enviar obras de referência às bibliotecas escolares. Segundo o site do Ministério da Educação, consultado no dia 27 de julho de 2022, os livros selecionados têm o objetivo de ampliar a compreensão de estudantes e professores sobre temáticas que discutem a inclusão, a diversidade e a cidadania, estimulando interações sociais, valores e práticas.

Nessa ação o governo espera, de acordo com o site, que ocorra a valorização da diversidade humana, contribuindo para a formação de uma cultura cidadã e a afirmação de valores que se oponham a todo tipo de preconceito, exclusão e discriminação. Para tanto, foram estabelecidos nove temas que contemplam as especificidades da população brasileira, sendo eles: indígena; quilombola; campo; educação de jovens e adultos; direitos humanos; sustentabilidade socioambiental; educação especial; juventude e relações étnico-raciais, que segundo a Lei nº 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, dando outras providências. Torna obrigatório nas instituições de ensino fundamental e médio, oficiais e

particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A última remessa foi entregue às escolas no ano de 2021.

Para que essas obras cheguem de fato ao espaço escolar, deve-se, no período determinado pela Seduc (Secretaria de Estado Educação), enviar um projeto seguindo as normas apresentadas em documento oficial provando que a escola tem espaço físico adequado e exclusivo para esse fim, de acordo com as normas de implantação. Além do FNBE, a escola tem autonomia em adquirir títulos diversos com o recurso do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), podendo escolher as obras que melhor atendem ao seu público.

Olhando para o passado, entendemos que o Estado permanece selecionando obras de acordo com seus princípios e valores, mas possibilita que a biblioteca escolar também adquira livros que atendam ao horizonte de expectativas dos seus leitores, esteticamente elaborados, ou seja, aqueles que estimulam o processo de reflexão, não sendo histórias prontas e maniqueístas, mas que desafiem o aluno a pensar sobre o que leu, criando, desse modo, pontes que o façam conjecturar sua própria realidade, como também livros de massa, de mercado, para que o aluno sinta o desejo de conhecer.

Em todo o processo de pesquisa e aprofundamento no tema, percebemos que a literatura deve ser colocada nas mãos dos alunos não como uma obrigação, ou com um papel de instrução para responder questionários, montar maquetes ou encenar partes da obra, mas como uma oportunidade de prazer, descontração, momento de rir, de chorar, de se envolver, de refletir sobre o contexto da narrativa como também o daquele que lê, porque essa literatura pode provocar no leitor efeitos dúbios, acionando o imaginário e suscitando o intelecto, pois “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências” (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 23).

É na escola que o leitor pode, de forma mais afeita, socializar as experiências obtidas com a leitura, pode cotejar as suas conclusões com as de outros leitores, discutir preferências e, conseqüentemente, aprender. A leitura de textos literários na escola não é a solução da crise escolar, mas pode auxiliar na tarefa de formar leitores, seres com capacidade de ler as palavras e agir sobre o ambiente do qual fazem parte.

Para tanto, o professor mais uma vez é parte fundamental nesse processo, pois para se formar leitores é necessário ser leitor, porque não é possível compartilhar algo que não se conhece. Entre outros aspectos, o professor exerce forte influência sobre o aluno, então, se ele tiver uma relação afetuosa e constante com o livro literário, seus alunos podem se apaixonar pela literatura e ampliar seus horizontes, optando por ter sempre uma nova obra em suas mãos, sem a necessidade de supervisão ou avaliação. De fato, “a literatura é, pois, um sistema vivo de

obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CANDIDO, 2011b, p. 84).

2.3 O papel do professor na educação brasileira: desafios e conquistas

Como afirmado no tópico anterior, o professor tem papel fundamental na história da leitura no Brasil, pois através dele foi possível propagar o ato de ler/decodificar, ainda que de maneira deficitária e simplória em alguns momentos, mas que fez grande diferença na educação brasileira.

Estamos nos atentando consideravelmente à história da educação, da escrita, da leitura decodificada e da literatura infantil brasileira para entender o processo significativo em que se formou o leitor de literatura âmbito escolar, tendo em vista que a pesquisa circunda essa esfera cultural, se prendendo à recepção de obras juvenis por mediadores de leitura dos últimos anos do ensino fundamental. Para tanto, entendemos como fator primordial a compreensão de todo esse contexto histórico para perceber com clareza os sentimentos, reações e até interesse ou desinteresse desses intercessores pela leitura da literatura nos anos em que ocorreu a pesquisa, de 2019 a 2022.

Em tempos remotos as famílias opulentas contratavam “professores” particulares para ensinar seus filhos, sendo este uma espécie de tutor que compartilhava seu conhecimento de forma individualizada, com a paga de comida ou um salário acanhado. Mas, oficialmente, como já explicitado em outro momento, a instituição escolar brasileira teve início em 1827 com o decreto imperial de D. Pedro I, que determinou que houvesse escolas primárias em todas as províncias, vilas e lugarejos, entretanto, mesmo diante desse decreto, o acesso ao ensino ainda era restrito aos abastados e poucas crianças tinham acesso às escolas particulares. O professor deixou de ser um empregado da família a quem servia e passou a ser um profissional sem vínculos ou garantias, que lecionava a turmas diminutas e com um salário ainda menor.

Os primeiros registros conhecidos sobre a profissão de ensinar evidenciam a observação e repetição da atitude e conhecimento obtido através de outrem, em outras palavras, tornava-se professor aquele que observava atentamente outras pessoas ensinando ou fazendo alguma coisa que aprendera e posteriormente repetia para que outros o observassem; assim, a profissão de professor era tida como uma atividade informal, como afirma Tardif (2002, p. 29) ao destacar que a profissão docente “se desenvolveu sem ser objeto de maiores preocupações e sob o paradigma de que ensinar seria uma tarefa relativamente simples”.

Essa profissão possivelmente foi datada com o nascimento da necessidade do homem se organizar em sociedade, quando precisou se preparar, preservar, resguardar e transmitir informações ou qualquer tipo de conhecimento que produziu, repassando isso para as gerações vindouras, para que houvesse uma continuação do seu legado, uma forma de afirmação e permanência social.

Assim que o homem percebeu os benefícios do ato de aprender e passou a refletir, ainda que involuntariamente, sobre seu entorno, começou a usufruir das benesses da atitude de conhecer e instruir-se sobre a vida que levava e, possivelmente, encontrou maneiras de torná-la melhor. Segundo Gadotti (2006, p. 21), “a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos”.

Como descreve Tardif (2002), durante muito tempo a atividade de ensinar foi vista como algo vocacional, não se aprendia a ensinar, nascia-se professor. Esse ofício recebeu um forte viés sacerdotal leigo, ligado mais a um dom natural e, por assim ser, era vista como uma atividade bucólica, sem a necessidade de grande empenho ou aprimoramento profissional. Aliás, a ação de ensinar não era vista como um ofício, mas como um ato de amor e bondade que servia somente para auxiliar o outro, sem esperar nada em troca.

Com o passar do tempo percebeu-se que os professores de então necessitavam de um apoio do Estado ou da burguesia, como também atividades que colaborassem com a formação das pessoas que queriam se tornar docentes, e dentro desse novo contexto foram criadas escolas destinadas à formação de professores. Essa ação estava intimamente ligada à “[...] institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implantação e difusão das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 62). Essa atividade foi reforçada com a Revolução Francesa, no século XVII, que reiterou a institucionalização da educação como função do Estado, solidificando a implementação da escola pública voltada para a formação de professores numa ação desvinculada da Igreja Católica.

Esse foi um período de grandes conquistas, porém a bipolaridade de domínio ora do Estado ora da Igreja Católica, não permitiu que regras básicas fossem instituídas a respeito da profissão docente, como ocorreu em outros grupos de profissionais, a exemplo do que afirma Nódoa:

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões:

primo, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; *secundo*, estas duas instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas (1997, p. 120).

A formalização ética da profissão docente não passou por um momento de delimitação de regras, deveres e direitos, apenas de usufruto diante de uma necessidade, e essa situação se petrificou, permitindo que a docência ainda hoje seja vista como uma profissão secundária, e por isso, não valorizada em termos financeiros e sociais.

O Brasil seguiu o modelo do Velho Mundo também no processo de ensino, tendo os jesuítas como principais educadores durante mais de duzentos anos, anos esses que utilizaram para desenvolver um vasto material de ensino-aprendizagem e desenvolver métodos diferenciados visando à instrução e catequização dos alunos.

Desde a expulsão dos jesuítas, a ideia de qualificar professores de colégios foi ampliada, e com a Revolução Francesa inaugurou-se a Escola Normal na Europa, tida como uma escola revolucionária, porque respondia aos novos princípios pedagógicos. Então, o governo brasileiro estabeleceu no Rio de Janeiro uma Escola Normal, apresentando como seu primeiro professor o francês Renaud, tendo sido criadas posteriormente outras seguindo o mesmo padrão em São Paulo, Minas Gerais e Bahia. Essa escola do Rio de Janeiro foi destinada às pessoas que queriam exercer o magistério da instrução primária. Naquela ocasião esperava-se que os professores ensinassem

[...] a ler, escrever, as quatro operações de Aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de Geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica apostólica romana proporcionados à compreensão dos meninos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 222).

Porém as Escolas Normais não tiveram o sucesso esperado e foram fechadas, e somente em 1870 o governo imperial as reabriu e tornou a educação obrigatória, confiando à mulher a função de ensinar tanto meninos quanto meninas. As escolas foram organizadas de maneira que tivessem espaços complementares como bibliotecas e museus pedagógicos, e aos professores foram concedidas vantagens especiais.

A partir dessas mudanças as Escolas Normais se popularizaram e se transformaram numa opção profissional para as moças de classe média, pois o magistério era visto como um trabalho de mulher e as demais alternativas profissionais eram reservadas aos homens, por serem consideradas profissões masculinas, assim, durante a monarquia somente as mulheres puderam ministrar aulas, porque a atuação da professora se confundia com a maternidade, vista no ato de cuidar, limpar, arrumar e ensinar atividades precípua à formação dos aprendizes.

A escola normalista apresentava conteúdos já estabelecidos, consistia no ensino de escrever redações e copiar textos para exercitar a memória, não se preocupando com o aprendizado de Geometria, Francês ou História. A pedagogia era completamente conservadora, fugindo ao estereótipo inicial de ser uma escola revolucionária, assim, a escola mais uma vez ofereceu um mau atendimento aos seus clientes, e alguns escritores da época, como Pedro do Couto, disseram que o abominoso resultado dessa experiência foi devido a ser lecionado apenas por mulheres. Mas o fato é que a instituição escolar nasceu de modo periférico e estava em cada vez mais em decadência no Brasil, os prédios continuavam a ser ruins e os professores continuavam a ser mal formados.

A escola era até então dever do Estado, mas quando foi permitido, a partir do decreto de D. Pedro I, que qualquer cidadão pudesse abrir escolas de primeiras letras, surgiram muitas vagas para o exercício da função de professor, mas, como as escolas, os professores disponíveis não estavam preparados para executar essa solicitação.

Mais uma vez, professores desacreditados foram contratados e o salário de acordo com o número de alunos. Segundo Kidder (1980), para até cem alunos o professor recebia quinhentos réis, oitocentos reais na moeda atual e, com até trezentos alunos, recebia mil réis, não podendo ultrapassar quinhentos mil réis, quatro mil e quatrocentos reais hoje, que era o máximo estipulado por lei. O magistério era uma profissão que não contava com o apoio do governo ou da população.

Devido ao fator monetário, a falta de professores era muito grande nas províncias, como também na capital, em especial a de bem qualificados, e isso não poderia mudar até que melhores salários fossem oferecidos, pois “os indivíduos que se preparam para o importante mister de ministrar instrução voltarão sempre as suas vistas para atividades mais bem remuneradas” (KIDDER, 1980, p. 74).

E mais uma vez podemos traçar um comparativo entre o passado e o presente, em que se continua a não convidar alunos de destaque que poderiam assumir as salas de aula depois do curso universitário, melhorando a qualidade do ensino brasileiro. Assim, essa atividade geralmente se torna desejada pelas pessoas mais simples, em que trabalhar meio período com quarenta alunos dentro da sala, recebendo, segundo o site oficial do MEC, o valor de R\$ 2.886,24 é melhor que trabalhar o dia todo em algum outro setor que não precise de qualificação, para receber um valor igual ou inferior. Assim, a sala de aula brilha aos olhos de profissionais que nem sempre têm a oportunidade de ingressar em cursos que exigem dedicação exclusiva ou recursos financeiros avultados, haja vista que atualmente os cursos de docência são os mais baratos e mais oferecidos nas universidades *online*, com ingresso facilitado.

A educação se transformou em um problema sério, continuando sem prédios apropriados, material didático inadequado e principalmente sem professores habilitados para mudar a situação do país. Naquele momento os professores não recebiam o suficiente para pagar a sua própria qualificação e também não eram incentivados a fazer isso, como também não tinham recursos para custear a compra de livros, então somente repetiam o que haviam aprendido em algum momento da vida com seus antigos mestres. A confirmação dessas afirmativas se dá com Moacyr (1939, p. 452) quando reitera que “os métodos novos usados em outras partes, com tanto proveito, lhes são desconhecidos. A raridade dos livros, a dificuldade de obtê-los e o preço excessivo que custam não permitem a um empregado de tão ténues vencimentos adquiri-los”.

Essa cultura se estabeleceu no coração do professorado, pois ainda hoje nem todos têm o hábito de adquirir obras literárias, tampouco em lê-las, de acordo com a pesquisa realizada por nós e que será mais bem explanada no decorrer da tese. Isso ocorre porque o atual professor também se enxerga entre aqueles que não têm recursos financeiros para gastar com o supérfluo, no caso, livros.

O sistema de ensino se modificou bastante nas décadas de 1940, 50 e 60, até que o capitalismo colocou em voga a venda de mão de obra como qualquer outro produto, e a sociedade foi dividida entre mão de obra manual e intelectual, em que a pessoa que pensava o “projeto” representava a mão de obra intelectual e a que executava, a mão de obra manual. O professor não se encaixou em nenhuma dessas vertentes, daí surgiu o trabalho não produtivo, aquele que não gerava lucro, mas que era socialmente útil, por ser relevante para a sociedade e, dentre os ditos trabalhos não produtivos, estava a profissão docente, porque o professor não abroilhava produto sólido que gerasse benesses, mas era importante porque amenizava a ignorância social.

E, ainda, o trabalho não produtivo continuava sendo uma profissão feminina, haja vista que o homem precisava gerar recursos para a manutenção da família. Destarte, “a profissão de professora era desejável para as mulheres de determinada classe social, no caso, mulheres pobres e sem família, com uma perspectiva de, se não ascender socialmente, pelo menos não ‘decair’ para um meio de vida ‘não decente’” (PESSANHA, 2001, p. 71); e isso também se dava com mulheres que vinham de famílias aristocráticas empobrecidas, que não queriam perder o *status* na sociedade elitizada. Porém sempre lembrando que só se tornava professora aquela mulher que realmente precisava trabalhar. E assim chegou o momento em que a profissão de ensinar estava em ascensão.

A escolarização se tornou responsabilidade direta do Estado e, com a industrialização cada vez mais ávida em ocupar espaços notórios na sociedade, mais pessoas procuravam qualificação profissional através do ensino, aumentando o número de alunos dentro de cada classe. Diante dessa avalanche de novos alunos, o Estado procurou maneiras de extrair o máximo da mais-valia do trabalhador, conseguindo economizar para seus cofres. Isto é, seguiu a lógica da acumulação quando procurou baratear o custo daquilo que era obrigado a oferecer aos cidadãos brasileiros, aumentando o número de alunos em sala de aula e diminuindo a renda mensal do professor, promovendo mais uma vez a desvalorização da classe.

O tempo passou e muitos episódios ocorreram, a escola, o ensino e a literatura passaram por grandes mudanças, o país passou por uma nova Constituição em 1988, a economia globalizou-se, a educação básica foi reformulada, a nomenclatura, alterada, as estruturas físicas foram reorganizadas, parâmetros curriculares foram estabelecidos, como também o sistema de cotas em universidades públicas foi instituído.

De igual forma, a cultura passou por transformações, os meios de comunicação de massa, de maneira especial, passaram por grandes inovações do ponto de vista tecnológico e instrumental. Novos suportes foram apresentados, como telefone celular, *notebook*, televisão *smart*, dando maior autonomia ou independência literária ao indivíduo.

Alguns gêneros foram acoplados à indústria cultural da música, como o *rap*, *hip hop*, *funk*, sendo esses considerados manifestações populares, como também as expressões que representam localidades, sendo o caso da zona rural, a *fanfiction* do meio digital e o grafite, representação do meio urbano. A literatura passou pelo mesmo processo de renovação, tendo antes apenas o código impresso para leitura, e, agora, a literatura conta com dispositivos eletrônicos que podem alcançar diferentes públicos, como livro digital, audiolivro, podendo ser usado no computador ou celular, como também o suporte *Kindle*, que é um aparelho pequeno onde cabem centenas de livros, evitando o peso desses.

Algumas barreiras foram quebradas nas universidades, propondo um novo olhar sobre a cultura e a literatura. De acordo com Zilberman e Rosing (2009), houve uma “ruptura das fronteiras entre o centro e a periferia, o erudito e o popular, a “alta literatura” e o *pop*, o clássico e o *fashion*, o rural e o urbano”, o que causou certa euforia nos meios artísticos e acadêmicos.

Diante dessas constatações, tudo parece ter melhorado, porém a escola continua a apresentar as velhas crises e debilidades, as políticas públicas continuam a não priorizar o sistema educacional, os professores continuam sendo desprestigiados e, atualmente, mais que nunca, passaram a ser criticados e desabonados perante a sociedade, como se fizessem parte de uma classe inferior, ameaçadora e de segunda categoria. A qualificação continua não sendo

estimulada pelos gestores e pouco almejada por muitos professores, que se acomodaram em seus empregos vitalícios, ou ao raso conhecimento adquirido nos bancos das universidades em anos anteriores; os alunos continuam com grandes dificuldades de aprendizagem, sem interesse profícuo pelo estudo, além do que a remuneração continua sendo inferior a qualquer profissão de nível superior. Assim, todas essas questões seguem gerando um sentimento de fracasso, frustração e desânimo aos envolvidos, o que foi agravado no biênio de 2020-21 pela pandemia que se alastrou pelo mundo e deixou fora do ambiente físico escolar alunos e professores.

Nesse período da Covid-19 as aulas presenciais foram suspensas e passou-se a ministrar aulas virtuais, o que evidenciou a diferença social, haja vista que nas escolas públicas os alunos e professores não estavam preparados para o uso total da tecnologia. Plataformas foram criadas para que as aulas acontecessem, mas nem todos os alunos tinham em seu poder computadores, celulares e plano de internet capazes de suportar o aplicativo. Os professores, por mais que se preparassem, nem sempre conseguiam ministrar aulas *online*, por diversos motivos: tecnológicos ou de limitações pessoais, e a maioria dos alunos não se apresentava na aula, pois a ausência de interesse por parte da família foi acentuada, muitas vezes por necessidade de subsistência; alunos da periferia, em especial, tiveram de trabalhar para ajudar no sustento da casa ou tinham de cuidar de irmãos mais novos para que os pais trabalhassem.

O Estado do Mato Grosso, onde a pesquisa foi feita, procurou meios de diminuir a debilidade educacional que se estabelecia, entregando aos professores *notebooks*, formação específica e pagamento do plano de *internet*, mas ainda assim uma lacuna foi constituída no processo de ensino-aprendizagem, reforçando o sentimento de insatisfação por parte do professor diante da exigência burocrática quanto à gestão.

Todo o peso da falha educacional recaiu sobre os ombros do professor, que trabalhou incansavelmente, tentando inovar sua metodologia diante de uma recente realidade para a qual não estava preparado, assim teve de se reinventar para conseguir ensinar os poucos alunos com quem entrava em contato. Houve também outra parcela de professores que persistiu em antigos erros, não se preocupando em adequar as aulas ao novo suporte tecnológico, não participar dos vários cursos de capacitação oferecidos exatamente para amenizar essa defasagem, não atender de maneira favorável aos alunos que os procuravam, e tudo isso resultou em notas ainda piores nas avaliações externas. Avaliações essas que os governos federal e estadual instituíram como um medidor da capacidade e qualidade de ensino das escolas públicas, como prova Saeb (Sistemas de Avaliação da Educação Básica), Caed (Avaliação e Monitoramento da Educação Básica do Mato Grosso) e outras, o que denigre em demasia a imagem da escola e do docente.

Diante dessa contextualização histórica é perceptível que o sistema educacional começou falido no Brasil, pois nenhum dos seus governantes demonstrou interesse real em edificar uma educação de primeira ordem, recrutando e qualificando professores que pudessem desenvolver atividades propulsoras do conhecimento crítico e reflexivo, de maneira que os alunos se tornassem *experts* em qualquer área que desejassem atuar. Tendo em vista que o docente é o profissional formador de qualquer outro profissional, assim, quanto mais bem ele ensina, melhores profissionais o país recebe. Isso demonstra a estupidez e “pobreza” de um país tão rico, e o lamentável é que essa realidade perdura, o Brasil continua a ser um país em que o professor é desmerecido e desacreditado, sua parca remuneração não condiz com a proeminência do seu trabalho; sua formação, em grande parte, é mínima e nem sempre tem recursos para especializações ou até mesmo o desejo de fazê-las. Dessa maneira, a educação brasileira não demonstra ter passado por grandes mudanças, porque sua essência permanece inalterada, ainda que o papel do professor continue sendo de grande relevância para o desenvolvimento de uma sociedade consciente e melhor.

3. MEDIADORES DE LEITURA: Um desafio sonhado ou uma realidade inesperada

*A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. **Tudo**, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. **Nada**, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas.*
Ezequiel Theodoro da Silva (2008, *grifos nossos*)

O mediador de leitura é o ator que constrói pontes entre o leitor e a literatura, que cria as condições necessárias para que o livro seja recebido pelo leitor, de maneira a lhe causar prazer, dor, paixão, ódio, repulsa e aconchego. É aquele que provoca o ser humano a pensar sobre a realidade que o circunda, a sonhar com a fantasia do mundo encantado, ansiar pelo conhecimento não adquirido; é o responsável em tornar o reles cidadão um leitor que enxerga além do escrito, que sente as emoções provocadas em simples linhas da história a ponto de pensar sobre o que leu e agir, procurando transformar o espaço que habita.

O professor de Língua Portuguesa, mediador de leitura, é o principal responsável pelo processo da formação de leitores, auxiliando o aluno nos passos cambaleantes da inexperiência de uma jornada que motiva e aclara a maneira de enxergar a vida, é a quem cabe oferecer a literatura esteticamente elaborada, permitindo exatamente o descrito acima: compreensão, reflexão e mudança de atitude diante do seu espaço de influência, como, também deve ter critério em compartilhar a literatura de massa, aquela estimulada ao consumo, mas também promotora do desvendamento das dúvidas, dando conselhos prontos e muitas vezes úteis para aquele momento.

Neste capítulo apresentaremos os mediadores de leitura, professores de Língua Portuguesa que atendem do 6º ao 9º ano do ensino fundamental nas escolas estaduais urbanas de Juara, personagens fundamentais para o desenvolvimento desta tese de doutoramento.

Esses mediadores carregam suas próprias histórias, experiências que os levaram à carreira docente e às obras literárias. Conheceremos a ligação que mantêm com os livros, sejam eles clássicos, contemporâneos, de massa ou humanizadores, entendendo o que gostam de ler e como se dá a recepção de duas obras por nós selecionadas de acordo com o horizonte de expectativas por eles apresentado, entendendo se esses mediadores dão conta do caráter estético do texto.

Sabendo que esses mediadores fazem parte de um contexto escolar, procuramos explicitar quais instrumentos têm em mãos para o desenvolvimento da leitura da literatura, se

há biblioteca e acervo literário dentro da escola de maneira a proporcionar um ambiente agradável com recursos viáveis para o incentivo à leitura e à imaginação. Nomeamos “biblioteca” o lugar onde são armazenados os livros literários e didáticos dentro do prédio escolar. Todavia, esse espaço mais se assemelha a um depósito de livros didáticos. E isso parece não ser um ponto de interesse do governo, haja vista que o ambiente e os profissionais designados para ele geralmente não estão preparados para atender a um público que muitas vezes só tem esse recinto de leitura, de acesso ao livro, já que nas escolas periféricas este tende a ser escasso no ambiente familiar.

No interior da escola, analisamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP), para tentar compreender a relevância da literatura, de acordo com o posicionamento pedagógico, reconhecendo as atividades pensadas para a expansão do conhecimento literário; e, de modo complementar, que objetivo se busca alcançar com a leitura dessas obras, se a literatura é importante naquele espaço ou vista apenas como um tópico a mais no texto do documento.

2.1 Em que ambiente encontramos os mediadores de leitura³

Os mediadores de leitura, como já dito, são professores de Língua Portuguesa que lecionam nas escolas estaduais urbanas do município de Juara, sendo contratados e efetivos, e lidam com públicos diferenciados, tendo em vista que cada escola tem suas peculiaridades.

Para melhor compreensão da conjuntura na qual vivem esses mediadores de leitura, contaremos um pouco da história da cidade em que essas unidades escolares estão inseridas; depois, faremos um breve comentário sobre a estrutura física delas, destacando a biblioteca, e no decorrer da escrita nos ateremos ao Projeto Político-Pedagógico para entender o envolvimento que a escola como um todo tem com a obra literária. A pesquisa *in loco* foi iniciada em 2020, e as escolas estavam atualizando seus PPPs, por isso alguns são de 2019 e outros de 2020.

Depois de explicitado o ambiente escolar, o foco é a formação literária desse mediador, o que nos permitirá compreender qual a relação que tem com o livro literário, se ela abrange o conhecimento teórico da literatura. E, através do conhecimento apresentado e da compatibilidade ou incompatibilidade com a literatura, procuraremos entender a recepção das

³ O nome das escolas estaduais foi substituído por títulos de livros escritos por Lygia Bojunga e Laurie Halse Anderson.

obras oferecidas para leitura durante a pesquisa, se conseguem perceber o caráter estético delas ou se se mantêm na superficialidade do texto.

De acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), consultados em julho de 2022, pelo site <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/juara/historico>, Juara é um município pequeno, com de 34 mil habitantes, fica a 730 km da capital, Cuiabá, e teve sua economia baseada na extração da madeira por muito tempo, depois na pecuária, se tornando conhecida como a Capital do Gado; atualmente, a economia está calcada no desenvolvimento da agricultura, com grandes fazendas de lavoura e gado, rios caudalosos e cachoeiras.

O pesquisador regional Aparecido da Silva, em seu livro *Histórias e registros do rio Arinos: quase três séculos de navegações, descobertas, guerras e aventuras às margens do “Rio Diabólico”*, juntamente com o Portal Mato Grosso (<https://portalmatogrosso.com.br/historia-de-juara/>), mostra-nos a história da cidade.

Ela nasceu com o movimento Paranista ou Carreira do Pará, em que várias pessoas deixaram seu estado de origem (São Paulo, Paraná, Pará etc.) para procurar terra em outros lugares e enriquecer. O principal colonizador de Juara foi o Sr. José Pedro Dias, mais conhecido como Zé Paraná, que chegou ao lugar junto com outros colonizadores, através do rio, em 1971.

A princípio foi chamada de Gleba Taquaral, só depois passou a se chamar Juara, tendo três explicações para o nome do local, que somente anos depois se tornaria uma cidade. A mais aceita pela população foi a versão de que Juara vem da língua tupi e significa “Moça Bonita”.

Em 1973, foi colocado o primeiro marco da sede e celebrada a primeira missa em meio à mata fechada, tendo nessa época a presença de 38 famílias plantando arroz, milho e feijão, como também derrubando a mata para estabelecer o seu lar; já nos anos posteriores, foi tomando forma de cidade, ganhando armazéns, meios de escoamento de produtos, hospital com maternidade e uma escola de 1º grau, que teve a inauguração oficial três anos depois, em prédio próprio de alvenaria, com seis salas de aula e capacidade para abrigar um número elevado de alunos.

Com isso, a cidade passou a receber cada vez mais pessoas e a população foi crescendo, então em 11 de maio de 1981 foi aberto um processo de plebiscito para a emancipação política de Juara e o primeiro prefeito eleito foi José Geraldo Riva. Atualmente a cidade está em pleno processo de desenvolvimento por ter a terra fértil e propícia para plantação de soja, milho etc., assim, a economia é baseada substancialmente nas extensas áreas para desenvolvimento da pecuária e agronegócio; neste deve-se levar em conta não só os dilatados hectares plantados, mas principalmente pelas empresas que se mantêm em torno desse ramo de atividade. Esses

dois nichos envolvem grande parte da população com empregos em fazendas, plantações, comércio, escolas públicas e privadas etc., porque de maneira direta ou indireta a grande maioria está em contato e depende dessa movimentação para sobreviver.

Assim, a cidade acomoda uma parcela diminuta de pessoas extremamente abonadas, com o seu pecúlio vindo da tradição familiar ou conquista de terras, mas sem a necessidade da educação escolar para chegar ao patamar estabelecido, como também pessoas que prestam serviço especializado e recebem uma quantia considerável por seu trabalho. Há pessoas oriundas da classe baixa que estudaram e conseguiram melhores empregos, outras que não estudaram e mantêm um bom salário com o trabalho braçal, mas também há os desafortunados, dependentes de ajudas externas para ter comida na mesa, que não tiveram oportunidade ou aspiração de estudar e conseguir melhorar a sua vida e a dos seus, preferindo se manter num trabalho “pesado”, com remuneração baixa. Porém, de maneira geral, em qualquer nível social, a cultura que impera permanece entre atividades e pensamentos do meio rural, em que pobres ou ricos estão minimamente preocupados com a educação.

Mesmo com a chegada do progresso, Juara continua a ser uma cidade pequena e interiorana, com seus 34 mil habitantes que ainda não se preocupam com a violência urbana, embora esse avanço, junto com os benefícios, traga malefícios já sentidos, como a formação de gangues, pontos de venda de drogas e desemprego.

Até anos atrás, a biblioteca da cidade ficava em um prédio centralizado, mas muito velho e deteriorado, com acervo antigo e bastante teórico, sem muitas opções de narrativas literárias. O acervo foi retirado do prédio para ser reformado e colocado na Secretaria de Educação do município; logo depois, com a pandemia e a não reforma do espaço, a biblioteca foi desativada, sem previsão de retorno.

As escolas selecionadas, para fazerem parte da pesquisa, então distribuídas no centro e bairros periféricos da cidade. A Escola Estadual Bolsa Amarela é ampla e bem arejada, as salas são espaçosas e há compartimentos para atividades específicas como informática, biblioteca, atendimento individualizado para aulas de reforço e quadra coberta. Atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Recebe alunos cujos pais, na sua maioria, têm nível superior e veem no ensino uma ferramenta de projeção na vida do filho. Mediante depoimentos informais, percebemos que o público atendido por essa escola é mais culto e preocupado com o nível de aprendizagem dos filhos, exigindo que estes façam as atividades propostas de maneira profícua, e, segundo o PPP (2019), a escola estimula o envolvimento dos pais com a educação, pois só assim as aprendizagens podem se consolidar. Essa escola recebeu o Prêmio Gestão Escolar em 2013,

representando o Brasil em evento educacional ocorrido nos Estados Unidos e até hoje é referência em qualidade de ensino.

“A escola acredita na qualidade do ensino por meio da valorização do ser humano. Considera o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, pelo qual o conhecimento é construído progressivamente, mediado e incentivado pelo professor” (PPP, 2019, p. 6).

Reproduzindo as ideias contidas no PPP, a escola organiza e realiza a formação continuada com os professores, e os pontos estudados se referem à defasagem apresentada em avaliação diagnóstica feita com os alunos, procurando superar a dificuldade de aprendizagem do educando. Segundo o Projeto Político-Pedagógico, essa formação ocorre semanalmente.

A biblioteca da Escola Bolsa Amarela fica localizada ao fundo do prédio central, próximo às salas de aula. É uma sala pujante, com prateleiras numeradas em todas as paredes, totalizando o número de vinte, estando elas bem organizadas e os livros divididos por gênero, separados de acordo com a opinião das bibliotecárias que por lá passaram. Tem quatro mesas retangulares grandes, cada uma com dez cadeiras, ventiladores, como também ar condicionado em condições de uso.

Os livros receberam o número da estante e da prateleira, sendo divididos por gênero, como já dito, e por cores, podendo alguns serem emprestados e outros não. Livros infantis, juvenis e teóricos compõem o acervo da biblioteca.

Os gêneros destacados pelos funcionários que passaram pela biblioteca foram: quadrinhos, poesia, novela, romance, clássicos da literatura, conto, crônica, biografia, autoajuda, teatro e literatura infantojuvenil.

O número de obras presentes é: 642 histórias em quadrinhos; 333 do gênero poesia; 299 intitulados novelas; 299 romances; 207 clássicos da literatura, sendo muitos deles adaptações; 238 livros de contos; 60 livros de crônica; 199 biografias; 25 livros de autoajuda; 189 livros com peças de teatro e 1.427 livros denominados como literatura infantojuvenil, totalizando 3.918 livros, dos quais 772 obras pertencem a autores reconhecidos pela crítica por sua literatura esteticamente elaborada, portanto, do cânone da literatura brasileira e infantojuvenil, dentre elas alguns exemplares das obras de Lygia Bojunga, como *O abraço*, *Corda bamba* e *Angélica*.

A escola trabalha com a execução de projetos de aprendizagem em que todos os alunos se envolvem e se organizam para ajudar uns aos outros a superar as dificuldades, são projetos como Biblioteca Integradora, Estudante Solidário e Gincana Literária. A Biblioteca Integradora promove atividades semanais de incentivo à leitura, o Estudante Solidário consiste em que alguns alunos, de maneira voluntária, no período do contraturno, vão “tomar” leitura dos menores, e na Gincana Literária é escolhido um livro para alunos do 1º ao 5º ano e outro para

alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental; cada turma desenvolve um tipo de atividade com a obra, culminando com uma gincana em dia específico.

A Escola Estadual Forge foi inaugurada no dia 19 de abril de 2017, tem seu público selecionado através de prova avaliativa, atendendo alunos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio. Conquistou por dois anos consecutivos o 1º lugar na prova do Enem no estado, segundo o site oficial da Polícia Militar do Mato Grosso, e também se localiza no centro da cidade. De acordo com o PPP (2020), a escola atende a uma clientela heterogênea, inserida nos vários níveis econômicos, não assumindo um perfil preestabelecido, porque, devido ao teste seletivo, recebe alunos de várias situações sociais e econômicas, porém 50% das vagas são oferecidas a dependentes legais de policiais militares e bombeiros, e as demais vagas às pessoas comuns da sociedade.

Ainda segundo o Projeto Político-Pedagógico (2020), nessa escola não há evasão e as notas e frequências são rotineiramente acompanhadas. Há a equipe de coordenação para as atividades pedagógicas e a equipe de policiais para o cuidado com a obediência e a ordem no local. Os pais e alunos devem se adequar às normas impostas pela instituição.

Para essa escola, a inclusão do ser humano na sociedade se dá “como processo de humanização, a educação tem a preocupação com a ‘formação humana’ dos sujeitos, buscando meios para a sensibilização das necessidades da coletividade” (PPP, 2020, p. 8); porém tem como princípio “uma metodologia tradicional que entende o conhecimento como um produto pronto para ser repassado, considerando somente a interação unilateral entre professor e aluno” (PPP, 2020, p. 11). Na verdade, isso se torna contraditório, pois se almeja uma formação humanizadora, mas o aluno não tem direito a argumentar, somente a receber informações. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 59), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros”, portanto, a escola precisa repensar a metodologia para se tornar coerente com a filosofia que propõe.

Os professores têm encontros semanais para formação continuada, que são dez horas divididas em momentos de planejamento de aulas, formação continuada e reforço escolar, procurando, segundo o PPP (2020, p. 3), “focar no nivelamento de conhecimento dos alunos com dificuldades e potencializando o aprendizado dos alunos que apresentam rendimento satisfatório”. Seguindo ainda as afirmativas do documento oficial, os professores têm autonomia para aplicar as didáticas planejadas, porém devem manter o currículo em dia para que o aluno tenha sucesso nas provas do Enem e Prova Brasil, no caso do 9º ano, dessa maneira deve se pautar no conteúdo a ser trabalhado, sem tempo para o desenvolvimento de projetos outros.

A escola apresenta projetos como Hora Pedagógica, Banda e Fanfarra Militar, Escolinha de Esportes, Oficina de Libras e Xeque-Mate Tiradentes, mas nenhum desses abrangendo a leitura ou estudo de obras literárias.

A biblioteca fica no corredor central da escola, dentro da sala de computação, que é uma sala grande, refrigerada, sem mesas de estudo, somente mesas com as máquinas de computador. Ao fundo, do lado esquerdo, há quatro estantes pequenas bem próximas uma da outra, não podendo o leitor se abaixar para procurar livros pertencentes às repartições mais baixas; ao todo, são cinco repartições. Os livros estão divididos em literatura, religioso, psicologia, infantojuvenil, romance, conto, mistério/terror, poesia e infantil.

Os exemplares não levam nenhum tipo de marcação. As estantes contam com 419 livros tidos como de literatura, sendo 77, 280 de literatura infantojuvenil; 172 romances, 62 livros de contos e 75 de poesia, nenhum livro na estante denominada mistério/terror; não foram contabilizados os livros religiosos, de psicologia e infantis.

A biblioteca dessa escola apresenta o número de 1.008 livros, dentre os quais 115 são obras de autores reconhecidos por sua literatura humanizadora, segundo a crítica literária, dentre eles um exemplar de autoria de Lygia Bojunga, *Sapato de salto*. O PPP não apresenta nenhum projeto que se utilize dessas obras para aproximar o estudante da literatura e da reflexão.

Diante da leitura do PPP (2020) e visita à biblioteca da escola, é possível compreender que ela não tem como prioridade a apresentação da leitura como meio de humanização do aluno, procurando desenvolver isso através das regras de continência e obediência sem arguição por parte de quem está aprendendo.

A Escola Estadual Catalyst fica localizada no bairro Boa Vista e atende alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental. Seu público é constituído por estudantes de bairros próximos, como também por alunos da zona rural que usam o transporte escolar, são filhos de trabalhadores urbanos e rurais, assalariados, autônomos, comerciantes e desempregados, dos quais muitos são beneficiários do Programa Bolsa Família, do governo federal, dinheiro esse que complementa ou é a única renda familiar.

A escola é consideravelmente ampla e arejada, mostrando preocupação, segundo o PPP, com um espaço físico seguro e aconchegante para receber o educando. É dividida em duas partes, a área central onde fica a gestão, sala dos professores e biblioteca e a segunda parte, dividida por um portão, onde ficam as salas de aula e a sala de informática.

Segundo o PPP, a escola montou a Biblioteca Integradora, porém, em visita *in loco*, percebeu-se que ela fica afastada do núcleo de convivência dos alunos e é uma sala escura, com

duas mesas retangulares, contendo seis cadeiras cada uma, ambas repletas de livros didáticos, o que é compreensível haja vista que o PPP recomenda que os livros didáticos, ao serem devolvidos pelos alunos, ficam na responsabilidade da instituição. Há 14 estantes de madeira, estando seis delas ocupadas com livros didáticos, três com livros teóricos direcionados especificamente aos profissionais da escola e cinco com narrativas direcionadas aos alunos.

As estantes receberam etiquetas com os nomes dos gêneros biografia, novela, conto, reportagem, ensaio, relato de viagem, romance, infantojuvenil, poesia, literatura estrangeira, memória, teatro, prosa e crônica.

Assim, tem um acervo de 122 biografias; 141 livros considerados novelas, 322 livros de contos; 91 livros de reportagens/ensaios/retrato de viagens; 687 de literatura infantojuvenil; 172 romances; 198 livros de poesia; 25 de literatura estrangeira (adaptações); 161 livros de peças de teatro; 14 de memória/prosa e 26 obras de crônicas, somando um total de 1.933 livros, dos quais 204 são obras de autores reconhecidos por sua literatura esteticamente elaborada, logo, pertencentes ao cânone.

Foi-nos explicado que a biblioteca estava naquela situação pela ausência de alunos devido ao período da pandemia, porém o PPP (2019) não explicita a importância desse ambiente para o uso efetivo da leitura da literatura na escola.

Os professores recebem formação continuada semanalmente, mas os assuntos tratados, segundo o PPP (2019), são “estudos teóricos e metodológicos com foco nas práticas pedagógicas para os docentes”. Os projetos apresentados pelo PPP (2019) são vários, dentre eles a Biblioteca Integradora, que visa emprestar livros de diversos gêneros e pesquisas de informática, não apresentando nenhuma dinâmica de interação do aluno com o livro; Projeto Educarte, que visa ampliar o foco da leitura, escrita e interpretação de texto através de pesquisas, atividades artísticas, musicalidade e produções diversas de textos que serão divulgados na rádio escolar e o Projeto de Leitura, com objetivo de ampliar a fluência de leitura dos alunos. Tudo isso mostra preocupação não com a compreensão do livro como obra aberta, mas simplesmente a simples decodificação das palavras.

A Escola Estadual Corda Bamba está localizada no bairro Jardim Primavera, de acesso fácil aos alunos que são provenientes do lugar, como também de bairros vizinhos e da zona rural, usuários do transporte escolar, e atende alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2019), a classe social dos alunos é bem variada, em que os pais ou responsáveis apresentam nível de escolaridade razoável, tendo pessoas que cursaram o nível superior apenas como também pais que têm apenas os primeiros anos de estudo. A participação ativa dos responsáveis na escola é muito

pequena, precisando de eventos para atraí-los, demonstrando que as famílias não apresentam grande interesse na educação escolar dos filhos, o que muitas vezes é refletido na atitude dos alunos no interior da escola.

De acordo com os dados do Projeto Político-Pedagógico (2019) da escola, o quadro de funcionários é composto por profissionais habilitados na área, promovendo um ensino de qualidade e construtivo. Nessa perspectiva, todos os funcionários recebem formação continuada proporcionada pela gestão, e os professores, em especial, utilizam esse tempo de três horas semanais para “reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político”.

A escola realiza alguns eventos, como já comentado, para atrair os olhares dos pais ou responsáveis para as ações escolares; na esfera da área da linguagem, apresenta o Recital de Poesias, procurando envolver os alunos, incentivando-os a criar suas próprias rimas, não se preocupando com o aprofundamento do gênero poesia em questões de reflexão através da obra.

No PPP (2019) há o registro de apenas um projeto que envolve a biblioteca, com o tema *Viagem Através da Literatura Brasileira*. Com ele, os professores devem apresentar aos alunos as regiões do Brasil, aspectos culturais, fauna, flora, fatos históricos, variações linguísticas e demográficas, entre outros. O ambiente é destacado como valioso para o processo de aprendizagem do estudante. A biblioteca é vista como um lugar de referência, devendo “ser dinâmica e ativa, despertando a curiosidade, que estimula, que seduz e alimenta este agente transformador”. O projeto tende a utilizar a literatura como meio para conhecer o país, não explorando seus sentidos, apenas se apoiando nela para aprender conteúdos de outras disciplinas.

A visita *in loco* para conhecer a biblioteca ocorreu durante a pandemia, então o local estava bagunçado, pois não era então frequentado por professores ou alunos; porém, a sala destinada para esse fim é agradável, fresca, com uma grande porta de vidro conduzindo a um jardim com bancos, que podem sugerir leitura ao ar livre a um leitor embalado pela paixão pelos livros.

A sala tem quatro mesas redondas com cinco cadeiras almofadadas, ar condicionado funcionando, nove armários de madeira encostados ao fundo da parede lateral. Os livros estão misturados, porém algumas estantes apresentam etiquetas nomeadas de alfabetização, 5º ano e ensino médio e o restante não recebe nenhuma nomenclatura. Alguns poucos livros levam etiquetas de cores diferenciadas, mas a maioria está sem etiqueta indicativa.

Ao observar, foi possível perceber a presença de livros infantis, juvenis, clássicos, clássicos adaptados e teóricos. Ao todo a biblioteca oferece aos alunos 710 exemplares, dos

quais 298 são adaptações de clássicos renomados; 269 gibis e 143 obras de autores reconhecidos por sua literatura esteticamente elaborada.

A Escola Estadual Intramuros atende os anos iniciais e finais do ensino fundamental, está localizada no bairro Jardim América e tem por público-alvo alunos dos bairros mais afastados e carentes da cidade. Os pais, conforme visto durante a pesquisa de mestrado, continuam não se importando com a vida estudantil dos filhos e a escola promove eventos para chamar atenção dos responsáveis e campanhas de conscientização sobre a importância da presença dos pais no processo de aprendizagem.

A maior parte dos alunos é oriunda da classe baixa, segundo o PPP (2020), e uma grande parcela recebe o benefício do Programa Bolsa Família para sustento do lar. “Os pais possuem pouca escolaridade e direcionam sua atividade profissional a trabalhos braçais. Na maioria das vezes ambos os genitores trabalham, deixando os filhos sozinhos ou sob a tutela dos irmãos mais velhos”. Assim, uma parcela dos alunos tem pais comprometidos com a higiene e presença deles na escola, mas estes nem sempre têm conhecimento para auxiliá-los com os deveres escolares; já outra parcela, que se mostra mais encorpada, deixa os filhos menores aos cuidados dos maiores e sai para trabalhar ou fazer outro tipo de atividade, não se importando com a aprendizagem, apenas que o filho vá e leve os irmãos para não deixar de receber os proventos do governo.

A escola dispõe de um quadro de profissionais habilitados para desenvolver suas funções específicas na área da Linguagem. Os professores têm dez horas separadas para estudo e formação continuada, então se reúnem semanalmente durante três horas para estudo dos documentos oficiais como Documento Referência Curricular do Mato Grosso (DRC-MT), BNCC e outros documentos mais, para pautarem-se de acordo com o que exige o Estado. Os professores dos anos finais, que são nosso foco de pesquisa, também se detêm em conhecer metodologias e teorias que amparem sua prática docente, promovendo a aprendizagem do aluno dentro da sua disciplina, segundo o PPP (2020). Em diálogo com a gestão, a instituição está procurando melhorar o atendimento a seu público, de maneira que os alunos possam se tornar seres críticos e melhorar o meio em que vivem.

De acordo com o PPP (2020), o ensino tem sido pautado no modelo educacional que busca promover a formação humana e cidadã, “ao passo que o aluno tenha contato com metodologias ativas, com vivências pedagógicas que tornem possível a aprendizagem, de forma que ele leve para a vida os saberes adquiridos na escola”. Mostra-se preocupada não só com os números defasados, mas principalmente em formar cidadãos reflexivos para atuar em uma sociedade justa, corroborando Antonio Candido (2011a, p. 172) quando este afirma que “quem

acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra”.

Porém o PPP (2020) não apresenta nenhum projeto literário que auxilie na humanização do ser humano, desejo expresso claramente na descrição feita pelo PPP, como também não se refere à biblioteca em nenhum momento. O espaço é de grandes dimensões, com quatro mesas redondas e seis cadeiras almofadadas para cada uma, ar condicionado (em manutenção), três ventiladores de teto funcionando, quinze pequenas prateleiras de PVC com os livros de acesso para os alunos e quatro estantes grandes, de madeira, que guardam os livros didáticos e teóricos. Todavia, não foi considerado importante para a formação do homem, nem digno de ser citado no documento que rege as atividades escolares para o ano vigente.

Em 2015 a biblioteca foi totalmente reorganizada pela bibliotecária Penny, que ali trabalhava, sendo os livros divididos em gêneros e cores, e assim permanece. A estante recebe o mesmo nome e adesivo referente à cor do gênero presente. Os gêneros foram selecionados pelos professores de Língua Portuguesa e bibliotecárias que passaram pela escola nos últimos anos, sendo divididos em literatura infantil e literatura juvenil. A literatura juvenil foi subdividida em: romance juvenil, conto, crônica, clássicos, literatura brasileira, literatura estrangeira, aventura, poesia, drama, suspense, biografia e romance jovem. Os livros, na sua maioria, exibem marcas de desmazelo e estão desgastados.

Essa biblioteca contém 105 romances juvenis; 65 livros de contos; 122 de crônicas; 244 clássicos; 120 adaptações da literatura brasileira; 208 livros de literatura estrangeira, sendo 162 adaptações; 139 obras de aventura; 17 livros de poesia; nenhum drama; 48 de suspense; 41 biografias e 21 de romance jovem, totalizando 1.130 livros, dos quais 219 são obras completas de autores reconhecidos pelo cânone ocidental.

Dessa forma, fica explícito que a escola busca melhorias para o desenvolvimento de seus alunos, mas ainda não considerou a literatura uma fonte de auxílio.

A Escola Estadual Twisted foi fundada em 2010 como sala de aula anexa da Escola Intramuros, em prédio alugado, mas, pelo elevado número de alunos, passou a ter prédio próprio e independência escolar, sendo fixada no bairro Residencial Santa Terezinha. Na mudança de endereço sofreu perda considerável de alunos, e como alternativa para a continuação do funcionamento de suas atividades foi implantado em 2014 o Projeto Mais Educação, e a partir dele a Seduc balizou e implantou a Educação Integral a partir de 2016.

Atualmente, trata-se de uma Escola Plena de atendimento integral, acolhendo alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, e tem a Base Comum, que é o ensino de todas as disciplinas ensinadas nas escolas estaduais, como também a Base Diversificada, que oferece disciplinas

diversificadas para reforçar o conteúdo ensinado nas disciplinas da Base Comum. Além disso, oferece projetos diversos em cada área do conhecimento.

As disciplinas que contemplam a base diversificada são: Iniciação Científica, disciplinas eletivas, avaliação semanal, práticas esportivas, estudo aplicado de Língua Portuguesa, estudo aplicado de Matemática, projeto educativo cultural e protagonismo estudantil. O horário de permanência do aluno na escola integral é das 7h às 16h30, e nesse tempo ele tem três refeições e fazem as atividades extras dentro do ambiente escolar.

O seu público-alvo também é composto por alunos de bairros menos favorecidos em que “a maioria pertence a uma classe social baixa e o nível de escolaridade dos pais gira em torno de 50% fundamental incompleto, 25% com ensino fundamental completo, 10% com ensino médio completo, 4% com ensino superior e 1% são analfabetos” (PPP). Poucos alunos vivem com os pais biológicos juntos, a maioria convive com padrasto ou madrasta e uma grande parcela vive com algum parente, sendo a maioria os avós.

Os professores da escola integral também têm o horário diferenciado, precisam desenvolver a hora-atividade, momento em que estudam, planejam as aulas e participam da formação continuada, promovida pela coordenação da escola, como também têm dez horas a mais para estudos e produção científica, chamada de hora função. Segundo o PPP (2019) nesse momento o professor deve buscar referenciais teóricos que atendam “as tendências contemporâneas de ensino e metodologias inovadoras que possibilitem subsídios para o planejamento de intervenções pedagógicas em consonância com o PPP e com as políticas públicas educacionais”.

A biblioteca faz parte dos projetos desenvolvidos no programa da educação integral, porém, de acordo com as novas regras da Seduc-MT, em que ela deve ser integrada ao laboratório de informática, criou-se a Biblioteca Integradora, na qual os livros ficam dentro do laboratório. Segundo o PPP (2019), em casos assim, “a biblioteca deixa de ser um espaço tranquilo e reservado somente para leitura dos alunos”. A inserção da tecnologia nesse ambiente de estudos/leitura, de maneira generalizada propõe que os alunos criem, experimentem, inovem, mas pode, de igual forma, atrapalhar a quietude que muitos precisam para viajar pelo mundo da imaginação. A escola admite que “precisa melhorar a organização e que está bastante carente de livros literários, comprometendo muito o desenvolvimento dos alunos” (PPP, 2019). O total de livros nessa biblioteca é de 790 exemplares sem adjetivações, sendo 22 de autores reconhecidos por sua literatura esteticamente elaborada.

A escola apresenta características peculiares que favorecem o estudo e aperfeiçoamento dos professores, porém não há vestígios de que a literatura já consagrada de alguma forma pela crítica especializada faça parte dos conceitos reconhecidos pelos professores ou gestão.

A observação física e dos projetos político-pedagógicos das escolas, juntamente com o histórico da cidade, sugere que a leitura da literatura não faz parte dos pontos primordiais da sociedade juarense: a maioria, ricos ou pobres, não vê na literatura uma produção palpável e rentável, assim a ignoram, vendo-a mais uma vez como um ato de ociosidade, ainda porque a cidade é composta por capitalistas e serviçais. As escolas seguem padrão semelhante, não levando em consideração a possibilidade de ampliar os horizontes de expectativas dos estudantes não só em relação ao espaço literário, mas principalmente quanto à possibilidade de aumentar a compreensão do mundo que os cerca, para deixarem de seguir a massa e passar a ser agentes da própria realidade.

Durante o estudo e análise dos PPPs ficou nítido que existe uma estrutura preorganizada pela instituição geradora, que é a Seduc-MT, em que todos os profissionais têm obrigação de passar por momentos de estudo, e os temas desses estudos são levantados a partir da avaliação diagnóstica e documentos oficiais do governo, mas em nenhum momento a leitura da literatura foi pautada como uma necessidade ou instrumento de humanização e valorização do conhecimento do aluno.

Algumas escolas até percebem a necessidade de tornar o educando um ser mais reflexivo e humanizado, porém não apresentam medidas para alcançar esse objetivo. Cada escola destaca suas peculiaridades, mas em cada realidade seria possível inserir o contato do aluno/receptor com a obra literária, mas o responsável imediato por essa ação é o professor de Língua Portuguesa, o mediador de leitura e, isso, de acordo com os PPPs, não está ocorrendo.

Todas as escolas apresentaram projetos trabalhados no decorrer do ano, porém poucos se referiam à leitura e, quando o fizeram, a preocupação foi a estrutura do texto e não o sentido.

Na maioria das instituições analisadas existem bibliotecas, porém não atualizadas, vistas mais como celeiro de livros do que como lugar de prazer e aprendizagem, entretanto dentro desses ambientes há pérolas, livros de excelente qualidade estética confirmada por críticos literários, no sentido de ser uma obra aberta, que promovem a reflexão, mas infelizmente em nenhum momento foram citados nos PPPs. De acordo com Silva,

[...] o ensino e biblioteca são instrumentos complementares [...]. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto (In: ZILBERMAN, 1991, p. 134).

A Biblioteca Integradora foi um projeto criado pela Seduc-MT, em 2019, com o objetivo de unir a biblioteca ao laboratório de informática. Segundo o site oficial da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, esse projeto foi desenvolvido para unir esses dois ambientes para a utilização do acervo, bem como das mídias, tendo como objetivo principal oportunizar que se apresentem à comunidade escolar e ao público em geral estudos e pesquisas elaborados pelas diversas áreas do conhecimento. Mas não houve nenhuma formação específica para preparar o profissional que atuaria nesse ambiente, para que soubesse lidar com os livros em forma física e plataformas digitais, portanto, o que percebemos foi uma simples reunião de salas e apenas um funcionário para cuidar das duas, diminuindo o quadro de profissionais a serem contratados.

A biblioteca é um dos espaços proeminentes do ambiente escolar, é nela que o aluno e professor têm contato direto com a obra, pois “o que melhor caracteriza uma biblioteca não é a beleza de sua decoração, mas sim a qualidade do seu acervo e a funcionalidade dos seus serviços” (SILVA, in: ZILBERMAN, 1991, p. 143), devendo ser um local agradável e estimulante sim, mas principalmente com livros de qualidade e pessoas que acolham os leitores e permitam que se integrem ao mundo da leitura e da imaginação. O que temos visto, quando da pesquisa *in loco*, é que nesse ambiente geralmente trabalham pessoas sem o perfil adequado para atender aos alunos e professores, não sendo muitas vezes leitoras e se preocupando apenas com a organização dos livros, não proporcionando nenhum projeto que estimule a leitura; ou profissionais em desvio de função, que da mesma forma não se interessam pela leitura, o que é lamentável, pois a biblioteca poderia ser uma das fontes de aprendizagem e reflexão, podendo mudar a trajetória de vida dos alunos e profissionais da escola.

3.2 Quem são esses mediadores de leitura

Ao organizar a estrutura da tese de doutoramento, junto da temática selecionamos os profissionais que fariam parte ativa da pesquisa e, para tanto, era fazer um convite e pedir autorização das escolas para conversar com os professores de Língua Portuguesa, como também esquadrihar a biblioteca. Princípios a visita *in loco* em 2020, momento em que fomos até as instituições envolvidas para convidar os mediadores de leitura a fazerem parte do estudo a ser realizado.

As visitas foram agendadas via telefone e em quatro escolas a pesquisa foi bem aceita, tanto pelos mediadores de leitura quanto pela gestão escolar. Na Escola Catalyst a gestão se

interessou em fazer parte da pesquisa, mas a professora se mostrou reticente, afirmando ter interesse em fazer mestrado, mas estava sem tempo para tanto, então não tinha certeza se teria disponibilidade para participar da pesquisa de outrem; porém, diante da insistência da gestora, aceitou participar.

Na última escola encontramos resistência por parte da gestão, que só teria um horário livre para diálogo quinze dias após a solicitação, não permitindo que os professores se reunissem antes dessa data com a pesquisadora. Na semana em que a reunião aconteceria, a cidade recebeu o Decreto nº 1.461/2020, que dispôs sobre a consolidação das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do coronavírus, fechando as escolas por tempo indeterminado. Diante dessa nova realidade, solicitamos uma reunião apenas com a coordenadora, mantendo o distanciamento necessário para proteção de ambas, o que foi aceito, mas no dia combinado ela não pôde atender, pedindo para voltar em outro dia. Ao retornar na data marcada, a coordenadora não se mostrou interessada no teor da pesquisa, mas se comprometeu em conversar com os professores e convidá-los a fazer parte do estudo.

Enviamos convites por *e-mail* e *whatsapp* e marcamos horários determinados para maiores explicações de como seria o desenrolar da pesquisa e entrega da Carta de Aceite de cada participante, e nesse momento recebemos algumas negativas como resposta.

Cada mediador convidado recebeu o nome de algum personagem dos livros de Lygia Bojunga e Laurie Halse Andersen, como também a sigla F para gênero feminino e M para gênero masculino, seguido da idade. O nome foi trocado para manter o anonimato dos participantes. A mediadora Rebeca (F-49) se negou a participar por estar em processo de afastamento para tratamento de saúde; a mediadora Mariana (F-s/d.) preferiu não participar porque na situação instalada da pandemia se mudou para o sítio da família e lá não queria se ocupar com leituras; a mediadora Raissa (F-s/d.) explicou que estava entrando na docência no ano de 2020, então preferia não se envolver com nenhum projeto de leitura, pois já estava difícil aprender a trabalhar de forma *online*; a mediadora Diana (F-27) negou sua participação por estar finalizando pós-graduação e precisar se dedicar à produção escrita; já a mediadora Ana (F-34) não atendeu as ligações, como também não respondeu solicitação feita por *e-mail* e *whatsapp*, e em momento posterior disse não ter interesse em participar desse tipo de atividade.

A literatura é uma atividade que desenvolve o senso de pertencimento e reflexão não só no aluno como, de igual maneira, no professor, porque permite ao ser humano se sentir entregue ao ambiente e às pessoas que ali convivem, criar empatia ou asco pelo que acontece no mundo, e isso auxilia no desenvolvimento cultural e intelectual dos partícipes da escola. Ao negar a

leitura da literatura, podem estar negando o direito de aditamento e humanização dos alunos, prejudicando, talvez pela falta de conhecimento literário, aqueles que se comprometeram a auxiliar.

Regina Zilberman, em seu livro *Leitura em crise na escola*, afirma:

[...] a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir (1991, p. 20).

A ausência da literatura na escola, isto é, a deficiência na leitura da literatura pode promover a formação de indivíduos que seguem cegamente aqueles que apresentam ideias absurdas, mas com eloquência na voz, com *marketing* bem elaborado e mentiras dissimuladas, tornando-se dirigentes de empresas, de cidades ou de países. Entretanto, muitas vezes, esses não foram motivados a refletir sobre o mundo à sua volta, obedecem cegamente e defendem os conceitos do outro sem perceber os grilhões que lhes rompem a carne; por isso, os mediadores precisam permanecer atentos à importância em destacar a leitura da literatura nas salas de aprendizagem.

O fato de professores de Língua Portuguesa, principais mediadores de leitura dentro da sala de aula, não quererem ler ou se envolver em projetos que abarquem a leitura da literatura, seja qual for o motivo, demonstra o tamanho da crise instalada na educação brasileira, não por culpa do profissional, mas do meio em que está inserido.

Com a desistência dos cinco mediadores de leitura, nos atemos aos 14 restantes. Logo, enviamos a cada um o questionário socioeconômico-cultural-literário e os livros *O Abraço*, de Lygia Bojunga e *Fale!*, de Laurie Halse Anderson, para que primeiramente lessem *O abraço*, para posterior diálogo sobre a narrativa e, em tempo combinado, lessem *Fale!*, com o diálogo consequente. Foi combinado o prazo de dois meses para que adaptassem a atividade da nova leitura à rotina diária, tendo o primeiro livro 98 páginas e o segundo, 246, e os questionários poderiam ser enviados por *e-mail* assim que conseguissem responder.

Ao receberem os materiais citados, os mediadores perceberam que precisariam realmente ler duas obras da literatura juvenil, e dois deles repensaram e abriram mão de participar da pesquisa, dando explicações diversas. O mediador Lucas (M-s/d.) explicou que não tinha afinidade com as tecnologias, então não conseguiria participar porque a cidade estava em estado de distanciamento social, já a mediadora Renata (F-s/d.) justificou sua saída reafirmando seu desejo de fazer mestrado e não conseguir por falta de tempo, que também não

poderia ler dois livros para o trabalho de outra pessoa, porque também estava passando por dificuldades pessoais.

Esses mediadores denotaram desinteresse pela leitura das obras como também em participar da pesquisa em questão. Em conversa informal sobre a desistência, disseram conhecer algumas obras literárias, mas que se contentam com o uso do livro didático por indicar os fragmentos necessários de obras que complementam o assunto abordado no capítulo, haja vista que os alunos não gostam de ler a obra completa, e a sequência de atividades posterior ao texto auxilia no desenvolvimento da interpretação.

Nas duas situações apresentadas fica nítido que os mediadores de leitura, além de não gostarem, não conseguem aferir uma obra literária, tendo o conhecimento cerceado ou inexistente sobre o que é literatura esteticamente elaborada e qual a relevância de instigar esse tipo de leitura no contexto escolar. Para eles, a literatura se resume à compreensão estrutural de uma história, permanecendo na superficialidade do texto, apontando quem são os personagens, tipo de narrador, tempo, espaço etc. Os mediadores até agora destacados demonstraram desconhecimento da literatura estética, do papel humanizador das obras literárias, como também da Estética da Recepção.

Os 12 outros mediadores de leitura enviaram o questionário socioeconômico-cultural-literário e em maio de 2020 ocorreu a primeira roda de conversa sobre o livro *O abraço*, no prédio do Cefapro, em sala ampla, com todos os cuidados solicitados contra a Covid-19. Compareceram cinco mediadores de leitura, seis preferiram encaminhar por *e-mail* o questionário, com todas as perguntas referentes ao livro respondidas, por não se sentirem seguros em sair de casa, e uma mediadora não participou presencialmente, não encaminhou questionário e não atendeu as solicitações por *e-mail*, *whatsapp* ou ligação telefônica. Segundo explicação da gestão da escola, essa mediadora estava em processo de aposentadoria e por esse motivo não se preocupou em comparecer ou dar satisfações, encaixando-se no grupo anteriormente aludido.

A participação dos mediadores de leitura demonstra o interesse deles em conhecer e explorar a leitura da literatura, como o desejo em colaborar com a pesquisa para futuro desenvolvimento de metodologias cabíveis e possíveis entre a literatura e a escola. As respostas demonstram visões diferenciadas sobre o texto, nos permitindo perceber que alguns têm o hábito e a paixão pela leitura, conseguem extrair pistas deixadas pelo autor que auxiliam no preenchimento dos vazios do texto e na compreensão do não dito, e que se deixaram humanizar pela obra. Enxergam o livro como uma fonte a ser explorada, ainda que desconheçam o caminho que leva à fonte do conhecimento, sendo um dos caminhos o método recepcional, pois não

demonstram ter conhecimento teórico da Estética da Recepção, do conceito de obra aberta ou humanizadora, mas têm sensibilidade em perceber que há algo a mais a ser revelado pela obra.

Outros demonstram ter menos afinidade com a literatura, permanecendo na camada aparente do texto ou nem compreendendo a estrutura narrativa, porém confirmam o anseio em aprender, imaginando que a literatura pode ir além de uma simples construção textual presente no livro didático.

Ainda, outros mediadores responderam o questionário com frases curtas, aparentando pressa em cumprir uma atividade importante, mas que não poderia lhes tomar muito tempo, as respostas demonstram não compreensão da obra ao distorcer fatos apresentados, fazendo juízo de valor de maneira pejorativa, tornando-a um objeto perigoso, por causa do tema, para ser aceito dentro da escola. Não conseguiram compreender o livro como um todo, não reconheceram o valor estético dele, desconhecendo qualquer teoria que possa envolver a arte literária.

Após o questionário acerca de *O abraço*, combinamos o prazo de dois meses para novo encontro e diálogo sobre o livro *Fale!*, que já estava em mãos, firmando o mês de julho ou agosto. Próximo ao mês de agosto começou-se a ventilar a ideia de que os professores da rede estadual voltariam a trabalhar com os alunos de forma virtual e, com essa notícia ainda não confirmada, os mediadores pediram mais um tempo para encerrar a leitura do livro de Laurie Halse Anderson.

Pouco tempo depois, o governo do Estado convocou os professores das escolas estaduais a voltar às atividades de forma remota, como imaginado, porém muitos profissionais não tinham afinidade com as tecnologias e o meio utilizado foi o *Teams*, uma plataforma que une possibilidades de armazenamento de arquivos, sala para videoconferência, bate-papo, entre outros. Todavia, mostrou-se inadequada para computadores desatualizados e com pouca memória, sendo, portanto, bastante difícil de utilizar. O desconhecimento por parte da maioria dos professores gerou a necessidade de um curso específico sobre o *Teams*, que foi oferecido uma semana antes do retorno oficial das atividades escolares. O curso foi dado pelos professores formadores do Cefapro, Centro de Formação de Professores, que também não tinham grande afinidade com a plataforma.

O Cefapro de Juara contava, em 2020, com três formadores para atender cerca de oitocentos professores, dessa maneira, as turmas *online* eram superlotadas, dificultando a aprendizagem e criando um grau altíssimo de ansiedade. Então, os três professores precisavam simultaneamente fazer muitas atividades: planejar aulas para a próxima semana; desenvolver a ação de aprender novas metodologias; familiarizar-se com a tela do computador e expressão da

aula em vídeo; gravar e colocar as aulas na plataforma; criar grupos de *whatsapp* para atender de maneira mais próxima os alunos, pais e gestores; montar apostilas a ser entregues aos alunos que não tinham condições de participar das aulas *online* e terminar a leitura do livro *Fale!* que, segundo alguns deles, nem tinham começado.

Em novo diálogo com os mediadores de leitura, prorrogamos o prazo da discussão sobre o livro para um ou dois meses, e nesse ínterim as atividades começaram a ser acomodadas no ambiente escolar virtual. Então, de comum acordo com todos os mediadores de leitura participantes do projeto, marcamos o encontro para novembro de 2020, de modo presencial, *online* e questionário enviado por *e-mail*, proporcionando meios de que o mediador participasse da maneira que lhe fosse menos custosa.

No encontro presencial compareceram quatro mediadores: Rafaela (F-40), Sabrina (F-46), Raquel (F-45) e Angélica (F-35). Nenhum outro mediador de leitura entrou na sala do *zoom*, plataforma montada para a participação *online*, sendo o *link* enviado na hora e dia acordado, como também não houve envio de questionários pelo *e-mail* ou *whatsapp*. Ao serem solicitados que enviassem o questionário, mesmo em outro dia, dois responderam que ficaram doentes e não puderam ler o livro, um, que não teve tempo de ler e os outros cinco mediadores não se importaram em dar algum tipo de explicação, incluindo a mediadora Lenor (F-43), que estava entrando com processo de aposentadoria no momento da discussão do primeiro livro.

Nesse contexto, entendemos que os mediadores que não participaram do encontro (presencial ou virtual) e não enviaram o questionário, não leram a obra *Fale!*, mesmo com um prazo de seis meses para fazê-lo, ainda que uma obra curta com linguagem facilitada. Isso possivelmente porque a leitura só está presente em suas vidas como uma atividade de lazer temporal, revivendo a época em que a leitura era vista como uma atividade para quem não tem nada de útil para fazer dentro ou fora de casa, ficando sempre em segundo ou terceiro plano, como também traz à tona a visão capitalista de que o ato de ler não produz bem valia, por não apresentar um produto palpável, tornando-se uma atividade dispensável para quem trabalha. Destarte, fica nítido que esses conceitos estão presentes e vivos na organização educacional atual.

Os mediadores de participantes⁴ desse último momento da pesquisa denotam não encontrar na literatura um instrumento de apoio na atividade docente. É evidente que para o desenvolvimento dessa atividade profissional deveriam reconhecer na literatura uma atividade comum ao seu dia a dia, pois todo mediador de leitura deve ter como precedente o hábito de

⁴ Neologismo criado para representar aqueles mediadores de leitura que declinaram de participar da pesquisa.

ler, o debate da literatura, o estudo de teorias e maneiras de incluir a leitura da literatura em suas aulas, mas estes se mostraram alheios a essa realidade.

Os quatro mediadores de leitura que permaneceram até o final da pesquisa, participando de cada etapa com dedicação e pontualidade, representam a parcela de mediadores que revisitam seus conhecimentos a cada tempo, buscando inovação e melhora da qualidade do seu trabalho profissional, são conscientes de que a literatura tem um papel fundamental na formação do homem, sabem que são os responsáveis por caminhar junto aos alunos, amparando-os para que tenham a oportunidade de se tornarem leitores críticos, que saibam observar o mundo ao seu redor, refletindo sobre ele, consigam compreender além do que lhes é afirmado como verdade, busquem entender novos conceitos, tenham boa disposição para com o próximo, afinando as emoções e cultivando o humor, enfim que sejam humanizados e abertos ao semelhante, à natureza e à sociedade. Os quatro últimos participantes são mediadores que demonstraram tratar a literatura como um direito inalienável do estudante, porque talvez a escola seja a única instituição que apresentará o universo da literatura a ele e, assim, a única que poderá saciar as suas “necessidades de ficção e fantasia”, como assegura Antonio Candido (1972).

Várias reações dos mediadores corroboram a pesquisa histórica exposta nos capítulos anteriores, deixando claro que o professor atual carrega as marcas do despreço social que vivenciou desde a organização da sua categoria. Além das marcas históricas, esse profissional traz seu histórico de vida e formação, permitindo-lhe, ou não, se apoiar na literatura como meio de ampliar conhecimentos e reflexões, logo se deduz que a maioria não explorou a literatura em casa, na escola, nem mesmo na universidade, consolidando uma lacuna formativa na vida profissional que se estende para os seus alunos.

No questionário socioeconômico-cultural-literário tivemos informações relevantes para entender a recepção das obras *O abraço* e *Fale!*, lidas e discutidas por alguns desses mediadores, e sujeitaremos aqui alguns pontos com o intuito de conhecer esses mediadores de leitura, tendo em vista que dos 19 convidados, 12 responderam às perguntas enviadas.

Em face desse questionário, percebemos que a maioria dos respondentes é composta por mulheres, tendo apenas um mediador homem, o que nos mostra que a profissão docente continua a ser exercida principalmente pelo gênero feminino. Todos os mediadores são formados em Letras, terminando o curso entre 2002 e 2018, exercendo a docência no máximo há vinte anos e afirmando ter vasta experiência na área, enquanto outros ainda se sentem reticentes quanto ao papel do professor enquanto mediador de leitura, estando nessa atividade por quatro anos ou menos.

Dos doze respondentes, oito foram formados pela universidade pública e quatro em universidades particulares, com aulas e atividades feitas a distância e, desses, dez professores cursaram especialização em assunto pertinente à sua formação e um mediador tem título de mestre em Linguística.

Mas, conforme afirmado, os mediadores, tanto os antigos na profissão quanto os formados há pouco tempo, diante do questionário e discussão das obras, que serão analisadas nos próximos dois capítulos, não apresentam conhecimento teórico da leitura da literatura, conhecimento esse que deveria ser adquirido nos bancos universitários, apontando para uma possível deficiência na base formativa do professor de Língua Portuguesa e Literaturas, automaticamente do mediador de leitura responsável pelo desenvolvimento dessa ação na educação básica, isto é, as universidades públicas, privadas, presenciais, a distância, atuais e antigas estão falhando na organização da grade curricular do curso de Letras em relação à leitura da literatura, pois, através de diálogo informal, percebemos que os mediadores conhecem as escolas literárias e vários autores que fazem parte delas, mas não tiveram acesso às obras, não leram a literatura, apenas aprenderam sobre ela.

Nesse contexto, conhecemos a história da leitura como também a admissão do professor no ambiente escolar, aprendemos que foi uma profissão direcionada aos menos favorecidos, àqueles que procuravam proporcionar uma vida melhor aos seus ou a si. Esse conjunto parece permanecer, haja vista que os mediadores pesquisados são provenientes de famílias simples, em que os pais, por algum motivo, não tiveram acesso aos estudos, sendo o grau de escolaridade entre “não alfabetizado” e “ensino médio completo”, com exceção de dois pais com o ensino superior e uma mãe com pós-graduação.

Talvez pela simplicidade dos pais, alguns mediadores não tenham tido acesso aos bens culturais a que também têm direito, porque muitos deles não tinham dinheiro ou tempo para investir na educação cultural dos filhos. Como afirma a mediadora Raquel (F-45), “minha mãe não tinha muito tempo para ficar lendo historinhas e nem dinheiro para comprar livro para ler”, ou Rafaela (F-40), quando conta: “Minha trajetória no mundo da literatura, creio que efetivamente se deu na fase adulta, já na universidade, pois, embora fosse filha de professora, não me recordo de meus pais comprando livros de literatura”.

Os pais nem sempre tiveram ou têm a literatura em alta conta, não a veem como prioridade, e por isso muitos permanecem distantes da leitura da literatura até a fase adulta. Por sua vez, o pai da mediadora Lia (F-48) lhe ofereceu uma coletânea literária antes mesmo que ela nascesse, mas ao narrar sua caminhada com os livros, só fez menção ao cuidado do pai, nos

fazendo entender que o pai era leitor assíduo, mas essa paixão não se desenvolveu na filha, ela não ampliou a sua própria história com a leitura.

Algumas mães são pontuadas como incentivadoras da leitura por serem leitoras da Bíblia, livros religiosos ou membros de uma igreja que preza a formação espiritual e intelectual da criança, como comenta a mediadora Sabrina (F-46): “Fui apresentada à leitura na Escola Bíblica, [...] pois a professora fazia a contação de histórias apresentando histórias por meio de figuras em feltro; havia também a lição bíblica, que era estudada em casa com o auxílio de minha mãe”. Pollux (M-46) também contou que quando criança “era levado à igreja por minha mãe, e tinha contato com a Bíblia e revistas da Escola Bíblica Dominical”. Embora essa ação de incentivo à leitura não seja direcionada à leitura da literatura, promove um olhar para as narrativas e, partindo delas, os mediadores afirmam ter se tornado leitores diligentes.

Dois dos mediadores de leitura são filhos de professores e tiveram experiências divergentes durante a infância: enquanto Rafaela (F-40) afirma que a mãe, ainda que professora, nunca comprou livros para ela, Dalva (F-41) foi presenteada com a leitura e confabulação da literatura, quando afirma: “Minha mãe é professora e desde que eu era muito pequena ela comprava livros e lia para mim, aos 10 anos ela comprava sempre dois livros diferentes, ela e eu líamos os livros e ao final discutíamos”. Isso demonstra que mesmo diante de dificuldades financeiras ou escassez de tempo, quem sabe da importância da leitura literária incentiva o leitor não só entender a história, mas a discutir sobre ela, permitindo que essa cause algum tipo de pensamento cogitabundo.

Ainda que não tenha recebido incentivo cultural no lar, o mediador de leitura deve ter em mente que o conhecimento cultural (erudito e de massa) precisa fazer parte do seu universo pessoal, devido à função que desempenha na escola. Para isso, é importante apreciar teatro, cinema, museus, festas populares. E, principalmente, a leitura da literatura, entrando em contato com os clássicos brasileiros e estrangeiros, como também com obras atuais reputadas como esteticamente elaboradas pela crítica e, ainda, conhecer os livros “doces” que são comercializados aos montes por se tratar de histórias de fácil compreensão, geralmente com cunho moral estabelecido e um final feliz que muito agrada ao público juvenil.

O mediador de leitura precisa investir tempo e dinheiro na literatura, pois esta é uma importante ferramenta de trabalho, que não pode ser vista como obsoleta ou trivial, mas fundamental para o desenvolvimento qualificado da sua atividade profissional. Para os mediadores que não tiveram a oportunidade de frequentar ambientes propulsores da cultura erudita e da cultura de massa, faz-se necessário buscar, no período adulto, essas experiências, suprimindo tal fragilidade formativa para que, ao falar da leitura de um livro literário, consigam

expressar a qualidade estética, social e intelectual que a obra envolve; e, de modo complementar, demonstrar a paixão, o interesse pessoal que estabeleceu entre ele e a literatura, despertando o desejo de ler no aluno.

Os mediadores não apresentam, segundo pudemos perceber nas respostas do questionário, o envolvimento com esses ambientes, tendo como desculpa a não presença de teatros e cinema na cidade, tendo somente um pequeno museu em formação, que cremos servir como atração cultural, mas que não foi ainda visitado por todos os mediadores. Para esses, as atividades que consomem seu tempo fora do trabalho, seja por necessidade ou diversão, são em primeiro lugar os serviços domésticos e navegação pela internet, em segundo, indicaram como passatempo a leitura e o envolvimento com questões religiosas; em terceiro está o ato de ouvir música e assistir tevê e só depois selecionam o passeio por locais culturais como uma atividade de passatempo, ainda que de férias em cidades maiores.

Os livros indicados como os mais prazerosos, que despertaram sensações únicas, foram: *A Cabana*, de William P. Young; *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes; *Cinquenta tons de cinza*, de E. L. James; *A Máquina do Tempo*, de H. G. Wells; *Revolução dos bichos*, de George Orwell; *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo; *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry; *O Quinze*, de Rachel de Queiroz; *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson; *A volta do parafuso*, de Henry James e *Os Miseráveis*, de Victor Hugo.

A relação e o gosto literário que alguns dos mediadores sustentam ter para com o objeto livro não explicam muito do seu comportamento em não aceitar a pesquisa que tem como tema a “leitura da literatura na escola”: exatamente os que indicaram gostar de clássicos mais extensos, que exigem dedicação e um leitor experiente, acabaram deixando a pesquisa por falta de tempo e organização de uma estratégia leitora, em contraponto àqueles que disseram gostar dos clássicos brasileiros ou juvenis comuns à fase do ensino fundamental e médio, sendo os que apreciaram com deleite as obras pertencentes ao estudo.

Muitos mediadores afirmaram gostar mais das obras mercadológicas, como as três primeiras citadas, por terem de uma linguagem acessível e ser uma leitura rápida e facilitada e, que ao fazer leitura com alunos, instiga-os a folhear esse tipo de livro, por acreditar que a facilidade na compreensão os ajudará a desenvolver o gosto pela leitura.

Diante das obras de Bojunga e Anderson, quatro dos mediadores asseguraram ser a leitura fundamental para se sentirem vivos. Para tanto, procuram contato sistemático com obras diferenciadas, como afirma Angélica (F-35): “sempre que posso adquiro um livro da minha lista para aquele ano”. A mediadora Carolina (F-41) conta sobre o fascínio despertado pela leitura na percepção do mundo fabuloso que o livro pode proporcionar a uma menina nascida

em uma família desprovida; diz que essa paixão só ocorreu quando “fui apresentada à literatura aos 11 anos de idade e já comecei com o sofrimento de Eugênio e Margarida em *O Seminarista*, que me fez chorar muito e entender o quão fascinante é conhecer outras histórias e outras épocas”. Desse modo, consente que vivenciemos o deleite que ela sente ao falar da arte literária, e para isso organiza suas leituras entre o tempo livre em casa e na escola.

A mediadora Sabrina (F-46) expôs que sua estratégia enquanto adolescente era tomar emprestados livros das bibliotecas tanto municipal quanto da escola, e depois passou a adquirir novas obras, sem perder o hábito de emprestar algumas outras. A mediadora Raquel (F-45), por sua vez, descreve que iniciou sua relação com os livros quando conheceu as letras e, como a família não podia comprar, surrupiava dos amigos para devolver o mais rápido possível; mas, agora, tem sua própria biblioteca.

De maneira antagônica, alguns mediadores mantêm o longor da leitura de qualquer tipo de livro. Quando é perguntado sobre a sua história literária, isto é, quais livros fazem parte da sua vida, os lidos nos últimos anos, se era leitor quando criança e o livro que mais gosta e aquele que causa repulsa, cada um faz afirmações mecânicas, assim, sem perceber, evidencia seu distanciamento da atividade leitora. Foi, aliás, como o fez Maria (F-39), afirmando: “Ler faz com que viajemos nas histórias, nos leva para um mundo fantástico. Quando lemos entramos no mundo que o autor criou e isso é maravilhoso. **Sempre que posso ler um livro inteiro, fico feliz**” (*grifos nossos*). A mediadora ressalta a sua atuação não leitora, pois ler um livro completo é para ela motivo de alegria, nos permitindo entender que raramente lê, e quando o faz, dificilmente chega ao fim, sem explicar o porquê da interrupção nas leituras.

Para alguns desses mediadores o livro ainda é visto como um objeto caro e não tão necessário para ter em casa que, quando comprado, deve ser em tempo espaçado, e muitos mostraram não sentir desejo de adquirir, dizendo pegar livros da biblioteca quando sentem curiosidade, já que há vários deles expostos nas prateleiras. Com isso demonstram o desconhecimento das proposições de atividades emancipadoras que podem ser realizadas através da literatura e a falta de paixão pela obra literária, como também deixam transparecer a ausência da prática leitora.

Outros parecem não compreender a pergunta sobre a trajetória pessoal de leitura, ou preferem não se alongar na resposta, talvez pela sobrecarga de trabalho sobre seus ombros, sendo que este momento de participação na pesquisa possa lhe custar, talvez, o tempo que teria para descanso, ou por desconhecer a atuação da leitura da literatura junto aos alunos, repetindo o que muitos dizem sobre o ato de ler, como o fez a mediadora Cassie (F-38) quando escreve apenas “viagem na imaginação e conhecimento de mundo”. Possivelmente procura assegurar

que a literatura é como uma viagem e proporciona conhecimento, porém essas duas afirmações são do senso comum, mas não a uma mediadora de leitura, demonstrando desconhecimento das teorias e métodos usados para oportunizar a leitura da literatura.

A mediadora Lenor (F-43) afirma que trabalhou oito anos com os anos iniciais do ensino fundamental e por isso tem um elo fortíssimo com a literatura infantil e juvenil, mas agora prefere os anos finais. Dada essa informação, ressalta que “os autores que marcaram esse período pedagógico foram: Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Ziraldo, Ruth Rocha, Mauricio de Sousa, Clarice Lispector e Drummond”.

Lenor (F-43) mostra conhecimento ao citar nomes de autores renomados que constituíram a literatura infantil brasileira desde seus primórdios, e ao citar o “período pedagógico” se refere ao tempo em que esteve em contato com alunos das séries iniciais e com a literatura infantil; todavia, não cita outros autores que poderiam ser apresentados a alunos mais velhos, não deixando claro se oferece outras obras literárias para os alunos atuais, ou se utiliza os mesmos autores de antes, por já ter familiaridade com as obras e estilo, ou ainda se não discute literatura em sala de aula.

Procurando conhecer esses mediadores de maneira mais aprofundada, perguntamos a média de quantos livros leem anualmente. As respostas foram inusitadas, dizendo alguns ler 25, 20 e 11 livros ao ano. Digo inesperada porque a maioria afirmou trabalhar de trinta a sessenta horas semanais e gastam o tempo fora do trabalho principalmente com serviços domésticos e navegação pela internet, não apresentando horários cabíveis para a leitura de tantas obras. Outros mediadores afirmaram ler a média de três a cinco livros, o que demonstra que de uma forma ou de outra mantêm uma ligação com livros de literatura, cumprindo as estratégias criadas para o tempo de leitura.

Esses dados apresentam uma contradição, pois os mediadores que afirmam ler de 20 a 25 livros desistiram na metade da pesquisa, alegando falta de tempo para a leitura, enquanto que os mediadores que foram até o fim da pesquisa alegam ler de três a quatro livros no ano, sendo coesos no dizer e executar. Esses últimos são os mediadores que demonstraram criar táticas para tempo de leitura, como também se preocupam em adquirir livros para biblioteca pessoal, enquanto a outra parcela de mediadores conhece títulos e autores, afirma o que se espera de um profissional das letras, demonstra desejo de realmente ler, mas não ressaltam essa atividade intelectual por não a destacar como prioridade.

Aparentemente os mediadores participantes da atual pesquisa de doutoramento ainda guardam o sentimento de que a leitura é para quem tem tempo livre, pois essa atividade era inerente às pessoas ricas do passado, que não tinham o que fazer nem fora nem dentro de casa.

Logo, para esses, ler é um ato de ociosidade, perda de tempo; professor precisa corrigir, elaborar aulas, pensar em atividades extras, não podendo relaxar em uma rede e se deleitar com uma história inusitada, nem se dar ao luxo de gastar tempo com lazer ou outra atividade de passatempo durante a semana, e nos finais de semana precisa de entretenimento diferenciado, que não lembre o labor profissional, sendo a leitura descartada de qualquer maneira.

A história demonstra que a literatura foi negada ao seu principal mediador quando inculcaram em sua mente que sua profissão é desvalorizada, que seu salário é ínfimo e livro é um artigo supérfluo e caro. Que não necessita de novas aprendizagens porque ensinar é a repetição da mesma ação e, principalmente, porque a leitura não auxilia no desenvolvimento intelectual e reflexivo do leitor, até sendo perigosa por deixá-lo menos submisso às regras e decretos.

Alguns poucos mediadores de leitura conseguem se desvencilhar das amarras culturais subjogadoras e iniciam um caminho de libertação do pensamento e ações que também libertem seu aluno leitor. No entanto, fazem notar que esse é um caminho longo e estreito, sem o incentivo financeiro, de espaço físico ou até mesmo moral, sem a condescendência dos dirigentes da escola, tendo que percorrê-lo tantas vezes sozinho, mas com certeza se apoiando na liberdade que alcança no decorrer da caminhada.

A formação acadêmica dos mediadores de leitura é oriunda de diferentes épocas e instituições, como a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que consiste em um sistema integrado por universidades de ensino superior (IPES), cujo intuito é oferecer cursos de nível superior para cidades distantes dos grandes centros; assim, buscam suprir necessidades de estudantes com impossibilidade de acesso à formação acadêmica longe de sua residência. Esses cursos priorizam a capacitação de professores que atuam na educação básica.

O Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006 instituiu o Sistema UAB, fomentando a modalidade de educação a distância com polos estabelecidos em algumas cidades do interior do estado, facilitando o acesso às tecnologias necessárias e livros primordiais para estudo e pesquisa. Em parceria com a UFMT, a UAB ofertou o curso de Letras no polo de Juara, em 2006, do qual participou um dos mediadores de leitura desta pesquisa.

As disciplinas sobre leitura e literatura encontradas no *site* universidades, <https://www.ufmt.br/unidade/estudante/adistancia/pagina/a-uab/294>⁵ foram: Práticas de leitura e produção de textos (coesão e coerência), Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura

⁵ Todos os sites referidos neste subtópico foram pesquisados no dia 03 de novembro de 2022.

Portuguesa e Literatura Latino-americana, fazendo parte da grade de 2009, posto que a grade de 2006 não foi fornecida, porém já nos possibilita um vislumbre do método de abordagem utilizado pela universidade em relação a leitura e literatura.

Segundo o ementário, na disciplina de Práticas de leitura e produção de textos, discutem-se as diferentes esferas da comunicação humana, instigando o estudante a argumentar e produzir pequenos ensaios e artigos acadêmicos. Na disciplina Teoria da Literatura são apresentados conceitos de literatura, evolução semântico-histórica da literatura, noção de literariedade, sistema semiótico literário com ênfase na linguagem literária e não literária, sistema literário e estilos de época. A disciplina ainda aborda a linha entre emissor, receptor, destinatário e leitor, gêneros literários e classificação tipológica do romance.

Literatura Brasileira aborda as origens das escolas literárias, suas ideologias e estética e as gerações da poesia, enquanto a disciplina Literatura Portuguesa aborda a periodização desta, obras e autores representativos. E a disciplina Literatura Latino-americana discute a literatura colonial e da independência até o século XX, como a conquista da América impactou as culturas clássicas americanas e qual foi a repercussão da independência nas letras da poesia e prosa nacionais.

Um dos mediadores terminou o curso de Letras pela Faculdade Arnaldo Horácio Ferreira, polo de Luís Eduardo Magalhães, Bahia, no ano de 2008. Não foi encontrado no *site* <https://unifaahf.com.br/nossos-cursos/letras/> a ementa do curso de Letras encerrado em 2008, nem a atual, pois o site informa apenas a carga horária das disciplinas ofertadas em 2022.

As disciplinas que têm relação com nossa pesquisa são: Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa, Teoria da Literatura, Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira, se aproximando das disciplinas ofertadas pela UFMT/UAB.

Seis mediadores se formaram pela Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) - campus de Sinop, sendo alguns participantes da turma especial, ofertada de acordo com a Resolução nº 035/99 e nº 070/2001, que atendeu de forma presencial a cidade de Juara, em 1999, e outros através da parceria Unemat/UAB. Sem encontrar ementas dos anos anteriores, pontuamos as disciplinas ofertadas atualmente, que são: Teoria literária, literatura portuguesa, literatura brasileira e literatura africana.

Segundo o *site* da universidade, <http://www.unemat.br/caceres/letras/?link=matriz>, o curso de Letras tem, entre outros, o objetivo de contribuir com o crescimento cultural do estado, mantendo o conhecimento sobre língua e literatura no Brasil e formar futuros professores/pesquisadores interessados nos estudos das literaturas. E aponta como função das

disciplinas que abordam as literaturas o desenvolvimento da capacidade de investigação, de análise e reflexão crítica sobre as literaturas de língua portuguesa.

Outros dois mediadores finalizaram o nível superior pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Segundo o *site* oficial <https://www.uninter.com/graduacao-ead/>, trata-se de uma universidade particular que atende 100% *online*, concedendo espaço físico com tecnologia para encontros virtuais, quando necessário. Os mediadores cursaram Letras na mesma universidade, mas em anos, cidades e estados diferentes. Um finalizou o curso no ano de 2002, em Curitiba e o segundo em 2016, em Juara. Os ementários dos anos anteriores ou atual não estão no *site* oficial, apenas a grade curricular geral, tendo as seguintes disciplinas que discutem os temas leitura e literatura: Fundamentos teóricos da literatura, análise de textos literários: prosa e literaturas de língua inglesa.

O Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio também abrigou um dos mediadores de leitura, que encerrou o curso de Letras em 2007. CEUNSP é uma faculdade particular estabelecida em Itu - SP, que oferece aulas presenciais. De acordo com o *site* <https://www.ceunsp.edu.br/o-ceunsp/>, atualmente a universidade não oferece o curso de Letras e na sua história não acrescenta os cursos que um dia já foram oferecidos, tampouco antigas ementas.

O último mediador aqui descrito terminou o curso de Letras pela Universidade de Ensino Superior de Nova Mutum (Uninova), em 2009. Essa foi uma faculdade particular que atendeu seus alunos a distância, mas extinta por unificação, segundo o *site* do Ministério da Educação, <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies>, e passou a ser chamada de Uninova (União de Ensino Superior de Nova Mutum), mas atualmente não oferece o curso de Letras.

De acordo com os dados encontrados, não há disciplinas com nomenclaturas que suscitem a discussão sobre a teoria literária, abordando métodos de leitura, o que evidencia que os professores não tiveram contato com o método recepcional ou com a literatura humanizadora.

3.3 A Literatura como foco de aprendizagem dentro da BNCC⁶ e DRC⁷

Os mediadores de leitura apresentados anteriormente estão inseridos nas escolas estaduais do município de Juara e, como tais, estão sob a organização educacional do Estado

⁶ Base Nacional Comum Curricular

⁷ Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

Federativo, como preconiza a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996)

E essa lei direciona todo o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os parâmetros estabelecidos pelas políticas públicas educacionais, das quais faz parte a Base Nacional Comum Curricular e especificamente, no estado, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.

A BNCC é um documento normativo que define a progressão de aprendizagens essenciais do aluno no ambiente escolar, para que esse obtenha ao longo dos anos conhecimentos que o prepararão para as etapas e modalidades da Educação Básica. Isto é, para cada ano a BNCC define quais habilidades o aluno deve dominar no ano vigente e, com isso, espera garantir não só o acesso e permanência do estudante na escola, mas afiançar um patamar comum de aprendizagens a todos os envolvidos.

Esse documento foi definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e determina que a Base norteie os currículos normativos e propostas pedagógicas das unidades de ensino de todo o país, tanto unidades particulares quanto públicas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O DRC foi criado à luz da BNCC, com livros direcionadores para cada etapa do ensino. O DRC (Ensino Fundamental Anos Finais) afirma que “a Educação Básica precisa estar atenta aos pontos direcionadores à organização dos currículos no território brasileiro” (BRASIL, 2018, p. 7), e preconiza o desenvolvimento integral, a aprendizagem ativa e a progressão da aprendizagem.

O documento chama atenção das escolas para reelaborarem seus currículos escolares considerando o ciclo de nove anos, em que o aluno pode levar períodos diferentes para desenvolver suas habilidades, pois durante esse tempo passa por mudanças físicas, cognitivas, afetivas, sociais, emocionais etc., porém essa reelaboração deve ser realizada de acordo com as habilidades propostas pela BNCC e reforçada pelo DRC.

Dividido entre as áreas do conhecimento, a primeira parte é direcionada à Linguagem e seus componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua estrangeira (inglês e espanhol), Artes e Educação Física. A partir de então segue os mesmos parâmetros da BNCC, prezando as variadas práticas de linguagem, concebendo-as como uma forma de interação humana,

através da qual se estabelece vínculos para comunicação, expressão de valores, ideologias e sentimentos, organizando a sociedade de acordo com aquilo que se acredita.

Como a BNCC, o DRC tem como pressuposto a abordagem dos eixos de integração, que devem ser envolvidos pela prática de reflexões, sendo organizados e especificados em suas práticas de linguagem, que são as unidades temáticas: a leitura, a oralidade, os conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária (BRASIL, 2018b, p. 20), abrangendo as mesmas habilidades nos mesmos campos de atuação.

Cada Estado, no ato da elaboração do Documento de Referência, teve a liberdade de acrescentar habilidades de acordo com sua realidade, porém no campo artístico-literário, mediante cotejamento entre os dois documentos, não há diminuição ou inclusão de habilidades, permanecendo inalteradas. Assim, a partir desse momento, ao nos referirmos ao documento que permeia o currículo mato-grossense, aludiremos à BNCC/DRC.

Ao longo da vida estudantil o aluno deve desenvolver o que a BNCC/DRC estabelece como conhecimento, competências e habilidades. O documento é orientado pelos princípios éticos, estéticos e políticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e busca direcionar a educação brasileira para uma formação humana integral: o desenvolvimento de um conjunto de características e dimensões que expandirão a visão do aluno para além da sua dimensão intelectual, aperfeiçoando os aspectos físico, social, emocional e cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, inclusiva e democrática.

Para alcançar esse objetivo primário foram instituídas dez competências gerais da educação:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, da matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; **7.** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9).

O Ensino Fundamental - Anos Finais, no qual os mediadores de leitura da nossa pesquisa estão inseridos, é dividido por áreas do conhecimento, que favorecem, segundo o documento-base, a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares. Essas áreas são divididas em: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, e a área de Linguagens se subdivide entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

A área de Linguagens também define competências específicas do componente a ser desenvolvidas no decorrer da etapa de escolarização:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação;

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as

escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 63)

E para haver o desenvolvimento dessas competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos do conhecimento, que podem ser chamados conteúdos, processos e conceitos, que por sua vez estão organizados em unidades temáticas.

Na busca de conhecer a estrutura da BNCC/DRC, destacamos o componente curricular, Língua Portuguesa, que sofre uma compartimentação, se exprimindo no campo de atuação: campo jornalístico/midiático, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário; Práticas de Linguagem – que engloba a oralidade, leitura/escrita análise linguística/semiótica e produção textual; Habilidades e Objetos de Conhecimento.

Vamos nos ater ao campo artístico-literário, para verificar se a BNCC inclui a leitura da literatura em seu rol de habilidades e, diante dessa verificação, constatar o uso de métodos de letramento literário ou teoria literária percebidos nas respostas dadas pelos mediadores de leitura durante a pesquisa *in loco*.

2.3.1 Planilhas do Campo Artístico-literário dos anos finais do ensino fundamental

Para deslindar a estrutura de todos os elementos que envolvem o campo artístico-literário, fizemos uma planilha, em anexo, de cada ano percorrido, que caracteriza os anos finais do ensino fundamental, somente com os objetos de conhecimento, práticas de linguagem e com as habilidades que aludem à atuação da literatura no currículo escolar.

No campo de atuação artístico-literário a BNCC/DRC busca uma perspectiva generalista, apresenta uma visão ampla da literatura como arte, destacando as manifestações culturais e artísticas em geral. O literário passa a ser visto como extensão do discurso social ‘moderno’ que arquiteta o uso democratizado da leitura, devendo ser praticada de modo livre sobre todos os tipos de texto, promovendo equalização entre os textos literários e demais expressões textuais.

Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018a, p. 495).

Seguindo essa linha de organização, fica claro que duas tendências buscam ser alcançadas de maneira equilibrada, a tradição e a inovação, isso para alcançar o público-alvo que são os jovens que frequentam os anos finais do ensino fundamental. Assim, a Base procura conciliar clássicos e contemporâneos, de modo a recuperar a vivacidade dos alunos através dos códigos por eles utilizados no cotidiano, como *vlogs*, *sites*, páginas virtuais etc., e, com isso, erigir uma compreensão mais ampliada e democrática da literatura.

As habilidades inseridas no campo em questão indicam maneiras diferentes de ver e tratar o texto literário em sala de aula, com o intuito de incentivar o aluno a buscar seu próprio *corpus* de leitura, ampliando seu repertório, sem a solicitação obrigatória do professor ou mediador de leitura. Visam, ainda, perceber a intertextualidade das obras, a postagem de suas leituras nas redes sociais, e, quem sabe, assim enriquecer a prática escrita, ampliar o conhecimento da tradição literária brasileira, evidenciando a literatura indígena, africana e afro-brasileira, e enfatizar a leitura dos clássicos para fundamentar os complexos conceitos de elaboração da arte literária.

A redação da BNCC/DRC procura instigar o aluno a ler, apresenta escrita bem elaborada, bem como objetivos delimitados a serem cumpridos, porém não prepara o professor para essa nova realidade tecnológica e literária, de maneira que não oferece cursos ou suportes literários para o desenvolvimento das habilidades artístico-literárias junto aos alunos.

O governo estadual ofereceu um *notebook*, que foi de grande valia, porém, nesse momento os professores necessitavam também de formação continuada para conhecer novos suportes, saber utilizá-los e principalmente poder adquiri-los.

De acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman no livro *Literatura Infantil Brasileira: Uma nova outra história* (2017),

Não é mais possível falar do livro com segurança, já que novas tecnologias impuseram outros formatos e materiais de leitura, novos modos de produção e de circulação, distintas maneiras de leitura, restaurando em muitos casos as relações entre comunicação, corpo, voz, olhar e gesto (p. 26)

O objeto livro deixou de ser suficiente para a propagação da literatura e os professores atuais, de acordo com a formação universitária recebida, não tiveram acesso a disciplinas que estudassem métodos capazes de discutir a literatura ou que demonstrassem a sua proeminência no ambiente escolar. Do mesmo modo, não se mostram conhecedores astutos dos nichos tecnológicos, deixando bem mais distante, diante das habilidades do campo artístico-literário, a relação do aluno para com a arte literária, ou seja, a leitura de obras clássicas ou

contemporâneas capazes de desentrançar a imaginação e permitir que os menores sejam capazes de sonhar, refletir e realizar as proposições almejadas.

De acordo com a BNCC/DRC, as aulas de Língua Portuguesa englobam a literatura, porém fica a critério do professor selecionar as habilidades que contemplem o seu planejamento anual, haja vista que são apresentadas 104, a serem desenvolvidas durante os últimos quatro anos do ensino fundamental; e isso sem contar que a maior parte delas requer o desfiar de vários objetivos, servindo como exemplo a habilidade EF67LP30, em que se pede:

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, **observando** os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, **utilizando** tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto (BRASIL, 2018, p. 173, *grifos nossos*).

Pelo fato de ser essa habilidade responsável por três ações diretas e necessidade de retomada de conhecimentos prévios sobre elementos da narrativa, fica o professor comprometido com uma única habilidade durante várias aulas, o que pode comprometer término dos “conteúdos” ou objetos de conhecimento fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem do ano. Diante dessa realidade e de acordo com relatos, os professores preferem escolher as habilidades menores e que se aproximam dos assuntos e conteúdos que o professor tem mais afinidade.

Das 104 habilidades dispostas pelo documento-base, 31 discutem a literatura e exigem que o professor/mediador conheça profundamente a variedade de obras literárias, e partindo delas, repense sua metodologia para incluir a atividade de leitura, o que requer um comprometimento do mediador, pois qualquer atividade que envolva a literatura, além de conhecimento amplo sobre teoria e obras literárias, requer tempo e dedicação.

O objetivo do campo artístico-literário é aproximar a literatura da vida comum do estudante, para que esse veja a leitura como uma ação natural e inerente a ele, porém exige do professor o mesmo ou ainda maior envolvimento com o ato de ler e refletir sobre o que leu; portanto, ele precisa demonstrar o comprometimento necessário, assim como o governo que instituiu tais habilidades sem consultar ou preparar o profissional para desenvolver da melhor maneira suas funções.

Cabe ao professor observar o horizonte de expectativas da turma e, a partir dele, sugerir obras que atendam ao seu gosto e anseios; e, depois, apresentar meios de apresentar a literatura de maneira prazerosa, que não deixe de ser reflexiva, para só depois permitir que a literatura

rompa e finalmente amplie o campo de visão, os sonhos e devaneios, os desejos acumulados, ou seja, os horizontes de expectativas desses, tantas vezes, inexperientes alunos leitores.

Para que essas habilidades sejam concretizadas na vida estudantil, é necessário que esse processo ocorra anteriormente na vida do mediador de leitura e, segundo a pesquisa, o mediador ainda não tem parâmetros para alcançar os objetivos propostos. De acordo com as disciplinas das grades curriculares apresentadas nos *sites* das universidades que formaram esses mediadores, essas parecem não destacar a literatura emancipadora ou de massa. Porém a formação continuada poderia preencher esse hiato formativo através do Cefapro, órgão ligado à Seduc responsável por oferecer formação contínua aos professores pertencentes à rede estadual. Em visita ao Cefapro de Juara, tivemos acesso aos planejamentos dos cursos oferecidos aos professores no ano de 2021.

Nesse ano o Estado implantou uma nova praxe de formação continuada, em que professores especialistas nas áreas de tecnologia, português, matemática e pedagogia eram responsáveis por organizar formações relevantes para professores dessas disciplinas, de acordo com as necessidades apresentadas pelos próprios educadores.

Essa nova estrutura de trabalho empolgou os mestres, que imaginaram ter suas carências supridas, porém o Cefapro continuou recebendo a demanda da Seduc sem poder incorporar aos cursos os anseios dos professores. No primeiro momento, haja vista que o país ainda estava no período pandêmico, os formadores tiveram de ofertar aos professores um projeto de 50 dias, que seria o tempo necessário para “capacitar” os professores a ensinar e superar as habilidades foco, destacadas pela própria Seduc, segundo o orientativo 001/2021 e as diretrizes apresentadas no DRC (Documento de Referência Curricular para MT); todavia, mais uma vez, não ouvindo as necessidades de quem estava com os alunos em sala de aula.

Assim, os professores não tiveram opção de verificar junto aos seus alunos a lacuna, em termos de conhecimento específico da disciplina de Língua Portuguesa, que precisaria ser transposta, pois o órgão superior determinou que todas as escolas do Estado tivessem as mesmas deficiências.

Posteriormente foram oferecidos outros momentos formativos que, pela atuação da formadora com pós-graduação em Estudos Literários, os professores tiveram acesso a dois cursos de vinte horas cada um em que se discutiam, com visão emancipadora, algumas obras literárias e metodologias de leitura, porém uma colher rasa em um lago de desconhecimento. Esses cursos, segundo a formadora, contrapunha a injunção da Seduc de promover somente cursos que lembrassem o professor dos números do Ideb (Índice do Desenvolvimento da Educação Brasileira) das suas escolas, montagem de planilhas de alinhamento entre as

habilidades da BNCC/DRC com os Descritores Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), procurando verificar em que ponto se complementavam e quais métodos deveriam ser utilizados para melhorar o nível de proficiência da escola.

O Estado destacou 31 habilidades que de alguma forma suscitassem o termo “literatura”, mas não permitiu aos alunos o acesso direto a aulas que exaltassem o poder das obras literárias a ponto de permitir que eles, junto a seus mestres, aguçassem o pensamento para entender o mundo ao redor e fossem despertados pelo prazer de ler, estudar; preferiu, então, mantê-los numa “caixinha”, incapazes de destravar aldrabas que abrissem os horizontes para alcançar a liberdade do pensamento.

Todavia, é primordial aceitar que, além de cursos, é necessário haver desejo de mudança, é imperioso que o próprio mediador de leitura tenha em mente a relevância do seu mister, despindo-se das amarras do passado e criando novas estratégias de qualidade leitora para si e, conseqüentemente, para aqueles com quem entra em contato.

Na nossa pesquisa percebemos que dos 19 mediadores apontados apenas quatro procuram aprimorar seus conhecimentos de maneira enfática, mesmo que para isso precisem sacrificar tempo ou dinheiro, pois são avivados pelo prazer de ler e ver seus alunos vivenciando a literatura. Então, para esses, a educação integral e a formação humanizadora que apregoam a BNCC e DRC são ponto de partida para envolver os estudantes numa rede maior de conhecimento, e a partir daí promover acesso a livros de qualidade estética e autores reconhecidos pela crítica literária, ampliando suas perspectivas diante da realidade que os cerca. Já nas mãos dos mediadores acomodados no conforto de seus remotos saberes, ou inflexíveis para a ação da mudança, as habilidades propostas pela BNCC/DRC continuarão a ser abordadas com aulas expositivas e conteudistas, sem o objetivo de assentir ao aluno a possibilidade de refletir sobre sua própria vida, diminuindo a possibilidade de melhora da sociedade da qual faz parte.

Tendo essa realidade posta, identificando o local de trabalho, os livros acessíveis nas bibliotecas escolares e conhecendo um pouco do perfil dos mediadores de leitura, faremos a análise interpretativa primeiramente do livro *O abraço*, de Lygia Bojunga, no capítulo 3 e, posteriormente, do livro *Fale!*, no capítulo 4, desfiando o sentido dos textos para nós como também as percepções que os mediadores tiveram quanto à recepção dos livros citados, para entender se estes conseguem perceber o caráter estético do texto.

3 O ABRAÇO DE LYGIA BOJUNGA: O APERTO DA REALIDADE SEM ESTERIÓTIPOS

Uma grande história nos convida a formular questões; ela não existe para nos dizer como resolvê-las. Ela nos fala de uma situação de crise, do caminho a percorrer, e não do refúgio ao qual ele conduz.

Michèle Petit (2009)

No capítulo 3 vamos discorrer sobre a relação de Lygia Bojunga com os livros, os estudos da Academia que discutem suas obras e interpretação crítica da obra *O abraço*, apresentando e comprovando a perspicácia da obra bojunguiana, de maneira que nos possibilite a afirmação de que o referido livro faz parte da literatura humanizadora, segundo os conceitos apresentados por Antonio Candido (1972).

3.1 Fundação, Casa e obras de Lygia Bojunga

O abraço é considerado obra esteticamente elaborada pela crítica literária e para comprovar essa afirmação é preciso fazer uma contextualização do que envolve a sua criação, autoria e reconhecimento crítico. Vamos apresentar um pouco da história e projetos desenvolvidos pela autora no âmbito do ensino e arte literária como também exibir as obras e o contexto histórico em que foram escritas.

Segundo o *site* oficial Casa Lygia Bojunga (<https://casalygiabojunga.com.br/>), que descreve toda trajetória da sua vida pessoal e profissional, ela é uma das mais conhecidas e conceituadas autoras de literatura infantil e juvenil do Brasil, e foi reconhecida internacionalmente através de prêmios recebidos. Seu primeiro livro foi *Os colegas*, lançado em 1972 e vencedor do Prêmio Jabuti já em 1973.

Antes de se tornar escritora, Bojunga teve uma trajetória de experiências no universo infantil e suas ações mostram preocupação com o processo de ensino literário no ambiente escolar. No início se sua carreira foi atriz da companhia de teatro Os Artistas Unidos, com quem viajou por todo interior do Rio de Janeiro e por outros estados brasileiros, conhecendo as mais diversas realidades. Nessa época também atuou como atriz de rádio e ainda participou de programas de televisão.

Posteriormente abandonou os palcos e passou anos morando em meio à natureza e escrevendo para o rádio e a televisão. Junto com seu esposo, Peter, fundou uma escola rural

denominada Toca, dirigida a crianças carentes, na qual se envolveu como diretora por cinco anos.

De acordo com o *site* oficial CLB (Casa Lygia Bojunga), estreia na literatura com um livro vencedor do Prêmio Jabuti, conforme citado, em 1972, e em 1982 torna-se a primeira autora fora do eixo Europa - Estados Unidos a receber o Prêmio Hans Christian Andersen, uma das mais importantes premiações concedidas aos gêneros infantil e juvenil.

No período em que lançou seu primeiro livro, o Brasil vivia em plena ditadura e era governado pelos militares, sob o comando do general Emílio Garrastazu Médici e desse modo, na condição de escritora, Lygia vivia sob o olhar implacável da censura. O país, na década de 1970, mostrava um aparente crescimento da economia, conhecido pela expressão “milagre brasileiro”, que era propagada pelo presidente, mas, de acordo com Habert (1992, p. 17), essa milagrosa expansão econômica ocorria devido ao empobrecimento da população, pois “em pleno ‘milagre econômico’, 52,2% dos assalariados recebiam menos de um salário mínimo” e o silêncio era imposto à classe trabalhadora.

A repressão política atingia também os meios de comunicação e quem ousava se opor ao regime era ameaçado, preso, torturado, podendo ser levado até a morte. Muitos intelectuais buscaram exílio voluntário em outros países e os que permaneceram no Brasil procuravam burlar a censura, sendo “várias as formas de resistência que autores críticos usaram para se contrapor à política e ideologia do regime e para fazer chegar ao público suas mensagens, driblando a tesoura e o camburão num jogo de gato e rato” (HABERT, 1992, p. 38).

E foi nesse contexto que Bojunga lança obras com personagens animais que lutavam pela liberdade, fugiam da carrocinha e tentavam ajudar aqueles que estavam cativos. Nessa época também apresentou um pavão que tinha o pensamento costurado e uma professora que fora demitida por ter métodos inovadores, diferente dos estabelecidos pela escola. Em suas obras iniciais a autora já se posiciona politicamente, ressaltando a união coletiva e o valor da liberdade.

A partir de *Os colegas*, ela lança âncora sobre sua oposição aos dominantes, que naquele momento eram representados pela classe burguesa e pelos militares, numa crítica ao regime em vigor, e exalta a vida daqueles que viviam à margem da sociedade.

Com todo o reconhecimento recebido, Bojunga segue sua carreira de escritora e artista e em 1988 volta aos palcos do teatro no Brasil e no exterior atuando e escrevendo, como também dando vazão a um dos seus projetos, que era fazer uma obra toda artesanal, e em 1996 publica o livro *Feito à mão*.

Em 2004, ganha o prêmio *Astrid Lindgren Memorial Award*, criado pelo governo sueco, pelo conjunto de sua obra e através dele inaugura a Fundação Cultural Lygia Bojunga, com o intuito de aproximar a literatura da população brasileira, levando livros àqueles que não têm acesso. A Fundação ainda hoje tem sua sede no bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, junto à residência de Lygia, lugar em que primeiro criou sua editora Casa Lygia Bojunga e depois a Fundação, destinada a desenvolver e apoiar projetos ligados aos livros.

A Fundação sobrevive do prêmio ALMA (*Astrid Lindgren Memorial Award*) e desenvolve projetos como Paiol de Histórias, Mini-bibliotecas Básicas (apoio a quem apoia o livro), Bolsas de Estudo, Árvores e seus Companheiros, Um Encontro com Boa Liga, Um Novo Nicho pra Santa e Encontros Literários.

Todos esses projetos foram criados para levar literatura àqueles que nem sempre tiveram acesso e para que se apaixonassem pelo livro e que através dele se tornassem seres humanos livres. Ainda hoje, cada projeto é desenvolvido pensando no bem-estar do leitor, proporcionando momentos de lazer, conhecimento e reflexão para todos os que entram em contato com a literatura.

O Paiol apresenta contação de histórias, rodas de leitura, dramatização de livros e atividades variadas de interpretação de texto, tudo feito em um local em meio à natureza. Os participantes do Paiol, além de se envolver com todas essas ações, também conhecem bibliotecas, eventos literários, museus, centros históricos e se apresentam em escolas ou centros culturais.

O projeto Mini-bibliotecas consiste em doar livros (mínimo 20, máximo 50) para instituições ou pessoas que estejam criando bibliotecas ou procurando enriquecer o acervo já existente, visando formar leitores e apaixonados por livros e literatura.

As Bolsas de Estudo são doadas àqueles que fazem parte dos projetos em andamento e que demonstram interesse peculiar pelos livros, tendo seus estudos na educação básica ou a Universidade pagos pela Fundação, como também se provê acesso aos livros necessários para as atividades escolares.

A Árvore e seus Companheiros, por seu turno, é um projeto que consiste em plantar árvores e construir bancos nos quais pessoas possam se recostar e receber a deliciosa companhia de uma sombra, tal qual Bojunga gostava de fazer.

Boa Liga é o sítio da autora e é lá que acontecem as atividades do projeto Paiol de Histórias, então o projeto Um Encontro com Boa Liga na verdade é uma extensão do primeiro, ampliando atividades como: reciclagem/papel artesanal, palestras e oficinas com professores, ambientalistas e pessoas ligadas aos livros.

A Fundação, de acordo com as coordenadas indicadas pelo *site* CLB (<https://casalygiabojunga.com.br/a-casa-2/>), consultado em junho de 2021, fica no bairro de Santa Teresa, chamado carinhosamente de Santa pela autora. O foco do projeto Um Novo Nicho pra Santa é formar um retrato da Santa que Bojunga conheceu e pela qual se apaixonou aos 19 anos, quando iniciou sua carreira de atriz, depois da Santa que ela e seu esposo Peter escolheram para morar, até a Santa atual que acomoda sua morada, sua Casa (editora) e sua Fundação. E o sexto e último projeto da Fundação Lygia Bojunga são os Encontros Literários, que é a formação de grupo de leitura que semanalmente lê para pessoas que apreciam ou querem conhecer as suas obras.

Ela se envolveu em todas as esferas com o objeto livro e procurou cuidar desde a criação até o momento em que o livro chegue às mãos do leitor, por isso criou a Editora Casa Lygia Bojunga e, a partir disso, buscou resgatar os títulos publicados por outras editoras, até que todos estivessem sob a responsabilidade da produção da sua Casa. Então, segundo a própria autora,

A razão primordial foi aprofundar a minha relação com o LIVRO – companheiro constante desde os meus primeiros anos. Sonhei percorrermos juntos todo o caminho: desde o momento em que iniciei a criação de meus personagens até o dia de ver o objeto-livro pronto, na mão de meus leitores (BOJUNGA, 2014)

A produção completa de Bojunga reúne 23 obras: *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *Corda bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980), *Tchau* (1984), *O meu amigo pintor* (1987), *Nós três* (1987), *Livro, um encontro* (1988), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992), *6 vezes Lucas* (1995), *O abraço* (1995), *Feito à mão* (1996), *A cama* (1999), *O Rio e eu* (1999), *Retratos de Carolina* (2002), *Aula de inglês* (2006), *Sapato de salto* (2006), *Dos vinte 1* (2007), *Querida* (2009) e *Intramuros* (2016). Em todos eles é possível perceber a multiplicidade de suas vivências dentro dessas obras.

Seu sucesso é tamanho que várias obras foram traduzidas para diversos idiomas, outras, adaptadas para o teatro, como *Corda bamba* (2001d), encenada na Alemanha e Holanda e filmada pela tevê sueca, *Fazendo Ana Paz* (2002b), encenada no Jardim Botânico e *A casa da madrinha* (2001c), representada na França.

Seu estilo literário é característico e permite que suas personagens cresçam e amadureçam no decorrer da escrita, assim, se pode perceber que suas obras são indicadas para um público mais infantil e depois passa para o juvenil, posteriormente alcançando um público mais jovem ou adulto, trazendo reflexões sobre a escrita e escritora de livros. Então, sua produção até 1992 seguiu a sequência de apresentação de um mundo maravilhoso, depois, um

mundo real e complexo, com temas difíceis de serem abordados, e até mesmo polêmicos, e também mostrou o processo de criação de uma autora comprometida com a literatura de qualidade em diálogo com seu leitor.

Para compreensão dessa evolução, será evidenciado um pequeno resumo de cada obra, percebendo de maneira palpável o crescimento do leitor bojunguiano, como também algumas divisões já realizadas através de análises sobre as obras, como afirma Vera Maria Tietzmann Silva (1991), no texto “O mar na ficção de Lygia”, participante do livro *Literatura infantojuvenil: seis autores, seis estudos*, que, por motivos didáticos, a obra de Bojunga até 1987 pode ser dividida em duas fases, a fase luminosa e a fase cinzenta, ideia corroborada por Andreia Cristina da Silva (2008). A fase luminosa abraça as obras de 1972 a 1980, sendo *Os colegas*, *Angélica*, *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha*, *Corda bamba* e *O sofá estampado*.

Na fase luminosa, privilegia-se o lado mágico da vida. [...] Na fase cinzenta, ao contrário, prevalece o lado trágico, como se vê no abandono do lar da mãe de Rebeca [...]. O conjunto de símbolos utilizados na primeira fase aponta para aspectos construtivos, com predomínio de Eros, ao contrário da segunda fase, onde impera Tânatos, com imagens de teor destrutivo, desagregador e involutivo (SILVA, 2008, p. 153).

É possível perceber a magia destacada nas obras citadas: embora extremamente simbólicas, elas abrangem um público infantil também pela presença de personagens animais, fugindo à regra *Corda bamba*, como é notório nos resumos a seguir.

Os colegas é o livro que abre as portas da literatura a Lygia e nele os personagens são cinco animais: Virinha e Latinha, dois cachorros sem casta; Flor de Liz, uma cadela de raça tratada com luxo por seus donos abastados, mas que fugiu por não gostar dos adornos e perfume colocados nela; Voz de Cristal, um urso de voz adelgada que evadiu do zoológico e o coelho Cara-de-Pau, que foi abandonado pelos pais e permanece constantemente em estado introvertido. Juntos, organizaram um “bloco de carnaval”, haja vista que a música os unia, mas depois de uma noite de diversão a “carrocinha”, carro ou caminhão que recolhe animais soltos pela rua, se aproximou e Virinha e Latinha não conseguiram escapar, então os cinco amigos incomuns tiveram de se unir para ajudá-los.

Angélica conta a história de uma cegonha que fez uma descoberta: as da sua espécie não eram responsáveis por “trazer os bebês à vida”; inconformada, então, pediu explicações aos pais, que disseram a história ser uma tradição e que isso trazia distinção à família e não poderiam sobreviver sem o prestígio que a lenda lhes proporcionava. Então, Angélica resolveu se mudar para o Brasil, onde não havia cegonhas e lá fez amizade com um porco chamado Porto, que não apreciava a sua espécie. Juntos, se defenderam e montaram uma peça teatral

contando a história da cegonha Angélica, desmistificando o nascimento das crianças e valorizando os que se sentem inferiores por algum motivo.

A bolsa amarela conta a história de Raquel, uma menina que tem três grandes desejos: ser grande, ser menino e ser escritora, e ela esconde esses desejos dentro de uma bolsa amarela. Ela é a ultimogênita da família e se sente ridicularizada pelos irmãos, então, dentro dessa bolsa amarela, guarda seus segredos e várias aventuras.

A casa da madrinha conta a história de Alexandre, um menino baldo que vivia na periferia do Rio de Janeiro. Ele precisava trabalhar para ajudar no sustento da família e o único lugar em que conseguia fugir da sua triste realidade era a escola, onde conheceu uma professora que tinha uma “maleta” com vários itens surpresa e com essa professora ele aprendeu muito sobre ciência e sobre a vida. Devido ao método inovador da professora, a escola, que era tradicional, dispensou-a. Nesse mesmo tempo o irmão de Alexandre, Augusto, solicitou maior empenho na participação do dispêndio financeiro em casa e para isso deveria abandonar os estudos. Tudo ficou mais difícil e o garoto resolveu procurar sua madrinha, que em sua imaginação tinha uma casa encantada no alto de uma montanha. No caminho encontrou um pavão que tinha o pensamento “pingado” e, juntos, apresentavam *shows* por onde passavam, a fim de arrecadar fundos para alimentação. No caminho conheceram Vera e viveram grandes aventuras em busca da casa da madrinha.

Corda bamba relata a triste história de Maria, uma menina que “nasceu no circo”, mas teve de morar com a avó materna quando seus pais morreram em um acidente de trabalho. A menina, que habitava um lugar de muita alegria, passou a viver tristemente em uma casa luxuosa, mas sem diversão, e, para escapar da solidão, passou a admirar o prédio ao lado, em especial um apartamento cheio de portas coloridas. Para chegar até o prédio ambicionado e abrir todas as portas, passou por uma corda bamba, apetrecho usado por ela no circo, que unia os dois prédios, sempre segurando o seu arco de flores, e descobriu em cada porta a resolução para os problemas do seu coração.

O sofá estampado mostra uma linda história de amor entre o tatu Vitor e a gata Dalva, sua namorada, que não abandonava a televisão em hipótese alguma para ficar mais perto dele. E ele, por amá-la em demasia, aceitava a condição de ficar sentado durante horas a fio admirando a beleza da gata. Então, ficando tanto tempo no sofá de Dalva, cavou um buraco tão fundo e fez por ele uma viagem incrível, desvendando muito da sua própria história.

Com essa obra instigante Bojunga finaliza a fase luminosa e abre a fase cinzenta. Continuando em Silva (2008), a fase cinzenta foi iniciada em 1983 abrangendo os livros *Tchau*, *O meu amigo pintor* e *Nós três*. Essas são as três primeiras obras a tratar de maneira mais

enfática assuntos como o abandono, a desilusão, as diferenças sociais, o suicídio, e também sobre assassinato. É considerada fase cinzenta por apresentar ao seu leitor, agora um pouco mais crescido, temas difíceis de serem abordados, mas que podem auxiliá-lo a compreender as dores, as perdas e as dificuldades que se encontram pelo caminho da vida, temas intrincados devido à sua complexidade e nem sempre discutidos com juvenis, mas temas vivenciados por muitos e em diversas situações.

Tchau é um livro com quatro contos: “Tchau”, seu homônimo, “O bife e a pipoca”, “A troca e a tarefa” e “Lá no mar”. “Tchau” conta a triste história de Rebeca, que tem de lidar com o abandono da mãe a qual troca a família por um estrangeiro e com ele quer morar em outro país, e o drama do pai, inconformado em perder a esposa e assume não saber lidar com os filhos, que ainda são crianças, no caso, Rebeca e seu irmãozinho Donatelo. E cabe a ela resolver os conflitos gerados pelos adultos. “O bife e a pipoca” apresenta a infeliz realidade da favela e da ostensiva riqueza da zona sul na amizade de Tuca e Rodrigo, que se conheceram na escola porque Tuca recebera uma bolsa de estudo e a partir disso passaram a avaliar um a realidade do outro, o que não deu certo. “A troca e a tarefa” fala de uma escritora que quando criança sofreu algumas desilusões em casa e no amor, como também teve um sonho estranho no qual descobriu que jamais poderia terminar de escrever seu último livro, porque, quando redigisse a última linha, morreria. O conto “Lá no mar” apresenta a narrativa do menino que fez amizade com um barco em alto-mar e se salvaram mutuamente.

O meu amigo pintor é uma história escrita em forma de diário, contando a vida de um menino que perdeu seu amigo, um pintor, homem adulto, de maneira trágica, pois ele foi responsável pela própria morte; e isso trouxe várias indagações ao garoto, que refletia sobre as lições ensinadas pelo pintor antes de morrer, instruindo-o a observar as cores do mundo e dos sentimentos.

Nós três versa também sobre a morte, mas agora sobre o assassinato. Conta a história da menina Rafaela, que viajou de férias para casa praeira da melhor amiga de sua mãe, Mariana, e passeando pela praia conheceu Davi. Davi e Mariana se apaixonaram por um tempo, mas depois ele quis voltar a ser livre, porém Mariana não permitiu e Rafaela presenciou o momento em que a faca nas mãos de Mariana arrancou de maneira violenta a vida de Davi.

As duas fases revelam a transição, a passagem da inocência e até mesmo da ingenuidade para a experiência, o conhecimento, como se passasse da infância para a vida adulta, polemizando a temática do texto de acordo com o aumento da idade.

Após os livros lançados na fase cinzenta, Lygia Bojunga publica algumas outras obras que ficam conhecidas entre seus leitores habituais como Trilogia do Livro. São eles: *Livro, um*

encontro, *Fazendo Ana Paz* e *Paisagem*, e essas ficam conhecidas assim por se tratar de obras que retratam a alma literária de Bojunga, fundindo a abordagem de quem lê com a daquela que escreve, como pode ser visto nos resumos das obras.

Livro, um *encontro* é sua primeira obra dedicada ao público adulto, em que apresenta sua trajetória de leitora a escritora. Mostra como aos 7 anos deixa de lado as histórias em quadrinhos e passa a se ocupar das obras de Monteiro Lobato.

Fazendo Ana Paz segue a mesma linha que o livro anterior, mostrando em seu enredo o processo de construção da escrita literária, comentando os sentimentos e divagações da autora, marcando a trajetória de vida de Ana Paz, que se mostra similar à de Lygia Bojunga.

Paisagem se manifesta de acordo com os pressupostos da Estética da Recepção, na qual Jauss (2003) afirma que o leitor é o terceiro elemento do texto e que ele é quem dá vida ou sentido à obra. O livro expõe os dois momentos do processo da escrita de uma obra: o da criação, que traz o papel do autor, e o da recriação, que ocorre com o leitor. Esse livro exhibe a história do jovem Lourenço que se corresponde com a escritora Lygia contando sua vida, seus problemas e seus sonhos, criando um laço de amizade que permite um encontro entre os dois e, nesse encontro, muito do que conversavam por carta foi esclarecido.

Ainda pensando sobre essa divisão na obra de Bojunga, Maria Luiza Batista Bretas Vasconcelos, em sua dissertação de mestrado em 2001, também fala em três fases, nomeando-as: “tempo da fantasia”, a primeira, “tempo da angústia”, a segunda e “tempo da memória”, a terceira. Essa divisão foi pensada até 1999, último lançamento de Lygia Bojunga antes do término da dissertação de Vasconcelos.

No decorrer da dissertação, Maria Luiza afirma que Bojunga possibilita o crescimento do leitor, seu “adulterar”, com o que concordamos. Com efeito, ao analisar as temáticas e histórias das obras lançadas depois de 1999, é possível perceber que Bojunga retomou as fases anteriores, isto é, podemos dizer que *A cama* poderia ser incluída na fase luminosa ou tempo de fantasia, porque nesse livro ela coloca a cama, um objeto, como personagem principal e faz toda uma alegoria e discussão em seu entorno. Esse objeto foi uma herança deixada à família, outrora abastada, e a matriarca proferiu a maldição de que coisas terríveis recairiam sobre aquele que se desfizesse desse móvel e por isso vários personagens transitaram pela trama e deram vida a ela, como o amor juvenil entre Petúnia e Tobias.

Seis vezes Lucas, *O abraço*, *Retratos de Carolina*, *Aula de inglês*, *Sapato de salto* e *Querida* se incluem na fase cinzenta ou tempo de angústia, pois discutem temas fraturantes como ciúmes, homossexualismo, assassinato, abuso de menores, prostituição, estupro, abandono etc.

Seis vezes Lucas narra em seis capítulos a vida de um menino que era filho único e tinha dificuldades em se relacionar bem com os pais. No decorrer da história ele procura suplantar os defeitos apontados pelo pai e busca a superação pessoal. Para isso se vale da arte e de sua secreta paixão: a professora de Artes Plásticas.

O abraço conta a história de Cristina, que foi invadida quando criança, quando passou momentos sob o poder de um homem desconhecido sofrendo sucessivos abusos, até conseguir fugir. Na juventude reencontra seu algoz, por quem se apaixona e persegue até que mais uma vez sucumbe em suas mãos. Esse livro será mais bem explorado no decorrer do capítulo.

Retratos de Carolina é um romance que desenha a trajetória de vida da, a princípio, menina, depois mulher, Carolina. O livro é dividido em duas partes. A primeira relata seus sonhos e desilusões enquanto criança, adolescente e adulta, o quanto sofreu com a indiferença de uma “amiga”, a perda do pai e o abuso de um marido ciumento, que era a princípio o homem perfeito. Já a segunda parte, discorre sobre o relacionamento de Carolina com a autora, em que tenta convencê-la a escrever mais uma parte do livro, pois está insatisfeita com o final, e assim mais um episódio acontece na vida de Carolina, formando o seu retrato completo.

Aula de inglês tem como protagonista um professor de inglês de aproximadamente 50 anos vivendo a crise da meia-idade e a jovem Teresa Cristina, sua aluna de 19 anos, por quem ele se apaixona e tenta viver um romance, mas ela se afasta dele e do país por estar apaixonada por outra pessoa. O professor viaja em busca desse amor e em terras distantes revive um antigo amor. Lembra que quando criança se apaixonou por uma tia, que também era professora de inglês, e em Londres, enquanto procura Teresa, fica sabendo que a bela tia também mora lá e resolve visitá-la. Ao vê-la, desconsidera o que sentia por Tereza e revela o sentimento vivido na época de menino.

Sapato de salto é outro livro instigante, em que a autora discute assuntos como homossexualismo, abuso infantil, prostituição e adoção em uma mesma história. Esse livro conta a vida de Sabrina, que foi adotada por uma família para ajudar nos afazeres domésticos e lá, onde deveria ser um local de segurança, era abusada constantemente pelo dono da casa, o “pai” adotivo, até que sua tia Inês, que até então não a conhecia, foi resgatá-la.

Sabrina foi morar com a tia e a avó, que sofria de demência porque a filha (mãe de Sabrina) se suicidara, e os policiais entregaram somente a pedra com a qual ela se jogou no mar. Na casa simples aonde viviam, a menina viu a tia ser assassinada por seu ex-amante e alcouceiro; então, para sobreviver, pois era a tia quem sustentava a casa, pegou os sapatos de salto dela e procurou mercenciar o corpo, até que encontrou a família de Andrea Doria, um

garoto que gostava de garotos e por isso era maltratado pelo pai. Essa família, que experienciava as próprias aflições, a acolheu e permitiu que sua vida tivesse um rumo diferente.

E, para fechar a fase cinzenta, Bojunga oferece *Querida* aos seus leitores, um livro de igual forma excitante, que conta a história de Pollux e Pacífico. Pollux era um garoto que perdera o pai muito cedo e quando a mãe se casa de novo vem o desejo de abandoná-la; para isso, foi atrás do tio que não conhecia, Pacífico. Encontrou-o e inventou uma história de abandono, sofrimento e maus-tratos por parte do padrasto. Mas o tio, com toda a paciência, mostrou ao sobrinho questões importantes da vida e o quanto o ciúme pode atrapalhar e ferir a quem se ama, até que o menino Pollux decidiu voltar para o lugar que chamava de lar.

A terceira fase, chamada *tempo de memória* por Vasconcelos, pode abarcar a trilogia citada anteriormente, como também acrescentar *Feito à mão*, um relato em primeira pessoa, de Lygia sobre fazer um livro todo à mão, desde a produção do papel até sua escrita em máquina e finalização artesanal, e *Dos vinte 1*, que parece ser o resumo de todas as obras, no qual Bojunga cria situações e o leitor passa a conhecer ou relembrar os personagens de cada livro que escreveu até aquele momento.

O Rio e eu nos apresenta a paixão de Bojunga pelo Rio de Janeiro, que ela conheceu, primeiro, através das histórias contadas por Maria da Anunciação, uma passadeira de roupa que trabalhava em sua casa, no Rio Grande do Sul e, depois, por ser o lugar que a acolheu e que lhe proporcionou a realização de grandes sonhos.

A autora apresenta a cidade do Rio, como carinhosamente chama, como uma amiga especial com quem briga e elogia, a quem confessa amor eterno, e assim permite que o leitor também conheça ou reconheça as belezas dessa cidade maravilhosa. E *Intramuros*, o último livro até o momento da escrita desta tese, da mesma forma que homenageou o Rio de Janeiro, agora o faz em relação a Londres, cidade que também a acolheu nos últimos 37 anos.

Nessa obra Bojunga apresenta uma Londres pouco conhecida pelos turistas, um lugar encantador que ela leva o leitor a explorar como se fosse sua guia pessoal. *O Rio e eu* e *Intramuros* fogem às fases mencionadas e já analisadas por outros pesquisadores, sendo verdadeiras homenagens a lugares nos quais Bojunga viveu e que afetuosamente gostaria de apresentar a seus leitores, podendo surgir nessa escrita uma nova fase, sendo chamada por nós de “Saudades”.

Embora a princípio seja possível perceber o crescimento das obras de acordo com o crescimento dos leitores, agora isso não mais é plausível, pois todas as escritas por Lygia Bojunga são imagéticas e cheias de símbolos, podendo alcançar crianças, jovens e adultos, indo e voltando nas temáticas, dialogando verdadeiramente com o leitor e permitindo que ele

desvende os seus próprios sentimentos. É um conjunto de obras abertas, disposto a permitir a morada e percepção pessoal do leitor, que ao ler, estranhar, repensar e dar novos significados as distingue enquanto literatura viva e reconhecida como uma escritura esteticamente elaborada.

O próximo período reforça a afirmação feita na introdução e desenvolvida neste primeiro momento, de que obras de Bojunga são esteticamente elaboradas. Mostraremos a fortuna crítica da autora, percebendo que seus escritos já foram discutidos no espaço acadêmico.

3.2 Fortuna Crítica de Lygia Bojunga

Desde suas primeiras obras, Lygia Bojunga teve seu nome reconhecido através dos prêmios que recebeu, como também das reedições alcançadas por muitos dos seus livros até o ano de 2021.

Título e ano de lançamento	Nº de edições	Prêmios
Os colegas (192)	52	Prêmio Instituto Nacional do Livro (INL) Prêmio Jabuti Lista de Honra – International Board on Books for Young People (IBBY) O Melhor para a Criança – FNLIJ
Angélica (1975)	24	O Melhor para a Criança – FNLIJ
A bolsa amarela (1976)	35	-
A casa da madrinha (1978)	20	O Melhor para a Criança – FNLIJ Prêmio literário O Flautista de Hamelin Prêmio Os Melhores para a Juventude
Corda bamba (1979)	24	Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ
O sofá estampado (1980)	32	Grande Prêmio APCA Prêmio Bienal Noroeste de Literatura Infantil e Juvenil
Tchau (1984)	19	O melhor para o Jovem Seleção dos melhores livros da Biblioteca Internacional da Juventude de Munique
O meu amigo pintor (1987)	24	Prêmio Molière Prêmio Mambembe de Teatro
Nós três (1987)	4	Altamente recomendável para o Jovem – FNLIJ
Livro, um encontro (1988)	6	-
Fazendo Ana Paz (1991)	6	Altamente recomendável para o Jovem – FNLIJ Prêmio Jabuti Prêmio White Ravens
Paisagem (1995)	6	Altamente recomendável para o jovem – FNLIJ
Seis vezes Lucas (1992)	6	Altamente recomendável – FNLIJ Prêmio Jabuti
O abraço (1995)	6	Prêmio Orígenes Lessa Hors Concours Altamente recomendável – FNLIJ

		UBE (União Brasileira de Escritores) Prêmio Adolf Aizen
Feito à mão (1996)	4	-
A cama (1999)	4	Prêmio Orígenes Lessa Hors Concours O Melhor para o Jovem – FNLIJ Prêmio Júlia Lopes de Almeida UBE (União Brasileira de Escritores)
O Rio e eu (1999)	3	Altamente recomendável – FNLIJ
Retratos de Carolina (2002)	1	Altamente recomendável – FNLIJ
Aula de inglês (2006)	1	Altamente recomendável para o Jovem – FNLIJ
Sapato de salto (2006)	2	Altamente recomendável – FNLIJ
Dos vinte 1 (2007)	1	-
Querida (2016)	1	Altamente recomendável para o Jovem – FNLIJ
Intramuros (2016)	1	-
Conjunto da obra		Altamente recomendável para tradução nos países membros da Organização Internacional para o Livro Infantil e Juvenil Prêmio Hans Christian Andersen – IBBY ALMA – Astrid Lindgren Memorial Award Prêmio Faz Diferença (Personalidade literária do ano de 2004 – <i>O Globo</i>)

Essas informações foram retiradas do site www.casalugiabojuanga.com.br no dia 29/7/2021.

Bojuanga também tem sido objeto de pesquisa na Academia, local em que suas obras provocam reflexões através de artigos, dissertações e teses de doutoramento.

De acordo com buscas feitas nos sites de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, como também em revistas eletrônicas, anais e eventos até 31 de julho de 2021, haviam sido publicados 182 artigos, 107 dissertações e 22 teses que envolviam alguma obra ou estilo de escrita de Lygia Bojuanga. Não incluímos nesta pesquisa livros e trabalhos de conclusão de cursos da graduação, e acreditamos que seja possível ter escapado algum título à nossa busca. Em anexo apresentamos a relação dos títulos, autores e anos em que tais pesquisas foram realizadas.

Dentre os artigos, dissertações e teses produzidos sobre as obras e o estilo de Lygia Bojuanga, destacamos aqueles que tratam especificamente do livro *O abraço*, um dos objetos de destaque nesta tese, ainda que junto com outras obras, sendo oito artigos, duas dissertações e uma tese.

O primeiro artigo foi “Perséfone reinventada: a alegoria da morte em *O abraço* de Lygia Bojuanga”, publicada em 2008 por Marta Yumi Ando no *Jornal Eletrônico Centro Ítalo-Luso-Brasileiro de Estudos Linguísticos e Culturais*, e discute sobre a Mulher mascarada, sendo a inserção da morte como personagem da obra da escritora.

A autora afirma a presença da morte em toda a trajetória do livro, mostrando que cada elemento do não dito apontava para a morte da narradora personagem Cristina, que teve a audácia de se apaixonar por seu algoz, traindo todas as pessoas que já foram violentadas em algum momento; então, a morte é como um anjo justiceiro, que surge para punir Cristina por ter perdoado o próprio estuprador, como se fosse um castigo.

No mesmo ano, Yumi Ando publicou um artigo de nome parecido, “Máscaras de Perséfone: a imagem da morte em *O sofá estampado* e *O abraço* de Lygia Bojunga Nunes”, na revista *Letras e Artes*, mas, neste, fazendo um comparativo entre a Mulher sem rosto, de *O sofá estampado* com a Mulher mascarada, de *O abraço*, de modo que o leitor possa perceber as características e semelhanças entre essas personagens. Assim, representa a morte na história em momentos distintos, mas seguindo uma mesma estrutura textual, prendendo o leitor aos vazios do texto, fazendo com que esse os preencha e dê sentido à obra, ainda que as duas personagens representem alguém fantástico ou do mundo imaginário.

Outro artigo foi “Simbolização e literatura infantil: vultos de violência sexual n’*O abraço*, de Lygia Bojunga”, escrito em 2013 por Mônica Silva, nos Anais do Cena – Colóquio de Estudos em Narrativa, e discute como o tema “estupro” foi debatido numa obra direcionada ao público infantil com estrutura complexa, mas em linguajar simples e de forma alguma agressiva, proporcionando um ato de reflexão por parte do leitor, mostrando ainda como o sonho pode ser uma fuga para os medos infantis, mas que no caso de Cristina só a levou para a morte iminente.

O quarto artigo foi “A síndrome de Estocolmo em *O abraço*, de Lygia Bojunga”, publicado em 2014 na *Revista Letras*. Este faz considerações sobre o livro, a autora, a capa, a leitura e posteriormente mostrou como a síndrome de Estocolmo se encaixava nesta narrativa, fazendo uma análise dos pontos específicos em que Cristina se apaixonou pelo estuprador, mostrando claramente que a síndrome foi apresentada nessa obra e como a narrativa poderia ajudar mulheres que viveram a mesma experiência.

Em 2015, nos *Anais da Abralic*, Luciana Ferreira Leal publicou o artigo “A morte e a recomposição da vida como desfechos trágicos: estudo comparado de *O abraço* (1995) e *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga”.

Em *Sapato de salto*, Sabrina, de 11 anos, é adotada por uma família burguesa para ser a babá das crianças e é estuprada constantemente pelo padrasto, logo depois é resgatada por sua verdadeira família, que até então não conhecia, uma tia e a avó, mas em seguida tem sua tia morta pelo ex-namorado. Para não retornar ao orfanato e sustentar a avó, Sabrina se prostitui

até encontrar a família de Andrea Doria, que lhe dá o apoio necessário e ela enfim consegue ter uma vida de paz.

Leal busca compreender como o trágico, associado às experiências sexuais das protagonistas Cristina e Sabrina, resulta em desfechos bastante diferentes. Efetivamente, em *O abraço* Cristina é violentada aos 8 anos e depois, aos 19, encontra um palhaço no circo e reconhece nele seu agressor, entretanto, fugindo ao que imaginava o leitor, ela o procura, já que ele a atrai, e mais uma vez ele a violenta e mata.

A autora discute como o trágico é apresentado nas duas narrativas e como elas têm finais díspares, não permitindo em momento algum o sentido pedagogizante ao leitor, ou seja, o sentido em que pesa somente o ensino moralizante do texto, mas aceitando as ações de indagar, refletir, pesquisar e perceber que a literatura está cumprindo o seu papel humanizador.

A obra *O abraço* serviu de mote para outro artigo escrito em 2017, por Kamila de Oliveira, Kelli Cristina de Souza Silvestre e Lindonete Pereira Neves de Deus, na *Revista Eletrônica de Letras* em 201, com o título “Um abraço e seus sentidos: uma leitura de *O abraço*, de Lygia Bojunga”. Neste, procuram apresentar a construção da personagem Cristina, mostrando um discurso que incomoda e provoca o leitor frente aos sentimentos de uma pessoa que passa pela situação traumática do estupro, fazendo-o refletir sobre o assunto.

O sétimo artigo avultado é “O estupro sob a ótica feminina: violência de gênero na literatura”, escrito pela Dr^a Cláudia Maria Ceneviva Nigro, Prof^a Ma. Juliane Chatagner e Dr^a Michelle Rubiane da Rocha Laranja, publicado na *Revista Afluente* em 2017. Nesse texto o enredo se consolida em como o estupro se transforma em um construto da sociedade sexista, realizado com a finalidade de controlar inseguranças e impotências de homens e mulheres, mostrando como a violência ao corpo, que é tomado sem consentimento, sangra incapacidades e destrói sonhos, mostrando que, na ausência do empoderamento pelo discurso, sujeitos são e estão estuprados.

Discute ainda esse crime pelo viés da Lei e do Direito, trazendo o contexto da condenação do estupro nos tempos antigos e como ainda na modernidade permanecem o preconceito e o sofrimento daquelas que passam por esse tipo de abuso, sendo muitas vezes apontadas como responsáveis, por “provocar” o ato.

O oitavo e último artigo é de Anízio Alves de Oliveira Neto (Editora Atena, 2020, capítulo 14), intitulado “Uma análise do crime de estupro de vulnerável na obra *O abraço* de Lygia Bojunga”; apresenta uma interpretação jurídica no âmbito penal, direcionada ao campo do Direito, mostrando a situação de crime vivenciada pela menina Cristina, em que com o silêncio da família, no intuito de protegê-la, não se busca atendimento profissional, o que acaba

por permitir que a vítima desenvolva a Síndrome de Estocolmo e vá ao encontro do seu agressor, que a assassinou. O autor procura mostrar todos os acontecimentos pelo viés do Código de Direito Penal, mostrando o crime e possíveis consequências, e destaca a parceria existente entre Literatura e Direito.

Além de artigos, dissertações e teses foram estruturadas abordando o livro *O abraço*. Uma delas foi “Do texto ao leitor, do leitor ao texto: um estudo sobre *Angélica* e *O abraço* de Lygia Bojunga Nunes”, defendida por Marta Yumi Ando em 2006, pela Universidade Estadual de Maringá. Fala sobre a riqueza das obras literárias e a capacidade de essas levarem o leitor a entender melhor o mundo, o outro e a si mesmo. Apresenta a Estética da Recepção e o leitor como agente responsável por dar vida ao texto, como também destaca o leitor implícito, de acordo com Wolfgang Iser e, partindo desses dois vieses da crítica literária somados à reflexão sobre o universo infantil e juvenil, analisa as duas obras citadas.

Inicialmente, o texto discute os modos como a autora conduz o leitor de maneira que esse preencha os espaços deixados em suspenso, construindo conexões textuais, utilizando o recurso da técnica do corte e jogos temporais, como também suspense e mistério, e no segundo momento verifica possíveis aproximações e distanciamentos entre as obras, ressaltando a mediação do leitor infantil e juvenil.

Após a análise e discussão desenvolvida, Marta Yumi Ando conclui que essas obras asseguram participação ativa do leitor na produção de significados, suscitando uma interação viva entre o leitor e o texto.

A primeira tese por nós destacada foi “Trilogia da morte: o imaginário em Lygia Bojunga”, defendida em 1º de outubro de 2009, na Universidade Federal de Goiás, por Flavia de Castro Souza, exibindo as obras *O meu amigo pintor*, *Nós três* e *O abraço* como a tríade que apresenta a morte de maneira explícita, seja no homicídio ou suicídio. O trabalho se propõe a analisar as obras sob o viés da teoria das estruturas do imaginário, formulada por Gilbert Durand, como também sob a luz de escritos de Michel Maffesoli e Georges Bataille que discutem a violência.

A pesquisadora destaca nas três obras de Lygia a maneira como as personagens se aproximam gradativamente dos diferentes tipos de violência que as levam à morte. As análises dos livros seguem a ordem cronológica de publicação e obedecem à ordem de gradação da complexidade e intensidade de violência, como também do aumento da angústia das personagens devido à aproximação com a morte.

O último texto abordado nesta pesquisa foi “O abraço do medo: Violência e identidade na obra de Lygia Bojunga”, defendido por Michelle Rubiane da Rocha Laranja, na

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em 11 de fevereiro de 2016. Ela principia a escrita destacando o conceito de violência e como está inserida no contexto de todos os cidadãos, seja vivenciado na pele ou presenciado de alguma maneira, tanto na forma de violência física quanto moral. E assim, num movimento de catarse, o homem se relaciona consigo mesmo através de diversas leituras, permitindo que problemas emerjam de maneiras distintas para cada leitor.

A autora procura destacar maneiras de manifestações da violência na obra bojunguiana não apenas nas ações das personagens como também no dizer performático de personagens e narradores. O *corpus* não se restringe à obra *O abraço*, mas engloba todos os livros de Bojunga, sendo analisadas a partir do estabelecimento de diálogos entre elas, destacando três aspectos da violência: autoritarismo, desigualdade socioeconômica e de gênero.

O embasamento teórico se dá por meio dos Estudos Subalternos, analisando como a literatura vincula a ideologia de cada obra a contextos de ordem histórica, política e social, mostrando que diante de crises existenciais geradas pela violência existem as constantes transformações de identidade do ser humano.

Posterior ao estudo das análises feitas na Academia sobre a obra *O abraço*, também objeto de estudo neste trabalho de doutoramento, nos aprofundaremos na análise da obra buscando elencar pontos ainda não destacados e reforçar outros já apresentados, de maneira que seja possível ampliar a discussão feita até o momento. Para tanto, faremos a análise do nome da obra verificando os significados do título: *O abraço*, a importância da personagem principal e dos personagens secundários, as representações que marcam a capa e as vinhetas no interior da obra e, por último, um diálogo sobre “Você que me lê”, uma parte do livro em que a narradora se identifica como sua autora e abre um bate-papo com o leitor.

3.3 *Abraço – Acolhimento ou repulsa?*

O abraço é uma obra altamente simbólica, oferece no próprio nome diferentes significações, ora de carinho e acolhimento, ora de violência e consumação do estupro.

Segundo o Dicionário *Online* de Português, abraço é um substantivo masculino que significa o ato de abraçar, ação de envolver algo ou alguém com os braços, mantendo essa pessoa ou coisa próxima ao peito; amplexo. Como também é uma demonstração de carinho, de amor, de afeto ou de amizade, e figurativamente é uma demonstração de afeto, de amizade, uma ligação entre coisas ou pessoas.

No senso comum o abraço é um gesto simples, carregado de sentimentos, que é transmitido às crianças desde tenra infância por aqueles que lhes são próximos. É dado em momentos de alegria, tristeza, saudade ou simplesmente quando se tem vontade de exprimir bons sentimentos. O gesto de abraçar aumenta os níveis de oxitocina, substância que reduz o estado de estresse e ansiedade e proporciona aumento do bem-estar e felicidade entre os seres humanos. O abraço geralmente é reconfortante, demonstra atenção, apoio, respeito e transmite solidariedade.

Ao receber o livro, o leitor o vê com carinho. A mediadora Angélica (F-35), por exemplo, afirma: “O título do livro é bem aconchegante, a gente tem a impressão de que vai ser uma história bonita, que os personagens vão falar alguma coisa sobre a família, a importância desse aconchego”. De fato, todo o seu imaginário em relação à palavra e sua significação volta à mente e a autora quebra esse horizonte de expectativas com a capa e a narrativa completa, e amplia esse horizonte ao nos dar a conhecer os vários tipos de abraços. Nem todos tão amorosos como se imaginava a princípio.

O primeiro momento em que o “abraço” é destacado na obra é quando o agressor, durante o ato de violência sexual com a garotinha de 8 anos, Cristina, promete que ela não morrerá em seu “abraço” e assim a “abraça” mais forte que das outras vezes. Nessa cena o leitor começa a compreender a subversão do nome dado ao livro, em que o “abraço” é na verdade, naquela situação, o ato de penetração, de violação do corpo da vítima, é o estupro em si.

No segundo momento em que a ação de abraçar é exibida, o significado já é outro, demonstrando que o livro não apresenta uma linearidade no sentido dessa palavra, ou ação. Nessa situação o abraço se dá no encontro da mãe com a garotinha que, depois de seis dias sumida, reaparece na casa da fazenda, então sua mãe a toma nos braços e elas se “abraçam” bem forte. Esse é o abraço de acalento, de proteção, saudade e segurança em que agora se encontrava a vítima.

Cristina, a protagonista da narrativa, tem sonhos constantes com Clarice, sua amiga que desaparecera aos sete anos; juntas, conversam sobre os vários tipos de “abraços” que sofreram, e assim transformam essa ação em brincadeiras. O terceiro momento em que o “abraço” é apresentado ao leitor se faz presente em um desses sonhos em que Cristina, no desejo inconsciente de saber o que havia acontecido com sua amiga, pergunta se ela havia morrido no “abraço” do Homem da água, voltando ao significado de que o abraço é o estupro. E a resposta vem afirmativa, mas ela não poderia descrever a cena desse “abraço”, porque as mãos do agressor tapavam sua face.

O sonho prossegue e outros “abraços” aparecem, transparecendo que a ação de violência muda de acordo com o humor do agressor: há o “abraço” de aniversário, de ano novo, “abraço” de quando está chovendo, de feriado, que é igual ao de domingo, “abraço” de quando está escuro, e o “abraço” de amor, que é o mais forte, o que mata.

No sonho, Clarice permite que o “abraço” deixe de ser abuso para se tornar uma brincadeira e, cada vez que sonha, inventa outros tipos de abraços, dessa maneira é possível compreender que a criança ameniza a dor e a vergonha substituindo-as por um sentimento mais brando e conhecido, o do divertimento através de brincadeiras.

O quarto momento e quarto significado do “abraço” é o de reflexão, o “abraço” do não perdão, o abraço que faz com que outras pessoas entendam que a violação do corpo é um crime e o agressor jamais poderia ser perdoado. É mais um ponto de reflexão para o leitor.

E o último momento em que o “abraço” é oferecido ao leitor, a princípio, tem o significado de lembrança de toda a história, dos sofrimentos vividos, do acalento, como também o “abraço” do desejo, do tesão; por fim, o “abraço” da afirmação de que o estupro é um crime sem perdão, e que quem o aceita merece o pior da vida.

Conforme destacado, *O abraço* apresenta vários tipos de abraços, um deles em especial. Ao colocar o artigo definido masculino “o” na frente do substantivo, mostra que embora haja vários tipos de abraços – alguns demonstrando carinho ou aconchego, outros, agressão e submissão, ou permitindo um momento de reflexão –, o livro destaca o “abraço” do estupro, a violação do corpo, a agressão e as posteriores consequências disso tudo. Dessa forma, permite ao leitor pensar nesse assunto, que tantas vezes é vedado ao público juvenil.

O livro *O abraço* apresenta a personagem principal, Cristina, que dá vida à narrativa. A história do estupro e dos sentimentos dessa menina é contada de maneira que envolve o leitor, ainda que de maneira confusa, para que este compreenda o que ocorre no decorrer da narrativa.

O nome Cristina tem origem no latim *Christianus*, que quer dizer “cristã” ou “ungida do Senhor”, o que já quebra o horizonte de expectativas do leitor, ao imaginar que o ocorrido com ela foi algo terrível, como um castigo; imagina-se que ela pode ter sido sacrificada pela autora para alertar e tentar salvar a vida de várias outras meninas/mulheres, como Jesus Cristo se sacrificou para salvar a humanidade.

A partir da personagem Cristina, a narradora materializa um discurso que incomoda o leitor, pois conta o que ocorreu a uma criança de 8 anos dolorosamente estuprada e machucada, e que depois de anos novamente passa pela mesma violência. A soma desses impactos acaba por provocar empatia e a posterior rejeição pela personagem, confundindo-se com a rejeição pelo ato dela, e essas situações levam o leitor a refletir sobre a situação.

Através da personagem Cristina é possível conhecer os personagens antagonistas de mais ou menos relevância no enredo. Dentre eles está Jorge, que convida Cristina para ir a uma festa; festa essa que devolve todas as memórias escondidas dentro dela e repercute nos futuros acontecimentos. Sua participação na história é curta, servindo apenas como gatilho para o início da história.

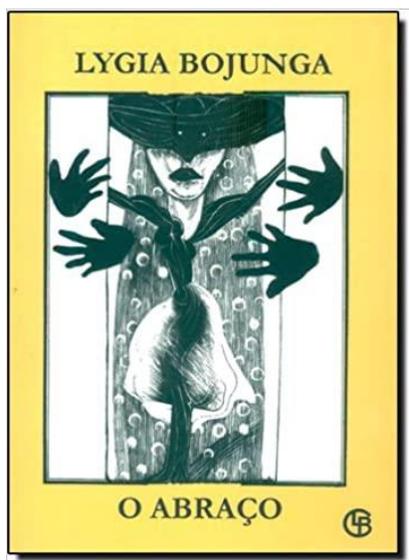
Outra personagem secundária é uma escritora, com quem Cristina se abre e conta toda a sua história. Através dela, o leitor se sente parte da narrativa, construindo a sua compreensão do texto, tendo fatos e sentimentos vivenciados pela protagonista. Fatos como os momentos que passou com o Homem da água, quando tinha 8 anos e estava em Minas Gerais e depois, aos 19, quando reconhece no palhaço o Homem da água e o procura até ter um reencontro.

De todas as personagens apresentadas como secundárias, uma, em vários momentos, divide o protagonismo com Cristina, pois chama a atenção do leitor não só pela sua atuação, mas principalmente pelo significado que representa: é a Mulher mascarada. Essa mulher aparece pela primeira vez na festa em que Cristina e Jorge apresentam uma peça. Ela usa roupa de mulher veneziana e uma máscara, de maneira que chama a atenção da protagonista, pois Veneza é um dos lugares preferidos de Cristina, e ela sonha em viajar para lá um dia.

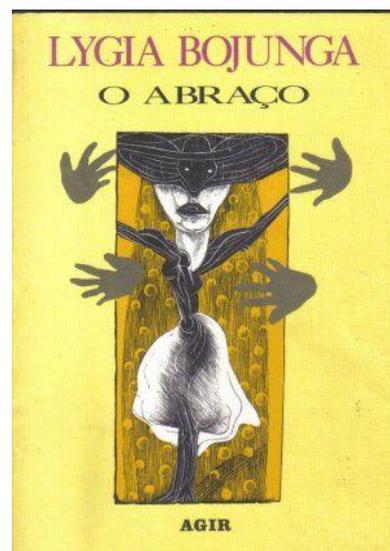
Essa mulher não só chama atenção de Cristina, mas a faz lembrar sua amiga Clarice, que sumiu aos 7 anos na companhia de um homem estranho. Essa Mulher se aproxima de Cristina, que cria expectativas em relação a ela, mas, com o desenrolar da trama, é possível compreender que essa Mulher mascarada não é a amiga de Cristina, mas a Morte que se aproxima.

Cristina gosta dela, as duas conversam, entende quem ela é, aceita o seu convite e, ao final, vestida da mesma forma, de preto e branco, significando as trevas e a paz, a Morte leva Cristina até o seu destino final.

Como a personagem Morte, a capa do livro *O abraço* é emblemática e traz ponderações variadas, convidando à leitura e à reflexão. Anteriormente se explicitaram os vários significados do título, permitindo a percepção da capa como um todo, e também das vinhetas, demonstrando que na obra bojujuiana todos os elementos são importantes para uma interpretação mais ampla.



Editora Casa Lygia Bojunga



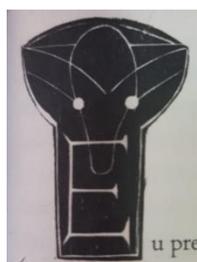
Editora Agir

A versão do livro *O abraço* apreciada pelos mediadores de leitura nesta pesquisa de doutoramento foi a sexta edição publicada em 2014 pela Editora Casa Lygia Bojunga, porém essa não é a única apresentação da obra; antes da criação da Casa, a autora publicou seus primeiros livros por outras editoras, entre elas a Agir.

Após readquirir os direitos de publicação, Bojunga manteve inalteradas a estrutura narrativa e a imagem da capa, modificando o tamanho e espessura do livro, tendo o editado pela CLB 98 páginas, impresso em papel pólen bold 90 g e pela Agir, 56 páginas, impresso em papel pólen soft 80 g/m².

As imagens internas não foram modificadas, mas ampliadas na edição da Casa, sendo que no livro editado pela Agir estão presentes duas imagens, uma no início e outra no final da narrativa, enquanto no outro há quatro imagens, a serem explicitadas a seguir.

As figuras presentes na edição Agir são:

Imagem 1
Página 7Imagem 2
Página 56

Todos os livros da autora, depois de recolhidos para a Casa Lygia Bojunga, seguem o mesmo padrão de tamanho e cor amarelo-claro, tendo no centro uma imagem. Já em *O abraço*,

essa imagem é uma obra de Rubem Grilo, gravador, ilustrador, professor e curador, e também artista plástico de renome no país.

A primeira sensação ao olhar a imagem da capa é de não compreensão, pois não há formas definidas, assim como a história, não mostra linearidade. É uma imagem que causa angústia, porque está nas cores preta e branca, mostrando e escondendo uma pessoa, pelo desenho da boca, do cabelo ou véu, parecendo ser uma mulher.

A capa do livro chama atenção por destacar o nome da autora, da obra e uma figura contorcida ao primeiro olhar, causando certa estranheza, tendo em vista que é um livro juvenil com a capa de fundo amarelo, que segundo o conhecimento popular indica alegria, leveza, descontração, enquanto Manfred Lurker (1997), um estudioso da simbologia das cores, contradiz o senso comum afirmando que o amarelo representa a riqueza da negatividade no sentido de ser contrário à transcendência divina, à pureza e ao desapego do pecado, como também essa cor se refere ao “mau-olhado” e à inveja, sendo a base da depreciação humana. Porém o amarelo presente na capa do livro de Bojunga é mais fosco, mais ameno, podendo levar essas adjetivações à inocência do universo infantil. A cor preta confirma o universo imaginativo das variações adjetivadas de escuridão, obscuridade etc. e procura incutir no leitor, segundo Lurker (1997), os sentimentos de medo e tensão.

Ambas as cores ligadas à figura que ora parece uma bailarina ora uma cobra, podendo ter sentidos diversos dependendo do ângulo que se olha, causam não só estranheza, mas a sensação de atração e afastamento porque todos esses elementos são contemplados com o “abraço”, que usualmente se remete a um ato de carinho e apreço.

Ao se contemplar a capa durante um tempo o leitor consegue definir a princípio a boca e as mãos, e essas se mostram não amigáveis, porque a boca está fechada, séria, e as mãos parecem abusivas, apalpando algo ou alguém sem pedir licença, dando uma sensação de desconforto, como se o perigo estivesse rondando.

Também confirma a sensação da mediadora Hayley (F-39), quando ela diz que “a imagem e o título foram colocados de forma bem delicada, mas a cor escura (preta) gera angústia”, enquanto Pollux (M-46), um leitor mais desatento, se pergunta: “Que bagunça é essa aqui e o que isso tem a ver com o título do livro *O abraço*?, porque ao se falar abraço parte-se do princípio de que é algo bom, pra fazer sentir-se melhor do que já está. Então eu não vi relação dessas mãos com o título do livro”.

Ao se observar um pouco mais a obra de arte de Rubem Grilo na capa, percebe-se a presença de uma mulher branca, pálida, com o corpo retorcido e os braços abertos, um chapéu que lembra uma cobra naja enrolada na cabeça, pronta para o bote – já que tem os pequenos

olhos fixos na presa; e, ainda, o cabelo liso e longo, como se fosse um véu, uma noiva e as mãos soltas tentando apalpar, prender, abraçar ou afastar.

Os mediadores só foram analisar a capa após o início da leitura, então voltavam tentando associar a imagem ao texto, ligando a mulher da capa à Mulher mascarada, aparentemente representando a morte, e talvez daí venha a sensação de morbidade nos braços abertos, no ataque da cobra ou nas mãos se aproximando ou se afastando.

Além da imagem da capa, quatro outras foram inseridas no texto, desenhos simples em preto que não reproduzem a cena descrita, mas procuram levar o leitor a refletir sobre a arte e a vida. Nesse sentido, Sandroni e Machado afirmam:

A imagem confere ao livro, além do valor estético, o apoio, a pausa e a oportunidade de devaneio, tão importante numa leitura criadora [...].
É comum pensar-se que a imagem está apenas ligada ao texto. Ela pode ser um elemento decorativo no livro, pode ser fiel ao texto, mas pode também ir além do texto (1988, p. 38)



Imagem 1
Página 7



Imagem 2
Página 9



Imagem 3
Página 78



Imagem 4
Página 82

A imagem 1 está na contracapa do livro, destacando a Mulher mascarada, que pode representar a morte, e as mãos, podendo representar o abraço da morte. A imagem 2 dá início à narrativa, lembrando uma fechadura que será aberta ou talvez um caixão com alguém vivo, representando a história de muitas mulheres que morrem simbolicamente depois de um ato de violência.

A imagem 3 parece ser o título de um novo capítulo mórbido e lamentável, em que a morte aparece com cara de deboche e se delicia com o que está prestes a acontecer; tal imagem está no topo da página em que a Mulher mascarada convida Cristina para ir ao fundo do jardim, longe de todos os olhares, sendo o lugar em que ela morrerá nas mãos do estuprador.

A quarta e última imagem é a mais assustadora porque mostra um homem puxando alguém pelos cabelos, possivelmente uma mulher e no canto a mesma pessoa da imagem 3 somente observando com um prazer expresso na boca e nos olhos. Essa mesma imagem foi

inserida no final da narrativa, como que encerrando a história, colocando um ponto-final, não imitando a iniludível realidade, mas provocando a *poiesis*, como afirma Ricoeur (2005, p. 69),

Foi por grave contrassenso que a mimesis aristotélica pôde ser confundida com a imitação no sentido de cópia. Se a mimesis comporta uma referência inicial ao real, essa referência designa o próprio reino da natureza sobre toda produção. Mas esse movimento de referência é inseparável da dimensão criadora. A mimesis é poiesis, e vice-versa.

Como se pode perceber, as imagens do livro conferem valor estético à obra, levando o leitor a ir além do texto, conjecturando em como todo o enredo destaca a morte como personagem não só da obra *O abraço*, mas da vida de qualquer ser humano.

Desde o início deste capítulo, percebemos que Bojunga é completamente envolvida com os livros e sempre procura divulgar essa paixão de várias maneiras. E em todo tempo demonstra ter necessidade do contato direto com seu leitor e, por isso, quando suas obras passam a ser editadas pela Casa Lygia Bojunga, separa um espaço especial, criando uma narradora que se identifica como a autora do livro, para dialogar com o leitor, de maneira que explica um pouco dos bastidores da obra em questão, como também se apresenta enquanto ser humano de carne e osso, e não uma autora idealizada e distante, ainda que essa autora seja mais uma das suas personagens, criada para aproximar o leitor do seu texto. Com essa narradora, ela procura transitar entre espaços que não estariam vinculados à história como um todo.

Esse espaço recebe o título “Pra você que me lê” e é uma maneira intimista de se aconchegar ao leitor e permitir que ele faça o mesmo, tal qual velhos amigos.

Conforme Iser (1996, p. 17),

[...] a história de um processo de democratização da ideia do leitor; sua definição requer um conhecimento bastante profundo do leitor do passado e da história social do público; só por meio desse conhecimento pode ser avaliado o alcance e a função da ficção do leitor no texto. De qualquer forma, a ficção apreendida do leitor, discernível em cada caso, permite reconstruir o público que o autor queria alcançar.

Esse espaço oferece democratização e também afinidade, pois Bojunga considera o leitor parte do processo de criação, tem intimidade com ele já que o acompanha nas fases de infância e juventude e procura aproveitar esse espaço para “contar uma coisa ou outra da história que [...] está lendo” (BOJUNGA, 2014, p. 85).

No “Pra você que me lê”, a personagem autora explica sua relação com a morte nos livros *O abraço* e *Nós três*, chamados por ela de par sombrio. Esclarece que a morte se fizera presente em várias de suas obras, mas nesses dois ela não deu opção de fuga aos personagens, a morte foi implacável, e por esse motivo são considerados nebulosos.

A personagem autora se mostra de maneira transparente nessa seção contando da sua infância e seu envolvimento estranho com a morte, pois brincava com ela, o que incomodava a vizinhança. Seus brinquedos morriam, alguns afogados, outros, de morte “natural”, vários deles eram enterrados e, desses, os preferidos ressuscitavam para matar a curiosidade de saber o que acontecia depois da morte, mas outros permaneceram enterrados para sempre.

Embora as “amigas” tentassem alertar, sua mãe não via nesse interesse pela morte a morbidez, imaginava que era apenas interesse em demasia por assunto de adulto, mas foi aí que a “autora”, já desde pequena passou a refletir: a morte é realmente assunto apenas para gente adulta? Gente pequena não sofre com a morte? Gente pequena não perde aqueles que ama? E, a partir daí, não via a morte como patrimônio universal, mas como uma personagem, alguém que faz parte da vida de outro alguém.

Como numa conversa sentada ao sofá, ela lembra que já havia contado ao leitor que conversava com os botões, que eram materiais de costura da sua mãe, no livro *Feito à mão*. Garante que foi nessa época que se descobriu escritora, porque montava historinhas simples, e nessas historinhas a Morte já era personagem. Assim, desabafou:

Que pena! Eu não sabia que eu era tão feliz que até a Morte eu buscava com naturalidade pra brincar comigo e pra me dar prazer. Sem nunca imaginar o quanto, mais tarde, ela ia me fazer sofrer (BOJUNGA, 2014, p. 89).

E continua seu diálogo amigável com o leitor, seu velho conhecido, falando que toda essa amizade com a Morte acabou e ela passou a sentir medo. A partir dessa afirmativa, Bojunga (personagem) passou a contar um “causo” de quando era muito pequena, em Pelotas, na casa da frente à sua surgiu um fumo, que era o pano preto pendurado no portão, indicando que a família estava de luto.

À noite, com a força do vento, esse fumo balançava e a assustava, principalmente porque ficou ali por algum tempo, e todos comentavam que a Morte estava rondando aquele lugar e todos estavam expostos ao risco de morte por tuberculose, uma doença extremamente contagiosa na época. E essa doença já havia matado o pai, a mãe, os irmãos mais velhos, mas foi vendo o caixão pequeno saindo daquela casa e o pavor no rosto dos adultos que a autora personagem entende e confessa ao seu leitor que a morte não é amiga, mas uma inimiga que precisa ser combatida.

E a conversa não para aí: ela estende o assunto, de maneira que fique claro ao leitor que a morte passou agora a ser motivo de medo, porque, depois desse episódio dos vizinhos, viu em um conto ilustrado uma caveira com uma foice representando a morte, então procurou esquecer a Morte e se envolver com outras questões.

Quando adolescente, passou a se apaixonar e se envolver com os livros, incentivada pelas obras de Monteiro Lobato, e teve dois amores intensos: Dostoiévski e Edgar Allan Poe, autores que viviam às voltas com a morte.

Tendo dito isso, passa a permitir que o leitor entenda que a morte voltou a ser parte da sua vida, mas agora não como uma amiga ou inimiga, mas como um enigma que causa total perplexidade, vê sua impotência diante do fim, por isso afirma: “Queria saber mais da Morte, não só pra tentar decifrar o enigma que ela me apresentava, mas também, com isso, me aparelhar melhor para a Vida” (BOJUNGA, 2014, p. 94).

Bojunga envolve o leitor em sua prosa, de maneira que ele se sinta parte da vida dela, entenda os motivos que a levam a escrever sobre a morte. Então continua a falar sobre o seu relacionamento com a Morte, que a partir de um tempo passa não a temer a sua própria, mas a morte de alguém que ama, o que é muito natural no processo de amadurecimento do ser humano.

Ela sugere que esse dia chegou e por isso atentou contra a própria vida, devido à dor intensa de perder alguém muito importante, mas a morte lhe “deu as costas. Insisti; me empenhei. Ela se irritou, me empurrou. E, com o jeito mais natural do mundo, deu o braço pra outro caminhante que ia passando e levou ele no meu lugar” (BOJUNGA, 2014, p. 96). Então, a personagem brinca com o leitor dizendo que depois de um tempo agradeceu a não preferência da Morte por ela, amenizando o clima da conversa.

Nesse contexto, conta mais um fato curioso de cunho pessoal. Em uma de suas viagens ao México, se diverte com a maneira com que os mexicanos comemoram o Dia dos Mortos, dançando, cantando e bebendo bastante, como numa festa comum, tratando a morte com leveza, divertindo-se com ela. Diante desse fato, a autora personagem afirma sentir desejo de brincar novamente com a morte, de transformá-la em personagem, como fazia na infância.

Assim encerrou esse assunto mostrando que a morte se torna mais uma vez um tema importante para si, diante das diferentes compreensões em cada fase da vida, mas que agora, na vida adulta a aceita como parte, como personagem das suas obras e da sua própria existência.

Muda de assunto e fala do crime sem perdão, como se estivesse respondendo uma pergunta, explicitando o diálogo com o leitor. Diz que não falaria desse assunto, pois é difícil e bastante pesaroso, dizendo que o livro já fora explícito o suficiente.

Ao final da conversa, ela se compromete a que, caso permita que a Morte faça parte de alguma outra obra, não será como nessas duas, mas que deixará brechas para a esperança e a valorização da vida.

“O autor nos conta essa história centrada em ideias apenas na obra de arte, não na confissão de autor – se esta existe”, afirma Bakhtin (2003, p. 5), reforçando a ideia de que Bojunga criou uma personagem autora para dialogar e permitir que o leitor compreenda a obra como um todo, salientando que o livro é uma obra de arte fictícia.

Assim, compreendendo as partes que compõem a obra, se faz necessário uma leitura que destaque pontos importantes a se discutir, o que será feito no próximo tópico, analisando o livro como um todo.

3.4 O Abraço – O livro

Bojunga manteve uma parceria intensa com a Agir por alguns anos, antes de criar sua própria editora. O primeiro livro publicado pela Agir foi Angélica, o segundo, A bolsa amarela, seguido de A casa da madrinha, Tchou, Nós três, O meu amigo pintor e O abraço, que foi lançado em 1995, como descreve Cristóvão (2009) em seu artigo à *Revista Cerrados*, UnB, intitulado “Lygia Bojunga e a literatura infantojuvenil: um compromisso social”.

Em 2002 Bojunga abrigou seus livros no que chamou sua Casa, local em que resgatou todas as suas obras publicadas anteriormente por diferentes editoras, criando um estilo de capa e tamanho comum a todos os livros e relançando as obras já inseridas no mercado editorial; O abraço manteve as mesmas imagens internas como a ilustração da capa, feita por Rubem Grilo, como especificado do subtópico anterior.

O livro *O abraço* relançado pela Casa Lygia Bojunga, objeto deste estudo, conforme já referido, é um romance de 98 páginas, sem divisão de capítulos, marcado apenas por espaços entre parágrafos, em dados momentos, permitindo que o leitor também pare e reflita sobre o que foi dito.

A narrativa é estabelecida dentro de um diálogo entre a personagem autora e a narradora personagem, Cristina, a personagem principal, agora uma moça, que conta a sua história, os traumas que sofreu na infância, seus sonhos recorrentes e os sentimentos atuais a respeito do homem que a violentou quando tinha 8 anos de idade. A história traz à tona o tema do estupro, a situação de vulnerabilidade da vítima perante o agressor e os sentimentos que esse ato pode vir a causar naquele que sofreu o abuso.

Na contemporaneidade temas abstrusos têm sido discutidos junto ao público juvenil. Fugindo do belo, perfeito, personagens agradáveis e com final de “viveram felizes para sempre”, as obras abordam assuntos que rompem com a comodidade do pensamento por suscitar situações que nenhum ser humano gostaria de enfrentar, porque causa dor, remorso,

medo, asco, angústia etc., mas que tantas vezes são circunstâncias vivenciadas por adolescentes e/ou crianças, não somente adultos.

A essa abordagem chamaremos “fraturante”, como exposto por Ribeiro (2022, p. 20) em sua dissertação de mestrado, quando afiança que são fraturantes os temas que expõem “conflitos familiares e pessoais; morte; solidão; tristeza; medo; abusos sexuais e psicológicos; pedofilia; prostituição; contrastes entre experiências masculinas e femininas em sociedade; descoberta da homossexualidade; problemas políticos e sociais”, porque *O abraço* carrega em seu bojo situações nas quais adolescentes, jovens ou crianças passam por crises identitárias, opressão, desprezo, abusos, perdas, crises familiares, violências físicas ou psicológicas, entre outros.

Geralmente esse tipo de escrita oferece denúncia social, requerendo leitura atenciosa, convidando seu leitor a uma tomada de consciência sobre a construção da sua identidade diante do espaço em que vive, reavaliando sua trajetória de vida, como discute Resende (2008).

O tema fraturante estupro é exposto no livro em questão, sendo a tônica principal da narrativa, de maneira que o leitor possa encontrar a discussão de situações vivenciadas por pessoas conhecidas ou por ele mesmo, despertando sentimentos abafados, sensações, reflexões, e talvez trazendo possibilidades de solucionar problemas antigos, pois, como afirma Sant’Anna (2008), essas obras podem exprimir aquilo que há muito tempo foi recalcado, ou apenas permitir que o leitor reflita sobre situações que poderia evitar, não só no viés sexual, mas nos sofrimentos de maneira geral, haja vista que o objetivo da literatura não é apenas discutir o tema em questão, mas permitir que o leitor amplie seus horizontes e as maneiras de pensar sobre o mundo à sua volta.

A temática do abuso sexual é bastante explorada em *O abraço*, mas não de modo agressivo, para que o leitor não se assuste com a obra, mas que reflita sobre as violências, de modo geral.

A leitura de conteúdo com natureza literária estimula o desenvolvimento da consciência de mundo. Neste ato, é fundamental estabelecer relações entre as crianças, de forma lúdica e sem tensões para que as diversas possibilidades de significação do universo literário ampliem as relações da criança com o universo real, no dia a dia (SIQUEIRA, 2008, p. 74-75)

O enredo é alinear, dificultando a compreensão, o que exige um leitor mais experiente ou atento para dar sentido à obra, mas ainda assim a linguagem de Bojunga é de fácil compreensão, permitindo ao leitor juvenil entender o teor da narrativa.

A história começa com uma afirmação: “Eu preciso te contar”, frase de estrutura simples com que a narradora abre o diálogo com o leitor; somente depois é perceptível que há também outro interlocutor e assim se estabelece cumplicidade entre ambos, pois “o papel de leitor se define como estrutura de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele” (ISER, 1996, p. 73). Aí, a narradora convida o leitor a fazer parte da história, a ser coautor recriando a narrativa e refletindo sobre ela.

Continuando no primeiro parágrafo, é possível compreender que a narradora nunca conversou com ninguém sobre o assunto que a incomoda desde a infância, o estupro, precisando desabafar, isto é, demonstra que passou por momentos extremamente difíceis, mas não teve ajuda da família ou profissional para resolver a questão.

A história do estupro é principalmente a história dessa presença difusa, de sua extensão, de seus graus. Ela é diretamente paralela à história da sensibilidade, que tolera ou rejeita o ato brutal. A ausência de emoção e de queixa, por exemplo, a estranha banalização de um ato pesadamente condenado (VIGARELLO, 1998, p. 13).

A narradora personagem procura reorganizar seus sentimentos vindo por onde deve começar, aparentando estar perdida não só dentro da narrativa, mas, em especial, em seus sentimentos e atitudes, então resolve contar: “Bom, acho melhor te contar de uma vez que quando eu tinha 8 anos eu fui estu... não, pera aí, não: vamos deixar isso pra depois” (BOJUNGA, 2014, p. 9). Ela está mais uma vez tentando fugir, porém dessa vez sente necessidade de expor tudo o que sente em relação ao “abraço” do Homem da água.

Cristina precisa dialogar sobre tudo o que aconteceu e escolhe tanto a autora, uma personagem criada por Lygia Bojunga, quanto o leitor, para desabafar. Mostra, com isso, que a obra bojunguiana é aberta, tanto que permite ao leitor preencher os vazios com sua própria história, compreendendo os perigos que a vida oferece. Nem por isso, entretanto, mostra-se pedagógico, pois apresenta fatos, mas não toma decisões ou dá soluções prontas ao leitor e, para compreender melhor e depois mergulhar na abrangência da narrativa, apresentamos um resumo da história de Cristina.

A narradora conta: “Quando criança, Cristina tinha uma amiguinha chamada Clarice e aos 7 anos essa amiguinha foi viajar para São Pedro D’Aldeia e na praia foi vista pela última vez na companhia de um homem estranho. Um ano depois, com 8 anos, Cristina viaja com os pais para Minas Gerais, para visitar uma fazenda de amigos, e lá se esbalda com tanta novidade e lugares gostosos para se divertir, mas o que mais lhe chama a atenção é o rio”.

Num dado momento, quando todos os adultos estão distraídos, Cristina resolve se aventurar pela fazenda e vai até o rio. Enquanto se diverte com a cabeça mergulhada no raso da

água, percebe a presença de um homem estranho, que agarra o seu braço e a leva para uma cabana no meio da mata. Nessa cabana a menina é violentada durante alguns dias, até que consegue fugir.

Ao voltar à sede da fazenda, a mãe a abraça e os demais saem em busca do agressor, mas nada encontram. O tempo passa e Cristina cresce sem comentar nada sobre o ocorrido. Aos 19 anos ela sai para se divertir com os amigos, vão a um circo que está se apresentando na cidade e lá reconhece no palhaço o seu agressor, quer falar com ele no final do espetáculo, mas seus amigos, sem saber do passado, têm outros planos.

Cristina volta ao circo com o coração aos saltos e no final da apresentação vai ter com o palhaço, o vê tirar a roupa circense e reconhece sua voz. Sai com ele para dar uma volta e percebe que o sentimento que está em ebulição dentro de si é de tesão pelo agressor, então, antes de se despedir, o beija.

O palhaço some e Cristina gasta todas as suas economias procurando-o de circo em circo, mas não o encontra.

Um amigo chamado Jorge convida Cristina e outros para uma festa em que será encenado o conto “O abraço”, mas não há gente suficiente para representar todos os personagens, então deixam a personagem Morte de fora. Na festa, quando da encenação, uma mulher desconhecida, com fantasia de mulher de Veneza e de rosto encoberto, reconhece a falha e pede para ser a Morte. Estranham a situação, mas permitem.

Aquela mulher fascina Cristina, que pensa ver nela a amiga Clarice, com quem sonhou inúmeras vezes conversando sobre a violência vivida pelas duas e sonhou também com vários tipos de “abraços” dados ao longo da narrativa. Mas logo depois da encenação a luz é desligada para outra apresentação e a Mulher mascarada some, aparecendo depois, sentando ao lado de Cristina e afirmando realmente ser Clarice.

Depois de algum tempo, Cristina quer reencontrar o palhaço e também sua amiga Clarice, a Mulher mascarada, até que um dia essa mulher liga e convida Cristina para encenar outra peça, agora com apenas três personagens, em outra festa. Ela tem uma sensação ruim, de que algo triste acontecerá, mas não quer deixar passar a oportunidade de rever Clarice e saber tudo o que aconteceu com ela.

No dia marcado chega mais cedo no local para ensaiar e é recebida pela mulher de Veneza, que a leva ao fundo do jardim para aguardar o outro participante, que é o palhaço. “Há um misto de alegria e medo, porque estão sozinhos no fundo do jardim, então o homem a agarra, a derruba, amarra uma gravata cinza em seu pescoço, a estupra pela segunda vez e a mata ali mesmo”.

Nessa narrativa, pode-se compreender o papel humanizador da literatura de Lygia Bojunga. Vamos analisar alguns pontos desse livro, podendo afirmar que é uma obra esteticamente elaborada. Iniciaremos com a análise da capa e imagens, depois elencaremos pontos da narrativa e ao final faremos a inserção da recepção do livro por parte dos professores mediadores de leitura, pesquisados nesta tese.

4.5 A sedução e a fealdade da obra

O abraço é uma obra instigante e cheia de detalhes importantes que devem ser considerados para sua compreensão, para perceber se esta é de fato esteticamente elaborada, de acordo com as teorias apresentadas por Jauss (2003) e Iser (1996).

A narrativa é iniciada com a necessidade de Cristina desabafar com o leitor e posteriormente percebemos que esse diálogo também envolve outra personagem, a “autora”, lembrando ser essa autora uma personagem fictícia e não Lygia Bojunga. Os fatos se apresentam de maneira confusa a princípio, o que dificulta a compreensão, porém isso pode levar o leitor a entender o que se passa no interior da narradora, que de igual forma está confusa e cheia de medos, desejos e traumas. Ao tentar organizar as próprias ideias, a narradora permite que o leitor também reorganize as suas para compreender o que está acontecendo no texto.

A estrutura da narrativa suscita que durante a história ocorreu uma única conversa, momento em que Cristina contou sua trajetória, desabafando de uma vez tudo o que a incomodou durante a vida, mudando apenas na parte final em que o diálogo se encerra e a história é continuada com uma narradora onisciente, mostrando qual foi o fim de Cristina.

O texto se faz em tom de diário, ou confissão, em que se conta algo pedindo ajuda ou perdão. A narradora Cristina tem o maior tempo de fala, sendo realmente um desabafo. Nessa ebulição, a narrativa começa pelo meio da história, de maneira inusitada, mostrando que Bojunga tem um estilo próprio de escrita, não seguindo o padrão de início, meio e fim, ou o final e depois a história que explica esse final, ela simplesmente inicia a história pelo meio. Segundo Bakhtin (2003, p. 266),

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc.

Esse estilo permite que o leitor se sinta parte da história, dialogando com os personagens e compreendendo seus sentimentos e emoções. Ainda que a estrutura do texto se mostre

diferente do habitual, por ser ainda um leitor em formação, este consegue se conectar com o mundo imaginário e produzir sentido diante do que está lendo. Também explora a oralidade, de maneira que o diálogo permeia toda a narrativa, dando voz, na maioria das vezes, a Cristina, personagem principal, como já foi dito.

As falas são importantes na narrativa juvenil por deixar o texto mais leve e próximo da do que é comum para esse público. No livro *O abraço* as frases em cada fala foram selecionadas para provocar sentidos diversos no receptor, acompanhá-lo nas descobertas que faz sobre diversos pontos de vista apresentados em cada conversa entre os personagens, e esse leitor coloca a sua própria vivência no texto, preenchendo os vazios deixados pelo autor e atribuindo sentido à narrativa, pois “[...] ... o ato da fala apresenta a base heurística para o fato de que as frases escritas de textos ficcionais, ao serem enunciadas, sempre ultrapassam o texto impresso para relacionar o receptor com realidades extratextuais” (ISER, 1996, p. 105), servindo como gatilho para dar liberdade à imaginação, reconhecendo características nos personagens e talvez em si mesmo que só a oralidade poderia proporcionar, tendo em vista que o leitor faz parte do diálogo que acontece entre os participantes da história.

Por meio do diálogo, no primeiro momento o leitor passa a conhecer a personagem Cristina e percebe que é uma moça retraída, com poucos amigos, que anda fechada dentro de casa e precisa sair para espairecer; aí conhecemos o personagem secundário, Jorge, que a leva para uma festa; depois dessa festa, Jorge não mais aparece na narrativa.

A festa é o ponto crucial da história, porque a necessidade de falar, de se abrir com alguém se impõe a Cristina ali quando ela conhece a Mulher mascarada. Nesse lugar ela e os amigos encenam o conto “O abraço” e Cristina representa a Samambaia, e gosta, afirmando “Eu fiz a Samambaia, que fica vendo lá do pátio o que acontece na casa” (BOJUNGA, 2014, p. 11), porque esse personagem a representa.

Samambaia é uma planta vascular que não produz sementes, quando completa, é formada por caule e folhas, não tem serventia, não dá frutos ou flores, apenas enfeita um canto ou parede. Cristina, na história até esse momento, faz tal papel. Ela representa as pessoas que sofrem abusos e não falam nada a ninguém, sofrem caladas e também não alertam os outros para que não passem pela mesma situação, ficando paralisadas num canto da vida, só observando.

O grupo de Jorge, ao encenar o conto “O abraço”, deixa propositalmente de fora a personagem Morte, e quando do ato, uma Mulher mascarada se mostra ao leitor. Ela quer representar a Morte nessa história, e a partir de então a Morte passa a fazer parte da vida de Cristina, passa a dialogar, fazer amizade, enredar e abraçar a jovem.

Segundo a narrativa da própria personagem, a Mulher insiste em fazer parte da história: “Posso até fazer a cena em que ela entra na casa e a Samambaia vê. Vocês querem?” (BOJUNGA, 2014, p. 13), levando o leitor a fazer associações entre a Samambaia e a Morte, isto é, algo aconteceria com Cristina. O narrador começou a preparar o leitor para a continuidade da história, pois ela viu a morte se aproximando e aceitou que isso acontecesse.

“E foi aí que tudo começou, quer dizer, foi na hora que ela fez a cena da Morte, o nosso grupo se limitou a *contar* as cenas, mas ela, não, ela *fez*, foi nessa hora que eu comecei a me sentir completamente fascinada pela mulher” (BOJUNGA, 2014, p. 13, *grifos da autora*). Então, nesse instante, a morte se faz presente no conto, na história, não como encenação e sim como uma vivência, algo que acontecerá na vida da personagem, pois ela *fez* o seu papel sendo a morte real.

A estrutura narrativa se mostra de forma inconstante, pois a história começa pelo meio, e agora, com a encenação da Morte, a narradora confirma que, de fato, é quando tudo se inicia, bagunçando ainda mais a compreensão do leitor, mas prendendo sua atenção.

De maneira sutil, a narrativa apresenta os próximos acontecimentos mostrando que Cristina procura a morte, quando ela afirma para o seu interlocutor: “... o conto acabou, a festa continuou, a música começou a tocar e o grupo se espalhou. Mas eu não conseguia tirar o olho da Mulher, onde ela ia, eu ia atrás” (BOJUNGA, 2014, p. 15). Aquela Mulher mascarada, que no nosso imaginário representava a morte, tornou-se uma obsessão e o leitor ainda não sabe o porquê, mas depois de mais um tempo de narrativa compreende a busca que a personagem faz até encontrar a morte.

A narradora começa a exibir outra personagem para o leitor, Clarice, pois imagina que a Mulher mascarada seja a amiguinha de infância que desapareceu aos 7 anos, vista pela última vez na companhia de um homem estranho, à beira-mar. Foi um momento confuso da narrativa, em que mais uma vez o leitor pode se sentir incomodado por não compreender, porque a narradora fala de duas Clarices, até assumir que essa confusão se deu também pela dificuldade que sente em falar do assunto.

Observa-se que Bojunga cria uma estrutura difícil, porém compreensível, e sempre busca apoiar e colocar o leitor dentro da história para que ele próprio consiga dar sentido a ela, estudá-la, estruturá-la e compreendê-la. Como estabelece Iser (1999, p. 9):

[...] o repertório e as estratégias textuais se limitam a esboçar e preestruturar o potencial do texto; caberá ao leitor atualizá-lo para construir o objeto estético. A estrutura do texto e a estrutura do ato constituem, portanto, os dois polos da situação comunicativa; esta se cumpre à medida que o texto se faz presente no leitor como correlato da consciência.

E o leitor, já inserido na história, começa a compreender o dito pela relação entre o que está sendo contado com aquilo já vivenciado, na pele ou em histórias de outrem.

Nesse ponto da narrativa ocorre algo inusitado, é colocado um espaço maior e visível entre parágrafos, como se houvesse necessidade de um tempo para respirar. A própria estrutura textual leva o leitor às reações necessárias para a compreensão do livro, ela mostra que, sendo um tema tão complexo, o leitor deve respeitar esse período e deixar que Cristina continue, quando se sentir à vontade, e isso fica evidente quando, após o espaço, a narrativa é retomada e a personagem afirma: “Eu fiquei quieta assim porque... tá difícil, sabe, tá difícil de mexer nisso; tá meio ruim de botar pra fora uma coisa que, ah, sei lá! Uma coisa que eu passei tanto tempo resolvida que ia ficar dentro de mim” (BOJUNGA, 2014, p. 19-20). Depois desse desabafo, há mais um espaço entre parágrafos, dando mais um tempo à personagem e ao leitor, que precisa processar tudo o que está sendo narrado.

Após essa segunda pausa, a personagem começa a contar quem é Clarice e o que aconteceu com ela, como se dando uma explicação aos seus interlocutores. Volta ao passado para que o leitor compreenda o presente, e depois disso há mais um espaçamento, demonstrando o quanto essa história mexe com Cristina e certamente com o leitor, trazendo à tona todo o sentimento envolvido na questão.

Bojunga mostra que esse assunto deve ser discutido sim, mas há de se fazer com cuidado, é preciso ir devagar e esperar o tempo adequado para acontecer, diferentemente da afirmação feita pela mediadora Rebeca (F-43) de que “este livro não encoraja as vítimas a denunciar”. A autora não só incentiva como mostra que o assunto é sensível e delicado e, para haver a denúncia, deve-se antes proporcionar à vítima a oportunidade do diálogo, do desabafo e o conforto, levando também o leitor a entender que para tudo há o tempo a pessoa certa, isso deve ser respeitado.

Depois que a personagem conta da sua amiga e do intervalo para respirar, então ela cria coragem para falar de si mesma, do que aconteceu consigo aos 8 anos de idade, no dia do seu aniversário.

Aniversário é quando se celebra o nascimento, mas foi naquele dia que a infância foi roubada de Cristina, só 11 anos depois foi falar de comemoração dessa data, na festa citada, pois antes não havia motivo para e sua fala e ela demonstrou pesar.

Nesse episódio a personagem relata a viagem para Minas Gerais elencando todos os detalhes do ambiente para que o leitor perceba a tranquilidade do lugar, trazendo o primeiro ponto de estranhamento da obra, porque se imagina que esse tipo de abuso acontece somente

em cidades grandes, mas em fazendas ou lugares mais amenos os perigos parecem ser outros. Também permite que o leitor reflita que em nenhum lugar há segurança completa, é preciso estar atento a todo tempo, como também faz um alerta aos pais, haja vista que uma criança de 8 anos merece proteção constante, já que não se dá conta do perigo iminente.

Pela narrativa é possível perceber que Cristina passa muito tempo sozinha na fazenda. Ela sai de perto dos adultos para conhecer o lugar e vê o pomar, o galinheiro, o chiqueiro, os cavalos para montar, a mata, o bambuzal, o campo verde para o gado pastar e o rio. Então ela gasta tempo para andar por todos esses espaços, explorar cada canto, ouvir o canto dos pássaros que estão na mata e ainda entrar aos poucos no rio, lembrando-se do conselho de alguém que disse que o rio é perigoso, pois a água parece mansa, mas a correnteza é forte e arrasta a pessoa. Assim, ela entra aos poucos para não ser levada pela correnteza e só depois dessas travessuras é que se deita no raso, com a cabeça dentro d'água para ver os peixinhos, mostrando sua inocência infantil, que está vivendo sem pressa e sem medo.

Numa leitura atenta, é provável que o leitor perceba toda a ingenuidade da menina como também sinta arrepios devido a todos os perigos reais a que ela se expõe, pois relaciona a cena ao que ele em algum momento pode ter vivenciado, podendo ser atacada por algum animal, se afogar ou se perder. Mas em nenhum momento é possível imaginar que ela poderia sofrer violência sexual naquele ambiente, mostrando que os abusos acontecem nos lugares em onde menos se espera.

O rio representa também o abusador, aquele que chega de mansinho, parece não oferecer perigo, mas de uma hora para outra agarra, como a correnteza, e arrasta a pessoa para o fundo ou para longe, podendo até matar.

Foi deitada na areia que a menina sentiu a presença de uma pessoa se aproximando. O leitor, que já tem maior vivência que uma garotinha de 8 anos, começa a sentir frêmitos, se deixa humanizar pela obra, entendendo os riscos e acontecimentos futuros, já sofrendo com os próximos episódios.

Foi quando estava assim, debruçada na areia, que eu tive a sensação de alguém por perto. Me virei. Pareceu que um homem estava sumindo atrás de uma árvore. Fiquei olhando. Não vi mais nada.

Eu estava de cara mergulhada n'água e de olho bem aberto esperando um peixe passar, quando eu senti alguém segurando firme o meu braço. Desmergulhei. Tinha um homem ajoelhado ao meu lado, me segurando feito coisa que não era mais pr'eu escapar. Mas primeiro eu vi ele na água, entende? Refletido na água, e por um instante (muito instante e muito forte) eu tive a impressão de que ele era um homem feito de água. Depois é que eu virei a cabeça (BOJUNGA, 2014, p. 24-25).

O enredo prossegue, vai sendo construído diante do terror do leitor, a narradora conta de maneira detalhada que esse homem a toma pelo braço e a leva para dentro da mata, até uma cabana que tem jeito de abandonada. E ela afirma que no princípio não sentiu medo porque o Homem da água tinha uma cara atraente, podendo ser essa a visão da já moça Cristina e não da menina. A mediadora de leitura Angélica (F-35) destaca esse jeito infantil de Cristina, mesmo depois do susto de ter alguém por perto: “Pensei que fosse uma brincadeira, um pega-pega, alguém estava levando ela pra algum lugar, então a princípio eu coloco assim, como se fosse uma brincadeira, aí depois, quando você vai lendo, percebe que a coisa foi séria”, então só depois o leitor se dá conta do que realmente estava acontecendo.

A narradora descreve o agressor destacando seus trajes (terno azul-marinho, camisa e gravata cinza), um conjunto que destoa dos trajes campestres, dando a entender que o ato não foi ao acaso e que esse homem pensou e se preparou para aquilo, estava naquele lugar apenas com essa finalidade, à espreita de uma presa, uma vítima.

O abusador aqui retratado apresenta um método próprio de escolha da vítima, seguindo um ritual, deixando sua marca, sua assinatura.

3.5.1 Assinatura de um abusador

Foi nesse ambiente e contexto de tensão que o abusador tira uma caixinha do bolso e de dentro dela uma mecha de cabelo e comparando esse cabelo com o de Cristina, e a partir disso passa a chamá-la de Clarice.

A narrativa sugere que esse homem já havia cometido o mesmo crime com outras crianças, e ele tinha um padrão de vítima, então,

Ele botou a caixa no chão. Pegou o cabelo com cuidado (mas a outra mão sempre agarrando firme o meu braço) e encostou ele na ponta do meu cabelo. **Comparando.** [...] Eu olhei pras duas pontas de cabelo e me admirei: que igual que era!
 – É meu? – eu perguntei. E ele disse que era. – E como é que ele foi parar aí dentro dessa caixinha de fósforos?
 – Eu cortei um pedaço do teu cabelo.
 – Quando?
 – Já faz tempo.
 [...]

 – Vem, ele disse. E me puxou.
 – Aonde?
 – Lá. Onde eu te cortei o cabelo.
 – Mas eu não lembro.
 – Eu vou te mostrar. – Apertou a minha mão na dele, me puxou, e a gente beiradeou um pouco o rio, depois entrou no capinzal (BOJUNGA, 2014, p. 26-27, *grifos nossos*).

Um agressor pode desenvolver um padrão seguindo uma norma nos crimes que comete, como um roteiro preestabelecido, assim como uma assinatura que caracteriza que o crime é seu. Nos casos dos dois possíveis estupros descritos nessa obra, um confirmado e outro sugerido, as vítimas estavam próximas à água, o rio em Minas Gerais e a praia em São Pedro D’Aldeia. Para Wortley e Mazerolle (2008), quando existe um padrão o local em que o crime ocorre não é escolhido de forma aleatória, porque possivelmente há interação entre o espaço e o agressor, sendo que este já tem uma imagem pronta do ambiente em que cometerá o crime e, em geral, o tipo da vítima também já faz parte daquele ambiente; por isso, escolhe vítimas com algum aspecto parecido, ainda que este não seja visível.

No caso d’*O abraço*, o padrão era criança do sexo feminino que tivesse o cabelo como o de Cristina, que não é descrito na obra, por isso ele compara a mecha da caixa com o cabelo da menina no rio, tendo certeza de que o seu padrão será mantido. A propósito, Soares e Saboya (2019, p. 4) afirmam:

O crime é uma escolha racional do criminoso e suas ações são guiadas pelo princípio do prazer e da dor, na busca de maximizá-lo e de minimizá-la. O ambiente em que se encontra e/ou aquele em que se planeja cometer o crime pode aumentar ou diminuir os riscos do infrator, por isso o espaço é um componente importante para uma significativa gama de situações criminosas.

O leitor, parte ativa da obra, coautor, pode também suspeitar que esse agressor seja o mesmo que estivera com Clarice quando ela desapareceu, pois, após comparar o cabelo, passou a chamar Cristina de Clarice. Pode sim ser coincidência, porém o nome ficou marcado na imaginação do leitor, haja vista que esse nome é repetido o tempo todo tanto pelo abusador quanto, depois, pela própria Cristina: “... desde a primeira vez que ele me chamou de Clarice, a lembrança da *minha* Clarice se acendeu dentro de mim; e quanto mais forte a lembrança ficava, mais eu perguntava se a Clarice *dele* era a mesma que a *minha*” [...] (BOJUNGA, 2104, p. 31-32, *grifos da autora*).

A narrativa não afirma se é a mesma pessoa, mas também não nega. Porém o que fica claro é que essa não é a primeira vez que o Homem da água ataca uma garota, já havia feito isso em outro momento, quando ele demonstrou felicidade ao dizer:

- Que bom que eu te achei – ele falou. E a cara dele ficou tão suave que o medo foi melhorando (ah! Então ele não vai me matar...?).
- Se eu apertar esse nó, vai doer. E, **desta vez**, eu não quero te machucar.
- [...]
- Aqui não tem luz, Clarice, isso aqui é um barraco muito ruim. Mas não fica com medo não: eu tô aqui.
- Eu não sou a Clarice, eu sou a Cristina, eu me chamo Cristina.

– Clarice – ele repetiu. [...] – Menina bonita feito você se chama Clarice (BOJUNGA, 2014, p. 28-30, *grifos nossos*).

O pronome demonstrativo “desta” seguido do substantivo “vez” dá o pressuposto de que já houve outra ocasião em que o fato ocorrera, que ele machucara outras meninas bonitas, mas que Clarice, possivelmente a primeira, foi machucada em seus músculos, e isso deu mote para chamar todas as outras assim.

Então, o leitor está enredado pelo que foi dito nos depoimentos dos mediadores de leitura, e, sendo o livro um objeto físico e palpável, “é percebido pelo sujeito que o usa, não apenas de forma direta, mas mediado por representações construídas por grupos sociais e culturalmente compreendidas e incorporadas” (CHARTIER, 1999b, p. 68). Assim, o leitor está em situação da *katharsis*, não somente compreendendo a história, o enredo, mas passando a refletir sobre a obra e se sentindo parte dela.

O crime está em andamento, o agressor toma posse da vítima e a encaminha a um lugar mais seguro para ele, e Bojunga descreve de maneira intensa e detalhada as ações que envolvem a menina até o ato do estupro, porém o ato em si é suavizado. Essa descrição pode chocar o leitor, pois ele ainda tem esperança de que algo acontecerá ou alguém aparecerá para salvar a garotinha, mas, ao contrário do que é comum nas histórias juvenis, isso não ocorre, não foi apresentado um herói. E diante de um leitor extasiado, a narradora expõe o maior medo do leitor, a menina começa a ser covardemente violada e violentada. “Ele me forçou pro chão; montou em mim; desmanchou o nó da gravata cinzenta e deu um puxão nela [...]; passou a gravata pela minha boca, volteou ela uma vez, deu o nó, mas, quando foi apertar, me olhou, parou [...]” (BOJUNGA, 2014, p. 28).

O agressor tratou a criança como um animal domado, montando nela, mostrando quem estava no controle, ameaçando, e ela cedeu porque teve medo. A autora mantém o suspense e o leitor não tem certeza se o estupro acontece naquele momento, então a esperança está mantida. O agressor leva a criança e o leitor até uma cabana supostamente abandonada, porém já preparada para receber uma visita, pois nela há uma esteira, garrafa de água, uma penca de bananas maduras, uma sacola de pão e na porta uma corrente com cadeado. Também é lugar que serve de abrigo a ele até encontrar a vítima, porque ali há roupas espalhadas.

Ao chegar nesse ambiente, o sentimento de estresse já toma maiores proporções, pois tudo indica a concretização efetiva do ato sexual, então a narradora faz mais uma pausa na narrativa, dando tempo para se tomar fôlego e digerir tudo o que estava acontecendo, permitindo mais uma vez ao leitor se inserir na obra e fazer parte dela.

Depois de adentrarem a cabana, a narrativa sugere que eles passaram, talvez, dias ali, havendo tempo para o diálogo, o estupro, o choro da menina, como também o choro do agressor, quando assegura: “Eu não queria fazer isso contigo, Clarice, mas eu tenho que fazer, é mais forte que eu, é mais forte que eu...” (BOJUNGA, 2014, p. 33), demonstrando o seu transtorno psicológico. A cena do estupro, como já dito, é relatada de maneira sutil, respeitando a idade juvenil do leitor.

Após a pausa, a narrativa prossegue de maneira mais lenta, Bojunga narra mais uma penetração no quarto parágrafo, como fica claro na citação a seguir. Mas a narrativa é tão discreta que o leitor menos atento só entende o que ocorreu depois de algumas páginas lidas, tendo necessidade de voltar para compreender em que momento ocorreu, e é quando se depara com a voz da Cristina afirmando:

Eu me lembro também do barulho de uma chuvarada caindo. E foi com essa chuva chovendo lá fora que a voz dele falou assim, eu te prometo, Clarice, eu te prometo que desta vez você não vai morrer no meu abraço. E me abraçou **mais forte que das outras vezes** e entrou mais forte dentro de mim (BOJUNGA, 2014, p. 33, *grifos nossos*).

Poeticamente falando, a chuva pode representar as lágrimas de dor daquela garotinha como também do leitor. Representa também o momento escuro que está vivendo, mas logo depois a narradora apresenta um dia ensolarado, que foi possível ver porque a porta estava aberta e Cristina pôde sair correndo de volta para a luz.

A escrita de Lygia Bojunga é perspicaz, deixa muitas vezes o leitor em estado de êxtase, como afirmou a mediadora Maria (F-41): “Fiquei perplexa com a narrativa da Lygia, ela mexe com a gente!”, percebendo que a obra de Bojunga tem um diferencial estético literário, envolvendo e transformando o leitor, mostrando que “aquilo que é sentido e vivido ecoa no coração (o corpo) e no espírito do leitor: não há leitura forte sem ser sensível” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 76).

Cristina corre, foge daquele lugar, parecendo ter o caminho uma distância infinita, até que consegue chegar à sede da fazenda e “tinha gente na varanda, era a minha mãe que estava ali no meio deles?” (BOJUNGA, 2014, p. 34). Ela se sentiu protegida ao ver a mãe, porque mãe, na maioria das vezes, significa proteção e acalento incondicional, sendo tudo o que a menina necessitava naquele momento, mas “todos me faziam perguntas ao mesmo tempo. Mas a única coisa que eu queria? Comer jabuticaba. O pé estava cheio. [...] E saí da sombra da árvore e fui comer elas no sol”.

A jabuticaba é uma fruta que se encontra em estado nativo em Minas Gerais e, quando Cristina se afasta não das pessoas e sim das perguntas, continua tentando fugir do que lhe havia acontecido. É ainda uma criança e seus sentimentos estão confusos. Segundo Audrey Richards, “o alimento é fonte de algumas das suas emoções mais intensas, fornecendo a base para algumas das suas emoções mais abstratas” (In: CANDIDO, 2011b, p. 67).

A jabuticaba, por sua vez, tem a característica de ser agarradinha uma à outra, produzindo frutas desde o tronco até as extremidades dos galhos mais finos, nos fazendo imaginar que Cristina precisava naquele momento ser abraçada, protegida pelos seus pais, sua base, suas raízes, ser agarrada por eles, de maneira que se sentisse acolhida, juntinha, protegida, para que nada mais de ruim lhe acontecesse. Ela, ao se dirigir à jabuticabeira, procurou, como dito, fugir da realidade, e essa fuga é um mecanismo que se costuma utilizar quando não se sente forte o suficiente para enfrentar determinadas situações.

Cristina se comporta dessa maneira para tentar se distrair também dos seus próprios sentimentos, que no momento estão confusos e cheios de medo, por isso pega as jabuticabas (fuga) e senta-se ao sol (luz, proteção) para procurar apaziguar seu coração como também fugir das perguntas que não consegue responder; porém, “é necessário entender que fugir não fará com que o problema desapareça ou diminua, na realidade o que pode acontecer é que a situação se agrave” (DELMANTO, 2013, p. 86).

A menina desaparece por seis dias e quando volta não consegue falar sobre o que aconteceu. A mãe estava destroçada, “tinha uma cara esquisita, feito coisa que tava morrendo de dor de ouvido” (BOJUNGA, 2014, 36), escutando as respostas curtas da filha, então ficou atrás de Cristina o tempo todo tentando proteger, dialogar, mas sem saber como fazer, então “a minha mãe teve febre, foi para a cama; eu tive dor de barriga de tanta jabuticaba que eu comi; *quando tudo passou, a gente voltou pro Rio*” (idem, 2014, p. 37, *grifos nossos*).

Existe nesse ponto a sexta pausa da narrativa, um espaçamento entre parágrafos, permitindo mais uma vez a reflexão do leitor, dando a possibilidade de pensar se esse ato de violência teria realmente acabado, pois não é porque a garota volta viva para casa que tudo está resolvido. Ela traz consigo traumas e medos que devem ser reorganizados, tratados e, no decorrer da narrativa, isso não acontece, posto que

[...] cada texto não apenas apresenta sua poética, mas também ao mesmo tempo delinea e instiga certos modos de recepção e de leitura, antecipando e orquestrando, rompendo e/ou contradizendo suas possibilidades de diálogo com a sociedade (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 8).

O leitor tem o direito de reagir ao que está lendo, de refletir se o fato de a menina ter voltado viva para casa é o suficiente para dar o caso por encerrado ou se pensa que a personagem precisa de acompanhamento para curar suas feridas. Mas a sequência da narrativa mostra que a família pensa numa coisa só: se está viva, está bem.

Com esse espaço, na sexta pausa do texto a própria personagem retoma a história contando que aquele momento marcou a sua vida, que fica às vezes parada no tempo, com o olhar vazio. Quando isso acontece, o olhar da sua mãe a julga: “Via o olho da minha mãe me olhando, feito me perguntando, *é nele* que você tá pensando?” (BOJUNGA, 2014, p. 37, *grifos da autora*). Esse olhar inquisidor não permite que a menina, que está crescendo, tornando-se mulher, se abra. Esse olhar não provoca um desabafo, não permite que haja gritos, choro intenso por uma dor não somente física, mas principalmente psicológica, e isso de certa forma pode estabelecer um trauma.

A palavra trauma é de origem grega, significa ferida. É uma ruptura psíquica importante, que excede a capacidade de processamento de uma pessoa. Os traumas decorrem de eventos que envolvem algum tipo de risco à vida, podendo abranger situações com violência física ou psicológica, e a vida daquela menina foi colocada em risco quando esteve nos braços do estuprador.

“Geralmente, a maioria das vítimas de violência sexual fica traumatizada e precisa de acompanhamento psicológico para superação”, afirma a mediadora Rebeca (F-43). Nesse caso, não somente a criança precisava ser acompanhada por profissionais da área da saúde, a começar por um médico, mas a família deveria passar por psicólogos para que os traumas fossem tratados.

Segundo Ferreira,

[...] quando alguém sofre um ato violento, experimenta sentimentos de desamparo e falta de controle da situação. Se a violência ocorre contra uma criança, além de atingir a própria vítima, esses sentimentos se estendem aos familiares. É fundamental considerar e procurar reverter tais sensações (2005, p. 3).

Essa omissão da família certamente não ocorre só por negligência, mas por procurar proteger a filha de situações vexatórias, ter de aceitar que a sua criança foi agredida e, ainda pior, pelo sentimento de culpa por ter falhado na proteção da criança, e às vezes por não saber o que fazer diante de uma situação aterradora, como a descrita no livro. “Nesse sentido, as mães necessitam tanto de apoio quanto os filhos durante o processo subsequente à revelação do abuso” (FERREIRA, 2005, p. 6).

Os mediadores de leitura perceberam a omissão da família em relação a Cristina.

O assunto virou um tabu e como ninguém a ajudou a superar este trauma, caiu no esquecimento. (Lia/F-49)

A narrativa não deixa claro para o leitor, acredito que ela não teve esse acompanhamento psicológico, eu acho que a vida a amadureceu, as experiências, as decisões que ela teve no futuro foi devido ao contexto em que ela viveu. (Angélica/F-35)

Quando Lia (F-49) fala que o trauma caiu no esquecimento, podemos questionar: mas caiu no esquecimento de quem? Lembre-se que a menina vive trancada em casa e quando encontra aquele que parecia ser o seu agressor se apaixona por ele. A vida a amadureceu do ponto de vista físico, mas não a preparou para enfrentar os seus próprios demônios.

Como pontuou Pollux (M-46):

Eu aprendi que a mente e a alma também são órgãos do corpo, só que abstratos, então a mente está sujeita a quebrar, como um braço pode quebrar, e eu não sou ortopedista, não dou conta; então, se eu não for até alguém próprio para isso, eu vou crescer e posso não perder o braço, mas ele não vai ficar devidamente colado, a ponto de eu poder usá-lo como eu usava antes; se ela não teve um acompanhamento psicológico, a vida não a impediu nem de amadurecer nem de crescer, mas o trauma está lá, ele não foi curado, então está lá, uma hora ele vai se manifestar, e isso pode impedi-la de desenvolver outras áreas, ela pode ter desenvolvimento intelectual, mas o emocional está comprometido.

O mediador supõe que as ações futuras da personagem podem estar relacionadas ao não tratamento do trauma sofrido na infância. A personagem passa a apresentar soluções que ela mesma busca para entender e suportar a dor do que vive, e esse trecho também se mostra bastante confuso para o leitor. Cristina começa a falar dos sonhos que tem, mostrando que sua mente não está curada do trauma vivido em Minas Gerais.

Mas aconteceu uma coisa curiosa, sabe, eu não pensava acordada no que tinha acontecido, eu só pensava dormindo, quer dizer, sonhando, e quando a gente pensa sonhando o pensamento vira do *lado avesso*, não é? E a gente vê coisas que nunca tinha visto do *lado direito*. Então, em vez do Homem da água, era a Clarice que eu encontrava nos meus sonhos (BOJUNGA, 2014, 37).

A realidade, de acordo com a psicanálise, é o campo no qual o sujeito sofre e faz a ação, encontrando um limite para os seus desejos onipotentes e imperiosos, mas existe também o campo da realidade psíquica, que é o universo da inconsciência, dos desejos e fantasias que povoam a mente do sujeito, que podem ser reconhecidos como sonhos.

Azzi (2007, p. 4) afirma que, segundo estudos feitos até o momento, “os sonhos têm um caráter equivocante para o sujeito justamente porque encenam uma realidade que, por não ser assimilada de forma nenhuma à realidade da vigília, é experimentada como bizarra, estranha”. E isso acontece com Cristina, nos sonhos ela conversa com Clarice, que passou, ela imagina,

pela mesma situação, e nesses momentos é que a menina procura se curar, conversando sobre o assunto que tanto a maltrata, o abraço.

Nos sonhos ela tem a fragmentação da realidade.

O eu retira-se da representação intolerável, mas esta se liga de maneira inseparável a um fragmento da realidade objetiva; e ao mesmo tempo em que o eu realiza essa operação desliga-se também, total ou parcialmente, da realidade objetiva. Esta é, a meu ver, a condição sob a qual se dá às próprias representações uma vivacidade alucinatória, e assim, a partir de uma defesa que teve êxito, a pessoa cai em confusão alucinatória (FREUD, 1986, p. 64-65).

Os sonhos, para Cristina, são inconscientemente outra maneira de resolver conflitos internos, como que brincar com a realidade para realizar o desejo de reencontrar Clarice e esclarecer o que lhes aconteceu como também entender o sentido de cada abraço dado. Ela procura construir uma realidade de acordo com os processos imperiosos que sente, buscando dialogar sobre o que viveu sem o olhar de censura.

Ela se mostra confusa entre o lado direito e o avesso. A autora dá ênfase a essa confusão quando coloca tais palavras em *itálico*, propiciando uma leitura mais atenta, então Cristina não sabe dizer se a Clarice com quem sonha é a Clarice sua amiguinha de infância ou a Clarice que ele matou no abraço; não há respostas prontas para quem lê.

A personagem sofre vários tipos de estupro, mas só nos sonhos consegue dar feição a cada um ou torná-los algo que não machuca tanto, tornou-os uma brincadeira.

E a Clarice subia na cama, e a Clarice trepava na árvore, e a Clarice fazia cara disso, e a Clarice fazia cara daquilo, e a cada sonho que a Clarice chegava a gente inventava mais abraço. O abraço estava sempre presente, era só a gente começar a brincar que eu já dizia: chama ele. E só de olhar o jeito que ela fazia o abraço chegando, eu já sabia que era sonho de brincar de médico, que era sonho de brincar dentro d'água, que era sonho de cavar a terra pra brincar de enterro (mas se era brinquedo de enterro eu avisava logo: se você já morreu, é você que faz a morta). Sem o abraço a gente não brincava (BOJUNGA, 2014, p. 40).

O sonho permite que Cristina transforme o pesadelo em brincadeiras infantis, mas sempre voltadas para o lado mórbido da agressão sexual. Afinal, brincar de médico era acessar as partes íntimas, brincar dentro d'água era relembrar o local onde foi feita a caça, e o mais triste: brincar de morta, que representa a morte das duas meninas, uma que desapareceu e a outra que se tornou invisível dentro da própria existência.

O sonho evoca a faculdade potencializadora do imaginário e da fantasia, como um processo psicofisiológico em que uma sequência de vivências e imagens, que ocorrem durante o sono, se articula numa estrutura de associações figurativas. Dessa maneira, torna-se uma linguagem simbólica, sendo que “o conteúdo do sonho compreende não apenas as

representações e sua dinâmica, mas também sua tonalidade, isto é, a carga emotiva e ansiosa que as afeta” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2019, p. 347).

Os sonhos mostram que a garota ainda reconhece a violência vivida mesmo pensando tê-la esquecido. Talvez esses sonhos possam explicar a atração que a menina sente pelo agressor, porque não sentia “aquela” presença como algo perigoso, mas como uma brincadeira da qual estava acostumada a participar durante os sonhos, e até mesmo sentindo prazer em todas essas ações.

Porém Clarice cresce, vira moça, como também Cristina, e outro medo passa a rondar o imaginário daquela garota crescida e ainda machucada: “Será que ela ainda vai querer brincar comigo?” (BOJUNGA, 2014, p. 41). Nos sonhos a agora moça Clarice traz flores e uns panos que arrastam no chão, lembrando uma noiva, e isso começa a assustar ainda mais Cristina, que foi se sentindo cada vez mais insegura diante de um futuro incerto, haja vista as cobranças da sociedade de que uma moça deve se casar.

Assim, quando a amiga cresce no sonho, Cristina passa a compreender a realidade, entender que ela também precisa crescer, se casar, deixar a vida seguir seu curso, mas isso a apavora. “E pra piorar, o céu escureceu, e eu não sabia se era noite ou temporal chegando. Resolvi ir embora. Mas o meu pé se enterrou na areia (e só aí me dei conta de que a gente estava junto do rio)” (BOJUNGA, 2014, p. 41). Ela ainda não conseguia se desvencilhar da violência pela qual passara em Minas Gerais.

Cristina retrocede, como já foi dito, a narrativa não relata um atendimento psicológico. Os sonhos se apresentam como uma espécie de fuga ou acomodação da realidade, mas, quando até mesmo os sonhos a abandonam, mais uma vez ela sente a presença da Morte.

Depois disso, a personagem desenvolve uma ansiedade até que “de repente me deu um estalo: – Você está morta de verdade!” (BOJUNGA, 2014, p. 42), ela compreende que mesmo não morrendo, perdendo o fôlego de vida no abraço daquele homem, em Minas Gerais, a vida dela acabou no instante em que foi violentada, porque o trauma permanece e ela revive sua morte cada vez que lembra ou sonha com o abraço.

Na narrativa, Cristina ressignifica o episódio vivido em Minas Gerais com as brincadeiras nos sonhos, mas segue fechada em si, não percebendo o seu real valor.

[...] as vítimas ficam fisicamente estigmatizadas, depreciadas como um fruto corrompido, ferimento ainda mais grave, uma vez que a virgindade pode fazer a diferença entre as mulheres dignas e as que não são. Condição tácita do acesso tradicional ao casamento [...] (VIGARELLO, 1998, p. 95).

E o fato de a família não procurar ajuda reforça a ideia da sua desvalorização. E isso é compreensível pelo fato de o texto ser aberto, permitindo inferências do leitor, que deve respeitar os limites impostos pela autora, mas organizando à sua maneira de compreensão, pois “à medida que a mensagem se faz mais complexa e a sua esteticidade, mais intensa, a imagem se complica e fragmenta em diversos níveis” (ECO, 2013, p. 56), permitindo diversas interpretações.

É possível imaginar que a família tenha se calado porque Cristina aparentemente havia superado o golpe. “O *lado direito* desse episódio da minha vida eu tinha esquecido logo depois que eu voltei da fazenda. Não sonhando mais com a Clarice, eu fui esquecendo do *lado avesso* também” (BOJUNGA, 2014, p. 43), assim, parecia estar “pronta” para continuar a vida.

Então, Lygia Bojunga faz mais uma pausa no texto, dando ao leitor espaço para retomar o ar e entender tudo o que ocorria, como o estupro, a omissão da família, o esquecimento de Cristina, os sonhos com Clarice e os tipos de abraços, para entrar na parte final do desabafo. Nesse ponto, já não mais há intervalos na fala de Cristina, criando assim uma expectativa no leitor, que talvez esteja esperando uma solução para tudo o que estava acontecendo, e isso não ocorre.

A narradora retoma a situação real de diálogo se desculpando por ter se calado por tanto tempo, mostrando que o espaço estrutural foi proposital, conduzindo o leitor diante da narrativa. Ela volta a falar sobre a ebulição de sentimentos referente ao encontro que tivera com a Mulher mascarada. Então, continua contando os fatos de maneira detalhada, mostrando que a Mulher mascarada esteve junto dela e conversaram sobre o passado, ao passo que o leitor pode se sentir confuso mais uma vez, sem entender ao certo quem de fato é a Mulher mascarada, diante do que Cristina indaga:

Você é a Clarice, não é?
Ela ficou um tempo parada, depois fez que sim.
A minha Clarice ou a Clarice dele?
Ela ficou outra vez um tempo quieta antes de responder:
– As duas.
(BOJUNGA, 2014, p. 45, *grifos da autora*).

Assim o leitor permanece envolvido com a narrativa, de maneira que passa a refletir não só sobre quem é a Mulher mascarada, mas o que ela representa naquela situação ou na vida cotidiana de qualquer ser humano.

4.5.2 A Mulher mascarada e o Palhaço: personagens entrecortantes

A partir desse diálogo, a personagem fica obcecada pela Mulher mascarada. Enquanto isso, os mediadores de leitura a definem como “Dona morte” (Hayley/F-39), “Clarice imaginária” (Raquel/F-45), “uma personagem confusa, parecendo ser a amiga da Cristina ou a voz da consciência” (Rebeca /F-43), “uma morta que veio do além ou a amiga que já é adulta e retornou” (Sabrina/F-46), “Clarice reencarnada” (Rafaela/F-40), ou como Angélica (F-35) admite: “Eu não tenho a mínima noção de quem seria”.

Fica evidente que a maioria dos mediadores de leitura não compreendeu essa parte da história, levantando várias hipóteses para definir quem é a Mulher que estava vestida como uma mulher de Veneza e que falava ser a Clarice dele e dela, e também não compreendeu qual o papel dela no desenrolar da trama.

É interessante perceber que a obra de Lygia Bojunga exige do leitor um sério comprometimento, que ele a acompanhe de perto, sem tirar os olhos para não se perder. Embora tenha uma linguagem de fácil compreensão, a estrutura é bem elaborada e permite que o leitor passe pelo efeito de estranhamento em vários momentos, precisando retornar ao texto para só depois compreendê-lo. Se essa volta ao texto não acontece, a compreensão do enredo fica comprometida.

A obra estabelece intensa participação do leitor no preenchimento de espaços vazios, disseminados por toda a narrativa, tendo a interação texto-leitor desde o título, como já vimos. A Mulher mascarada pode ser considerada uma alegoria da morte, que permeia a história e que nesse momento se mostra mais claramente.

Quando Cristina assume que está fascinada pela Mulher mascarada, ela também admite estar obcecada pelo agressor, logo, pela morte, e isso suscita no leitor uma situação de terror, de extremo estranhamento, pois não é possível, pelos padrões comuns, se apaixonar por aquele que tanto a maltratou.

E nesse suspense a narrativa continua, agora sem pausa, até o final, mas a personagem logo avisa “já-já você vai ficar sabendo por que” (BOJUNGA, 2014, p. 45), e a partir desse diálogo que ocorre entre a narradora e a personagem autora, como também com o leitor, em que ela reproduz outro diálogo que ocorre entre Cristina, a Morte e a Mulher mascarada.

Então, Cristina resolve desabafar de vez, sem interrupções, contar tudo o que está acontecendo, como se a narrativa mais uma vez estivesse se iniciando, como se o narrado até o momento fosse só para situar o leitor e permitir que ele compreenda as decisões tomadas por ela e possa condená-la ou absolvê-la.

Na conversa com a personagem autora, quando conta o que conversou com a Mulher mascarada, na festa em que encenaram “O abraço”, Cristina revela que reencontrou o seu agressor, contando os detalhes desse encontro. E se abre dizendo:

Era a primeira vez que eu ia a um circo, imagina, quando criança eu nunca fui, [...]. Depois entrou o terceiro palhaço, junto com um cachorrinho branco. O palhaço estava de macacão vermelho, cheio de bolsos e de botão; um gorro enfiado até o olho; um colarinho branco, largo, redondo, bem folgado no pescoço; [...]. O número foi muito aplaudido; o palhaço tirou o gorro pra agradecer e só aí deu pra ver direito o jeito que ele tinha pintado a cara. Um risco verde vinha do alto da testa, descendo pelo nariz, até o queixo, dividindo a cara em duas; [...]. E nessa hora a fazenda de Minas acordou dentro de mim. Com tanta força que doeu. Doeu! (BOJUNGA, 2014, p. 48).

Como já explicitado, Cristina não sai de casa, não tem vida social ativa, brinca mais nos sonhos do que na vida real, e quando saiu reencontrou o homem que aos 8 anos a violentara.

O palhaço é um símbolo de alegria e falsa felicidade, pois encobre toda a sua verdade com tinta e panos. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2019, p. 680), o palhaço “simboliza a inversão da compostura régia nos seus atavios, palavras e atitudes”, mostrando sempre o contrário daquilo que realmente é, rindo da desgraça e do medo, transformando qualquer situação em algo falsamente divertido, rindo quando o desejo interior pode ser o de chorar.

O palhaço que Cristina encontra no circo tem um cachorrinho, que se comporta de maneira submissa, obedecendo a todos os seus comandos, e é branco, a cor da pureza, da inocência, da brancura virginal, lembrando suas vítimas, crianças inocentes que são subjugadas como animais obedecendo a ordens por medo.

Veste um macacão vermelho cheio de bolsos e de botões. O vermelho é a cor da paixão, do sangue, da dor, a cor que incita a ação, é a imagem do ardor e da beleza, da força impulsiva de alguém, podendo se referir a um amor ou paixão, mas também à ação de transgredir, violar, maltratar, machucar, sangrar e assegurar que foi por amor. Os bolsos servem para guardar, esconder e os botões representam liberdade ou aprisionamento, assim, a roupa daquele palhaço representa a ação de tomar posse, machucar, guardar para si e, a seu bel-prazer, libertar, lembrando exatamente o que aconteceu com Cristina em Minas Gerais.

O gorro é um adereço usado na cabeça para aquecer ou esconder, e o palhaço o usa de acordo com a segunda opção, deixando somente os olhos para fora. Ao agradecer, apresenta apenas o colarinho branco, mostrando aquilo que lhe convém, algo que aparentemente é bom, puro.

Sua “cara” também está pintada, dividida ao meio por um risco verde, lembrando a mata próxima ao rio, mostrando duas faces diferentes, indicando que aquela pessoa tem vida dupla,

ou duas personalidades, apresentando-se em alguns momentos de maneira bonita, como um homem de bem, e um monstro quando está apenas com sua vítima.

Geralmente o agressor não se mostra desequilibrado diante da sociedade ou em público, faz suas ações na surdina, de maneira que ninguém desconfie de quem ele realmente é, assim apresenta duas identidades, a boa e a ruim.

Ao ver o palhaço, Cristina lembra tudo o que vivenciou na cabana em Minas Gerais, algo tão intenso que chega a doer. Muitas vezes, um cheiro, um som ou uma comida faz com que as pessoas tenham um *déjà vu*, que significa “já visto”, configurando-se em uma reação psicológica que desperta a sensação de estar revivendo alguma situação pela qual já passou em outro momento. E isso incomoda a personagem, mostrando que ela não superou o trauma.

Ela reconhece o agressor na figura do palhaço, e é aí que o efeito de estranhamento ocorre de maneira mais intensa, pois todos naturalmente esperam que ela saia correndo do circo, o denuncie, se esconda em casa, enfim, que se afaste daquele homem. Mas, contrariando as expectativas, Cristina quer ir até o camarim do circo para vê-lo de perto, estar com ele, mas é impedida pelos amigos, que não sabiam do seu passado e no momento querem ir a uma danceteria, então ela resolve em seu íntimo voltar sozinha outro dia, só para confirmar se o palhaço é mesmo o agressor.

Segundo Eco,

O efeito de estranhamento ocorre *desautomatizando-se* a linguagem: a linguagem habituou-nos a representar certos fatos segundo determinadas leis de combinação, mediante fórmulas fixas. De repente, um autor, para descrever-nos algo que talvez já vimos e conhecemos de longa data, emprega as palavras (ou os outros tipos de signos de que se vale) de modo diferente, e nossa primeira reação se traduz numa sensação de *expatriamento*, numa quase incapacidade de reconhecer o objeto, efeito esse devido à organização ambígua da mensagem em relação ao código. A partir dessa sensação de “estranheza”, procede-se a uma reconsideração da mensagem, que nos leva a olhar de modo diferente a coisa representada, mas, ao mesmo tempo, como é natural, a encarar também diferentemente os meios de representação e o código a que se referiam (2013, p. 69-70).

A autora desautomatiza o leitor levando-o a voltar ao texto para entender o que está acontecendo na narrativa, para ter certeza de que realmente a menina quer rever o seu algoz, ficar mais uma vez sozinha com ele. A mediadora Maria (F-41) ficou chocada com “o fascínio de Cristina pelo estuprador, contudo, ao invés de odiá-lo, ela o deseja?”, como se essa atitude fosse inconcebível, mexendo realmente com as reflexões do leitor.

A mediadora Sabrina (F-46) compreende o posicionamento de Cristina como inocente e “burro”, se colocando no lugar da personagem.

Quando eu fui lendo, a todo tempo, a minha memória afetiva voltava para a infância e pra adolescência, dos 11 aos 12 anos. Então eu me identifiquei com a menina, que é a personagem principal, eu me identifiquei bastante com a Cristina em alguns momentos, e acho que eu parecia com a inocência, porque eu era burra igual a ela. Eu achei que ela era extremamente inocente e me vi naquelas situações, e às vezes até me indaguei: será que eu também não... olha como o jogo psicológico da autora é bom... será que até eu mesma passei por isso e não fiz questão de esquecer? Meu Deus!!! Será que eu também não apaguei alguma coisa da minha memória? Fiquei pensando nisso.

A obra permite a intromissão do leitor, cada um coloca a sua própria vivência, respeitando os limites sugeridos, mas dando significados diferentes à obra, e isso ocorre em especial quando a decisão da protagonista vai contra os valores estabelecidos pela sociedade, como o que ocorreu com Cristina ao se apaixonar pelo abusador.

A menina volta ao circo e reencontra o palhaço, que de costas “estava lavando a cara numa bacia d’água. O gorro e o colarinho no chão. A peruca loura em cima do colarinho” (BOJUNGA, 2014, p. 52). Ele está tirando a máscara, tirando a fantasia de boa pessoa e voltando a ser a sua segunda personalidade, e “o cachorrinho ali perto, farejando não sei o quê” (idem, p. 52), mais uma vez representa a garota, a vítima que estava à procura de algo que nem própria sabe o que é, como se fosse dependente daquele homem.

Ao olhar não mais para o palhaço, mas para um homem conhecido, as lembranças voltam ao consciente, fazendo reviver todo o episódio de Minas Gerais, o que deveria fazê-la mais uma vez fugir, porém ela já havia romantizado esse momento através dos sonhos, em que o abraço, embora mórbido, não assusta mais, pelo contrário, até causa prazer e isso foi constatado quando Cristina

Abaixada assim feito eu estava, era fácil ficar de olho fechado, só ouvindo ele falar no escuro. E eu fiquei. A dúvida tinha acabado, mas a perturbação era cada vez maior: eu estava sentindo uma curiosidade enorme de conhecer melhor aquele homem. E pela primeira vez eu pensava nele como uma *mulher* (BOJUNGA, 2014, p. 55, *grifos da autora*).

Enquanto a menina sente desejo carnal pelo homem que a violentara, é possível que o leitor sinta repulsa pelo mesmo motivo.

Cristina passa a olhar os detalhes daquele homem, as mãos, os pés, os cabelos, e tem medo que ele a reconheça, e ele olha o cabelo dela, sendo “o objeto-fetice, como foi conceituado pela psicanálise e por Karl Marx como o objeto privilegiado da perversão”. Afinal, esse era o símbolo do seu desejo desde o início. Logo ele começa a reclamar do barulho, criando pretexto para se afastar, até porque barulho é algo comum na cidade, levando o leitor a se lembrar de que o que o agradava era o silêncio da mata. Então, para desespero e mais uma vez estranhamento do leitor, é ela que convida o homem para conversar em um lugar mais calmo,

reservado, sem tanta gente, mostrando que a iniciativa de prolongar o tempo junto e aproximar os dois foi dela, da garota abusada.

Eles se afastam do ambiente com várias pessoas, e a personagem passa a relatar à sua interlocutora e, logo, ao leitor, que passou a sentir sensações confusas como cansaço e sede excessiva, e ao caminhar se olhavam e as mãos se tocavam. Nesse ponto, a narradora lembra que possivelmente era a mão dela que procurava a dele, mão essa que segurou o seu pescoço e quase a sufocou aos 7 anos de idade.

É, pois, difícil que o leitor não se envolva com essa narrativa.

A literatura tem sido, através dos tempos, um dos modos de registro da experiência humana. Nesse sentido, tem fixado os sentimentos mais profundos por intermédio do depoimento do artista, que externa sua inquietação diante de questões vitais como o amor, o ódio, a violência, a solidariedade, a amizade, a fé e a morte (AGUIAR, in: AGUIAR, CECCANTINI, MARTHA, 2010, p. 23).

Assim, a narrativa faz com que o leitor sinta asco diante da leitura, porque suas inquietações e medos são suscitados e teme que a personagem faça o que é socialmente inconcebível: se entregue àquele homem que só merece desprezo. Então, teme também por si, pois a literatura apresenta a experiência humana que qualquer um pode vivenciar.

E o encontro continua até que a personagem se dá conta que

[...] o que eu tinha pensado que era cansaço não era: era a minha perna amolecida, era meu peito pesando; e o que eu tinha pensado que era vontade de beber qualquer coisa também não era: a minha sede continuava, a minha salivação aumentava; e o que eu ainda não tinha pensado que era eu comecei a pensar: era tesão dele (BOJUNGA 2014, p. 60).

A narrativa vai se alongando até que chega o momento declarado em que a personagem sentia tesão por aquele homem. Tesão é uma palavra não utilizada habitualmente no meio juvenil, tida como algo reprovável pelos adultos conservadores, por esse motivo alguns críticos sustentam que as obras de Lygia Bojunga não são direcionadas ao público infantil e juvenil. As obras de Bojunga, conforme já explicado, são divididas em fases e o livro *O abraço* faz parte da fase cinzenta, que é direcionada a um leitor mais maduro, como o juvenil e o jovem.

Diante de uma relação “normal”, a sensação de tesão não é incomum, a questão é que Cristina está sentindo desejo de ter relações íntimas com uma pessoa que lhe roubou a infância, que a machucou, que a estuprou, e isso perante a sociedade, e pelo senso comum, não é aceitável. Silva (2010) afirma que na produção bojunguiana o indivíduo se torna “escravo da paixão, o ser rompe com todas as outras vontades, para servir somente àquela que se tornou

soberana e que, ditadora, impõe obediência cega e radical” (AGUIAR, CECCANTINI, MARTHA, 2010, p. 88).

Cristina está entregue ao sentimento arrebatador de desejo por aquele homem, mas ele quer fugir, pois sabe até onde seus desejos podem levar, já havia matado alguém com o seu “abraço”. Não obstante, ela insiste, usa todas as suas economias para procurá-lo e encontrá-lo, e é no meio dessa loucura, se sentindo em parafusos, que seu amigo Jorge a convida para ir à festa que foi narrada no início do livro, onde se depara com a Mulher mascarada, a Morte.

A autora começa a fechar algumas pontas da história voltando à narrativa da conversa ocorrida entre a personagem Cristina e a Mulher mascarada. Com efeito, foi nessa festa que Cristina estava ansiosa por continuar a sua busca e reencontrar o seu abusador, e acabou por conhecer a Mulher mascarada, desabafando com ela sobre a volúpia que estava sentindo por aquele homem, dando ao leitor preâmbulos da sua própria morte. De acordo com Riche (2010, p. 144),

O terror e a compaixão nascem do encadeamento dos fatos que, contrariando nossa expectativa, criam a tensão dramática. Estes sentimentos expressam-se pelo acontecimento patético (expressão do *pathos*) que provoca morte ou intenso sofrimento, e envolvem atores e espectadores.

E todos permanecem expectantes diante dos novos fatos, ainda que indícios da morte sejam anunciados, o leitor não acredita que de fato venham a acontecer, tendo a necessidade de um final feliz. Como afirma a mediadora Carolina (F-43), “o final não me agradou”, e Angélica (F-35) disse: “Deveria ser diferente? Sim... a gente sempre quer aquele final feliz”, demonstrando assim que esperavam uma reviravolta, que Cristina fosse fazer algum tipo de alerta ou denúncia, mas não, até o momento ela só mostra o desejo de estar cada vez mais próxima do homem.

A autora expôs esse sentimento aos leitores quando a personagem declara: “Eu não podia sentir o que estava sentindo, eu tinha que ir embora depressa” (BOJUNGA, 2014, p. 60). Logo, cria-se um diálogo com o leitor compreendendo o que ele está pensando, da mesma maneira que o leitor deve compreender o que se passa na cabeça dela.

Segundo a obra, o crime do estupro é um crime sem perdão, que viola não só o corpo, mas a mente e compromete o futuro de todos os envolvidos, a vítima e seus familiares, como poderá ser percebido a seguir.

3.5.3 Um crime sem perdão

O leitor pode se sentir traído por Cristina, pois torceu o tempo todo para que ela se recuperasse do trauma, assim, a Mulher mascarada deu voz às angústias de quem está lendo ao falar de maneira enfática: “Para! Para com isso, eu não quero ouvir mais nada” (BOJUNGA, 2014, p. 63). Essa ordem também poderia ser dada pelo leitor, que de igual forma não queria acreditar no que Cristina estava dizendo.

A Mulher mascarada, que desde o início causa repulsa no leitor, se mostra como a voz da consciência, procurando discutir o quanto a personagem sofreu nas mãos do agressor e que isso não tem perdão; ela, em nome de todas as pessoas que já foram violentadas, não poderia perdoar aquela ação de procura e de desejo por aquele homem.

Essa Mulher, que também representa a morte, amaldiçoa Cristina, porque ela “vai e transforma o abraço do não perdão num abraço de tesão: você é mesmo uma infeliz, você merece o pior” (BOJUNGA, 2014, p. 64), exaltando que esse é um crime sem perdão. O mediador Pollux (M-46) se opõe a essa ideia:

O que mais me desagradou foi a autora colocar um venozinho, que é um crime sem perdão, então dentro de uma concepção da minha formação religiosa, um crime sem perdão pra mim seria só se ele fosse maior do que foi feito com Cristo na cruz.

Porém essa é a maneira que Bojunga escolhe para denunciar essa tão terrível ação, de maneira que, ao contrário do que a mediadora Rebeca (F-43) afirma: “A personagem deveria ter denunciado o crime”, como se a denúncia não tivesse acontecido, mas ela aconteceu sim, de maneira gritante, pois a Morte chacoalhou Cristina, para que ela acordasse daquele pesadelo em que estava inserida e tomasse a decisão de se afastar, de viver.

Há o pensamento comum de que essa é uma realidade distante, mas diante dos relatos dos mediadores, muitas crianças nas escolas passaram ou ainda passam pela mesma situação de abuso, talvez não de estranhos, mas de pessoas próximas, e a maioria não se sente à vontade para denunciar, algumas até se apaixonaram e viveram juntas com seus abusadores. Longe de imaginar, como Pollux (M-46), que é coisa só da literatura, trata-se de uma realidade dolorosa de muitas crianças próximas a nós.

A denúncia e reflexão foram enfáticas, em que a Morte gritava a Cristina:

– É por causa de gente feito você, gente que não tem memória, que perdoa fácil, que esse crime continua sem o castigo que merece. Tá me olhando assim por que, hem? Por quê? Será que você nunca parou pra pensar que o que te aconteceu foi um crime? Crime, sim, crime! Então não é criminoso quem arromba uma casa pra se apossar do que tem dentro? E, se é preso, não é condenado? Não vai pra cadeia? Mil vezes pior é o criminoso que arromba o meu corpo. Meu, meu! A coisa mais minha que existe; a minha morada verdadeira, do primeiro ao último dia da minha vida, [...] e ele vai arromba! Nem disfarça, nem se insinua: entra na marra. Só porque tem mais força. Não, não, desculpa, eu me expressei mal: força é inteligência [...], ele entra na marra

porque tem mais músculo, e por isso, só por isso, ele me arromba, ele me rasga, ele me humilha (ele sabe que humilhação é a dor que dói mais, e pra qualquer ser que se preze não tem humilhação maior do que ser arrombado assim) [...] (BOJUNGA, 2014, p. 64-65).

A autora não só alerta, mas grita aos quatro ventos que esse tipo de violência é sim um crime, logo é ato para se condenar, as pessoas que passaram por isso devem falar em alto e bom som o que ocorreu, pois esse crime deve ter consequências para o agressor. Ela se utiliza da sutileza para apresentar não só o que deve ser feito, mas também o que pode acontecer se não o fizer, trazendo uma parcela de discussão e mais uma vez reflexão sobre o tema, sem transformar a obra em um discurso pedagogizante.

Diferente do que foi dito por um dos mediadores, Bojunga realmente não levou sua personagem a uma delegacia para depor, dizendo como deveria proceder nessa situação, mas a colocou frente a frente com a morte, para que ela escolhesse a decisão a tomar, haja vista que todos têm liberdade de escolha diante da sua própria ponderação.

Nesse ponto da história, a narradora fecha algumas outras janelas, contando o que aconteceu com a menina Clarice, em São Pedro D'Aldeia, quando um homem, que não parecia perigoso, de aspecto manso, apareceu para conversar com ela e a levou para uma mata ali perto para mostrar onde ele morava. E “ele me derrubou no mato, arrancou a minha roupa de banho, eu ainda não entendia direito o que é dignidade humana e eu não sabia bem se era o tal homicídio ou o tal do estupro que ia acontecer comigo [...]” (BOJUNGA, 2014, p. 66); lembra, portanto, mais uma vez, para o cuidado que se deve ter em não deixar uma criança sozinha ou sair na companhia de estranhos.

Esse é mais um alerta colocado por Bojunga, para que cuidados primários sejam mantidos em relação a crianças e adolescentes. E depois dessa declaração da morte de Clarice, a Mulher mascarada, a morte, começa a narrar a história de outras meninas que também foram violentadas, mostrando que essa não é a realidade de apenas uma pessoa, mas de muitas e que o ato de se calar é se tornar cúmplice do crime, alertando o leitor.

O leitor, que faz parte dessa narrativa, pode se sentir confortado imaginando que a personagem Cristina, como ele, havia apreendido a gravidade do problema e a necessidade de alertar e de denunciar. Todavia, mais uma vez, o efeito de estranhamento, segundo os pressupostos de Eco (2013), foi colocado na obra, já que a personagem compreendeu tudo isso, mas continuou obcecada pelo agressor, dando a entender que sofre da Síndrome de Estocolmo.

A Síndrome de Estocolmo é vista um fenômeno psicológico em que a vítima desenvolve um sentimento de fidelidade e dependência recíproca para com seu agressor. Todavia, de acordo com o *site* do Instituto de Psiquiatria Paulista (<https://psiquiatriapaulista.com.br/>), não há

pesquisas que indiquem que ela seja uma patologia, por isso não é reconhecida pela Classificação Internacional de Doenças (CID) ou pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. É mais comum em situação de assalto ou sequestro, em que a vítima permanece na companhia do agressor e vê nele algum gesto de carinho ou proteção em relação a ela, que proporciona a continuação da sua existência.

No caso d'*O abraço*, não houve essa ligação contínua, mas os personagens foram mantidos unidos pelos sonhos, momentos em que a vítima ressignificou a situação, vendo nele alguém que poderia aceitá-la mesmo depois de tudo o que sofreu, já que fora ele o causador de tamanha dor, sentindo-se inferior diante de outros homens.

Quase todos os mediadores imaginaram a presença dessa síndrome na narrativa, encontrando uma maneira de aceitar a atitude estranha da menina em querer voltar aos braços do abusador. Mas a mediadora Rebeca (F-43) entendeu que “não, a personagem tenta reelaborar, entender o fato vivido, por causa do trauma, ela sente dificuldade de se relacionar com outra pessoa que não seja o próprio agressor; não é amor”, corroborando a ideia de que ela se sente tão inferiorizada que só poderia ser aceita pelo agressor.

Na condição de obra aberta, não é possível afirmar se houve ou não a síndrome em questão, apenas suscitar as duas possibilidades de compreensão.

Quebrando mais uma vez o horizonte de expectativas do leitor, Cristina conta que está muito empolgada porque tem a possibilidade de rever a amiga Clarice, pois naquela tarde a Mulher mascarada, que Cristina imaginava ser Clarice adulta, ligou e a convidou para participar da encenação de outro conto, em que há a presença da Mulher mascarada com dois outros personagens. Ou seja: a encenação se daria com a Morte e mais dois personagens, já mostrando um prelúdio de quem seriam esses outros personagens e o que poderia acontecer. E a personagem faz um último desabafo que pode apavorar o leitor: “Intuí que ia acontecer uma coisa horrível comigo na tal festa” (BOJUNGA, 2014, p. 72).

A partir desse momento, há a troca de narrador e Cristina passa esse atributo a outro, onisciente, que pode continuar partilhando todos os detalhes da história com o leitor, mas agora a história ocorre em tempo real, não sendo mais um relato do passado.

4.5.4 A mudança de narrador

Toda obra de ficção tem um foco narrativo, pois sempre há alguém que desfia a história ao leitor. Esse sujeito é o narrador, que dá voz ao texto e promove a mobilidade da imaginação, permitindo ao receptor circular pelo texto procurando entender o que acontece em cada

diâmetro da narração, reconhecendo fatos e/ou pensamentos dos personagens. “É a partir da posição do narrador no enredo que o leitor fica conhecendo os conflitos protagonizados pelas personagens do romance e pode, assim, estabelecer uma visão completa ou parcial sobre a narrativa” (MOISÉS, 2014, p. 143).

“Não existe narrativa sem narrador”, categoriza Lubbock (1976, p. 46), é o narrador quem acrescenta qualidade estética ao texto, sendo que a constituição de um “bom” romance, seguindo os parâmetros de Lubbock, passa impreterivelmente pela forma que a história é apresentada ao leitor. Booth (1980) enaltece o narrador como quem faz emanar as avaliações e o registro do mundo criado e Kayser (1976) informa que o narrador é uma das muitas faces do autor, tendo poderes de onisciência e onipresença. Assim, devido à aproximação do narrador com os personagens e com o leitor, destacada pelos teóricos, muitas vezes esse é confundido com o autor da obra, porém cada um desenvolve papéis diferentes.

Na recepção do livro *O abraço* alguns mediadores de leitura incorreram nesse equívoco pelo fato de o narrador ser personagem e falar na primeira pessoa do singular. Outros imaginaram que a personagem secundária fosse a autora Lygia Bojunga, porque no desenrolar do drama Cristina, a personagem principal, compartilha seus segredos e sentimentos vorazes com uma amiga que é referida como autora de livros. Essa altercação nasce da convicção de que a voz que se desprende do papel seja a manifestação do autor, porém, ainda que não seja o timbre do autor, certamente é um personagem que reflete o seu universo.

Bojunga transita sistematicamente por esse espaço, não permitindo ao leitor a obtenção de certezas ou modelo a ser seguido, mas obrigando-o a preencher os vazios do texto, e construir a sua própria trajetória. Ela coloca uma máscara para dialogar diretamente com aquele que a lê. Nessa

Máscara criada pelo demiurgo, o narrador é um ser ficcional que ascendeu à boca do palco para proferir a emissão, para se tornar o agente imediato da voz primeira. Metamorfoseado nele, o autor tem a indumentária necessária para proceder à instauração do universo que tem em vista (DAL FARRA, 1978, p.19)

A construção temporal da narrativa de *O abraço* é um mosaico, mostra o passado, presente e futuro em momentos diversos, sem a instauração norteadora da linearidade, exibindo a estrutura de diário, mas não evidenciando um novo capítulo, porém no discorrer da ação percebemos que se trata de um desabafo não com o papel, mas com uma amiga.

Ao final da narrativa, na página 74, há o último intervalo entre os parágrafos, sendo o único indício da troca dos narradores. A página 75 começa com Cristina em terceira pessoa, e a partir disso a visão que o leitor tem da história é a contada na perspectiva da narradora e

personagem autora, mudando o foco narrativo. De acordo com Dal Farra (1978, p. 20), “não há, na verdade, diferença radical entre o romance de primeira e o de terceira pessoa, porque ambos [...] comportam um narrador como máscara do autor”.

A narradora não quer que Cristina vá à festa, mas respeita a sua decisão. Por sua vez, o leitor pode vivenciar o efeito de estranhamento, como afirma a mediadora Angélica (F-35), “tive que voltar e ver se era isso mesmo que tinha acontecido!”, volta ao texto e ao reler a história pode tomar a decisão de compartilhar ou refletir sobre os seus próprios traumas ou não, pode compreender os sentimentos de Cristina ou não, dependendo somente da sua própria decisão.

O princípio da finalização da narrativa se dá com a imagem 3 no topo da página, como se fosse a introdução ou o título de um novo capítulo, em que uma figura sorri de maneira sarcástica, dando a sensação de morbidade e do perigo em que Cristina está se envolvendo, conforme comentado no tópico “Significados presentes na capa e vinhetas”. Mas, diferentemente da imagem, a escrita apresenta um clima de normalidade em que “os músicos continuavam afinando os instrumentos, os garçons iam passando bandejas de copos e pratos [...]”, mostrando que para acontecer um crime não precisa ocorrer nada excepcional antes, o perigo reside no clima de normalidade, em que a maioria das pessoas não vê o risco que correm.

Mas a Mulher mascarada quebrou essa normalidade convidando a personagem Cristina para ir até o jardim aos fundos da casa, bem próximo à mata, um lugar silencioso e que se mostrou agradável ao agressor desde o início da obra. O silêncio da mata volta a ser registrado, alertando mais uma vez o leitor da presença do agressor, que antes de estuprar a vítima sempre faz questão do silêncio da mata.

A Mulher, interagindo com Cristina, fala do cheiro da terra, mais uma vez rememorando Minas Gerais, e mostra as belas samambaias, que foram comparadas a Cristina no início da narrativa, que só observava a vida passar, marcando a imobilidade da garota que está sendo conduzida para a morte e não reage.

Nesse clima de estranho aconchego, haja vista que a Mulher mascarada (a morte) e Cristina estão dialogando, chega o terceiro componente da peça, o agressor. Nesse instante, de novo o leitor sofre o efeito de estranhamento, alguns concluindo o que acontecerá enquanto outros ainda esperam a reviravolta, uma pessoa aparecendo para salvar a garota ou uma voz de denúncia alçada de maneira intensa, como que dando solução para o caso, como relata a mediadora Angélica (F-35).

O final foi surpreendente, eu não esperava. Em todo o desenrolar da história eu pensava num final, me surpreendeu. [...] a gente quer não um final feliz, mas eu

esperava que ela fosse ser uma voz ali, dentro do livro, que fosse aquela pessoa que ela ia fazer diferente, ser testemunha, lutar para que outras meninas também não vivessem a mesma história, então eu pensei dessa forma.

A mediadora esperava uma literatura com estrutura comum, que pudesse dar voz ao indefeso, mas Bojunga não apresenta soluções prontas, apenas instrumentos para que cada leitor tire as suas próprias conclusões. A mediadora Carolina (F-43), por sua vez, consegue aceitar os vazios deixados pela autora e afirma: “Na verdade, eu achei o final bem previsível diante da reação da personagem ao reencontrar seu algoz”.

Ele veste o mesmo macacão do circo, com sua paixão e amarras, se aproxima lentamente de Cristina, que sente uma mistura de susto e fascinação, então ele alisa o seu cabelo, o que mais lhe chama atenção, depois vai deslizando a mão pelo pescoço, pelo ombro, pelo peito, pelo braço, até pegar firme na mão dela. Isso faz a cena parecer ser de uma história de amor e não de violência, pois os dois estão naquele lugar e daquela maneira por livre e espontânea vontade.

A descrição da cena vai criando suspense porque o palhaço tira do bolso uma gravata cinza, já citada na narrativa no momento em que se aproximara da menina na beira do rio, e vai empurrando Cristina para dentro da mata, e só agora

[...] ela quer gritar de novo, mas a gravata cala a boca do grito, e já não adianta o pé querer se fincar no chão nem a mão querer fugir: o Homem domina Cristina e a mão dele vai puxando, o joelho vai empurrando, o pé vai castigando, o corpo todinho dele vai pressionando Cristina pra mata. Derruba ela no chão. Monta nela. O escuro toma conta de tudo.

O Homem aperta a gravata na mão feito uma rédea. Com a outra mão vai arrancando, vai rasgando, se livrando de tudo que é pano no caminho.

Agora o Homem é todo músculo. Crescendo.

Só afrouxa a rédea depois do gozo.

Cristina mal consegue tomar fôlego: já sente a gravata solavancando pro pescoço e se enroscando num nó. Que aperta. Aperta mais. Mais (BOJUNGA, 2014, p. 81-82).

A cena é narrada de maneira terrivelmente agressiva, mostrando os momentos de um estupro, quando o homem acaricia a vítima, empurra-a até um lugar seguro para ele, derruba-a, doma-a como a um animal, tem concreta ereção, penetra-a de maneira que rasga a sua pele, a sua vagina, e depois tem o gozo do prazer masculino. Durante todo esse ato a vítima permanece viva e ao final, quando imagina que tudo estaria se findando, ele a sufoca até a morte.

Cristina morre nos braços do Homem da água. Com certeza, a obra é uma denúncia, não pronta e acabada, como na literatura de massa, mas um relato do que pode acontecer com uma pessoa comum. O texto grita para que o leitor reaja diante de um ato atroz e desumano como esse, mas deixa claro que as decisões de cada um acarretam consequências, nem sempre a vida terá final feliz, mas que cada pessoa é responsável pelas decisões que toma.

O livro *O abraço* pode, com certeza, diante de tudo que foi explorado, ser considerado uma obra humanizadora, pois de acordo com Candido (2011a) a literatura “é fator indispensável de humanização e, assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. De fato, essa obra proporciona ao leitor a oportunidade de se rever enquanto ser humano e refletir sobre a sua própria existência, podendo lutar pelo que acredita. Por meio da obra esteticamente elaborada, ele consegue compreender o mundo ao seu redor, aquilo que nem sempre está exposto, e dessa maneira alterar o seu curso, negando ou denunciando, ou seja, o leitor pode ir além do que lhe foi estabelecido.

5 *FALE!* – ROMANCE DE AUTOAJUDA

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla.

Bordini e Aguiar (1988)

Na presente pesquisa, o livro *Fale!* foi selecionado por ser uma obra bastante conhecida do público jovem e comentada de maneira informal entre o grupo de docentes da educação básica, séries finais. Por esse motivo oferecemos a obra para apreciação dos mediadores e neste capítulo vamos analisar a vida literária de Laurie Halse Anderson, publicação e venda dos seus livros, estudos científicos a respeito da escritora e de suas obras dentro da Academia e, ao final, faremos uma interpretação do livro *Fale!* procurando perceber se a obra apresenta um especificidades da literatura de massa, ou seja, literatura mercadológica, de autoajuda e/ou emancipadora.

Para apresentar o livro de forma clara, vamos relembrar os conceitos de literatura de massa ou mercadológica e literatura de autoajuda tecendo uma estrutura textual que facilite a compreensão da obra dentro desses vieses da literatura.

4.1 *Best-seller* é literatura de massa?

Para responder à pergunta feita no subtítulo, vamos discorrer sobre o surgimento da expressão literatura de massa e características desta, procurando compreender também como se dá o título *best-seller* a um livro e conhecer o conceito de autoajuda, para só depois apresentar o contexto que circunda a obra de Laurie Halse Anderson.

Para Ralph Linton (1964, p. 18), “[...] cultura é a configuração da conduta cujos componentes são partilhados e transmitidos pelos membros de uma sociedade particular”. Assim, tal conceito quase sempre se refere ao modo de vida estabelecido em uma sociedade, que apresenta a sua própria cultura, não importando se simples ou erudita, dessa forma, cada ser humano participa de uma ou de outra.

Com o passar das décadas a cultura local pode ser conservada, aprimorada ou ter parte dela destruída pelas novas gerações, que muitas vezes acrescentam novos valores e descartam

outros, mas sem dúvida a cultura é indispensável para a perpetuação de um povo, uma sociedade, ainda que, em parte, transformada.

Caldas (2000) observa que inerente ao conceito de cultura também existe a sociedade de classes sociais, com seus contornos bem definidos, não permitindo a participação efetiva de indivíduos de outras classes. E, por sinal, essa questão está bem assinalada na produção cultural capitalista, que destaca a cultura de massa cujo objetivo principal é o emolumento, ou seja, o lucro, e esta destina seu produto aos diferentes gostos das pessoas, explorando o consumo cultural.

O envolvimento do indivíduo com sua cultura se dá por diversos motivos: condição de classe, posição social e grau de instrução adquirido no decorrer dos anos. Isso permite a ele gozar os produtos oferecidos pela criação cultural, mas não está predestinado a se manter em uma cultura apenas por ser oriundo dela, pode migrar de uma a outra quando assimila conceitos diferentes, de outra composição cultural.

Partindo do conceito de cultura, surge na Europa Ocidental, em meados do século XIX, na Revolução Industrial, o conceito de sociedade de massa que vem substituir a noção de “povo”. Então, as características da sociedade de massa se marcam como o desenvolvimento do trabalho, a organização e produção de mercadorias em larga escala, feitas em fábricas, populações urbanas aglomeradas em cidades que cresciam desordenadamente, decisões centralizadas e o crescimento dos movimentos políticos de massa lutando pela extensão dos direitos de voto da classe operária.

Esses movimentos históricos deram ao termo “massa” um caráter depreciativo, que se perpetuou até os dias de hoje, como afirma o estudioso Le Bon, em seu trabalho *Psicologia das multidões*, publicado em 1985. O autor identifica o grupo da cultura de massa como pessoas em que há o predomínio da personalidade inconsciente, orientada por sugestão e contágio de ideias que apontam para uma só direção, sendo também um grupo que deixa de ter uma individualidade de raciocínio pra se tornar um ser autômato, isto é, destituído de vontade própria.

De igual modo, a produção literária passa por todas essas mudanças e definições, surgindo a literatura de massa, que busca oferecer ao leitor aquilo que lhe apraz, em linguagem e estrutura mais facilitadas e em grande quantidade, tornando-se um comércio lucrativo, com campo aberto a ser explorado, mas, embora o consumismo seja o objetivo principal, isso não exclui o impacto ideológico dessa produção, que se diferencia em demasia da literatura clássica, pela arte ou pela reflexão causada pela última, como afirma Caldas (2000, p. 63):

A obra de arte é inquestionável quanto à sua grandeza. Entre outras coisas, ela exige do observador a reflexão, o “parar para pensar”, que um produto da indústria cultural, por exemplo, não exigiria. Isso, aliás, estabelece com clareza a diferença entre a obra de arte e um produto da indústria cultural.

Porém a literatura de massa não deve ser vista apenas como algo medíocre, mas dotada de autonomia em relação à dita literatura culta. A maioria tem algumas características visíveis, como arquétipos míticos, personagens modelares, texto informativo-jornalístico, em que transparece a necessidade de dar informações sobre determinado tema, e pedagogismo, que é a intenção clara de transmitir alguma lição ou modo de proceder, como se fosse uma fórmula a ser seguida.

A literatura de massa foi propagada na Antiguidade através dos famosos folhetins, literatura não legitimada pela instituição escolar, mas pelo gosto popular. O folhetim era publicado em espaço de jornal, em fragmentos, para divertir os leitores. Se a história agradasse, continuava a ser contada; se não agradasse, era logo encerrada e uma nova história, iniciada. O sucesso desse estilo de escrita foi tamanho que passou a manter a tiragem de muitos jornais, pois como a história era fragmentada os leitores se viam obrigados a comprar o jornal para poder acompanhar a história. As obras aclamadas pelo público leitor eram publicadas em formato de livro e os livros mais vendidos foram chamados *best-sellers*.

Muniz Sodré (1988, p. 5-6) afirma que a expressão *best-seller* é sinônimo de literatura de massa. Todavia, os terrenos são difíceis de demarcar. De um lado, uma obra literária culta pode se tornar um *best-seller*, ter grande receptividade popular; de outro, um livro “de massa” pode ter sido escrito por alguém altamente refinado em termos culturais e consumido por leitores cultos. Mas, segundo ele, na sua maioria, as obras tidas como “envolventes” ou “emocionantes” pela massa são literatura de massa.

Hoje, os *best-sellers* seguem com o mesmo conceito, são assim eleitos devido ao número de vendas, e quem faz essa seleção são as revistas ou jornais de maior prestígio no seu país. Por exemplo: o jornal americano *The New York Times* é famoso mundialmente e muito respeitado quando se trata da seleção de *best-sellers*.

Desde 1932 esse jornal publica mensalmente uma lista dos dez livros mais vendidos, seguindo fórmula desenvolvida pelo setor de edição e que é considerada extremamente confiável pela crítica desse ramo de publicação.

No passado a lista saía impressa, no jornal, porém, com o avanço da tecnologia, essa lista pode ser acessada pelo site, que classifica os livros como ficção, não ficção e para crianças, apresentando não só a lista da semana como as anteriores, nas quais há: ficção em áudio, não ficção em áudio, livros sobre negócios, livros gráficos e mangás, mercado de massa, livros

brochura de nível médio e de bolso para jovem adulto. Na mesma página, além do nome, consta também a capa com o *link* para a compra do livro.

As editoras estão sempre atentas a essa lista para saber o que podem traduzir para seu idioma e obter lucro, muitas vezes colocando essa informação na capa do livro como estratégia de marketing, de modo a garantir um número maior de vendas.

Assim, em resposta ao título desse tópico, é muito provável que o livro eleito *best-seller* seja literatura de massa, haja vista que segue padrões determinados pelo gosto popular e por esse motivo se torna campeão de vendas.

5.2 A literatura de autoajuda em forma de romance

Muitos dos *best-sellers* são tidos como obras de autoajuda, e na análise do livro *Fale!* levantamos a hipótese de ser essa narrativa também participante do gênero sob a estrutura do romance. Para tanto, se faz necessário conhecer suas características e estrutura típica.

A literatura de autoajuda, na condição de livro de conselhos, teve início com a Primeira Revolução Industrial, quando os Estados Unidos declararam independência e o homem daquele momento sentia necessidade de remodelar sua maneira de pensar para conservar sua condição de agente social autônomo e, também, manter sua própria individualidade. Afinal, a sociedade estava composta de indivíduos livres em uma comunidade degradada que deflagrava uma série de problemas sociais e emocionais, como informa Francisco Rudiger no livro *Literatura de autoajuda e individualismo*, resultado de sua tese de doutoramento pela Universidade de São Paulo (USP) e publicado em 1996.

Segundo Aziza-Shuster (1972), os primeiros estudos realizados com o termo autoajuda referiam-se à literatura médica, discorrendo sobre o tema “médico de si mesmo”; de fato, até o final do século XVIII os apologistas da nomenclatura lutavam por uma medicina espontânea em que “a natureza era vista como cumprindo o papel de uma normativa orgânica” (1972, p. 4) exaltando a “medicina sem médico” e fazendo proliferar conhecimentos médicos ao público leigo.

A sapiência aclamada visava restituir ao sujeito o controle da sua saúde. A partir da Revolução Industrial, como vimos, essa expressão se tornou conhecida entre os cidadãos comuns, chegando ao que hoje aceitamos como literatura de autoajuda. Atualmente as academias não apresentam muitos trabalhos científicos relacionados a essa literatura, sendo um assunto mais recorrente nos artigos oriundos da filosofia, antropologia, psicologia e

principalmente nos que discutem a relação das obras de autoajuda com situações referentes à educação.

Nos dias de hoje, pode-se perceber como a literatura de autoajuda tem sido um dos gêneros mais consumidos pelos leitores, haja vista que vende a ideia de que lhes proporcionará reflexões sobre seus problemas explícitos ou implícitos, podendo aprimorar, através dessa leitura, suas habilidades para superar as complexidades percebidas durante a autoanálise.

Alves (2005) concorda que a literatura de autoajuda serve como veículo de diversos movimentos de subjetivação popular em que o homem busca enfrentar as dificuldades de uma nova maneira de viver. É sabido que o capitalismo fabrica um estilo de comportamento peculiar, privando o indivíduo da espontaneidade, então esse próprio modelo econômico “enseja o surgimento de movimentos de massa que condicionam as rotinas cotidianas [...] numa tentativa de fazer de si mesmas um aparelho eficiente e ajustado aos modelos difundidos em escala de massa pela indústria da consciência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 15). E, nessa mudança, o homem teve de reaprender a fazer amigos, influenciar pessoas, se autoafirmar profissionalmente, entre outras atividades básicas.

Fundamentada no princípio “você tem em seu interior todos os recursos necessários para obter sucesso, a concretização de seus objetivos, felicidade e qualquer outra coisa para desfrutar uma vida completa” (RUDIGER, 1996, p. 11), essa literatura logo chegou a um grande número adeptos. As pessoas continuam buscando fórmulas prontas para alcançar seus objetivos, afinal, como afirma Michel Foucault (1985, p. 11), “os homens conceberam técnicas refletidas e voluntárias por meio das quais pressupõem regras de conduta para legitimar suas ações ou modificar seu modo de ser”.

De acordo com os estudiosos analisados, a literatura de autoajuda apresenta um caráter prático por evocar um feitiço pedagógico, uma espécie de manual da vida, impelindo os apreciadores a novas condutas diante de modelos comportamentais, e esse caráter pedagogizante submete a literatura, perante a esfera da crítica literária, como uma arte menor.

Como descrito por Rudiger (1996), a literatura de autoajuda é desprovida de critérios internos de valor estético, seguindo esquemas de *marketing* com a repetição de fórmulas padronizadas. Constitui, assim, um fenômeno da indústria cultural caracterizado pelo sucesso de vendas desde a Antiguidade até os dias atuais, promovendo escritores, editoras e *taste-makers* a celebridades divulgadas pelos meios de comunicação.

Com a visibilidade alcançada por autores de autoajuda como Lair Ribeiro, Içami Tiba, Augusto Cury, Mario Sergio Cortella, entre outros, autores de textos narrativos perceberam nesse público uma “necessidade” de histórias que ensinassem, através da superação, uma receita

pronta do que fazer frente às intempéries da vida. Surgiram, então, as narrativas de autoajuda, nomeadas por nós de “romance de autoajuda”, haja vista que não há registro do termo nos *feeds*⁸ das redes sociais atrelados à internet; e também não há averbação em artigos científicos postados no mesmo canal (internet), assim, embora haja narrativas com o objetivo de autoajuda, não se define como gênero “romance de autoajuda” até este momento.

Para entender a possibilidade de nomear o livro *Fale!* como romance de autoajuda, faz-se necessário argumentar sobre o surgimento do gênero romance, que foi a princípio abjurado, porque nasceu em um meio hostil e sofreu preconceitos, não sendo considerado literatura séria.

No ensaio “O patriarca” (2011c), Antonio Candido exemplifica essa ideia através da experiência vivida pelo escritor Walter Scott, que por volta de 1793 foi condecorado com o título de Barone de Inverness pelo rei da Inglaterra devido os romances que escrevia. Porém teve que auferir outro motivo para o recebimento do título, porque os romances de Scott eram produzidos anonimamente, por não se tratar de uma atividade nobre, um gênero que não era previsto por Aristóteles. Dessa maneira, recebeu a distinção por seus poemas.

Somente no século XIX o romance alcançou a consideração de literatura séria. Antonio Candido (2011c) expõe que a teoria do romance foi organizada nesse período através das informações deixadas pelos romancistas em seus prefácios ou trechos das obras. Arthur Jerrold Tije foi o responsável por sistematizar e confirmar a identidade do romance. De acordo com Candido (2011c), Tije chega à conclusão de que os três principais objetivos desse gênero, segundo seus escritores, eram os de “divertir, instruir e edificar” o leitor.

Foi percebida no romance a possibilidade de permitir ao homem refletir sobre seus dissabores ou encantamentos através da fantasia, tendo em vista que os romancistas escreviam sobre a realidade vivida. Dessa maneira, o romance argumentava sobre assuntos difíceis de serem abordados ou simplesmente desagradáveis, tornando-o mais suave e aceitável. Assim:

[...] como os médicos e farmacêuticos misturam açúcar num remédio amargo mas necessário, ou pintam da cor do ouro uma pílula de gosto repelente, para levarem as crianças a ingeri-los em seu próprio benefício, a verdade crua e por vezes dura pode ser disfarçada com os encantos da fantasia, para chegar melhor aos espíritos (CANDIDO, 2011c, p. 102).

E são as experiências vividas pelo leitor através dos romances, da literatura, que possibilitam ao leitor a reflexão sobre seu próprio contexto, confirma Lukács (2000), por ser doadora de um conteúdo que choca, desorganiza, transforma, pois a literatura desconstrói,

⁸ De acordo com o suporte Google, o feed é um fluxo de conteúdos que se pode percorrer. O conteúdo é mostrado em blocos de aparência semelhante que se repetem um após outro.

rompe com as edificações acomodadas, decompõe a verdade da realidade e a recompõe por meio da utopia.

O gênero romance estabelecido por Arthur Jerrold Tieje e detalhado por livros de gramática da educação básica afirma que se trata de uma forma literária pertencente ao gênero narrativo composto por enredo, ambientação, personagens e temporalidade, dividindo-se em romance histórico, romântico, realista, naturalista, modernista e agora “de autoajuda”.

A seguir vamos mergulhar na vida e obras da autora de *best-sellers* Laurie Halse Anderson, nos prendendo posteriormente ao livro *Fale!*, construindo a interpretação e compreensão das malhas que compõem a obra, percebendo a estrutura comum ao gênero romance com estratégias específicas das obras de autoajuda.

4.3 Laurie Halse Anderson: produções e premiações⁹

Laurie Halse Anderson é uma escritora americana que se tornou conhecida no ambiente literário aos 38 anos de idade. Iniciou sua carreira como jornalista *freelance* no *The Philadelphia Inquirer* e durante esse período também escrevia romances para crianças, juvenis e jovens adultos, mas atualmente é considerada uma das maiores autoras *best-sellers* do *The New York Times*. E é assim que ela é apresentada em todas as suas palestras, redes sociais e no seu site oficial, *madwomanintheforest*.

No início da carreira, muitos dos seus livros foram rejeitados pelas editoras, mas ela continuou insistindo e em 1996 lançou seu primeiro romance infantil, *Ndito Runs*, pela Editora H. Holt, ilustrado por Van der Merwe, contando a história da menina queniana *Ndito* que, descalça, corre quilômetros para conseguir chegar à escola, e no caminho aquece os sonhos de ter consigo animais que a ajudam na trajetória.

No mesmo ano, publicou uma história inspirada em sua filha Meredith, que teve catapora no Dia de Ação de Graças, uma data comemorativa de grande relevância nos Estados Unidos, em que as famílias se reúnem para agradecer as bênçãos e riquezas recebidas durante o ano. Trata-se do livro *Turkey Pox*, pela Editora Albert Whitman & Company, em que a personagem Charity, como a filha de Laurie, percebe que está com catapora e por esse motivo a família pensa em cancelar a festa do Dia de Ação de Graças, mas Nana, a mãe, apresenta uma solução.

⁹ <https://madwomanintheforest.com/>

Porém o grande salto em sua carreira de escritora ocorreu em 1999 com o lançamento de *Speak*, em português *Fale!*, caindo nas graças do público juvenil e jovem, o que o tornou um *best-seller* apontado entre as dez melhores leituras do ano pelo *The New York Times*. Esse livro será mais bem detalhado posteriormente, pois faz parte do corpo de investigação desta pesquisa.

A partir de então, Laurie Halse Anderson passou a escrever narrativas como atividade profissional. De acordo com seu site, seus livros juntos venderam mais de 8 milhões de cópias e ela passou a se dedicar ao público de jovens leitores, ficando conhecida por apresentar temas de difícil abordagem, como violência sexual, anorexia, bullying, estresse pós-traumático, entre outros, de maneira sensível e com linguagem e estrutura textual facilitada; de outro lado, também escreve para o público infantil, pois viu nas crianças uma possibilidade mais abrangente de aceitação. Mas sua escrita não só começou com as crianças e migrou para os juvenis e jovens, ela escreve para os dois públicos simultaneamente, mantendo produção constante.

Nos campos da escrita para crianças e juvenil/jovem, sua produção é intensa: no mesmo ano em que conseguiu lançar o primeiro livro, lançou poucos meses depois o segundo e a partir de então publicou uma obra em 1999, cinco em 2000, seis em 2001, cinco em 2002, uma em 2003, depois, deu uma pausa na produção por um ano e lançou mais uma obra em 2005, dando mais um ano de pausa. Em 2007 colocou mais um livro no mercado, em 2008, dois, em 2009, mais dois e em 2010, mais um. Em 2012 lançou dois novos livros e, em seguida, nesta ordem: 2013 (um), 2014 (dois), 2016 (dois), e de 2018 a 2020 publicou mais três livros, um a cada ano.

Essa atividade constante mostra que ela se preocupa em demasia em publicar novas obras, talvez pensando em aproveitar o momento de aceitação e o número de vendas, produzindo livros que agradem, mas nem sempre o motivando a refletir sobre o que lê. Tal qual como afirma Caldas (2000, p. 21) quando afirma que “a cultura de massa, cujo objetivo é o lucro, vai destinar seu produto aos “diferentes níveis de gostos”, estratificando o consumo cultural”. Dessa maneira, Anderson não delimita um público, mas procura oferecer o que vende àqueles que geram maior lucro e produz incansavelmente, aproveitando a preferência dada às suas obras por ser uma autora pertencente ao grupo de *best-sellers* do *The New York Times*.

Atualmente a autora mora na Filadélfia, Estado da Pensilvânia, Estados Unidos, com seu marido e quatro filhos, e, segundo declarações dela no site oficial, tem todo tempo e tranquilidade para escrever no sótão de sua casa, quando não está escrevendo em trens ou aviões a caminho de algum evento. Uma das suas grandes defesas nessas palestras e apresentações é o combate à censura e a necessidade de diversidade nas publicações para o público infantil, juvenil e jovem, para que esses tenham acesso a todo tipo de conhecimento.

O site oficial apresenta sua produção dividida em seis partes: narrativas para jovens adultos, narrativas históricas, antologias, livros de imagens, a coleção *Vet Volunteers* (em português, *Veterinários Voluntários*) e 16 dos seus livros em versão audiolivro. Porém, observando cada uma, podemos concluir que suas obras se dividem em livros direcionados para o público juvenil/jovem e infantil. Os que apresentam narrativas históricas também são direcionados aos jovens, há os livros ilustrados para crianças como também a coleção *Vet Volunteers* que exhibe personagens animais, com objetivo de auxiliar o pequeno leitor a conhecer o ambiente em que vivem os animais e como cuidar deles. E, ainda, os audiolivros oferecem só outra forma de leitura dos mesmos livros categorizados nessas duas vertentes.

A autora teve vários dos seus livros traduzidos, dentre eles, cinco para a língua portuguesa. Dessa maneira, colocaremos o nome original e o nome em português depois da barra (/), na sequência da produção literária de Laurie Halse Anderson, que ao todo soma 14 livros juvenis/jovem e 24 infantis, sendo 17 dos infantis pertencentes à série *Vet Volunteers*, tendo um total de 38 livros publicados até o início de 2022.

Os livros escritos para o público jovem são: *Speak / Fale!* (1999); *Fever 1793* (2000); *Catalyst* (2002); *Prom* (2005); *Twisted* (2007); *Chains* - Livro 1 da Trilogia *Seeds of America* (2008); *Wintergirls / Garotas de Vidro* (2009); *Forge* - Livro 2 da Trilogia *Seeds of America* (2010); *The impossible knife of memory / A faca impossível da memória* (2014); *Ashes* - Livro 3 da Trilogia *Seeds of America* (2016); *Speak: a graphic novel* (2018); *Shout / Grita* (2019); *Wonder Woman: Tempest Tossed / Mulher Maravilha: Tempestade Turbulenta* (2020).

Para o público infantil foram escritas as obras: *Ndito Runs* (1996); *Turkey Pox* (1996); *Fight for life* #1¹⁰ (2000); *Homeless* #2 (2000); *Trickster* #3 (2000); *Manatee Blues* #4 (2000); *Say good-bye* #5 (2001); *Storm rescue* #6 (2001); *Teacher's pet* #7 (2001); *Trapped* #8 (2001); *Fear of falling* #9 (2001); *No time dor mother's day* (2001); *Time to fly* #10 (2002); *Masks* #11 (2002); *The big cheese of street* (2002); *Thank you, Sarah: The Woman who saved Thanksgiving* (2002); *End of the race* #12 (2003); *Independent Dames: What you never knew about the women and girls of the American Revolution* (2008); *The hair of Zoe Fleefenbacher goes to school* (2009); *New beginnings* #13 (2012); *Acting* #14 (2012); *Helping hands* #15 (2013); *Treading water* #16 (2014); *Left Behind* #17 (2016).

Pela assinatura da autora, assim como pelos tipos de personagens e ambientes que registra, podemos conhecer de maneira sucinta cada uma das obras escritas, haja vista que algumas delas mantêm os mesmos personagens. Faremos isso apenas com as obras

¹⁰ Todo título que estiver acompanhado de # faz parte da série *Vet Volunteers*.

juvenis/jovem adulto, por serem ligadas ao público em que os mediadores de leitura entram em contato, de acordo com a nossa pesquisa.

O livro *Speak / Fale!* conta a história de Melinda Sordino que na adolescência foi violentada por um aluno do ensino médio e enfrentou vários problemas psicológicos pelo fato de não conseguir contar a ninguém o que ocorrera. A análise completa do livro será feita adiante, para que possamos explorar o tema e estilo de escrita da autora.

Fever 1793 é o primeiro livro de enredo histórico publicado por Anderson e expõe a situação da febre amarela, em 1793, contando a vida da menina de 14 anos Mattie, que teve de ir embora da sua cidade tentando fugir da doença que se alastrava e matava muita gente. Ela foi para junto do pai, que era separado da mãe e não mais teve notícias da mulher que tanto amava. No novo endereço percebeu que poderia ajudar a quem sofria mais do que ela, então passou a auxiliar pessoas acometidas pela febre. Nesse lugar sofreu perdas irreparáveis, amadureceu como mulher e com tudo isso viveu lindas histórias de superação.

Catalyst tem a história situada na mesma sociedade que o livro *Fale!*, na cidade de Syracuse e Colégio *Merryweather*; conta a história de Kate Malone, uma garota extremamente inteligente e organizada, que é quase perfeita e pensa que pode lidar com qualquer situação na vida, isso até ser rejeitada pela única universidade em que se inscreveu, o MIT, onde tinha certeza de que seria aceita. Os vizinhos de Kate sofrem uma catástrofe, a casa em que moram pega fogo e o pai de Kate, um homem caridoso, os abriga em sua casa, cedendo o quarto da filha para Teri Litch e seu endiabrado irmãozinho. Porém essa não foi a melhor decisão, porque trouxe grandes problemas, fazendo Kate repensar tudo o que vivera até aquele momento, pois sempre fora certinha e previsível, mas depois da decepção com a universidade e a companhia dos garotos, descobriu que a vida pode ser mais divertida quando o “imprevisível” acontece e assim passa a viver de forma perigosa. O livro aborda o tema da superação e ajuda ao próximo, como o descrito a seguir, que conta a história Ashley Hannigan.

Ashley Hannigan é a protagonista do livro *Prom*, uma garota comum que está terminando o ensino médio, namora TJ, um garoto do 3º ano, tem várias amigas e não está nem um pouco empolgada com o Baile de Formatura. Sua melhor amiga, Natalia, é a responsável pela organização do baile e a professora de Matemática cuida da parte financeira, porém foi descoberto que a professora desviara a verba e o diretor pretende cancelar a grande festa dos alunos. Então, para auxiliar a amiga, Ashley toma a frente e ajuda a fazer o baile na quadra da escola, junto com o Comitê de Organização, e quando tudo está pronto o diretor avisa que Ashley não pode participar por estar suspensa devido ao fato de haver desrespeitado professores, fato ocorrido antes da decisão de participar do baile. Ela finge não se importar, mas

fica bem chateada. A mãe e a amiga percebem a situação e montam um plano para distrair o diretor e permitir que a menina aproveite a noite de festa, assim Ashley percebe que o que sentia era medo de ser feliz, e agora sempre vai participar de tudo que puder e aproveitar os momentos de felicidade.

O próximo livro publicado foi *Twisted*, história contada na voz de um garoto, Tyler, de 17 anos, que está no último ano do ensino médio, sendo o primeiro narrador personagem masculino de Anderson. Esse garoto nunca fez nada que chamasse muito a atenção, por esse motivo resolveu deixar sua marca na escola: grafitou a parede do prédio e foi pego, teve de pagar a sentença prestando trabalho comunitário durante as férias. Ao retornar às aulas, percebeu que seu *status* havia mudado, os alunos o admiraram pelo ato de coragem (vandalizar a escola) e passaram a perceber seu corpo bem trabalhado e a menina dos seus sonhos, Bethany, passou a lhe dar atenção. Ele estava superempolgado com a situação, porém a garota passou por um escândalo sexual e Tyler foi visto como o principal suspeito, o que o levou a questionar seu lugar na sociedade, como ser humano e como homem, repensando se de fato queria continuar se posicionado como alguém do gênero masculino.

Chains é mais um romance de ficção histórica, o primeiro da trilogia *Seeds of America*, ambientado na cidade de Nova York em 1776, no início da Revolução Americana, e conta a história da escrava Isabel Finch e sua irmã Ruth. As duas irmãs eram escravas na casa da senhora Mary Fich e imaginavam que depois da morte de sua dona seriam libertadas, mas, quando a esperada morte acontece, são apanhadas pelo irmão de Mary e vendidas ao Mestre e à Madame Lockton, por quem são tratadas de maneira cruel. Isabel percebe que sua dona não está agindo de acordo com as regras dos revolucionários, contexto que viviam na época, e passa a expiá-los, seguindo as instruções de Curzon, um escravo por quem Isabel se encantara, mas Madame Lockton descobre as intenções da escrava e para puni-la manda Ruth, a irmã mais nova, para a Carolina do Sul. Isabel percebe que precisa fugir e sai escondida no meio da noite acompanhada por seu amigo Curzon, e juntos vão para Nova Jersey, e assim finalmente a escrava se vê livre dos Lockton, mas agora precisa descobrir uma maneira de chegar à Carolina do Sul para encontrar sua irmã.

Posteriormente, Anderson não lança o segundo livro da trilogia e sim a obra *Wintergirls / Garotas de Vidro*, que retrata a vida de Lia, uma garota com obsessão pela magreza. Escondido, Lia conta calorias ao se alimentar, somando ao total no máximo 500 calorias diárias, mas diminui cada vez mais suas refeições e malha de madrugada para perder os poucos gramas ganhos durante o dia e sua madrasta não perceber. Logo, vai ficando fraca e muitas vezes confundindo a fantasia com a realidade, mas ela perde completamente o controle quando sua

ex-melhor amiga Cassie é encontrada morta sozinha em um quarto de motel. Os pais de Lia, sua madrasta e sua meia-irmãzinha tentam ajudá-la de várias maneiras, porém ela rejeita por acreditar que não está doente, porém a dor da perda e da culpa pela morte da amiga, que ligara 33 vezes para ela antes de morrer, a faz comer cada vez menos e se cortar cada vez mais para aumentar a dor física na tentativa de atenuar a dor psicológica. Lia se perde no seu mundo de autocomiseração e, quando se encontra sozinha no mesmo motel no qual a amiga morrera, liga desesperada para a mãe pedindo ajuda, pois decide que quer viver. O livro aborda o tema da anorexia, mostrando como essa é uma doença que precisa ser tratada.

Somente após *Garotas de vidro* é que Laurie oferece ao leitor o segundo livro da trilogia *Seeds of America*, criando expectativa nos fãs. *Forge* continua a narração da fuga de Isabel e Curzon, porém o personagem central passa a ser o escravo fugitivo, não mais a garota. Isabel e Curzon se desentendem por causa do destino que cada um quer tomar e por isso se separam. Curzon se alista no Exército durante a Revolução, temendo, a toda hora, ser descoberto como escravo fugitivo, pois não era um verdadeiro soldado americano querendo defender a pátria, porém em meio ao medo e banhos de sangue faz amizade com o soldado Eben, que transmite a ele um senso de patriotismo e camaradagem ensinando-lhe algumas lições. Nesse tempo, o Exército está lutando em Valley Forge, um local inóspito por conta do frio extremo, da falta de alimentos e ausência de abrigo e roupas adequadas para aquela situação. Em meio a toda essa dificuldade, reencontra sua antiga amiga Isabel, que por motivos diferentes tinha ido parar na mesma cidade. Nesse reencontro procuram rever os sentimentos que os cercam, mas não têm muito tempo para isso, pois ambos são capturados e presos, assim, enquanto os Patriotas lutam pela liberdade de um país, os dois jovens precisam lutar pela própria liberdade, procurando meios de mais uma vez fugirem juntos da prisão.

Laurie Halse Anderson usa a mesma tática anterior, lançar outro livro fora da trilogia, para só depois apresentar a terceira e última obra que dá sequência à história. Ela publicou uma nova história com o mesmo tema de superação, é a vida de Hayley Kincaid, a protagonista do livro *The impossible knife of memory / A faca impossível da memória*. Ela é uma garota comum de 17 anos que cursa o último ano do ensino médio e acha que todas as pessoas vivem como zumbis ou esquisitos, mas dentre esses se encanta por Finnegan Ramos e ele por ela e juntos superam grandes desafios em nome do “amor”. Embora Hayley não tenha grandes problemas na escola, como, aliás, acontece em outros livros da autora, em casa a situação era bem diferente, porque seu pai, veterano de guerra, não superava os momentos terríveis e sangrentos do passado, refugiando-se na bebida e nas drogas. A senhorita Kincaid cuida do pai com todo o amor, mas se sente sobrecarregada, e Andy, seu pai, tentando livrá-la do peso-morto que se

sente, vai até uma montanha muito alta para saltar de lá e acabar com o sofrimento de ambos. Hayley descobre o plano e, num momento de pura adrenalina, consegue salvá-lo. Depois desse episódio ele resolve se tratar, ela supera suas dificuldades na escola e passa no vestibular e, juntos, pai e filha sonham com uma nova vida.

Enfim foi lançado *Ashes*, o terceiro e último livro da trilogia *Seeds of America* e continua contando a saga de Isabel e Curzon. A narrativa é então retomada por Isabel. Ela conta que o casal consegue fugir de onde estava aprisionado e parte em busca de Ruth, na Carolina do Sul, passam por situações difíceis para driblar os inimigos britânicos e os animais peçonhentos, mas chegam até uma cidadezinha escondida naquele estado e encontram Ruth morando em uma casinha simples, com um casal de idosos e um rapaz. O casal encontrou Ruth e Aberden, o rapaz, abandonados e cuidou deles, formando uma família. Isabel se apresentou, mas Ruth não a aceitou por acreditar que tinha sido abandonada pela irmã no passado e, depois de muita insistência e explicações, só concordou em ir embora com Isabel se seu amigo/irmão fosse junto.

Nessa nova trajetória, Ruth adoece gravemente, mas é cuidada por seus companheiros, então começa a aceitar o amor da irmã, que lhe explica detalhadamente que ela fora vendida por seus antigos donos, e Isabel estava à sua procura desde então. No meio do caminho encontraram abrigo e trabalho, Curzon resolve voltar para o Exército engajando-se na luta pela independência dos Estados Unidos e Isabel começa a entender que, segundo seu amigo, assim que os americanos ganharem a guerra, os escravos também estarão livres, então, apoia a decisão de Curzon.

Eles se casam e os Estados Unidos vencem a guerra, mas diferente do sonho, ao final da guerra os escravos são devolvidos aos seus antigos donos. Laurie encerra a narrativa descrevendo o contexto histórico da independência dos Estados Unidos e afirmando que os escravos viveram a grande hipocrisia, pois lutaram pela liberdade de um país que não lutou naquele momento pela liberdade dos seus negros.

O livro *Speak: a graphic novel* reprisa em quadrinhos a história do livro mais vendido de Laurie Halse Anderson, *Fale!* recontando a história de Melinda Sordino, a garota que foi violentada, desprezada e enxovalhada quando voltou para o Colégio *Merryweather*, porque no ano anterior, quando estava para concluir o ensino fundamental, acabou com uma festa porque chamou a polícia, por ter sido estuprada, como já mencionado na descrição de *Fale!*. O livro foi ilustrado por Emily Carrol e retrata fielmente a sequência do original, dando forma e face a todos os personagens da trama, como também apresentando o ambiente em que tudo aconteceu,

não permitindo ao leitor qualquer possibilidade de imaginação, entregando o conteúdo pronto, numa reprodução exata da língua escrita.

Uma obra literária, quando tem ilustrações, deve fazer com que estas dialoguem com o texto escrito, para facilitar a compreensão e a reflexão, mas *Speak: a graphic novel* não faz isso, antes, entrega ao leitor uma representação do texto pelas imagens.

O próximo livro é *Shout / Grita*, um volume de memórias em que a autora escreve poesias com versos livres, resgatando mais uma vez seu primeiro *best-seller*, *Fale!*. Por seu ritmo poético, procura despertar no leitor a ação de falar, gritar, brigar por si ou por aqueles que sofrem calados. Nele a autora escreve em primeira pessoa contando sobre o seu passado em comparação com a personagem principal de *Fale!*, como, por exemplo, o estupro vivido por ela aos 13 anos, porém não apresenta poemas somente sobre abuso sexual, mas alguns sobre temas explorados em outros livros seus, como o transtorno de estresse pós-traumático que seu pai viveu após a Segunda Guerra Mundial, evidenciado no livro *A impossível faca da memória*, recomendando ao leitor que siga seus pesadelos ao invés dos sonhos, porque quando descobrir o que lhe causa horror pode superar os seus traumas. A autora procura fazer um resgate do seu livro mais conhecido e também uma retomada dos demais, que precisam de igual forma ser apreciados pelos leitores.

O último livro juvenil/jovem lançado por Laurie Halse Anderson até fevereiro de 2022 foi *Wonder Woman: Tempest Tossed / Mulher Maravilha: Tempestade Turbulenta*, colocado à venda em 2020. Traz uma história em quadrinhos ilustrada por Leila Del Duca contando a vida da princesa Diana de Themyscira, que vivia em uma ilha isolada do mundo exterior, junto com amazonas, e ao ver invasores (homens, mulheres e crianças) serem maltratados por seu povo, sai em defesa deles e acaba presa no mundo real, sem poder voltar ao seu lar. Então percebe que aqueles invasores eram na verdade refugiados procurando abrigo. Ao entender o quanto sofriam, passa a lutar pela liberdade deles e agora também pela sua própria, até que um casal que trabalha na ONU a leva para Nova Iorque, onde passa a morar com Henque, uma assistente social, e sua neta, Raissa. As duas jovens se dão muito bem; juntas, ajudam crianças maltrapilhas que estavam sendo roubadas para tráfico infantil, mas para isso Diana corre, voa sobre prédios, lança raios para sugar carros e bate nos vilões impedindo-os de fugir, e dessa forma melhora o local onde vive, sonhando que no futuro salvará o mundo, como se estivesse surgindo uma nova Mulher Maravilha.

Esse último livro apresenta ilustrações em cores vibrantes, escrita facilitada, recursos gráficos que combinam forma e texto, balões mostrando a tonalidade das falas quando gritam ou sussurram, permitindo ao leitor uma leitura rápida e descontraída.

A ilustração dos dois livros em quadrinhos é bastante diferente. O primeiro repete a história com imagens prontas e cores neutras, talvez por tratar de um assunto mais polêmico e obscuro; já no segundo, a ilustração complementa o texto dando a ele leveza, mas não profundidade ao assunto, entregando ao final uma construção imagética pronta, com cores vibrantes e quentes.

Laurie Halse Anderson escreve narrativas em forma de romance e histórias em quadrinhos como também poemas. Sua escrita acompanha as tendências da “moda”, ela procura oferecer o que o leitor quer para aquele momento específico, tenta agradar o público-alvo usando cores e formas para chamar a atenção, dando a entender que sua principal preocupação é a venda e não a qualidade estética, haja vista que é o seu principal meio de subsistência. Para tanto, age como autores do passado, facilitando a história para que seu leitor goste e continue comprando.

Por sua elaboração narrativa, Halse ganhou visibilidade entre aqueles que trabalham com livros e recebeu vários prêmios e elogios, estando algumas das suas obras em listas de preferência de adolescentes da *America Library Association*, recebeu críticas positivas do *Horn Book*, *Kirkus Reviews* e *School Library Journal* e é vencedora de alguns outros prêmios.

Os principais desses prêmios foram auferidos pelos livros *Fale!*, *Chains* e *Catalyst*. Segundo o site oficial de Anderson, o primeiro livro, *Fale!*, recebeu o prêmio *National Book Award*, em 1999; Livro *Printz Honor*, em 2000 e foi finalista do Prêmio Edgar Allan Poe, sem data. O segundo livro, *Chains*, foi finalista do *National Book Award*, em 2008 e ganhou o Prêmio *Scott O’Dell* de Ficção Histórica de 2009, o terceiro livro destacado, *Catalyst*, recebeu o Prêmio *Odyssey Book*, em 2002, e a autora recebeu o Prêmio Margaret A. Edwards da *America Library Association* por escritas significativas na vida dos jovens leitores e foi indicada sete vezes para o Prêmio *Memorial Astrid Lindgren*, da Suécia.

Devido ao número de vendas, alguns livros foram traduzidos para diferentes idiomas, como: *Speak/Fale!*, para o espanhol, português, chinês, alemão e coreano; *Fever 1793*, para o espanhol, chinês, holandês, italiano e japonês; *Wintergirls / Garotas de vidro*, para o espanhol, português e alemão; *The impossible knife of memory / A impossível faca da memória*, para o português, inglês da Austrália e sueco; *Speak: the graphic novel*, para o espanhol e francês; *Shout* para o inglês da Austrália e Nova Zelândia e *Wonder Woman: Tempest Tossed / Mulher Maravilha: Tempestade Turbulenta*, para o português.

E pelo mesmo motivo de serem feitas as traduções, ou seja, o número de vendas, o livro *Fale!* foi transformado em filme, com o título “O silêncio de Melinda”, uma produção de Showtime Independent Films, tendo como atriz principal Kristen Stewart, popular entre jovens,

que também protagonizou a saga “Crepúsculo” posteriormente. O filme é uma releitura aproximada do livro, adaptado para o público televisivo, do qual omite algumas partes, mas mantém a essência do enredo e até mesmo as falas dos personagens em alguns momentos. A história de igual forma é narrada por Melinda, que ao final supera seus medos e traumas e passa a falar sobre o abuso que sofrera.

O mercado de literatura tem se ampliado com o tempo, preocupando-se, muitas vezes, em oferecer ao leitor uma obra fácil, para que compreenda e se sinta confortável com isso, algo com narrativa doce e final feliz, uma fórmula que agrada ao leitor e venda bastante, aproveitando ao máximo o enredo que está sendo bem aceito no momento. De acordo com Zilberman (1986, p. 84):

A simbiose entre a literatura e a cultura de massa não afeta apenas suas formas de produção e circulação, como, no caso da literatura infantil, sugere a regularidade de lançamentos, a redundância de temas, a proliferação de séries que trabalham sempre no mesmo horizonte de expectativa dos leitores, a destinação prévia de cada texto a esta ou àquela faixa etária ou à discussão deste ou daquele tema. Além disso, a literatura infantil manifesta alguns procedimentos de composição que, diluindo e rebaixando o padrão culto no qual eventualmente se espelham, acabam por configurar os riscos de massificação dos livros [...]: os ganchos narrativos ingênuos, a menção a personagens divulgadas por *best-sellers* e revistas, a alusão a fatos verídicos e contemporâneos veiculados pelo noticiário de jornal.

Os livros de Laurie Halse Anderson apresentam as características elencadas por Zilberman, pois ela observa a regularidade de lançamentos, redundância de temas, proliferação de séries a oferecer sempre o mesmo horizonte de expectativas e destinação prévia a crianças ou jovens leitores. Ao se observar a estrutura narrativa das obras descritas neste capítulo, vê-se que Anderson sempre utiliza a mesma sequência textual, introdução, desenvolvimento, ápice e conclusão, como também os mesmos espaços, com exceção das narrativas históricas, sendo um colégio de ensino médio e/ou uma casa de classe média na área urbana. Os colégios apresentam a mesma estrutura física, tendo refeitório bem equipado com *buffet*, mesas e cadeiras, salas específicas para cada disciplina, ginásio de esportes coberto, corredores amplos e armários centralizados, seguindo o padrão dos colégios americanos apresentados em filmes hollywoodianos, como também grupos de alunos que humilham e outros que são humilhados.

Os personagens têm de 16 a 18 anos e sempre passam por algum tipo de dificuldade, permitindo a discussão de temas conflitantes como abuso sexual, anorexia, estresse pós-traumático etc., mas a autora se detém principalmente no tema de superação pessoal diante dos problemas que a vida impõe. Ainda que discuta temas fraturantes, endossa a história com a necessidade de luta e superação, mostrando o quanto as pessoas podem sofrer, mas que devem

lutar e conquistar o que sonham, tornando-se de alguma forma vitoriosas no final, promovendo sempre um final feliz.

Os quatro livros históricos não fogem à regra, apresentam o mesmo perfil de personagens jovens e ambientação parecida entre eles, a guerra pela conquista de poder ou contra uma doença. De igual forma, todos lutam e superam seus medos e desafios, salvando outras pessoas enquanto procuram a própria salvação e ao final se tornam vencedores também.

Sua obra é de fácil compreensão e a princípio dá a impressão de profundidade, por discutir alguns temas polêmicos. Agrada leitores juvenis e adultos, em especial professores, que muitas vezes procuram no livro um motivo para discutir em sala de aula, pois estes “veem no livro o instrumento fundamental para a difusão do saber e o meio através do qual cada um se apropria da realidade, endossando seu caráter utilitário” (ZILBERMAN, 1991, p. 14). Já depois de uma leitura mais cuidadosa, percebe-se que Anderson discute os temas propostos de forma rasa, no sentido de autoajuda, tornando-se uma obra de caráter utilitário que procura ajudar os leitores a superar seus medos e traumas se colocando no lugar dos personagens apresentados.

5.4 As obras de Laurie Halse Anderson na Academia e no YouTube

A Academia proporciona aos pesquisadores motivação para pesquisas em diversas áreas do conhecimento, dentre elas, a arte literária, e muitas obras fazem parte desse foco. Para mais bem conhecer a inserção da autora no espaço científico, fizemos uma pesquisa minuciosa no Periódico da Capes e outras revistas científicas brasileiras, para encontrar artigos sobre as obras e a escrita de Anderson.

O levantamento do material para análise considerou apenas as publicações disponíveis em português, sendo encontrado um artigo científico escrito por Élide Mayara da Nóbrega Cunha e Elza Maria do Socorro Dutra, intitulado “Meu nome é Ana – Um estudo fenomenológico-existencial da experiência de mulheres com anorexia nervosa”, publicado em 2018 pela revista da abordagem gestáltica *Phenomenologia Studies*. Nele, as autoras tratam o tema da anorexia em entrevistas com duas mulheres, de 17 e 30 anos, procurando perceber como a doença se desenvolve no âmbito psicológico; o mote é o livro *Wintergirls / Garotas de Vidro*, porém se trata de um artigo do campo da psicologia e não da literatura, o que nos faz perceber que no Brasil não há nenhum estudo científico-literário sobre a autora ou alguma de suas obras até o momento de escrita desta pesquisa de doutoramento.

Ocorre que a situação muda de perfil quando se trata das mídias informais, porque os jovens, em especial, têm acesso aos livros de Anderson ou resenhas destes em canais de leitura

disponibilizados pelo *YouTube*, haja vista que atualmente esses leitores se relacionam com mais intimidade com os meios tecnológicos, fazendo do *smartphone*, *notebook* ou qualquer outro suporte tecnológico um companheiro constante, e é através desses suportes que também têm mais acesso à leitura, selecionando aquilo que agrada o seu gosto pessoal, ou seja, o que atende ao seu horizonte de expectativas, sem a intermediação do professor, mas de *youtubers* ou *booktubers*.

Os *youtubers* ou *booktubers*¹¹ como mediadores de leitura não fazem crítica nem interpretação literária das obras, apenas destacam algumas situações interessantes do seu ponto de vista sobre a história narrada e afirmam que o livro é atraente ou não, sugerindo a obra como leitura para aqueles que os seguem pelas redes sociais.

Para se compreender o quanto essas redes têm se expandido e feito o nome de Laurie Halse Anderson se tornar conhecido, vamos elencar alguns canais do *YouTube* que postaram resenhas e sugestões de leitura dos livros *Fale!*, *Garotas de Vidro* e *A faca impossível da memória*, mostrando que no Brasil somente esses livros foram selecionados para comentários em canais desse modelo, mas, ainda assim, com um número considerável de pessoas que tiveram acesso a eles.

O livro *Fale!* foi resenhado e sugerido como leitura interessante pelos seguintes canais: Irmãos na Obra, com 6.880 seguidores, Entre as Páginas, com 1.350 seguidores; Uma Dose para Meu Dia, com 712 seguidores, Livros e Fuxicos, com 334.000 seguidores; Livros que Todos os Jovens Deveriam Ler, com 342.000 seguidores e Marcando Uma Página, com 1.810 seguidores, somando um total de 686.752 pessoas que tiveram acesso de alguma forma ao livro, não significando que o leram.

O livro *Garotas de vidro* também foi bastante comentado por esses mediadores, sendo eles: Minha Vida Literária, que tem 46.100 seguidores; Entre as Páginas, com 1.350 seguidores; Paraíso dos Livros, com 1.570 seguidores, Literatura, com 1.730 seguidores, Livros e Afins, com 1.610 seguidores, Nine Stecanella, com 13.900 seguidores; Paloma Viricio, com 4.500 seguidores; Encantados por Livros, com 12 seguidores, Denise Campos, com 273 seguidores, e Livros que Todos os Jovens Deveriam Ler, com 342.000 seguidores. A soma total da quantidade de pessoas que podem ter tido algum contato com a obra foi de 350.125. E, ainda, *A faca impossível da memória*, que teve menor exposição, mas mesmo assim bem divulgado para o público.

¹¹ *BookTuber* é a comunidade do *YouTube* que comenta apenas sobre livros.

Os canais que fizeram sugestão do livro foram: *Geek Freak*, com 185.000 seguidores e *De livro em Livro*, com 1.870 seguidores, totalizando 186.870 seguidores e supostos leitores da obra.

Esses números podem nos levar a compreender o sucesso da autora, o motivo que a leva a exibir na maioria dos seus livros e entrevistas o título de escritora *best-seller* do *The New York Times*, lembrando que o requisito principal para se receber esse título é o número de obras vendidas. Esse levantamento foi feito apenas em âmbito nacional, podendo ser bastante ampliado quando se trata do seu país de origem, os Estados Unidos, que certamente apresenta as demais obras escritas por Anderson.

Todo esse levantamento das obras e produção cinematográfica mostra que Laurie Halse Anderson não apresenta uma obra pesquisada em nível acadêmico no Brasil, e também nos permite imaginar que sua intenção primária é a vendagem. De todo modo, vamos fazer um estudo, agora nos aprofundando no livro *Fale!*, para perceber se se trata de uma obra mercadológica ou se podemos considerá-la humanizadora, seguindo os preceitos apontados por Antonio Candido.

5.5 *Fale!* - Um mergulho na obra

O livro *Fale!*, como vimos, foi a primeira obra de Laurie Halse Anderson direcionada ao público jovem e pelas pesquisas feitas e afirmação do site oficial da autora também se trata do mais vendido e que continua a ser traduzido e comercializado em outros países. Devido ao sucesso alcançado, teve relançamento em outros gêneros como poesia, HQ, filme e audiolivro, mas em todos foi uma releitura fiel à história.

Em 2019 o livro foi relançado em comemoração ao 20º aniversário, com nova capa, nova introdução feita pelo escritor, apresentador, palestrante e comentarista cultural Ashley C. Ford, posfácio do autor de *best-sellers* do *The New York Times* Jason Reynolds e uma nova lista de perguntas respondida por Anderson, talvez buscando repetir o sucesso de vendas de 1999. Além do relançamento de aniversário e dos diversos gêneros, ele foi traduzido para outros idiomas como o espanhol, português, chinês, alemão e coreano.

O livro analisado é a versão em Língua Portuguesa, da Editora Valentina, traduzido por Flávia Carneiro Anderson, impresso em 2013, com 247 páginas.

Apresenta elementos bastante relevantes além da história, como a orelha da capa em que há um comentário sobre a personalidade de Melinda dando indícios dos motivos que a levaram a se calar e instigando a curiosidade do leitor. Comenta-se também como foi sucesso

entre jovens leitores, educadores e professores, e devido à sua relevância virou filme; e a orelha da contracapa dá informações de que se trata de uma autora aclamada e mundialmente conhecida por ter escrito muitos livros que podem ser discutidos nas escolas, sendo altamente recomendados. Explana ainda sobre o guia de sala de aula, presente no final da obra, a entrevista com a autora, e há um convite ao leitor para visitar o *site* oficial dela, no qual podem ser encontrados vídeos, biografia completa, *links* úteis para professores e notícias atualizadas.

Em continuidade, na segunda página existe uma lista dos prêmios recebidos pela autora, desde o lançamento do seu maior sucesso, *Fale!*. Posterior a essa informação, Laurie assina uma carta ao leitor, iniciada por “Queridos amigos”, aproximando-o da obra, elementos que serão mais bem explanados no decorrer da tese.

Após a carta, o livro presenteia o leitor com um poema escrito em primeira pessoa apresentando várias identidades que sofreram de maneira semelhante a Melinda; e só então dá início ao primeiro capítulo, intitulado “A primeira avaliação”, e daí até a quarta.

Como diz o ditado, “o espetáculo só termina quando acaba”, assim também é o livro *Fale!*, porque ao final da história ainda há a exposição de seis atividades ou textos extras, em que a autora, de certa forma, dá continuidade à narrativa, pois comenta outros possíveis finais. Os textos extras são iniciados pelo “É o seguinte..”, em que parece dialogar com o leitor, mas implicitamente entrega várias sugestões de possíveis finais, fechando a obra, não dando ao leitor o direito de interferir, refletir sobre como poderia ter acabado aquela história. Ao mesmo tempo dá opções de final, procura despertar o desejo do leitor pela continuação do livro *Fale!*, para ver qual final a autora escolheria.

Depois desses comentários, vem a entrevista, em que a autora responde perguntas relacionadas ao enredo, processo de criação, aceitação do livro e sobre sua vida pessoal. Depois, faz um comentário de uma página sobre a censura presente nos livros, em especial nos infantis e apresenta um Guia de Discussão, contendo o passo a passo que o professor pode fazer na sala de aula utilizando a obra como mote de discussão e por fim exhibe dados sobre o abuso sexual no Brasil e nos Estados Unidos.

A narrativa é escrita em primeira pessoa, com Melinda como a narradora-personagem. Por sua voz, a autora procura imprimir sua maneira de pensar em relação à violência sexual, sugerindo que o leitor entenda que é preciso **falar** sobre o ocorrido como a única forma de solução do problema. Assim, cria-se um pacto, não permitindo a quem lê uma reflexão aberta sobre o assunto ou a escolha de possíveis soluções, mas apenas a imposição do conceito estabelecido pela própria escritora.

O texto aborda, como o livro de Lygia Bojunga, a questão do estupro, seguindo a mesma temática fraturante, mas agora expondo a violência entre adolescentes que, de igual forma, acarreta muitas vezes grandes traumas que precisam de tratamento profissional e atenção da família.

Este segundo livro por nós interpretado também foi selecionado pensando nos mediadores de leitura, que são os receptores das duas obras (*O abraço e Fale!*) nesta pesquisa de doutoramento, procurando suprir seus horizontes de expectativas, haja vista que é um assunto, segundo eles, de difícil abordagem, mas de extrema importância no âmbito escolar, como afirma a mediadora Sabrina (F-46):

O que mais me agradou foi o tema, acho que é um tema importante para as meninas e para os meninos também, [...] tem muito menino que é estuprado também, já houve alguns casos que são estuprados os meninos em festas, na escola, em banheiros de esportes, então tanto pra elas quanto pra eles, eu acho que é um livro importante e que faz parte da realidade deles, da vida deles.

E nesse livro a história é contada de maneira linear, os acontecimentos são descritos no tempo cronológico. Porém, em determinado momento, já ao final do terceiro capítulo, há o *flashback* do episódio que desencadeou os sentimentos e reações na narradora personagem principal, explicando ao leitor a decisão de Melinda de não falar mais do que o extremo necessário: a atitude de se afastar das pessoas, inclusive dos pais, e descuidar-se completamente do corpo e do intelecto, tornando-se uma garota estranha, medíocre e solitária. Posterior a isso, os fatos continuam a acontecer em tempo de calendário.

Esse *flashback* pode ser percebido porque toda a narrativa é contada no presente do indicativo e no momento em que Melinda deita no telhado da varanda, olhando para o céu escuro, e sem nenhuma indicação a narrativa passa a ser escrita no pretérito perfeito; logo, não é difícil o leitor entender que se inicia ali a explicação do que aconteceu no passado, não só pela mudança do verbo, que pode passar despercebido ao leitor menos atencioso, mas pela expressão corporal descrita no texto, lembrando que o leitor conhece os sentimentos e pensamentos da garota, porque é a narradora personagem; então, nesse momento, ela volta ao passado para contar primeiro ao leitor, seu cúmplice, para só depois, em tempo cronológico, contar às outras pessoas sobre o estupro que sofreu e dar a solução que o livro sugere desde o nome, falar sobre o assunto que a está incomodando.

Podemos dizer que a autora usa um pouco da estrutura da narrativa psicológica no livro *Fale!*, pois é uma produção em primeira pessoa que evidencia a individualidade do sujeito ficcional, mostrando as suas emoções e pensamentos, sendo esses os fios condutores da história, porém arquiteta a obra com um enredo aparentemente difícil, porque o leitor não sabe o que

levou a personagem a se negar a falar, mas ao observar de perto percebemos ser uma história de fácil compreensão, pois é linear, tendo apenas um episódio de *flashback* em seu interior, assim o leitor se mantém como em linha reta, abre um parêntese para enxergar o que aconteceu no passado, fecha o parênteses, e continua em linha reta até o final da história.

Para melhor entendimento dos conceitos teóricos já discutidos nesta tese e inseridos nas interpretações, vamos nos ater a outros pontos relevantes da narrativa de Anderson, como também dos textos extras que compõem o livro: a capa, a carta ao leitor, o poema escrito pela autora, o questionário também respondido por ela, o comentário sobre censura, o guia pronto de discussão e as estatísticas sobre o abuso sexual no Brasil e nos Estados Unidos; desse modo, procuramos perceber a recepção das obras pelos mediadores de leitura e também analisar as interpelações contidas no corpo da escrita, buscando apresentar algumas respostas satisfatórias e concludentes. Para tanto, faz-se importante conhecer a história e acompanhar a exegese do texto.

4.5.1 Por dentro da história: explorando o livro *Fale!*

O livro *Fale!* conta a história de Melinda Sordino, uma garota solitária que entra no ensino médio no Colégio Merryweather tendo a impressão de que está indo para o matadouro. A história é iniciada no primeiro dia de aula, quando pega o ônibus para ir à escola e nele é hostilizada pela galera do fundo e por Rachel Bruin, sua ex-melhor amiga.

No colégio se sente deslocada e tudo que precisa é de uma amiga, então conhece Heather, uma novata tagarela que também busca aceitação. Passam a almoçar e ficar juntas durante os intervalos, mas Melinda só conversa por monossílabos, o que incomoda a garota faladora; até que num jogo de futebol americano, em que todos os alunos estão no ginásio para apoiar a equipe, alguém descobre quem é Melinda Sordino e começa a xingá-la e chutá-la por ela ter ligado para a polícia e acabado com uma festa do 3º ano, no ano anterior. Então, Heather passa a imaginar que aquela garota não é a melhor companhia para ela.

Melinda sai arrasada do ginásio e procura se esconder em algum canto, corre para o fundo do colégio e quase é pega pelo diretor, então entra rapidamente em um quartinho escuro, percebendo que é um pequeno depósito abandonado onde eram guardados materiais de limpeza, e nesse lugar se sente segura.

O primeiro bimestre chega ao fim e com ele as notas baixas. Ao andar e pensar nos pais que brigariam com ela, como também entre eles, porque brigam por qualquer motivo, vê um menino do terceiro ano se aproximando e ele pisca pra ela, o que a deixa trêmula e apavorada.

Ela conhece aquele garoto e o considera um “Monstro”. Depois de algumas investigações descobre que ele também estuda no Merryweather e essa notícia não permite que tenha paz.

O segundo bimestre passa e Melinda continua apática, sozinha, sonolenta, relaxada, desatenta, sem amigos, e durante o tempo vago organiza o seu cubículo, o quartinho abandonado pelo pessoal da limpeza, um lugar úmido, escuro, fedido e abafado, mas para ela o único lugar seguro no mundo, então limpa, esconde o espelho, leva livros e objetos pessoais para dentro dele; quando não está na sala de aula, está lá, onde lê, dorme, passa tempo pensando, até que chegam as férias de inverno e o Natal.

Melinda e sua família não estão empolgados com a data natalina ou o Dia de Ação de Graças, sua mãe só pensa em trabalhar e seu pai em ficar de folga, mas ela resolve montar a árvore de Natal mesmo assim e na noite do nascimento de Jesus, ao trocarem os presentes, tem vontade de contar o que lhe aconteceu, mas os pais não esperam, não percebem que a filha está com problemas pessoais e cada um sai para um lugar, deixando-a sozinha na sala, apenas com os seus sentimentos.

O retorno das aulas traz novidades, o “Troço”, garoto de quem, por algum motivo, Melinda tem pavor, aparece no refeitório e fica bem próximo dela, flertando com algumas garotas que estão em sua mesa. A estudante sai correndo para vomitar porque a sensação de proximidade e o cheiro do menino trazem lembranças ruins e embrulham seu estômago. Ao voltar para a sala, percebe que o professor de Artes também não está bem, pois ele teve uma reunião com a diretoria e ao voltar perde a compostura e rasga uma tela enorme que está pintando, retratando o desmazelo da escola em relação à educação.

Os boletins do segundo bimestre são entregues e Melinda consegue ter notas ainda mais baixas do que as primeiras, então seus pais são comunicados, brigam muito, mas não resolvem a questão.

O terceiro bimestre começa e Melinda não tem razões para ir à escola, então, além de se esconder em seu cubículo, começa a faltar às aulas e seus pais são chamados pela orientadora educacional e pelo diretor para uma conversa. Na reunião o diretor e a orientadora insinuam que a família está com problema, por isso a filha está com comportamento e notas ruins, e os pais acusam a escola de fazer algo errado porque a menina era boa aluna na outra escola e agora parece um zumbi. Tentam jogar a culpa um no outro e ninguém percebe que ela está sofrendo por motivos pessoais, gritando por socorro, e a reunião acaba sem solução.

Melinda entende que precisa melhorar, mas sua única colega a abandona de vez, ridicularizando seu jeito e a chamando de estranha, então ela volta a se sentir a pior das criaturas

e entender que o único lugar seguro é de fato seu cubículo, já ninguém quer ouvi-la ou ajudá-la, então o melhor é desaparecer.

Certo dia dorme tempo demais no cubículo, perde a hora e ao sair correndo do colégio acaba esbarrando em David Petraks, seu colega da aula de Biologia, que a chama para uma festa, mas ela recusa enfaticamente. Ao voltar a pé para casa, pensa que está neurótica por achar que toda festa é perigosa, mas depois entende que de fato é perigoso e o melhor a fazer é voltar para casa. Lá não consegue dormir e resolve deitar-se no telhado da varanda, olhando a escuridão do céu e se lembra do pior dia da sua vida, quando ela deixou de existir, o dia em que ficou muda, apática, sozinha e se sentindo a pessoa mais suja que existe, e tudo por sua culpa.

Melinda fecha os olhos e volta ao final do ano anterior, quando foi numa festa dos alunos do último ano do ensino médio, numa fazenda afastada da cidade, junto com Rachel e seu irmão mais velho. Nessa festa bebeu algumas garrafas de cerveja, embora não tenha gostado, e ficou meio descontrolada. No meio da agitação sentiu vontade de urinar e se afastou, indo para dentro de uma floresta, quando sentiu a presença de uma pessoa atrás dela. Era um rapaz lindo, musculoso, perfeito aos seus olhos; ele elogiou a sua beleza e logo a abraçou e começou a passar a mão pelo seu corpo, ela achou que estava rápido demais, mas não conseguiu falar, estava gostando, pensava que entraria no ensino médio com um namorado mais velho e todas ficariam com inveja. O rapaz a beijou com fúria, mordeu seus lábios com força, o que a princípio estava bom, depois começou a doer. Ele a jogou no chão e perguntou se ela “queria”, mas, pela bebida, pelo torpor do susto e com a boca machucada, não conseguiu responder, então ele levantou sua blusa e desceu a calça, ela se deu conta de que não queria relação sexual naquele momento e tentou gritar, mas as palavras não saíam, tentou mais uma vez dizer que não, mas a mão do rapaz tapava sua boca. Ele a machucou profundamente, depois simplesmente se levantou, sorriu e saiu, deixando-a caída no chão, sozinha.

Melinda sai daquela floresta completamente devastada; ao entrar na cozinha, pega o telefone e liga para a polícia, mas não consegue falar, porém os policiais fazem a localização e acabam com a festa. Uma pessoa viu a menina fazer a ligação e lhe dá um tapa no rosto, enquanto os outros, incluindo sua amiga Rachel, a repreendem e abandonam. Ela volta para casa sozinha e ferida, e lá encontra uma família fria e desinteressada, que nem nota sua chegada, então se fecha no *closet*, prefere não dizer mais nada a ninguém, pois sabe que a sua vida não importa a qualquer pessoa.

Depois de lembrar esse episódio, entende que precisa continuar a viver, o que não está fácil, mas precisa tentar, pois se continuar assim vai acabar morrendo; embora se sinta uma infeliz, sabe que precisa renascer.

O quarto bimestre começa no mesmo ritmo vago de estudo e a primavera começa a derreter o gelo do inverno. Melinda permanece em seu cubículo e estado de silêncio até que vê que sua ex-melhor amiga, Rachel, está paquerando Andy Evans, o monstro que a estuprou no dia da festa do 3º ano, então pensa numa maneira de alertá-la e resolve escrever uma carta dizendo que ele não presta, que pode machucá-la, mas não vê mudança no comportamento dos dois, então imagina que ela não recebeu a carta.

Em meio ao turbilhão de sentimentos e preocupações, Melinda perde o ônibus e seu professor de Artes lhe dá uma carona para casa. Ele comenta sobre seu trabalho com a árvore, dizendo que até agora as árvores que ela esculpiu ou pintou não têm vida e que ela precisa colocar sentimento no que faz, mas ela ainda não consegue, então ele olha nos seus olhos e fala que se um dia precisar conversar ele está pronto para ouvir. Melinda percebe que chegaram ao destino, baixa a cabeça e sai pensativa do carro.

Ao entrar em casa vê o jardim todo coberto de musgo e folhas mortas e, como o sol brilha no céu, resolve limpar tudo e renovar os ares da casa, com isso começa a limpar a sua própria alma. Na escola, percebe que muitos recados são escritos nas paredes do banheiro, então resolve fazer uma denúncia nesse meio de comunicação, que parece ser um dos mais eficientes. Escreve que todas as meninas devem fugir de Andy Evans porque ele é um monstro do mal, e decide também conversar com Rachel, para ajudar a ex-amiga a não se machucar, mesmo que ela não tenha ligado a mínima para o seu sofrimento. Estava tentando superar o próprio trauma para ajudar a outra garota.

Na biblioteca, senta perto de Rachel e puxa assunto, a ex-amiga não a recebe amistosamente, mas não a manda embora. Então, ela conta que na noite da festa só chamou a polícia porque foi estuprada no meio das árvores, e a colega se assusta com a notícia e vê o quanto foi injusta; então a abraça e tenta consolar perguntando quem fez aquela coisa horrível e, quando Melinda conta que foi Andy, Rachel a chama de mentirosa e invejosa, saindo furiosa do local.

Melinda fica arrasada, mas ao se encaminhar para o ponto de ônibus, uma colega da aula de Artes que também não gosta de Andy e desconfia do que aconteceu com Melinda a chama para ver o que está escrito no banheiro. Viram que várias garotas contavam como ele as machucou, molestou, violentou etc., assim Melinda vê que sua denúncia fez outras pessoas se “falarem”, o que a deixou feliz.

A garota continua seu processo de cura; como falou sobre o estupro, ainda que de maneira velada, está se sentindo liberta, mesmo que Rachel não tenha acreditado nela. A formatura chega e somente os veteranos vão à festa, e Andy leva Rachel, sua quase namorada,

mas lá eles têm uma briga feia porque o menino tenta passar a mão pelo corpo dela e se chateia quando evitado, então ela faz um escândalo e termina o relacionamento pensando que Melinda dizia a verdade.

A notícia corre rápido e Andy fica furioso porque Rachel não quer mais falar com ele, e muitas pessoas o apontam dizendo que ele é perigoso, por isso vai atrás de Melinda, imaginando que ela havia espalhado a “fofoca”.

Pela primeira vez durante aquele ano a menina parece feliz e acha que não precisa mais do cubículo, assim começa a tirar seus pertences pessoais para deixar o quartinho limpo caso outro aluno precise no próximo ano e, como está muito quente, deixa a porta aberta. Andy a vê e entra sorrateiramente, tranca a porta e ameaça Melinda dizendo que ela é culpada por Rachel o abandonar, então a violentará de novo, mas será pior que da outra vez. Ela tenta se defender, mas o menino é muito forte, então ela junta todas as suas forças e grita bem alto, porém isso não o intimida. Melinda vê o espelho escondido atrás de um quadro, bem ao seu alcance, e num grande esforço quebra o espelho, atacando Andy com um caco, assim, quando se vê encurralado, com o pescoço já sangrando, dá um passo para trás e ela consegue abrir a porta e se libertar. Nesse instante algumas meninas, que tinham ouvido os gritos, já estavam ali para socorrer Melinda e servir de testemunhas.

No final do ano todos se despedem e ela se torna popular entre os alunos. Na última aula de Artes entrega o trabalho final, uma árvore cheia de defeitos, mas, por isso, única, como ela. O professor a abraça dizendo que ela havia se superado, que passou por muitas coisas durante o ano, mas que venceu e se quiser conversar, ele pode ouvir, então Melinda, com os olhos cheios de lágrimas, começa a falar da sua história.

A capa é o primeiro contato da obra com o leitor, por isso é de grande relevância, pois deve fazer um convite à leitura, criar nesse leitor o desejo de manusear e ler a obra completa. A imagem e as cores da capa traduzem um processo complexo que envolve literatura, sentimentos interiores, experiências vividas que podem aproximar ou repelir aquele que entra em contato com o livro.

O livro *Fale!* apresenta uma capa alegre, com fundo branco na parte inferior e colorido na superior, direcionando a obra à exultação e fantasia contidas na suavidade e inocência do público jovem, como podemos perceber.



(Imagem retirada do Google em 2021).

Santaella (2012, p. 88) escreve que “ler imagens é interpretá-las”, e a mediadora Angélica (F-35) fez uma interpretação da capa relacionando as imagens a possíveis significados, pautando o desenho com seus próprios gostos e vivências.

Quando eu peguei aquele livro e vi essa árvore (árvore da capa), que eu adoro árvores, eu acho que a árvore é um símbolo, diferente da âncora, que as pessoas associam muito, ela tem as raízes profundas, esconde a potência da planta, então eu achei bonita a capa, vi as bocas, um monte de bocas todas fechadas, sinal que não falava nada.

A partir da imagem, criam-se expectativas e conjecturas em relação à obra, podendo posteriormente quebrá-las, ampliá-las ou não, mas a função primária da capa é cumprida, cria no leitor o desejo de ler.

Angélica (F-35) percebe a presença implícita das raízes da árvore, mas, ainda que coloque o seu prazer pessoal na imagem vista, não relaciona as raízes percebidas como base fundamental da vida da pessoa, a família, amigos, professores, que são profundas ou não, mas de todo modo a sustentam. Ainda assim, a mediadora se sente motivada, permite-se refletir sobre as imagens, de maneira que a obra faça sentido para si, podendo, depois, relacionar essas imagens à história da personagem e dela mesma.

Em observação mais atenta à capa, podemos perceber, como a mediadora, em primeiro plano, o tronco de uma árvore com vários galhos, sendo o tronco e galhos também brancos, somente traçados com a cor preta, como se fosse um desenho simplista. As folhas da árvore são

representadas por bocas pintadas com vários tons de vermelho e rosa ou estão sem tinta, brancas, e todas elas estão fechadas. O fundo branco fica atrás do tronco e atrás dos galhos as cores mais fortes se misturam: azul, preto, laranja, verde, marrom e branco.

Segundo Santaella (2012, p. 83), “a visão das cores está relacionada com a memória, o paladar e o desejo sexual”. Isso nos permite entender que o branco pode representar a pureza e a candura dos jovens leitores, como também dos personagens e que a base da vida, o tronco da árvore seguido de raízes profundas ou superficiais, que geralmente não são visíveis a olho nu, está estruturado na base familiar, amigos e pessoas que convivem entre si. O desenho da árvore toda está circundado pela cor preta, como se ela ainda fosse rascunho, esboço de um futuro que pode causar medo, dor, angústia, tristeza e sentimentos outros que acabam envolvendo o jovem durante o processo de crescimento e amadurecimento.

De todos os mediadores pesquisados, apenas três fazem a leitura da capa. Desses, dois relacionam as imagens a suas próprias histórias, de alguma forma, e o terceiro olha para a obra com distanciamento, tendo em foco somente a obra e o autor, não se colocando como coautor do livro. A mediadora Angélica (F-35) relaciona a árvore à força do ser humano (fala destacada no início do capítulo), já Sabrina (F-46), percebe que há na árvore relação com a identidade pessoal, conforme a psicologia, buscando na sua memória conhecimentos prévios para dar sentido ao texto.

A boca, aquele monte de boquinhas na capa, tem que ver, a boca calada, a boca de falar ou a boca fechada [...]. Eu me lembro que a figura da árvore tem alguma relação na psicologia com a nossa identidade, que a nossa identidade é simbolizada na psicologia pela figura de uma árvore, e teve uns três anos da minha vida que eu fiz muito encontro de cura interior, essas coisas de igreja, então era cura interior naquelas veredas antigas, que reúne várias igrejas, e sempre as psicólogas que estavam nesse grupo falavam da árvore, falavam que a gente é como uma árvore, era sempre essa simbologia, aquele renascer, do revigorar das raízes que ainda existem, é a nossa própria identidade que vai sendo simbolizada por essas árvores; então eu lembrei disso.

Por seu lado, a mediadora Rafaela (F-40), depois de ouvir os comentários das colegas, sem prestar atenção à capa antes da leitura, o fazendo somente no momento da socialização, levanta mais um ponto de observação, as cores da boca, que segundo ela podem emitir o sentido de que algumas pessoas são mais vaidosas que outras, porém sobre a árvore disse: “Depois que eu olhei para a capa que eu pensei que fosse a simbologia da árvore que ela recebeu no trabalho de Artes”. Assim, liga a figura da árvore a uma parte da história em que o professor de Artes pede aos alunos que façam um trabalho artístico com uma palavra a ser sorteada. E, para Melinda, foi a árvore. Diante das falas das colegas e da observação mais atenta para a capa, a mediadora consegue romper o seu horizonte de expectativas, pois enxerga a vaidade nas

imagens postas, como também consegue correlacionar a capa à história, porém permanece na zona de conforto, não se permitindo ir além do já comentado pelos demais.

Observando as respostas, entendemos que cada uma é válida porque exhibe o que sente e pensa o seu interlocutor, mostrando a recepção primeira do livro pelo leitor.

Sobre o significado da árvore, já discutido entre os mediadores, Chevalier e Gheerbrant, autores do *Dicionário de símbolos*, afirmam:

Símbolo da vida, em perpétua evolução, e em ascensão para o céu, ela evoca todo o simbolismo da verticalidade [...]. Pelo fato de suas raízes mergulharem no solo e de seus galhos se elevarem para o céu, a árvore é universalmente considerada como símbolo das relações que se estabelecem entre a terra e o céu (2019, p. 84)

A interpretação feita pelas mediadoras corrobora a ideia dos autores citados de que a árvore representa a vida. Nesse contexto estão: a história, a força da raça humana e também sua própria identidade, mas Chevalier e Gheerbrant vão além colocando a árvore como símbolo de relação entre céu e terra, mostrando a presença da espiritualidade, na ligação entre Deus e os homens.

Na socialização não houve comentários aprofundados sobre os significados das cores presentes na capa. Porém, diante das leituras realizadas por nós, as cores de fundo podem indicar vivências, momentos alegres e outros, difíceis ou tensos, haja vista que o verde, o azul e o branco podem representar a suavidade da vida passada em instantes de descontração e lazer com amigos, familiares ou consigo mesmo; o laranja representa os momentos de euforia e desejos aflorados; já o marrom e o preto, podem representar os momentos sombrios, tristes e até mesmo mórbidos que o ser humano passa na vida.

A boca tem significados importantes na literatura, pois é sinônimo de vida, porque por ela passam os alimentos como também o ar para respirar, é uma força criadora que dá vida à alma.

[...] ... a força capaz de construir, de animar, de ordenar, de elevar, é igualmente capaz de destruir, de matar, de confundir, de rebaixar; a boca derruba tão depressa quanto edifica seus castelos de palavras. É mediação entre a situação em que se encontra um ser e o mundo inferior ou o mundo superior aos quais ela o pode arrastar (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2019, p. 133)

Assim, as bocas desenhadas na capa, todas fechadas, representam a morte, o silêncio não somente da personagem Melinda, mas de todos aqueles que sofreram ou sofrem algum tipo de abuso e preferem não falar, não pedir socorro. As cores variadas de vermelho, rosa e as que estão em branco significam as várias personalidades tanto de meninas quanto de meninos, e a ideia de mudança de atitude é imposta pelo título *Fale!*, um verbo no imperativo que aconselha

ou ordena uma ação. Desse modo, podemos entender que para Anderson se vive quando se fala o que sente.

Abaixo do nome, da ordem de se livrar do peso do segredo e sofrimento pessoal, há o nome da autora, que é a agente da ordem, seguida por uma citação de Kirkus se referindo à revista americana de crítica literária *Kirkus*, que confere o Prêmio Kirkus anual a autores de literatura de ficção e não ficção. Faz-se, desse modo, referência à emoção que o texto libera no leitor, tornando-o inesquecível ao reafirmar o empoderamento da obra e da autora.

A capa convida não só os leitores românticos em busca de uma história doce e melodramática ou os leitores aventureiros, apreciadores do suspense em busca de uma história eletrizante; ela atrai todos os leitores que passam por alegrias e tristezas, medo, desilusão ou superação para mergulhar na obra e conhecer alguém que viveu as mesmas situações reais, induzindo o leitor a iniciar a leitura com a decisão de falar. O ato de abrir o livro mostra também a necessidade de abrir a boca e se abrir para o mundo.

A contracapa mantém a cor branca e faz propaganda do livro, não instigando o leitor a imergir na história de Melinda, mas dizendo do seu impacto incentivando a reflexão e o debate, seguido de cinco citações de editoras que recomendam a obra.

A capa e contracapa apontam a obra como de qualidade e necessária para o jovem, citando-se instituições notórias no âmbito de publicação literária, como também recomenda o livro para as escolas que lidam com essa faixa etária, promovendo uma aceitação involuntária, não dando a opção de pensar de maneira diferente.

Depois de explorar a capa e abrir o livro, há uma *Carta Direta ao Leitor* em que o texto é iniciado com “Queridos amigos”, colocando-o em pé de igualdade com quem assinou a “carta”, dando a sensação de intimidade. Nela, a personagem Laurie, criada pela autora para dialogar com o leitor, comenta, em linguagem coloquial, que não acredita que o livro *Fale!* já fez 10 anos desde o seu lançamento. Ela se coloca como alguém que não só escreveu a narrativa como também a vivenciou, a exemplo de Melinda, os sentimentos de empolgação, ansiedade e caos podendo se referir à festa, à aproximação do garoto e ao estupro seguido do desprezo dos amigos.

Na “carta”, Laurie¹² conta que nesses 10 anos de existência do livro *Fale!* já conversou com mais de meio milhão de alunos do ensino médio, respondeu a inúmeros *e-mails* e cartas e sentiu as lágrimas de muitos leitores que se identificaram com a luta de Melinda e precisam falar, mas que nem sempre há adultos para ouvi-los.

¹² Nesse subtópico, ao ser mencionado o nome Laurie Halse Anderson ou o adjetivo autora (ou escritora), estamos nos referindo à personagem criada para se aproximar do leitor.

Com pseudomodéstia, afirma que o livro alcançou mais de meio milhão de leitores e comenta que gosta de pensar que ele esteja ajudando alguns deles a encontrar a sua voz, colocando aqueles que conseguem falar sobre seus problemas como verdadeiros heróis, por terem conseguido olhar para dentro de si mesmos e criar coragem de contar as suas histórias. Com isso, dá indícios da necessidade de olhar para si e para a obra e, juntos, buscar a solução, que ela já sugere: falar.

Ao final da “carta”, afirma que é uma escritora de sorte e abençoada (o que também parece paradoxal porque sorte ocorre ao acaso e bênção é dada por Deus), pois o livro ajudou uma geração de leitores a dar alguns passos rumo à vida adulta, dando a entender que esses leitores cresceram com a leitura que fizeram. E ao final dá o conselho que está presente de maneira redundante em toda a obra, “que vocês sempre tenham a coragem de falar”.

Para concluir essa parte, o editor coloca uma nota de rodapé avisando que a carta foi escrita para abrir a edição comemorativa e reafirma o livro se transformou em um fenômeno editorial, gerando debates e discussões nas principais escolas dos Estados Unidos, um dos maiores sucessos da literatura jovem.

A carta em questão mostra claramente que a autora e o editor pretendem entregar ao leitor um texto supervalorizado, de modo que o destinatário inicie a leitura com juízo de valor preestabelecido, entendendo que o livro já foi avaliado e aprovado por muitos, então ele só precisa concordar com as ideologias implícitas ou explícitas do texto.

Depois da Carta ao Leitor, a autora oferece de presente um longo poema – até porque o poema é uma das maneiras que as pessoas versadas usam para exprimir aquilo que sentem. É um gênero bastante explorado no ambiente escolar, em especial nas séries iniciais, de maneira pedagogizante, quando o professor explora o ritmo e a rima na formação de palavras ou frases; e volta para a escola durante as séries finais da educação básica, quando os jovens se apaixonam e passam a mostrar seus sentimentos em poemas com rimas ou versos brancos, estimulados também pelo professor.

Laurie Halse Anderson, utilizando-se da mesma personagem que escreveu a carta “Querido amigo”, procura chamar a atenção dos alunos/leitores e escreve um poema de 10 estrofes, com o número de versos diversos, não se preocupando com a estrutura e rima do texto, mas sim em fazer ouvir as vozes que sofreram algum tipo de abuso e resolveram abrir a boca depois de abrir o livro, e contar que passaram. Dessa maneira, a autora demonstra envolvimento e interesse pela causa do leitor.

Segundo informações ao final do texto, os versos foram transcritos das muitas cartas e *e-mails* recebidos pela autora durante a circulação do livro, sendo escritas por “sua” pena somente a primeira e a última estrofe.

O título do poema é *ESCUTE!*, antônimo de *FALE!*, mas uma ordem, e essa provoca o leitor a, primeiro, ouvir o que a autora tem a dizer, depois, ouvir as pessoas que passaram por problemas similares e, adiante, seguir as orientações e sugestões contidas na obra, isto é, falar sobre o que o aflige.

Estrofe 1:

Vocês escreveram
De Houston, Brooklyn, Rye, Nova York, Peoria
Los Angeles, Detodasapartes dos EUA para minha
Caixa de correio, as minhas páginas no My
Space Face
Book
Um blog de bffs sussurrando
Cemmil murmúrios para mim e Melinda.
(ANDERSON, 2013, p. 9)

Na primeira estrofe a autora mostra quem as duas são e de onde vêm as vozes que provocaram o desejo da escrita do poema. Destaca que esse texto surgiu pelo desejo de conversar, suscitado pelos leitores, que entraram em contato por vários canais. Ela usa uma linguagem coloquial, com gírias comuns à juventude, como “bffs”, que significa “melhores amigos”, e neologismos que demonstram a oralidade desse meio como “detodasapartes”, aproximando a autora do grupo específico.

Estrofes 2 e 3:

Você:
Também fui estuprada
Violentada na sétima série,
No segundo ano, no verão depois da formatura,
Numa festa
Eu tinha 16
Eu tinha 14
Eu tinha 5, e ele fez isso durante três anos
Eu amava o cara
Nem conhecia o sujeito
Ele era o irmão da minha melhor amiga,
O meu avô, o meu pai, o companheiro da minha mãe,
O meu namorado
O meu primo
O meu técnico
Eu me encontrei com ele pela primeira vez naquela noite, e –
Quatro caras se revezaram, e –
Sou um garoto, isso aconteceu comigo, e –

... Eu fiquei grávida, aí dei a minha filha para adoção...
 Isso aconteceu com você, também?
 Vc também?
 (ANDERSON, 2013, p. 9)

As estrofes 2 e 3 retratam as vozes daqueles que suportaram a violência sexual, contando a agressão, o resultado dessa ação e faz questionamentos sobre quem mais foi abusado, procurando instigar outros a falar. Os versos demonstram que o estupro pode ser sofrido em qualquer idade, independente do gênero, pois não ocorre somente com meninas, e pode ser realizado por qualquer pessoa, sendo próximo ou distante da família. Os versos servem como desabafo e também como alerta ao leitor que não passou por esse trauma.

A autora utiliza o pronome pessoal de tratamento “você” para iniciar as estrofes que demonstram a ação, caracterizando bem de quem é a voz que está ecoando.

Estrofes 4 e 5

Você:
 Eu não fui estuprada, mas
 Meu pai bebe, mas
 Eu detesto falar, mas
 Meu irmão levou um tiro, mas
 Eu me sinto excluída, mas
 Meus pais se separaram, mas
 Eu não pertencço a nenhuma tribo, mas
 A gente perdeu a nossa casa, mas
 Eu tenho segredos – 7 anos deles
 E eu me corto
 Eu e minhas amigas nos cortamos
 Todas nós nos cortamos cortamos cortamos
 Para aliviar a dor

... meu primo de cinco anos foi estuprado – ele está começando a demonstrar isso, agora...
 Você pensa em cometer suicídio?
 Tem vontade de matar o cara?
 (ANDERSON, 2013, p. 10)

A quarta e quinta estrofes retratam outros tipos de traumas ou o estupro de alguém próximo, colocando o ato do estupro em pé de igualdade com outros tipos de violência que o jovem pode sofrer, confirmado pela conjunção adversativa “mas”.

Diferente das estrofes anteriores, a autora cita o abuso sofrido e questiona sobre as marcas e os desejos sombrios que esse ato poderia causar.

Estrofe 6

Você:

Melinda se parece muito com uma garota que eu conheço
 Não, ela se parece muito
 (comigo)
 Sou MelindaSarah
 Sou MelindaRogelio sou MelindaMegan,
 MelindaAmberMelindaStephenToriPhillipNavdiaMateoKristinaBeth
 Ainda dói, mas
 Mas
 Mas
 Mas
 Este livro me fez sair da concha
 Continua a doer, eu estou bolada, mas
 O seu livro me fez sair da concha
 (ANDERSON, 2013, p. 10)

Na sexta estrofe as vozes se reconhecem no livro, entendem que o sofrimento da personagem Melinda é o mesmo delas, assim juntam seus nomes ao da personagem, reforçando a ideia de que elas/eles são as vítimas. Após essa conclusão, demonstram o quanto o livro ajudou no início da resolução, mesmo ainda sofrendo, já conseguem visualizar uma saída, sendo novamente marcada pela conjunção adversativa “mas”. Nessa estrofe não há ação nem questionamento, mas o resultado da leitura do livro.

Estrofes 7, 8 e 9

Você:
 Eu chorei quando li a história.
 Ri quando li
 É uma idiotice?
 Eu me sentei com a menina –
 Sabe, aquela menina –
 Eu me sentei com ela porque ninguém faz isso no almoço
 E eu sou *cheerleader*, sabe.
Fale! mudou minha vida
 Me tirou da concha
 Me fez pensar
 Nas festas
 Me deu
 Asas este livro
 Abriu a minha boca
 Eu sussurrei, eu gritei
 Arregacei as mangas eu
 Detesto falar mas
 Estou tentando

Você fez com que eu me lembrasse de quem sou.
 Valeu.

Obs.: A nossa turma vai mergulhar de cabeça neste livro.
 (ANDERSON, 2013, p. 11)

A sétima e oitava estrofes discorrem sobre a emoção causada pela leitura, como também a mudança de comportamento por parte dos leitores, seguido de agradecimentos à autora,

mostrando como o livro é um instrumento de resolução de problemas, mais uma vez valorando a obra de maneira intensa; e a nona estrofe registra o compromisso não só de ler, mas de convencer outros a também ler.

Estrofe 10

Eu:

Eu:

Eu: *aos prantos*

A décima e última estrofe sugere exposição da fragilidade da autora, que diante de tais considerações perde as palavras e chora.

O poema transmite, sim, alguma emoção e envolvimento com as vozes do texto, mas ao final demonstra manipulação, haja vista que foi pensado pela autora, ainda que como personagem criada para dialogar com o leitor, tirando pequenos fragmentos das cartas e *e-mails*. E esses fragmentos, juntos, criaram um novo texto, com novo sentido, tudo isso para que, mais uma vez, o livro seja colocado em um pedestal e visto como necessidade para o enriquecimento da vida humana e conseqüentemente tenha um número cada vez mais alto de vendas.

O poema não foi discutido por nenhum dos mediadores; disseram ter pulado essa parte e foram direto à história. Apresentados os textos iniciatórios, Anderson começa a narrativa da história de Melinda, que acontece no decorrer de um ano escolar.

5.6 Um ano e quatro avaliações

O livro é dividido em quatro avaliações, sugerindo os quatro bimestres do ano letivo, que podem ser considerados também quatro capítulos. As quatro avaliações demonstram não somente o desempenho na escola como, principalmente, o desenvolvimento emocional da protagonista em relação ao estupro sofrido no final do ano anterior, ao concluir o ensino fundamental.

No primeiro bimestre são apresentados alguns elementos que compõem a obra, de maneira que o leitor primeiramente se situe para depois compreender a história, que são a escola, os professores, as amigas, a família e Melinda, a personagem principal, da qual falaremos de maneira mais aprofundada no decorrer da escrita.

O subtítulo “Bem-vindo ao ensino médio do colégio *Merryweather*” convida o jovem leitor, mostra o ambiente onde a história acontece, convidando-o a acompanhar a narrativa, haja vista que a autora busca histórias que registram aquilo que gosta de vivenciar, universos nos quais se identifique. Assim, tanto faz se o livro é de aventura, ficção científica, romance

histórico etc., pois está “descobrimo o mundo interior e o mundo dos valores, [...] parte para a hierarquização dos conceitos e organização de seu universo” (BORDINI, AGUIAR, 1988, p. 16).

A descrição dos espaços abertos e fechados (colégio, meio de transporte, casas, quintais) como também das tribos de adolescentes, sendo as animadoras de torcida, os nerds, os atletas, os populares etc., nos remete a filmes *hollywoodianos* que apresentam esses mesmos cenários e características, nos quais a estrutura narrativa descreve o desenrolar de problemáticas jovens, tudo temperado com grande sofrimento, presença marcante da protagonista, que por algum motivo é desprezada, do galã da escola, sendo ele às vezes bom, em outras, mau-caráter, da loira líder de torcida e o encerramento com final feliz, em que tudo é resolvido e a protagonista tem seus problemas solucionados. É importante lembrar que Laurie é norte-americana e parece buscar a mesma fórmula de conquista utilizada em muitos filmes para alcançar público idêntico para seus livros, o que, pelo número de vendas registrado no site oficial, deu certo.

Ao final do primeiro bimestre o “Troço” é apresentado ao leitor, que ainda não sabe qual o seu papel na narrativa, mas que se trata de alguém repugnante, que causa pavor na narradora e também estuda no *Merryweather*. Logo, atija a curiosidade do leitor, que quer entender o desenrolar da trama e para isso permanecerá firme na leitura.

O boletim da “Primeira Avaliação” foi enviado aos pais e o retrato de Melinda foi ruim, destacando, como já dito, não somente as más notas, mas os sentimentos dela em relação a si e ao mundo ao seu redor.

MEU BOLETIM

Participação	B	Estudos Sociais	C	Espanhol	C
Almoço	D	Biologia	B	Álgebra	C+
Traje	C	Inglês	C	Ed. Física	C+
Artes A					

Como podemos perceber, as notas mostram que o envolvimento de Melinda com a escola e as disciplinas precisa melhorar, mas não está tão mal. Ela não interage com os colegas

na hora do almoço, anda desleixada, todavia, mantém uma participação razoável nas atividades extras e está indo muito bem na aula de Artes.

Assim, podemos concluir que Melinda entra na escola com o sentimento de inferioridade, não se importa com a própria imagem e procura se afastar das pessoas o máximo que pode, mas tenta superar seus desafios na aula de Artes, e o professor Freeman reconhece e valoriza seu esforço. Mas quem é Melinda?

Ela é a narradora e protagonista da trama. Desde as primeiras páginas, apresenta-se como uma pessoa triste, hostilizada, solitária, humilhada, excluída e calada, que se sente como migalhas de bolinho jogadas fora, destruída, dispensada e suja, como o resto do lanche que jogaram nela dentro do ônibus a caminho da escola, no primeiro dia do ensino médio. Então “Fecho os olhos. Era isso que eu temia. Quando finalmente entra o último aluno, sou a única sentada sozinha” (ANDERSON, 2013, p. 15).

A narradora impõe ao leitor a sua visão de mundo, seus sentimentos em relação ao estupro sofrido, que será contado apenas ao final do terceiro capítulo, de forma que o leitor nem sempre compreenda suas reações, mas a apoie incondicionalmente. Ela provoca curiosidade, prendendo o leitor ao texto, se mostra fragilizada, desprezada pela família, pelas ex-melhores amigas e colegas da nova escola e pelos professores, então não pode ser abandonada pelo leitor. Afirma que não mais vai falar, não quer mais expor o que pensa ou sente porque ninguém no mundo tem interesse em ouvir, e ao contar sobre o estupro, ao se abrir com o leitor, lhe dá uma sensação de alívio e cumplicidade, o que mantém a relação de fidelidade.

Ao chegar à escola, diz não ter com quem ficar ou se sentar quando é direcionada ao auditório, onde os novatos recebem as boas-vindas, o que leva o leitor a imaginar que Melinda está chegando a um novo colégio e não conhece ninguém. Porém uma afirmação na segunda página já o põe em alerta, pois ela se coloca como um ser excluído, “não faz a menor diferença procurar as minhas ex-amigas” (ANDERSON, 2013, p. 16), fazendo o leitor imaginar que a história não é tão simples assim, algo sério aconteceu para ela ser abandonada pelas amigas.

Por ser o livro escrito para um tipo de público (juvenis, adolescentes e jovens) e narrado por uma adolescente, é possível imaginar que essa informação cause transtorno e interesse ao mesmo tempo, pois nessa idade os amigos são muito importantes e o abandono pode significar um problema muito sério. É importante lembrar que o texto ficcional permite ao leitor interagir com realidades presentes, e possivelmente nessa faixa etária muitos adolescentes passam por situações similares à de Melinda, por isso desvendar sua história e apoiá-la se torna fundamental, já que o texto é construído a partir da história ou sonhos de quem o lê.

O leitor projeta na narrativa seus ideais e dessa forma ela se torna contemplativa, porque desperta o prazer de buscar respostas, de criar hipóteses, de imaginar situações e isso prende quem lê, para saber qual é o mistério da obra, haja vista que “quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 26).

Na narrativa a protagonista vai se revelando, fala que tinha uma turma muito legal formada por cinco amigas (Nicole, Ivy, Jéssica, Rachel e ela), eram as “Basiconas”, mas isso acabou. Porém o que mais a machuca é o desprezo de Rachel, amiga durante todo o período da educação básica e, juntas, participavam de festas, do Halloween, trabalhos da escola etc.; foi ela quem a ensinou a nadar, entendeu a questão dos pais, esteve sempre presente e nunca debochou do seu quarto, que era horrível: “Se tem alguém na galáxia inteira para quem eu estou louca para contar o que *realmente aconteceu* é a Rachel. A minha garganta está pegando fogo” (ANDERSON, 2013, p. 17, *grifos nossos*). Logo, a autora joga com a imaginação do leitor, provocando-o com o que “realmente aconteceu” e qual era a “questão dos pais”, deixando tudo em suspense.

No livro, Melinda era uma garota feliz e descontraída até dois meses antes. Entretanto, agora está perdida, não gosta da maioria das aulas, não tem amigos, anda desleixada, não conversa com ninguém, procura fugir das pessoas, se despreza como ser humano sentindo-se um detrito descartável, só quer dormir e se machuca em situações de tensão, ferindo os pulsos ou mordendo os lábios até sangrar.

No senso comum é fácil afirmar que essa garota está passando por um quadro depressivo. Com efeito, Monteiro e Lage (2007) afirmam que o “as condições clínicas para o diagnóstico da depressão são definidas pela presença de determinados sintomas que se manifestam em certa intensidade, frequência e duração”, estando esses sintomas descritos no manual utilizado pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2022).

Os sintomas apresentados pela protagonista são muitos: falta de entusiasmo e energia, ausência de prazer nas atividades sociais, baixo rendimento escolar, insônia ou distúrbio do sono, baixa autoestima, autorrecriminação, desesperança e ansiedade ou medo. Todos esses estão descritos no manual citado, nos permitindo entender que o senso comum foi aprovado nessa questão, assim percebemos que um problema pessoal de fato desencadeou um quadro depressivo em Melinda, e tais sentimentos de inferioridade fazem com que ela se cale e não confie em ninguém para desabafar.

É mais fácil não dizer nada. Fechar a matraca, passar o zíper, calar o bico. Toda aquela babaquice que você escuta na TV sobre se comunicar e expressar o que sente não passa de uma mentira. Ninguém quer realmente ouvir o que você tem a dizer (ANDERSON, 2013, p. 22).

Esses sentimentos negativos a levam a se mutilar, cortar ou arranhar os pulsos, morder os lábios como se quisesse se engolir e sumir. Segundo Kaplan, Sadock e Grebb (1997), a conduta autolesiva pode ter muitas motivações (biológicas, psicológicas e/ou sociais), sendo algumas delas: raiva de si mesmo; desvio da atenção da dor emocional para a dor física; alívio da tensão ou o desejo inconsciente de morrer causado pela perda de algo ou alguém querido; perda do emprego; violência sofrida; separação dos pais. E, ainda, toda situação que desencadeie uma angústia difícil de suportar. Depois de conhecer a história do estupro de Melinda, o leitor pode entender seu comportamento.

Com o passar do tempo, que é linear, Melinda apresenta altos e baixos, pois em qualquer doença não há apenas melhoras ou pioras, mas uma mescla das duas reações. Então, isso permite ao leitor se manter esperançoso de que em algum momento ela vai falar, seguindo o conselho do título e assim resolver todos os problemas que a afligem, haja vista que em várias situações, a se explicitarem, o livro afirma de maneiras diferentes a ideia de que é necessário falar para se curar.

Melinda se sente feia e inferior, sabendo precisar de uma amiga, “um simples acessório. Só para que eu não pareça e me sinta tão idiota” (ANDERSON, 2013, p. 36), mas não consegue porque não se permite ser amiga de alguém, nem mesmo de Heather, que tenta se aproximar, mas desiste por Melinda se mostrar muito estranha e quieta.

O nome Melinda também é carregado de significados, sendo “me” um pronome oblíquo átono que corresponde a “eu”, pronome pessoal do caso reto, e “linda” um adjetivo utilizado na valorização de algo ou alguém. Assim, podemos imaginar que a escolha do nome Melinda é um reforço da ideia de autoajuda, pois, de acordo com esta, o indivíduo deve se amar, se querer bem, gostar de si, se sentir feliz e de bem com o espelho. É isso, aliás, que afirma a autora de poesia de autoajuda Rupi Kaur (2017, p. 78): “Se você está procurando por aquela pessoa que vai mudar sua vida, dê uma olhada no espelho”, evidenciando o conceito de autovalorização de que “eu sou linda” e posso mudar o mundo se me amar primeiro, conceito este presente em vários outros livros que seguem o mesmo viés de superação e autoafirmação.

Essa ideia da autovalorização enraizada na cultura do discurso de autoajuda é endossada no livro *Fale!* pela ação dos colegas da narradora na aula de espanhol, porque na língua espanhola os conceitos de “me” e “linda” são iguais aos da língua portuguesa e a professora

comenta esse sentido na sala de aula, quando um dos alunos diz: “*No, Melinda no es linda. Aí ficam me chamando de Me-no-linda a aula inteira*” (ANDERSON, 2013, p. 57), levando o leitor a sentir pena da personagem e dizer que os colegas de classe estão errados, inculcando a necessidade de que é preciso se valorizar para se superar e suplantar desafios. O que Melinda não faz durante quase toda a trama.

O sentimento de pequenez vai aumentando à medida que os capítulos passam e ao chegar ao ápice da história, no último capítulo, há a transformação esperada, “estou mandando bem. Arrasando” (ANDERSON, 2013, p. 204), e entendendo que “Não é perfeito, e justamente por isso está como devia ser” (ANDERSON, 2013, p. 224), a narradora leva o leitor a compreender que mesmo com defeitos ela se superou e venceu, e assim deve ser com cada um.

Melinda é a representação do sofrimento e da superação diante de um leitor inocente, que procura enxergar apenas aquilo que lhe dá prazer e busca respostas prontas para o seu próprio martírio. Quando falamos de um leitor inocente, não nos referimos ao leitor de pouca idade, mas àquele que não enxerga os hiatos do texto, apenas recebe a história de maneira acrítica.

Os mediadores de leitura viram Melinda como uma personagem sensível, mas não relacionaram o nome à ideia da superação pessoal dela, como afirmam Sabrina (F-46) e Rafaela (F-40): “Não sei dizer se Melinda tem algum significado sem ser a parte sonora de minha linda” e “Eu também não vi relação nenhuma com a obra, pra mim era um nome casual”. Elas se mostram leitoras inocentes, acríticas nesse momento, diferente da mediadora Angélica (F-35) que interpreta o livro estabelecendo relação entre a história e o nome da personagem. Ela afirma:

[...] na hora que você pronuncia, parece minha linda. É essa ideia que a gente faz, minha linda, um jeitinho carinhoso, e a obra não retrata isso, retrata algo triste, sombrio, a violência que ela sofreu... não tem a ver com o nome, então, Melinda, eu faço essa relação, minha linda, e a obra claro que traz um aprendizado, mas tem uma relação feliz.

Em cada livro lido o leitor coloca a sua visão de mundo e propõe diferentes significações para o texto, dentro dos limites sugeridos pelo autor, e Angélica (F-35) trouxe acepções diferentes do que os percebidos por nós, mas bastante ponderáveis, e por isso deve ser respeitada, haja vista que a cada leitura a história se renova.

A adolescente Melinda precisa fugir do mundo, dos olhares de julgamento e do sofrimento que sente, e ao fugir, perdida, vai para o fundo da escola, um lugar desconhecido para ela e quando:

Dobro uma esquina, abro uma porta e penetro na escuridão. Travo, sem necessidade, a maçaneta com a mão. [...] Tateio às cegas a parede ao lado da porta, procurando um interruptor. Eu não me meti numa sala de aula, mas num cubículo desativado de faxineiro, que cheira a esponja azeda. [...] Tem também um espelho rachado, inclinado sobre uma pia cheia de baratas mortas, enredadas em teias de aranha. [...] Este cubículo está abandonado – não tem finalidade, nem nome. É o lugar perfeito para mim (ANDERSON, 2013, p. 39-40).

O lugar encontrado é a representação do vazio que a narradora sente, ela entra na escuridão do seu íntimo, na putrefação do seu próprio ser. Quando se afasta, vai ao fundo da escola, nos dando a entender que chega ao final do poço, ao seu limite, mas ainda assim procura a luz, ela não pretende permanecer no lado sombrio da vida, está tateando, procurando algo que lhe devolva a alegria, como procura o interruptor para iluminar aquele ambiente.

Olhando para si, sentindo a escuridão, mas procurando ser iluminada, ela se encontra, mas percebe que está rachada, como o espelho, está quebrada ao meio, deformada e vê apenas a morte e o emaranhado de sujeira que a envolve. Se sente como dentro de uma teia de aranha, impotente diante das forças que a seguram ali. Como o cubículo, se vê esquecida e abandonada, sem objetivo de vida e sem identidade, então a distância das pessoas é o lugar perfeito para ela.

Com o passar dos dias Melinda começa a se acostumar com o cubículo, isto é, inicia o processo de acomodação dos seus próprios sentimentos em relação a si. Ela “repagina” o lugar, “a primeira coisa que mudei foi o espelho. Como estava parafusado o cobri com um pôster da Maya Angelou [...] uma das melhores escritoras americanas” (ANDERSON, 2013, p. 66).

A menina não quer morrer, ela está “parafusada” à vida, mas precisa se esconder atrás de alguém, então escolhe Maya Angelou. Anderson afirma no texto extra que “encontrei uma parte da voz de Melinda em minha própria experiência no ensino médio. As emoções não mudam muito de geração para geração. [...] Alguns acontecimentos do *Fale!* foram tirados de minha vida real” (ANDERSON, 2013, p. 229-230) e no lançamento do livro *Speak: the graphic novel*, a história de Melinda em quadrinhos, Anderson afirma que também sofreu violência sexual durante a adolescência e por muito tempo se calou, dessa forma podemos imaginar que na verdade é Laurie Halse Anderson que se esconde atrás de Maya Angelou, não somente Melinda.

Maya Angelou foi uma escritora negra que viveu quase 100 anos para a arte e defesa dos direitos civis. Ela foi estuprada pelo namorado de sua mãe aos 8 anos de idade, o que a levou a anos de mudez, e só superou seu trauma com a ajuda de uma vizinha muito atenciosa e da literatura. Foi a primeira mulher negra a dirigir um ônibus em São Francisco, aos 15 anos, depois se tornou roteirista, diretora em *Hollywood*, atriz, cantora, dançarina e, ainda, professora de História.

Nos anos 60, Angelou se tornou amiga de Martin Luther King, passou a servir na Conferência da Liderança Cristã do Sul e a trabalhar para o movimento de direitos civis. Suas publicações tiveram início em 1970 e um dos pontos altos da sua carreira foi a leitura de um dos seus poemas na tomada de posse do presidente americano Bill Clinton. Encerrou a sua carreira ministrando aulas na *Wake Forest University* e palestrando em vários lugares.

A escritora Maya Angelou é um modelo a ser seguido como profissional e ser humano, teve problemas semelhantes aos de Anderson e de Melinda e por isso foi a escolhida para representar e estar à frente da personagem.

Melinda continua melhorando o cubículo, levando livros, cobertor, limpando as teias de aranha, tentando encontrar as forças que Angelou encontrou para vencer a mudez e dessa maneira se livrar da culpa que sente. Procura faxinar os próprios pensamentos, mas na maioria do tempo revê as cenas de horror pelas quais passou:

Eu sei que os parafusos da minha cabeça estão meio soltos. Quero ir embora, pedir transferência, me mandar daqui em velocidade de obra espacial para outra galáxia. Estou a fim de confessar tudo, de passar a culpa, o erro e a raiva para outra pessoa. Tem um monstro em minhas entranhas, posso até ouvi-lo arranhando minhas costelas. Mesmo quando descarto a lembrança, ela continua comigo, me ferindo. O meu cubículo é um cantinho legal, um lugar tranquilo, que me ajuda a manter esses pensamentos dentro da minha mente, onde ninguém pode ouvi-los (ANDERSON, 2013, p. 67).

A dor que sente pelo estupro vivido faz com que não esqueça o passado, que sinta os movimentos do “Troço”, isto é, de Andy Evans, em suas entranhas, na sua intimidade, no ato da penetração, como se estivesse se movimentando em suas costelas, tão profundo foi o ato físico como psicológico. Melinda se sente culpada pelo estupro, por ter bebido e estar em uma festa para jovens, sente que errou e quer contar, compartilhar essa experiência para se livrar da amargura, mas não consegue. “Sempre que tento conversar com os meus pais ou um professor, balbucio ou congelo” (ANDERSON, 2013, p. 67). Seu sossego está somente quando se encontra consigo mesma, pois só ela conhece o seu passado e sabe o que sente.

Como em outros momentos, os mediadores de leitura entendem o desenrolar linear da história, e para Raquel (F-45) o cubículo:

Era um esconderijo pra ela, ali ela achava que estava no mundinho dela, longe de todo mundo que pudesse criticá-la ou de repente olhar pra ela de maneira diferente. Era mais um refúgio, onde ela guardava todas as coisas que dificilmente alguém ia procurar.

Raquel (F-45) permanece na superficialidade, ou na camada mais aparente do texto, referindo-se ao local como um simples refúgio para evitar as pessoas e guardar objetos pessoais,

de igual modo à *mediadora Angélica (F-35)* quando esta diz sobre o *cubículo*: “é um lugar onde ela pudesse ficar sozinha, pra pensar, pra não ver ninguém, para as pessoas não a notarem ali, porque ela não queria ser vista”.

Por sua vez, a *mediadora Sabrina (F-46)* teve seu horizonte de expectativas quebrado e sente a emoção oriunda dos acontecimentos narrados, ela se deixou pertencer ao texto, ao dizer: “Pensar que era uma despensa, e quando eu li sobre esse lugar, que ela resolveu montar um cafofo pra ela, que ela começou levar as coisas, levar colchonete, cobertor, edredom pra ela sentar e ficar, foi o momento mais triste do livro, pra mim foi um momento muito triste [...]”.

A propósito, observa Antonio Candido (1972, p. 808):

O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade.

Assim, *Sabrina (F-46)* se permite estar no lugar da personagem, imaginar a realidade proposta pela narradora, e com a ruptura do horizonte de expectativas, de acordo com o método recepcional apresentado por Bordini e Aguiar (1988), há o próximo passo do método, que é o questionamento, quando continua sua reflexão:

[...] é um momento tão triste, mas tão triste que dá vontade de chorar, porque penso, a que ponto chega uma pessoa de ficar em um lugar sujo, um lugar fedido, um lugar que só tem produto de limpeza, porque ela se sente tão rejeitada, que ali é o lugar pra ela fugir das pessoas, já que ela não consegue ter relações sociais, então ela que fique ali dentro e passe o tempo dela que ela tem que passar ali, pra não estar em público.

Ainda com a determinação, atendimento, ruptura e questionamento do horizonte de expectativas, não há a ampliação desse horizonte, deixando a leitora, o leitor, no lugar comum, porque não entendeu que aquele lugar sujo e abandonado é a visão que a narradora tem de si mesma, é a sua representação.

Outra característica marcante é a relação da narradora para com seus professores. Ela a toda hora desdenha deles descrevendo-os como seres ridículos, idiotizados, despreocupados, desatenciosos e não preparados para ensinar. Parecem ser professores que não conseguem perceber os problemas dos alunos, tanto sobre o conteúdo ensinado quanto da vida pessoal, diferenciando-se apenas o professor de Artes, que, de acordo com a trama, lida com o imaginário, os sentimentos, a reflexão e não a simples razão, sendo o único a entender as reais necessidades intelectuais e emocionais dos discentes.

Alguns professores e disciplinas são evidenciados, como a esquisitona de Inglês, uma mulher que esconde o rosto com o seu cabelo preto e “laranja-cheguei”. O apelido dela é dona

Juba e “perde uns vinte minutos fazendo a chamada, já que não enxerga a gente. [...] Passa o resto da aula escrevendo no quadro-negro e explicando, virada para a bandeira, o que é preciso ler” (ANDERSON, 2013, p. 19).

O professor da língua oficial de um país é tido como um dos principais na rede escolar, pois com o domínio da língua (decodificação e interpretação) pode facilitar o conhecimento de várias outras disciplinas. A professora em questão pode de igual forma se sentir importante no ambiente escolar, podendo ser comparada, por conta da importância e da “juba” laranja e preta, a um leão, que é feroz e egoísta, imaginando que todos devem fazer o que manda.

Segundo a narrativa, tal mestra não enxerga os estudantes nem permite que eles a vejam, tornando-se uma pessoa desconhecida e inacessível, em quem os alunos jamais encontrariam um ouvido amigo e uma pessoa de confiança. E, ao ficar virada para a bandeira, vê-se que se preocupa só com a gramática, em ensinar o que lhe é exigido, as regras da escrita, da leitura e da interpretação, mas de maneira alguma a reflexão.

Dona Juba ensina língua inglesa e literatura, e nessa última disciplina, ao discutir a obra *A letra escarlate*, de Nathaniel Hawthorne, se prende mais ao ensino das escolas literárias, procurando pontos característicos do Simbolismo, não dando espaço para interpretação pessoal e desenvolvimento do prazer de ler. Em primeiro lugar, não procura saber qual leitura interessa a eles, leva para a aula o livro referente à escola literária que está abordando, não cria expectativas no leitor, antes, impõe obra e interpretação de acordo com o seu ponto de vista, dando respostas prontas como verdades absolutas, desconsiderando outras. “Ao endossar as tais verdades absolutas, ao assumir-se como guardião delas, o professor corre o risco de contribuir para a alienação do processo educativo” (LAJOLO, 1991, p. 54).

A obra de Hawthorne é tratada como um simples instrumento de trabalho, tornando-se aos olhos dos discentes uma leitura fastidiosa, obrigatória e pedagogizante, não despertando o prazer da leitura, como já dito. “Pobre Nathaniel. Será que sabe o que fizeram com ele? Estamos lendo *A letra escarlate*, frase por frase, fazendo picadinho e chupando os ossos” (ANDERSON, 2013, p. 120).

A professora pedagogiza a obra em vários momentos do subtópico “Decodificação”, que já demonstra que o trabalho realizado com a leitura não é humanizador. Ela destaca frases ou partes que representam o Simbolismo, como também diz que Hawthorne não poderia escrever de maneira mais clara porque o livro ficaria tedioso e ninguém o compraria, por isso se utilizou de símbolos, de acordo com a escola a que pertencia. Uma ideia claramente autorreguladora na esfera do capitalismo, em que o interesse do escritor é somente vender,

estratégia que demonstra não a intenção de Nathaniel Hawthorne e sim a da própria Anderson, pois *A letra escarlate* não abre parâmetros para esse tipo de comentário ou interpretação.

Com certeza, *A letra escarlate* é cheia de elementos simbólicos que podem proporcionar leitura e discussão prazerosas entre leitores que veem na literatura uma possibilidade de humanização do homem pelas imagens que cria. Hester Prynne, por exemplo, representa a vulnerabilidade da mulher, a descaracterização do feminino, que passa a ser vista apenas como o símbolo do pecado em uma sociedade puritana e hipócrita, com quem Melinda se identificou, pois “ela é meio caladona. A gente se daria bem” (ANDERSON, 2013, p. 121). Hester se isolou das pessoas por ter sido possuída por um homem e hostilizada pelos que a cercavam e Melinda, de igual forma, afastou-se dos amigos, família e outros porque foi estuprada por um moleque e se sentiu suja, culpada e excluída pelos seus. Assim as duas se tornaram isoladas e caladas.

Embora o livro clássico destacado possa ser uma obra aberta, tendo vazios a serem preenchidos pelo leitor, Anderson prefere mantê-lo como instrumento de trabalho pedagógico, demonstrando a incapacidade da professora descrita como também sustentando sua própria obra como fechada, de maneira que o seu leitor não possa adentrar pelas tramas do seu livro *Fale!* e fazer as relações ou conjeturas que lhe aprouver, mas que se mantenha fiel à lição que a autora procura passar.

A narradora fecha a “aula” e o capítulo descrevendo o dever de casa, quando a professora se posiciona na porta e solicita uma redação de duas páginas para a próxima aula, como se fosse um castigo por uma aluna ter discordado da interpretação dada por ela. Isso, segundo Lajolo, no artigo ‘O texto não é pretexto’, inserido no livro *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, organizado por Regina Zilberman em 1991, prejudica um bom texto, pois a professora reduz e anula a carga de ambiguidade e plurissignificação do texto poético.

O romance *best-seller* geralmente revela a “preponderância dos elementos estruturais do folhetim: o excessivo contorno heroico dos personagens, buscando a intensificação da faixa projetiva do texto” e procurando sempre se reafirmar por meio de “citações e referências constantes à grande literatura ou ao universo da cultura erudita” (SODRÉ, 1988, p. 60), porém ao citar um clássico literário demonstra o desconhecimento teórico na sua abordagem. E desse mesmo modo fazem muitos professores de hoje, que em diálogo informal usam o texto só como pretexto de ensinar algo e não o fazer diferente, por não ter aprendido Teoria Literária na universidade.

Outro destaque na obra *Fale!* é o professor de Estudos Sociais, disciplina esta que abrange três áreas do conhecimento, a antropologia, a sociologia e a ciência política, todas elas

incentivadoras do crescimento igualitário dos seres humanos, para que esses se percebam como seres sociais, se localizando no espaço geográfico e histórico, permitindo principalmente que se respeitem e convivam em comunidade.

Porém o professor de Estudos Sociais é apresentado exatamente como oposto desses conceitos, é um homem rude, grosseiro e preconceituoso, que exerce a função de professor, monitor de pátio, treinador e guarda da sala do castigo. Ele não permite ser contrariado, abusa da sua autoridade e é contra os imigrantes, chamando de verdadeiro norte-americano somente aquele que já tem sua família estabelecida nos Estados Unidos há pelo menos quatro gerações. Pelos gritos, deselegância, “cabelos grisalhos, corte estilo militar e apito pendurado no pescoço mais grosso que a cabeça” (ANDERSON, 2013, p. 18), os alunos dizem parecer um soldado traumatizado por alguma guerra, e, por ter a cabeça diminuta, que podemos entender como ausência de inteligência, é apelidado Mister Pescoço, sendo aquele professor guiado pelos outros ou pela necessidade, mas nunca pelo seu próprio conhecimento e raciocínio.

Mister Pescoço é o registro da crítica a vários tipos de professores, àqueles que não escolhem por vocação a profissão docente, mas por algum motivo ou falta de opção acabam dentro de uma instituição escolar. Então, não se preocupam em se preparar para exercer a função e fazem isso de qualquer maneira, como também aqueles que usam a sala de aula como subemprego, desenvolvendo essa função e várias outras, sendo o ensino apenas mais um meio de aumentar seus ganhos mensais, ainda que não estejam preparados para isso. E também é uma crítica àquele professor abusivo, que acredita ser o dono da verdade por ser antigo na escola, não permitindo a ninguém a intromissão em seus métodos ou discursos, ainda que errôneos.

Anderson dá uma sugestão ao leitor que se depara com professores como Mister Pescoço: chamar um advogado, gravar as aulas e permitir que a direção não somente tome conhecimento como se posicione diante da situação, de acordo com a lei, como fez David Petrakis, que se sentiu ofendido quando a turma discordou do posicionamento de Mister Pescoço em relação aos imigrantes, que encerrou a conversa dizendo: “Eu decido quem fala aqui” (ANDERSON, 2013, p. 73), demonstrando falta de argumentos, autoritarismo e xenofobia. Mas depois que um advogado foi chamado e câmeras instaladas na sala, o professor diminuiu a agressividade das palavras, mas os olhares e reações fora da sala permaneceram inalterados, demonstrando que o método utilizado por Petrakis não é tão resolutivo quanto parece.

Outro personagem destacado é a professora de Espanhol, que aparece como uma palhaça de circo fazendo mímica na frente dos alunos, para que imaginem o que ela está tentando dizer em uma língua ainda desconhecida. A narradora desmerece o método, que certamente nesse

caso não se apresenta como o melhor, e provoca risos no leitor, fazendo-o enxergar o professor como um paspalhão, indigno de respeito e consideração.

Outra profissional evidenciada pela obra é a senhorita Keen, professora de Biologia, uma mulher solteira e frustrada, que pela sua capacidade intelectual poderia ter sido médica, cientista famosa ou qualquer coisa assim, mas acabou professora, dando a sensação ao leitor de que a profissão de professor é algo vergonhoso, não desejado e um desperdício para uma pessoa inteligente. E demonstra, ainda, que essa profissão só deve ser assumida caso a pessoa em nenhuma outra dê certo.

O ensino de Álgebra ou de Matemática, como preferimos chamar no Brasil, também é questionado no livro *Fale!*, pois a narradora pergunta ao leitor qual é o sentido de aprender essa disciplina, que é defendida, mas não elucidada pelo Sr. Stetman, que ama o assunto, mas não o consegue compartilhar de maneira compreensível com seus alunos, seguindo o padrão de muitos professores que amam o que fazem, mas não têm dom para exercer a atividade de ensinar, deixando o aluno sem o conhecimento necessário para prosseguir os estudos.

E ainda há de se falar no Freeman, professor de Artes, aclamado pelos alunos, odiado pela gestão, por ser crítico aos desmanchos dos diretores. Ele cria um santuário dentro do “inferno educacional”, em que os alunos se sentem à vontade para conversar, criar, ouvir música, errar e recomeçar. O sol entra na Sala de Artes como se trouxesse vida aos que ali se desenvolvem, o chão e as paredes são cobertos de respingos de tinta, demonstrando que outros já tiveram o privilégio de renascer naquele ambiente, deixando claro que esses também renascerão e sobreviverão à instituição.

O professor, ainda que se diferencie na descrição de como lida com os alunos e pela excelência no trabalho, permanece com a definição debochada dada aos demais, pois “tem um corpão de gafanhoto velho, como um daqueles caras no circo que usam pernas de pau. O nariz parece um cartão de crédito enfiado entre os olhos” (ANDERSON, 2013, p. 22), sendo a narradora igualmente desrespeitosa até mesmo com aquele que aprecia, reforçando que o aluno não deve respeitar nem mesmo os professores que o auxilia no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando ele não está ouvindo, evidenciando a falta de consideração na ação oculta.

O personagem Freeman, com as mãos sujas de argila, recebe os alunos dizendo: “Bem-vindos à única aula que vai ensiná-los a sobreviver” (ANDERSON, 2013, p. 23), mostrando que somente o professor que “põe a mão na massa”, se prepara e sabe do poder de transformação que o ensino pode exercer sobre o ser humano consegue realmente ajudar o aluno em seu crescimento pessoal. E isto porque não só facilita a aprendizagem do conteúdo como o ajuda a

aprender a viver, mesmo que esse indivíduo o menospreze, sendo humanizado pela disciplina, e assim o livro se desfaz de todos os outros métodos utilizados por diferentes professores.

A arte é apresentada na obra como a única possibilidade de expressão dos sentimentos, porém a literatura é descartada como arte, haja vista que a professora “Juba” trata a literatura clássica com desprezo e se prende ao estruturalismo, de maneira que o aluno precise aceitar as respostas que ela impõe como certas.

Freeman se mostra diferente, usa um objeto simples e conhecido, como árvore ou palhaço, para estimular o aluno a refletir sobre si e expor o que pensa sobre o mundo de forma que transmita seu real sentimento. O professor não busca só o desenvolvimento intelectual, mas envolvimento emocional, para que aluno encontre soluções dentro de si mesmo. Então, salientam-se de novo conceitos da autoajuda, que “fundamenta-se no princípio de que você tem em seu interior todos os recursos necessários para obter sucesso, a concretização de seus objetivos, felicidade e qualquer outra coisa necessária para desfrutar de uma vida completa” (RUDIGER, 1996, p. 11).

Na trama, a narradora pontua algumas falhas nos profissionais da educação, como já observamos, a demandar ajustes para que o ensino consiga sair do projeto político-pedagógico e possa fazer a diferença na vida do educando. Porém o desrespeito para com o sujeito que trabalha em sala de aula nos parece abusivo, de modo que mais se promove a desqualificação do professor que reflexão sobre atitudes e tipos de profissionais que precisam ser tirados do espaço escolar.

Alguns professores participantes da pesquisa se sentiram incomodados com a maneira com que a narradora tratou a classe dizendo: “No começo eu achei que ela ia começar a falar muito mal dos professores, eu falei: Meu Deus do céu, essa menina..., já não estou gostando, mas depois eu entendi, a gente vai lendo, vai se amarrando à história e eu gostei bastante” (Angélica F/35).

A princípio, a professora não gostou do tratamento direcionado aos seus iguais, mas depois se envolveu com a vida emocional de Melinda, não se importando mais com a desmoralização direcionada aos representantes da sua profissão, tornando-se passiva diante das informações. De outro lado, conforme sustentam Bordini; Aguiar (1988, p. 15), “o texto não literário contém indicadores muito mais rígidos e presos ao contexto de comunicação, não deixando margem à livre movimentação do leitor”; no caso em foco, portanto, não permitindo à professora se desprender do enredo e perceber os abusos contra o professorado.

A professora Sabrina (F-46) não acredita que os alunos, de 12 a 16 anos, tenham capacidade de prestar atenção a detalhes e criar codinomes deselegantes para seus mestres, pois

nessa idade tudo é motivo para chacota e risos, sendo que a atividade do humor pode permitir a criação de laços sociais entre os pares. Essa é a fase em que o indivíduo “testa os limites dos adultos numa tentativa de estabelecer novos parâmetros de poder sobre sua realidade” (BOSSA, OLIVEIRA, 2013, p. 28).

Ao falar desse assunto no livro *Fale!*, Sabrina (F-46) afirma:

[...] é porque até agora não consigo acreditar, parece que soa falso aquele universo daquela menina que está dentro da sala em relação ao professor, reparando em tudo o que ele faz, colocando características nele, comparações do cabelo, da roupa, disso e daquilo, do jeito de falar, do trejeito, porque, se bem que eu não sei como é hoje, mas quando eu era adolescente há 30 anos atrás, eu não fazia isso. Nunca, jamais eu olhei pra uma professora e nem sequer olhei no cabelo dela, pra roupa, para o jeito de falar, não..., eu simplesmente tinha a minha aula e eu aprendia ou não aprendia e tá bom e pronto. Mas parece que na cabeça daquela menina, ela fica tanto assim, tão minuciosa a forma como ela olha e avalia esses professores, que pra mim, porque não fazia parte da minha realidade, me soa falso, não parece que é verdadeiro aquilo. Eu não reparo isso nos meus alunos, se eles ficam me avaliando, eu não sei se eles fazem, porque eu não fazia, então a gente se mede pela gente. A dona Juba, do cabelo vermelho, metade preto, dona Juba da franja, dona Juba de não sei que... eu nunca fiz isso na minha vida e até hoje, se vou fazer aula de novo eu não faço, e quando era adolescente não fazia, então pra mim aquilo é artificial.

Sabrina (F-46) atualmente é professora de Língua Portuguesa em uma escola militarizada e em uma universidade pública, com anos de prática docente em outras instituições. É divorciada, sempre viveu na zona urbana, não tem filhos e é mestra em Estudos Linguísticos, o que explica a sua visão distanciada das atividades inerentes à vida pessoal dos alunos. Acostumada a se preocupar apenas consigo, no âmbito pessoal, tendo o necessário para viver bem sozinha, fica longe da vida real dos adolescentes ou jovens, por isso se espanta ao descobrir o que os indivíduos dessa faixa etária comentam quando estão longe dos olhos e ouvidos adultos, imaginando que os alunos da atualidade se comportam como ela quando aluna. Sua formação acadêmica se baseia em linguística e estruturação verbal. Talvez por isso não tenha assimilado a crítica feita a muitos professores, fixando-se mais na dona Juba, provavelmente por se identificar com ela pela disciplina dada, ensino da língua oficial, e na maneira desrespeitosa dirigida ao professor, pensando apenas na ação da personagem e não na reflexão que essa ação pode causar.

Já a professora Rafaela (F-40), se contrapõe à outra:

E professora Sabrina... os alunos fazem, na minha época a gente já fazia, e não vai muito longe, eu tinha uma professora que os alunos falavam assim “a dona Baratinha”, e todo mundo sabia quem era a dona Baratinha pelas características físicas. Às vezes eu até brinco com os meus alunos: “vocês deveriam saber o nome da professora viu, não vai ficar falando a professora vermelha, baixinha, gordinha, pra dizer que sou eu! Meu nome é Rafaela!”, porque eu sei que são essas características que eu vou ter. Às vezes nem lembra, “ah aquela professora do cabelo vermelho, baixinha, gordinha” (rsrs).

Ao conseguir perceber a descrição da narrativa em sua própria realidade quando adolescente como também dentro da escola em que então trabalha, fica evidente essa compreensão do pensamento adolescente, que se torna possível quando há interação entre professor e aluno e há diálogo descontraído e informal, brincadeiras saudáveis, entre outros. E isso nos faz pensar que professores como Freeman, conectados ao estudante, tendem a enxergar o mundo na perspectiva de diferentes olhares, de maneira que pode ajudar no aprendizado, seja na vida pessoal ou estudantil dos alunos que entram em contato, porém a professora Rafaela (F-40) também não percebeu a crítica estabelecida por Anderson, prendendo-se apenas à narrativa.

Na verdade, o livro *Fale!* humaniza os receptores em questão, pois os faz imaginar e sentir a dor da triste experiência de Melinda, mas não o faz em sentido profundo, como afirma Candido, no artigo “O direito à literatura”, presente no livro *Vários Escritos* (2011a), porque não faz viver, isto é, a história até provoca nesses receptores a *poiesis*, que é a compreensão do texto, mas não se aproxima da *aisthesis*, que é a reflexão, tampouco da *katharsis*, a mudança de atitude do leitor frente à sua realidade, como afirma a teoria da Estética da Recepção.

A função social da literatura só manifesta genuinamente as suas possibilidades, quando a experiência literária do leitor intervém no horizonte de expectativas da sua vida cotidiana, orienta ou modifica a sua visão do mundo e age conseqüentemente sobre o seu comportamento social (JAUSS, 2003, p. 14-15).

Embora Anderson não tenha sido sutil ao adjetivar o professor através da narradora, a crítica que faz aos tipos que adentram a escola com o título de docente é verdadeira e precisa ser revista nas políticas públicas educacionais: “Essa situação se vincula à própria constituição do regime capitalista, que marginaliza o intelectual, único agente que não gera lucro com os objetos que produz” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 13). Isso precisa ser cobrado em relação à qualidade do trabalho oferecido e de igual forma ser valorizado, para que o produto do seu labor seja visto na disposição de uma sociedade mais equilibrada e engajada.

A escola, junto com seus professores, é destacada como instituição alquebrada, porém Anderson não critica isoladamente, ela também não poupa as instituições como um todo. Assim, apresenta na família de Melinda o descaso dos pais para com os filhos, remetendo-nos à citação de Leon Tolstói (2017) na abertura de *Ana Karenina* de que “todas as famílias felizes se parecem, as famílias infelizes são infelizes cada qual ao seu modo”. Ora, a família de Melinda é dessas infelizes a seu modo.

Uma pequena família composta por três pessoas, o pai, a mãe e ela. Eles não se notam, não conversam e não se apoiam, cada um vive a sua individualidade na mesma casa. “A gente

se comunica por bilhetes no balcão da cozinha. Eu anoto quando preciso de material escolar ou de uma carona até o shopping. Eles deixam anotado a que horas devem chegar do trabalho e se preciso tirar alguma coisa para descongelar. O que há mais a dizer?” (ANDERSON, 2013, p. 28), o que revela a não intimidade familiar, sendo necessárias apenas poucas palavras para a manutenção da casa, mas não do lar.

O diálogo é um dos pontos primordiais para a convivência entre os seres humanos, por ele se solucionam problemas e cria-se empatia. A atitude de falar o que pensa e ouvir o outro qualifica a capacidade de interação e respeito às diferentes formas de arrazoar diminui o espaço da indiferença, da falta de carinho e do sentimento de rejeição, quando o diálogo é estabelecido entre pessoas que se amam e respeitam.

Quando Melinda pergunta “o que há mais a dizer?”, provoca o leitor, porque dentro de casa há muito que dizer, pois é com as pessoas próximas que podemos desabafar, chorar, rir e tudo mais, e a ausência do diálogo mostra que Melinda se sente só, abandonada por aqueles que a devem proteger, mas parece não se dar conta disso.

Sua mãe é gerente de uma loja de roupas populares no centro da cidade, vive envolvida com as planilhas de superação de vendas e a falta de funcionários. Trabalha até tarde da noite como também aos finais de semana, entendendo que está apoiando a família por colocar dinheiro dentro de casa. Quando vê a filha com os pulsos arranhados ou semicortados, afirma não ter tempo para isso, comprando para ela um livro de autoajuda, imaginando que isso basta para solucionar o problema, não se preocupando com o que havia causado a atitude de se cortar ou com o resultado positivo da leitura.

A mãe corre o tempo todo para não enxergar os seus próprios problemas e os da família. Ela representa muitos pais que colocam o trabalho em primeiro lugar, imaginando que tudo o que filho precisa é de conforto, mas nunca de tempo ou carinho.

O pai de Melinda é corretor, trabalha sentado e procura não se levantar sem necessidade, tem um ritmo lento, bem diferente da mãe, que se incomoda com isso e com tudo o que ele faz. Ele se preocupa apenas com o superficial, a casa arrumada, a tevê liberada e a filha no quarto. Representa outra parcela de pais que imaginam que só porque as “coisas” parecem em ordem não há problema, então preferem acreditar na sua mentira, não buscando soluções para os problemas escondidos.

Os pais brigam por qualquer motivo, sendo o principal deles as notas baixas da filha. O final do bimestre é o único momento que em que se reúnem em volta da mesa de jantar. A mãe parece uma psicótica descontrolada esbravejando, já o pai, um exterminador, porque mantém um olhar penetrante; enquanto isso, Melinda se sente a vítima, inerte em sua cadeira. Eles

exigem dela que as notas melhorem e que ela volte a falar. Todavia, não a ouvem nem criam uma situação para entender o porquê da mudança: até o ano anterior era boa filha, uma das melhores alunas da escola e agora não estuda, não conversa, não tem amigos, não cuida do corpo, vive com a boca sangrando por estar se mordendo e tenta cortar os pulsos.

O pai e a mãe mostram total desinteresse por Melinda, que observa a mãe da amiga que se importa com a filha Heather, pergunta sobre o seu dia e dos amigos, o que quer para o jantar etc., mostrando cuidado por algo precioso. Melinda se acha desprezível, porque sente que não é digna nem do amor dos próprios pais.

Para Melinda, sua família vive uma falsidade, como o slogan da “Kodak, aparência é tudo” (ANDERSON, 2013, p. 75). São pessoas sem nada em comum e por isso não sentem necessidade de conversar, “mas, se minha mãe preparar uma ceia adequada nesse feriado (Ação de Graças), isso significa que então seremos uma família por mais um ano” (ANDERSON, 2013, p. 75), o que não agrada, mas emudece a todos.

No Dia de Ação de Graças a família deve estar reunida e como a aparência é primordial para os Sordino a ceia deve ser preparada, mas nem isso dá certo naquele ano, a mãe esquece de descongelar o peru, recebe uma ligação do trabalho e não pensa duas vezes antes de sair. O peru é fervido inteiro pelo pai, depois esquartejado, cozido com batatas e jogado fora e enterrado no quintal. A pizza chega bem a tempo de matar a fome naquele dia que se mostrara nada especial. O que representa o possível término da relação familiar, porque não houve celebração. A mãe foi a primeira a desistir, o pai lutou um pouco mais, mas não sabia fazer o trabalho, então preferiu descartá-lo, enterrou o problema, e Melinda, sempre calada, ficou ao lado do pai, só a observar.

Esse sentimento de abandono é dirigido também às amigas. Melinda fazia parte de um grupo especial, as “Basiconas”, curtiam a vida, todas faziam falta, mas Rachel Bruin foi a perda mais dolorosa, pois eram amigas desde a infância, viviam juntas e eram confidentes, e foi ela que primeiro se envolveu com Andy, o rapaz que machucou e desprezou Melinda. Esse “triângulo” dá ritmo à história, cria suspense e move as emoções dos leitores, fazendo-os se sentirem participantes dos perigos da trama.

Nesse suposto processo mimético, a distância estética é predominantemente inamovível, procedimento que, somado aos demais, pressupõe uma atitude de cumplicidade meramente contemplativa e receptiva por parte do leitor. Não há espaço para a reflexão, porque inexiste a ameaça de uma catástrofe iminente, e a proximidade da informação torna-a inteligível por si mesma, reduzindo-a ao instante (MAGNANI, 2001)

A trama não abre margens para o pensamento, apenas para a recepção de informações. Deixa que a leitura flua de maneira fácil e assim o jovem leitor passa a gostar do livro, pois ele retrata de alguma maneira o momento ou sentimento que vive, numa linguagem que não provoca o desenvolvimento intelectual, por ser apenas uma atividade prazerosa pela facilidade, não pela interação e preenchimento dos vazios.

Levado pelos sentimentos da narradora, o leitor entende que Melinda precisa de uma amiga, então ela encontra Heather e passa a se sentar com ela no refeitório ou no ginásio da escola. O refeitório é o lugar em que os alunos ficam expostos, onde grupos se juntam e os excluídos aparecem por estarem sozinhos, sem a proteção das paredes da sala de aula, por exemplo. Melinda não queria de fato uma amiga, pois esta era Rachel, de quem ainda gosta e com a qual se preocupa, mas precisa amenizar o sentimento de inferioridade, tentando aparentar que não é estúpida mesmo que se sinta assim.

Heather e Melinda têm personalidades opostas: a primeira fala sem parar e quer se envolver em muitas atividades ao mesmo tempo, a segunda não fala quase nada e tenta passar despercebida, porém as duas sustentam uma “amizade” interesseira, cada uma está sempre pronta a dispensar a outra se surgir algo mais interessante. Elas querem apenas uma companhia, mas não se gostam nem se defendem, tanto que logo após encontrar uma turma que abre possibilidades de interação Heather se desfaz de Melinda.

Você não gosta de nada. É a garota mais baixo-astal que eu já conheci e, sinto muito por dizer isso, mas não é nada divertido passar o tempo contigo, e acho até que *you* precisa de ajuda profissional.

[...]

Olhe, não vai dar mais para você almoçar comigo. Sinto muito.

[...]

Ela junta com cuidado os restos de comida, num embrulhinho de papel-manteiga, e joga tudo no lixo (ANDERSON, 2013, p. 126-127, *grifos nossos*).

As palavras de Heather disparam o gatilho para novamente Melinda se sentir néscia, insignificante, descartada e sem lugar no mundo, isso porque a pessoa depressiva tem um grande sentimento de inferioridade, o que é agravado diante de circunstâncias de desprezo. Melinda nota que está dentro da lata de lixo, enrolada no papel-manteiga, mais uma vez junto com os restos de comida. E quando a narradora diz que ela “precisa de ajuda profissional” está dando uma sugestão de ação ao leitor que tem sentimentos parecidos aos da personagem.

Assim, no decorrer da história, a narradora se coloca como vítima no ambiente familiar e no círculo de amigos, promovendo no leitor sentimentos de piedade e apego.

5.7 Segunda Avaliação

O segundo bimestre começa mais animado, Melinda organiza sua despensa abandonada e faz desse ambiente um lugar “aconchegante”, onde se mantém segura longe do olhar e comentários das pessoas que a acham estranha, nos mostrando que está organizando o seu interior, mas ainda longe das palavras e dos seres humanos.

Ela continua se sentindo inferior porque, ao visualizar seu desenho de pinheiro na tela de linóleo, percebe que “não dá para corrigir os erros. Todos os que eu cometer vão ficar gravados na imagem” (ANDERSON, 2013, p. 71), isto é, os erros que cometeu estão marcados em si para sempre, e por isso continua tentando apagar a imagem do quadro e refazer várias vezes, procurando restaurar a sua história.

Além do cafofo, Melinda aceita a Sala de Artes como um lugar não só de fuga, mas também de cura, e com a amizade do professor Freeman começa a colocar seus sentimentos na arte, a transmitir o que pensa não com palavras, mas com tela, tinta, madeira, cinzel e muita reflexão. Durante esse bimestre acontecem as férias de inverno, haja vista que na América do Norte o inverno é bastante rigoroso e o período letivo estabelecido em datas diferentes das conhecidas no Brasil. Nessa ocasião das férias também é a época do Natal, que nesse ano está mais gelado que nos outros, segundo Melinda, pois, na verdade, seu coração é que está gélido e solitário.

O Dia de Ação de Graças reafirma o sentimento de que os pais de Melinda só permanecem juntos por causa da sua existência, e isso pesa em seus ombros porque também sente que não está fazendo um bom trabalho e é uma decepção para eles, se vê mais como um estorvo porque não é “bonita, nem inteligente, nem atlética. Sou [...] um parasita comum envolto em segredos e mentiras. [...] É uma pena que a gente não possa admitir que nossa vida familiar foi um fracasso” (ANDERSON, 2013, p. 88). Ela está infeliz em uma época que tudo exala felicidade, ou... falsidade social.

Porém, ainda assim, Melinda se vê mais motivada do que na última celebração, monta a árvore de Natal, agindo, de alguma forma, para a melhora do bem-estar da família. Os pais se reúnem para a noite especial e entregam um presente significativo à filha, entre outros, lhe dão um caderno de desenho e lápis de carvão, por perceberem que ela está envolvida com desenhos na aula de Artes.

Esse presente mexe com Melinda, não pelo objeto, mas porque depois de muito tempo prestaram atenção nela e isso a deixou feliz, fez com que tivesse vontade de se abrir, contar o que sofreu no dia do estupro, mas, “meu pai olha para o relógio. Minha mãe mete os papéis de

embrulho num saco de lixo. Eles saem da sala. Continuo sentada no chão, segurando o caderno e os lápis. Eu nem disse ‘obrigada’” (ANDERSON, 2013, p. 88), frustrando seus desejos.

Por certo, os pais imaginam que algo de errado está acontecendo com a filha, mas ouvi-la demanda tempo, atenção e requer uma atitude. E eles não se dispõem a isso, logo, o melhor é sair e fingir que tudo está bem, deixando-a com o sentimento de que não têm tempo nem interesse nela, dessa forma toda empolgação mais uma vez se esvai.

De volta à escola, Melinda se destaca como arremessadora no jogo de basquete, as jogadoras e a professora Connors a querem no time, mas suas notas são muito baixas para fazer parte da equipe, então a professora pede para ela treinar o arremesso com a equipe masculina. Por não abrir a boca, meneou a cabeça afirmativamente, mas nunca apareceu na quadra para cumprir o prometido. Embora a quadra de basquete tenha sido o único lugar em que Melinda se destacasse até aquele momento do ano, ela continua se sentindo incapaz, porque um jogo não é feito só de arremessos, então falharia logo e seria dispensada em seguida, por isso escolhe não arriscar.

Na aula de Artes continua tentando dar vida a uma árvore, enquanto na de Biologia a morte a encontra na presença de uma rã, que, Melinda e seu companheiro de bancada, David Petraks, precisam cortar ao meio. “A rã não diz uma palavra. Já está morta. Um grito começa a nascer nas minhas entranhas – consigo sentir o cheiro da terra, sentir o corte, sentir as folhas no meu cabelo. Não me lembro do desmaio. [...] Eu só queria dormir [...] silenciar a lembrança” (ANDERSON, 2013, p. 100). A garota violentada se enxerga naquele anfíbio, tão exposto, vulnerável, silente e desfalecido, o que a leva direto à cena do abuso, e a única coisa que deseja é fugir, esquecer o que aconteceu, mas não consegue porque aquele ato violou não só o seu corpo como a percepção de si mesma, o seu próprio eu. Early (2013) comenta que as vítimas de violência sexual desejam a invisibilidade, por se sentirem sujas, feias e nojentas, olhando para si mesmas e para seu corpo com repulsa e vergonha.

No final do segundo bimestre a narradora torna a esbarrar no “Troço”, seguindo a mesma estrutura de suspense do bimestre anterior. Mas, dessa vez, o personagem recebe nome e voz, passando por Melinda e sussurrando “carne fresca”, provocando nela e no leitor arrepios de medo, deixando claro que ele se lembra, sabe exatamente o que fez, e de novo lhe causa pavor. O nome do Troço é Andy Evans e é bastante popular entre as garotas da escola, que o descrevem como um rapaz bonito, rico e um pouco ‘perigoso’, adjetivo visto como algo vantajoso.

Diante dessa revelação, sem saber o que de fato aconteceu, é usada a estratégia de escamoteamento, em que a narradora subtrai algumas informações propositadamente, causando um clima de suspense, o que leva o leitor a se prender à obra.

Ao final do bimestre, o boletim mais uma vez é apresentado para que o leitor mais atento consiga perceber a evolução (ou involução) da personagem.

MEU BOLETIM¹³

Participação	BD	Estudos Sociais	CD	Espanhol	CC-
Almoço	DC	Biologia	BB	Álgebra	C+C-
Traje	CC-	Inglês	CC-	Ed. Física	C+C-
Artes AA					

No início do bimestre, quando Melinda havia começado a organizar o cubículo, imaginamos que iniciaria seu processo de cura, mas, diferente do esperado, ela decai na maioria das suas atividades, melhora no quesito “almoço”, porque senta mais vezes com Heather e mantém o posicionamento em relação a Biologia e Artes, dado que em Artes tem nota máxima, uma tentativa concreta de interpretação dos sentimentos, ainda que sejam os piores.

O texto procura representar a vida real demonstrando que o ser humano não apenas apresenta melhoras dia após dia, mas com altos e baixos, isto é, às vezes melhora, às vezes piora e mesmo assim deve continuar tentando superar seus desafios. Quanto a esse ponto, Colomer (2003, p. 93-94) lembra que “a literatura não é um reflexo mimético das condições histórico-sociais, mas exerce uma função de construção do conhecimento, de criação do mundo como modelador da realidade [...]”, tendo *Fale!* um estilo de escrita que procura conduzir os pensamentos daquele que lê fazendo com que se reconheça na história e tome atitudes parecidas com as sugeridas na obra.

Ao analisar o texto, imagina-se que o leitor está participando como coautor, conforme sugere a Estética da Recepção, mas no livro em questão, até o segundo bimestre, isso não ocorre porque o leitor não completa a obra, apenas é levado por ela.

5.8 Terceira Avaliação

¹³ Os conceitos dos bimestres anteriores ficarão em verde para que o leitor possa acompanhar o desenvolvimento da personagem.

No terceiro bimestre Melinda continua tentando fugir da sua dor, representada de maneira acentuada nesse momento pela presença de Andy Evans, que no final do bimestre anterior recebera notoriedade. O leitor percebe que ele é o responsável direto pelo silenciamento de Melinda, criando hipóteses para o que havia ocorrido entre eles.

Ela segue ignorada pelos professores, com exceção de Freeman, e a família continua agindo com frieza, sem se importar com os perigos que corre fora de casa. A mãe demonstra essa frieza quando percebe que Melinda está atrasada para a aula:

– E está esperando que eu te dê carona outra vez.

[...]

– Melhor você calçar botas, viu? É uma longa caminhada, e nevou ontem à noite. Eu já estou atrasada (ANDERSON, 2013, p. 116)

A filha estava atrasada para viver, solucionar seus problemas ou ao menos ser protegida e orientada, mas a mãe se preocupa só consigo mesma, não se importa com a noite de neve, enfrentar o problema, apenas a mandava seguir sozinha e se proteger.

Melinda caminha sozinha e no percurso reencontra seu pior pesadelo, a face de Andy, que “vira a cabeça e me vê. E dá um sorriso de lobo mau, mostrando ah vovó que dentes enormes você tem...” (ANDERSON, 2013, p. 117), fazendo intertexto com a história infantil de *Chapeuzinho Vermelho*, em que o lobo mau come a vovó e a neta, relacionando o ato sexual ao ato de comer, gíria comum entre os jovens. O sorriso dado por ele demonstra a maldade do seu interior, sabendo do horror que causa à vítima, que se vê como uma presa. “A coelhinha foge em disparada, deixando rastros ligeiros na neve. Fugir fugir fugir. Por que é que não corri desse jeito quando era uma garota-falante-não-despedaçada?” (ANDERSON, 2013, p. 117). Além de presa, sente que a culpa de Andy querer caçá-la é dela.

A partir desse episódio, Melinda passa a faltar às aulas, ficando ora no shopping ora no hospital, lugar em que reconhece o sofrimento de outras pessoas e se sente pior, porque não vê em si sintomas físicos e não reconhece o trauma psicológico que a impossibilita de viver bem. Pensa que “não tem nada de errado comigo. Aquelas são pessoas realmente doentes, tão doentes que dá até para ver” (ANDERSON, 2013, p. 134), dificultando a possibilidade de melhora.

A direção da escola nota a ausência de Melinda e a convida, junto com os pais, para uma conversa, e dentre outras reclamações, a coordenadora pergunta por que a filha deles não fala. E os dois não conseguem responder, então se acusam e acabam colocando a culpa em Melinda, que pensa: “*Vocês me ouviriam? Acreditariam em mim? Duvido*” (ANDERSON, 2013, p. 136), levando o leitor adulto, geralmente participante do núcleo escolar, a se perguntar se estão ouvindo seus alunos ou filhos e ao jovem leitor a procurar quem o escute.

Anderson levanta essa questão desde o título, de que o jovem deve falar e, para isso, há a necessidade de quem o escute. Na entrevista apresentada ao final do livro, assegura que não há muitos professores que ouvem seus alunos, por isso ela, na condição de escritora, vem desempenhando esse papel, mais uma vez depreciando o desempenho do professor.

Ante a indiferença da escola e da família, como se percebe de novo na reunião, Melinda se sente ainda pior. “Eu não tenho amigas. Não tenho nada. Não digo nada. Não sou nada” (ANDERSON, 2013, p. 137) e passa a ver na morte a única solução.

A narradora vai se expondo a cada bimestre, mas a sua autoestima se mostra cada vez mais afetada, enredando o leitor na teia de acontecimentos, reafirmando o sentimento de cumplicidade e aflição entre a narradora e o leitor, então validam no professor Freeman a luz da esperança, quando ele oferece uma carona para a aluna.

Nesse ponto, a expectativa do leitor se eleva e pensa que revelará seu segredo ao professor e também a ele, leitor, principalmente porque pela primeira vez durante toda a narrativa um tímido diálogo surge dentro do carro.

No desenrolar do diálogo são colocadas várias frases que soam como autoajuda:

- Não posso fazer tudo por vocês, pois devem trilhar sozinhos o caminho em busca da alma.
[...]
 - Não seja tão rígida consigo mesma. Cometer erros e aprender com eles faz parte da arte.
[...]
 - A arte sem emoção é como um bolo de chocolate sem açúcar. Deixa a gente nauseado.
[...]
- Quando as pessoas não se expressam, vão morrendo aos poucos. Você ficaria chocada se soubesse quantos adultos estão realmente mortos por dentro, vivendo sem ter ideia de quem são, só esperando que um câncer, um infarto ou um caminhão surja e acabe com eles. É a coisa mais triste que conheço (ANDERSON, 2013, p. 140-144).

O que nos leva a entender que o livro *Fale!* propõe uma influência motivacional, impulsionando o leitor a acreditar na sua própria capacidade, sendo o responsável direto por sua miséria ou ascensão, haja vista que a categoria de autoajuda se baseia no “princípio de que possuímos um poder interior, passível de ser empregado na solução de todos os nossos problemas” (RUDIGER, 1996, p. 17).

Depois das palavras encorajadoras, Melinda quer mudar, voltar a ser “normal”, começa a pensar em modificar aquilo que está ao seu alcance, como ficar longe do cubículo, estudar, não fugir às aulas e esquecer o que passou.

Na aula de Biologia também recebe estímulos para “renascer”, como as plantas que muitas vezes são podadas e machucadas por inteiro e têm a capacidade de ressurgir mais bonitas

que antes, demonstrando sua força interior e superação. A narradora afirma que essa época não é boa para ser uma planta adolescente, referindo-se a si e àqueles que passaram por algum tipo de violência, “porque as pessoas as atacam com tesouras e cortam a parte bonita” (ANDERSON, 2013, p. 148).

O corte da flor em plena floração é uma lembrança internacional da violência sexual contra a criança e o adolescente, o que pode levar o leitor, juntando todas as evidências já explicitadas no texto, a imaginar o que acontecera entre Andy Evans e Melinda Sordino.

Ela começa a pensar em conversar com as pessoas, mas ainda não se sente segura para tanto, então retrocede, volta ao cubículo, tentando novamente fugir. Depois, mais uma vez se contagia com a felicidade da torcida do time de basquete, passa a torcer e gritar, quando se repreende dizendo a si mesma que aquilo não é para ela. Em sua condição de personagem narradora, demonstra seus sentimentos, pensamentos, medos e desafios, como também permite ao leitor compreender seus altos e baixos.

O texto se torna cansativo diante desse vaivém, pois a narrativa não elucida novas informações, não utiliza o efeito de estranhamento surpreendendo o leitor, apenas continua uma história em ritmo moroso.

O final do terceiro bimestre revela o grande mistério da narrativa, Melinda conta ao seu interlocutor o que havia acontecido entre ela e Andy. Conta seus sonhos e devaneios, e depois o estupro, a polícia na festa, o ódio das pessoas e tudo que explica o seu comportamento desde o início.

MEU BOLETIM

Participação	BDF	Estudos Sociais	CDF	Espanhol	CC-D
Almoço	DCD	Biologia	BBD+	Álgebra	C+C-F
Traje	CC-F	Inglês	CC-D+	Ed. Física	C+C-D
Artes AAA					

Seu boletim insiste em retratar o estado deplorável que ela se encontra, toda marcada por traumas e desilusões, permitindo ao leitor imaginar que no último bimestre vai se superar, vai ouvir os conselhos dados e vai “soltar a língua”, falar sobre o que a machuca, para vencer a dor da violação, única maneira explicitada pela obra.

5.9 Quarta Avaliação

Último bimestre do ano e último capítulo do livro. O mistério já foi revelado sem grande estardalhaço, sem impacto, e o leitor sabe que Melinda foi estuprada por Andy Evans em uma festa e por desespero chamou a polícia, o que causou ódio e revolta de muitos jovens contra ela, e o leitor, que já imaginava o fato, permanece do seu lado, agora lhe dando total razão. Porém a narrativa precisa continuar prendendo a atenção, então a narradora quer recomeçar a sua história, resolver os sentimentos para que sua vida passe pelas mudanças necessárias e ainda instiga no leitor o senso de justiça, no sentido de que Evans precisa pagar pelo mal que causou.

Dentre todas as conjecturas, o leitor passa a imaginar que a solução certamente virá do fato de Melinda contar sua história a mais alguém, que a ajudará a alçar a voz e condenar o réu. Assim, o livro passa a dar pistas de que ela superará o trauma, pois, “A primavera está a caminho. Os ‘ratos de inverno’ [...] estão voltando para as garagens” (ANDERSON, 2103, p. 164), e as flores, antes cortadas e machucadas, voltarão a florir, dando a entender que ela voltará a sorrir, pois seu “monstro” não estará mais por perto.

Nesse ponto da narrativa em que o “Troço” recebe nome e corpo, Melinda o chama de Andy Monstro e não Andy Evans, o que leva os mediadores de leitura a discutir se isso também não é uma maneira de agressão inversa, e as respondentes defendem Melinda. Raquel (F-45) acredita que “foi uma válvula de escape que ela achou, e como ela sofreu tudo aquilo, eu acredito que foi uma forma dela descarregar um pouco daquilo, de passar o sentimento que ela estava naquele momento”.

Por seu lado, Angélica (F-35) afirma:

Devido a toda a situação, experiência que ela teve com ele, ele que provocou isso nela, na verdade, foi ele que plantou nela, então é um sentimento de repulsa, de rejeição, então quando você não gosta de uma coisa, você coloca um apelido, então colocou de Troço e eu acho que é do ser humano, ainda mais adolescente, que gosta de colocar nome em tudo, apelido em tudo. Até nos professores, cada um tem um apelido, podem ter certeza, então ela também, e isso foi motivado por tudo o que ele provocou nela, essa questão do abuso, que ela tinha mais que o direito de chamar ele de Troço ou de coisa pior.

A mediadora acredita que Melinda tem o direito de chamar Andy até de nome pior, já que sofreu muito nas mãos dele, logo, pode amenizar a sua dor.

A garota inicia o último bimestre um pouco mais aliviada e descontraída, se dá ao direito de pensar em si e, como os bons momentos vão voltar conforme o livro indica, deve emagrecer e comprar novas roupas para arrumar novos amigos e colocar a vida de adolescente nos eixos, mas uma nova preocupação surge, Andy Monstro está cercando sua ex-melhor amiga Rachel,

e isso mexe com a narradora, que ainda ama e se preocupa com a amiga que lhe virara as costas na hora de maior precisão.

Como Rachel, Ivy fez parte do antigo grupo de Melinda e ambas têm aula com o professor Freeman, e nessa aula acabam se reaproximando porque as duas percebem a aproximação entre Andy e Rachel e não gostam nada disso, o que demonstra que Ivy também sabe algum segredo que a faz sentir repulsa pelo rapaz.

No shopping, lugar seguro e diferente da escola, Ivy e Melinda se encontram casualmente e a narradora cria coragem para se aproximar, já demonstrando a mudança por que passa. Em meio à conversa sobre suas produções na aula de Artes, Ivy fala para Melinda que ela é melhor do que pensa, nos dando a entender que essa frase se refere não só aos desenhos, mas principalmente à sua vida pessoal. E, ao final do diálogo, Melinda concorda “ela tem razão” (ANDERSON, 2013, p. 169), como a demonstrar que está se curando, entendendo que tem valor sim, já deixando de se ver como imundície.

Na escola a preocupação de Melinda toma novas proporções, Andy e Rachel começam a paquerar, até que “os lábios dele se movem, venenosos, a garota sorri, aí dá um beijo de língua nele” (ANDERSON, 2013, p. 173). Melinda tem medo que a amiga acabe “machucada” como ela e então imagina que Rachel deve saber o que o namorado fez com ela no dia da festa.

Essa afirmação da narradora aumenta as expectativas do leitor, que agora quer saber como Melinda vai se abrir, falar. Mas a partir disso passa a criar suposições de que naquele momento Rachel não seria a melhor opção, pois ela poderia não entender a ex-amiga, já que está apaixonada pelo “Monstro”.

Esse suspense permite que o leitor se coloque na obra, mais uma vez não como coautor, mas como mero espectador, pois ele somente espera a decisão da narradora e torce para ela fazer o que é correto aos seus olhos. Isso nos leva a perceber uma estrutura preestabelecida, pois “com a literatura de massa [...] o que importa mesmo são os *conteúdos* fabulativos (e, portanto, a intriga com sua estrutura clássica de princípio-tensão, clímax, desfecho e catarse), destinados a mobilizar a consciência do leitor, exasperando a sua sensibilidade” (SODRÉ, 1988, p. 15).

Para aumentar a tensão, Andy passa a perseguir Melinda nos corredores da escola, o que a deixa apavorada. De volta ao seu refúgio, “conversa” com sua antiga amiga Maya Angelou e pensa que deve contar toda a verdade a Rachel. Assim, quando começa a olhar para fora de si, passa a se enxergar no mundo e vê o seu cubículo de forma real, um lugar fétido e ignóbil. “Que desgraça de lugar. Que ideia mais idiota, ficar num cubículo como este. Ele exala inhaca, cheiros estranhos da galera da faxina – chulé, quentinha, roupa úmida e mal lavada”

(ANDERSON, 2013, p. 174). Começa a perceber que ela é muito melhor que aquele lugar e merece respeito, “é disso que eu preciso: uma janela” (ANDERSON, 2013, p. 174) e, ao se perceber, almeja liberdade.

Para lembrar o leitor da sua evolução, faz um resumo da história salientando a necessidade de repetição para fixação, ou doutrinação, como método pedagógico. O pedagogismo na literatura de massa mostra que “diversas mensagens explícitas e implícitas no texto buscam ajustar ideologicamente o leitor, isto é, encaminhá-lo no sentido de significações doutrinárias tranquilizadoras” (SODRÉ, 1988, p. 57).

Destarte, a narradora, falando da sua arte durante as aulas do professor Freeman, acaba relembrando a sua trajetória no livro:

Como Picasso, passei por fases diferentes. Tive o período **Confuso**, em que não sabia direito qual era a tarefa. O período **Lesado**, em que não teria conseguido desenhar uma árvore nem que fosse para salvar a minha vida. O período **Morto**, em que parecia que todas as minhas árvores tinham enfrentado uma queimada ou uma praga. Mas estou melhorando. Só que ainda não sei como chamar esta fase (ANDERSON, 2013, p. 175, *grifos nossos*).

A narradora destaca três momentos pelos quais a sua “árvore” (a sua vida) passou, durante aquele ano: os três primeiros bimestres em que estava **confusa** pelo trauma que havia passado, não entendendo bem seus sentimentos em relação ao mundo, aos amigos e a si mesma, depois disso veio o sentimento de estar **lesada**, maluca, porque sentia culpa, medo e repulsa por si, e afinal passou a se sentir **morta**, indigna de ter amigos, família ou amor e respeito. Então, percebe que está melhorando, embora não saiba como chamará esse momento, então poderíamos chamar de **renascimento**, porque está ressurgindo das cinzas e se sentindo valiosa novamente.

Essa repetição de ideias está descrita na narrativa dos bimestres anteriores, na exemplificação dos boletins e ao final explicitado em palavras, para que o leitor não tenha dúvida do ocorrido e da sua melhora final, fazendo-o já sentir uma alegria prévia, pois o livro acabará com final feliz, como o esperado.

Alguns outros conceitos de autoajuda são colocados na continuação da história, haja vista que o leitor sabe que acabará bem, mas o livro ainda tem algumas páginas a serem vencidas e a autora sente necessidade de afirmar que o ser humano deve vencer os obstáculos impostos pela vida.

O professor Freeman, desde o início, é o personagem que impulsiona a reflexão sobre os problemas e soluções de quem é violentado ou passa por qualquer outro tipo de dificuldade.

Então, quando a narradora mais uma vez quer desistir, por se achar um caso perdido, ele entra em cena reafirmando:

[...] você está melhorando, mas ainda não é o bastante. [...] as árvores, ao nascerem, são flexíveis, para não partirem. Coloque marcas, acrescente um galho retorcido, pois não existem árvores perfeitas. Nada é perfeito. As falhas são interessantes. **Seja árvore** (ANDERSON, 2013, p. 176, *grifos nossos*).

A afirmação “seja árvore” é uma expressão de autoajuda, pois a árvore nasce flexível e ao crescer passa por mudanças, ameaças de corte, queimadas e outras intempéries, mas é forte e resiste, e, quando cortada próximo ao chão, tem suas raízes que lhe permitem crescer e florescer, ela é resiliente e assim deve ser o homem, ainda que caia, que passe por dificuldades ou seja machucado, pode sobreviver e voltar a ser feliz.

A árvore tem sido o símbolo dessa narrativa desde a capa e em cada abertura de bimestre e número de folhas. Há o desenho de uma árvore como também foi o objeto a ser trabalhado por ela na aula de Artes, mostrando que Melinda renascerá como uma árvore e, além de enfeitar, por ser bela, dará frutos, porque sua história pode ajudar, segundo a autora, muitas pessoas no mundo todo.

O professor Freeman alerta que as árvores de Melinda estão sem raízes, o que a faz corrigir o erro, pois sem esse elemento é impossível o renascimento do arbusto, então ela precisa se permitir reconquistar os amigos e a família.

Seu renascimento é ameaçado quando Andy a confronta em um dos seus lugares de refúgio, a Sala de Artes, e “ele fica olhando para mim. Contraio com tanta força os maxilares, que os meus dentes se desintegram, virando pó. Sou uma gazela paralisada diante dos faróis de um caminhão. Ele vai me machucar de novo? [...] por que é que estou com tanto medo?” (ANDERSON, 2013, p. 185). Melinda leva o leitor a suspirar de temor, medo de que ela não vá conseguir fazer o que é preciso e se livrar do trauma, como o livro vem prometendo, mas então entra na sala Rachel, percebe um clima estranho e não gosta que Melinda esteja perto do seu namorado, o que o faz se afastar.

Essa atitude de Rachel causa alívio e tensão, pois livra Melinda do predador, mas mostra que a outra pode não lhe dar crédito caso ela escolha falar do perigo que a ex-amiga corre. Ivy entra na sala e vê o casal saindo, olha para Melinda e diz que Andy é do mal, dando força à personagem e ao leitor, que vê nela uma possível solução.

O leitor acompanha cada passo da personagem Melinda, que adoece depois do encontro com o Monstro e imagina sua vida num programa de TV vespertino com temas diversos, a exemplo de: *Como não perder a virgindade?* ou *Por que os alunos do último ano deveriam ser*

presos? etc. e ela então pergunta para Oprah, para Sally Jessy e para Jerry Springer, os apresentadores americanos mais conhecidos do país:

Eu fui estuprada?

Oprah: – Vamos analisar isso. Você disse NÃO. Ele tapou a sua boca com a mão. Você tinha treze anos. Não importa que estivesse embriagada. **Querida, você foi estuprada.** Que coisa mais terrível, terrível de enfrentar. Não pensou em contar para alguém? Não pode ficar com isso guardado para sempre. Alguém pode dar um lenço de papel para ela?

Sally Jessy: – Esse rapaz tem mais é que prestar contas. Ele foi culpado dessa agressão. Você sabe que foi uma agressão, não sabe? **Não foi culpa sua.** Quero que me escute, ouviu, me escute! Não foi sua culpa. Esse sujeito é um animal.

Jerry Springer: – Foi por amor? Não. Por luxúria? Não. Aconteceu com carinho e delicadeza, a Primeira Vez de revista? Não, não, não, não, não! **Desembucha, Matilda, perdão, Melinda, não consigo escutá-la!**
(ANDERSON, 2013, p. 188, *grifos nossos*).

Até então a personagem Melinda não tinha se dado conta de que havia sido estuprada e que o ato não era culpa dela. Ela estava sim na festa, estava bêbada, abraçou e beijou o rapaz, mas não queria ter relações sexuais com ele, disse não no momento do ato e não foi ouvida.

O Código Penal Brasileiro, na Lei nº 12.015, de 2009, artigo 213, considera estupro o ato de “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”. Configura-se crime a violência real, isto é, o constrangimento, o uso da força física e a ameaça de realização futura do ato. A conjunção carnal se refere à penetração do pênis na vagina, enquanto atos libidinosos são ações que levam à satisfação do instinto sexual de maneira análoga ao coito, sendo também o beijo lascivo um ato libidinoso, e se dado mediante ameaça, de igual forma se configura em crime de estupro.

O estupro é considerado crime hediondo e estupro de vulnerável se praticado contra menores de 14 anos, alienados mentais ou pessoas que não podem oferecer resistência. Dessa forma, Andy Evans cometeu um crime qualificado como estupro de vulnerável, com pena de reclusão de 8 a 12 anos.

Mais uma vez o reforço pedagógico sobre o que é o *modus operandi* do estupro, o sentimento de culpa gerado na vítima e o que ela deve fazer, está descrito e reforçado por nomes já conhecidos pelos leitores, como Oprah, Sally Jessy e Jerry Springer. Isso é feito para que, caso algum leitor tenha passado por essa situação descrita, tenha certeza de que não tem culpa, foi um crime e o abusador deve ser denunciado.

Assim que se dá conta da sua atual situação, de que foi violentada e não é a culpada pela ação de Andy, entende que precisa se livrar dos horrores que vinha acumulando dentro de si, precisa se enxergar como alguém limpa, saudável e com esperança de vida.

Essa cura ou purificação é representada metaforicamente pela limpeza que inicia no seu jardim, já que parou de chover e o sol desponta radiante, fazendo com que até as tulipas desabrochem da lama endurecida, ou seja, ela, uma linda menina, depois de passar por momentos sombrios e assustadores, está saindo da lama em direção à luz.

O nosso jardim está um desastre [...] tem um monte de folhas mortas no solo. [...] Tenho que lutar contra os arbustos. Eles agarram e prendem os dentes do ancinho – não gostam que eu limpe todo aquele material putrefato.

[...]

Brotos verde-claros de uma criatura tinham avançado com esforço debaixo das folhas. Vejo que eles se endireitam para tomar sol. Juro que posso vê-los crescer.

[...]

A porta da garagem abre, e meu pai sai de marcha à ré, no jipe.

[...]

Meu pai: – E... essa árvore está doente. Já reparou como os galhos estão sem brotos? Eu deveria chamar alguém para dar uma olhada nela.

[...]

Eu não devia ter passado o ancinho. Olha só o que eu comecei. Era melhor não ter nem saído de dentro de casa. [...] Uma bolha estoura e molha o cabo da ferramenta como uma lágrima. [...] Tiro com o ancinho as folhas da minha garganta.

Eu: – Pode comprar umas sementes para mim? De flores?

(ANDERSON, 2013, p. 189-192)

Essa cena mostra que Melinda se envolveu, quer se expurgar, melhorar, crescer, e pela primeira vez o pai nota que a filha esteve doente e pode precisar de um profissional para ajudá-la a tirar fora do coração e da mente aquilo que a está matando. Por medo, ela pensa em recuar, ou imagina que seria melhor não ter mexido naquela ferida, mas se dá conta de que a transformação causa dor, traz lágrimas, mas escolhe não desistir, quer florescer, quer voltar a ser a menina feliz que já fora no passado e agora melhor, revigorada.

A “mensagem” deixada no texto é a de superação, de que somente o próprio ser humano pode mudar o que o incomoda, pode agir e superar seus traumas, e quando a mudança é iniciada não se pode voltar atrás, e o resultado é sempre positivo, mesmo intercalado por dor e aflição.

A partir dessa faxina “mental”, Melinda vê que tem uma segunda chance: “Sou durona o bastante para jogar e forte o suficiente para ganhar” (ANDERSON, 2013, p. 194). Então, observa as paredes do banheiro da escola, entende que ali existe um jornal ou uma sala de bate-papo informal e anônima, em que várias informações podem ser repassadas, e vê nessa parede a possibilidade de que sua voz seja ouvida. Ela denuncia Andy Evans dizendo para as meninas fugirem dele.

O leitor gosta da denúncia de Melinda, mas não é a atitude esperada e quando ela procura Rachel na biblioteca para conversar, mais uma vez o suspense é elevado e o leitor volta a criar expectativas de que a narradora vai falar, mas também tem medo de que a ex-amiga vá rejeitar a informação. E seus temores e anseios não são frustrados. Melinda conversa com Rachel não oralmente, mas por mensagens no caderno, pois estão em uma biblioteca; conta que chamou a polícia na fatídica festa porque foi estuprada, mas quando a colega vê que o autor do estupro é seu namorado, eleva a voz em alto e bom som chamando Melinda de mentirosa, invejosa e doente, ou seja, seguindo exatamente o que esperavam os leitores. Como se sabe, isso também é muito comum em roteiros de filmes, quando, depois de muito suspense, a verdade é revelada e desacreditada. O livro não oferece o efeito de estranhamento citado por Eco (2013), como ocorre na obra *O abraço*, de Lygia Bojunga, colocando o leitor em êxtase. Ele apenas confirma a vontade de quem lê *Fale!*.

Mesmo no senso comum, o leitor se sente envolvido pela trama e tem receio de que a personagem sofra uma recaída, o que também acontece. Ela mais uma vez se sente sozinha, abandonada e conversa com o leitor de maneira indireta, isto é, em seus pensamentos. “Não conto nada para ninguém e me sinto péssima. Conto para alguém e me sinto pior ainda” (ANDERSON, 2013, p. 210), retomando o tema da necessidade de falar e não se sentir ouvida, do medo que isso desperta em quem passa por situações parecidas, levando o leitor a se colocar no lugar dela e ter as mesmas sensações.

Mas nesse momento surge Ivy, “a salvadora”, que tira Melinda da situação de solidão e a leva até o banheiro feminino para ver que sua denúncia surtiu efeito, que várias meninas se sentiram à vontade para falar o que Andy fez a elas também; o comentário está agora não mais na intimidade das meninas, mas nos corredores de todo o colégio. Melinda fica feliz com o resultado do seu discurso silencioso, o que renova nela a coragem para enfrentar os novos desafios. De alguma maneira, isso dá ao leitor o princípio do sentimento de justiça, mas ainda quer que ela ouça o conselho dado no título e fale com voz audível sobre o que lhe aconteceu, alertando meninas e meninos dos perigos que o mundo oferece.

No dia posterior ao “sucesso” da denúncia, é tirado de Melinda o que a está oprimindo para dar lugar à nova vida que insiste em nascer. Mais uma vez a vida é representada pela árvore, e com a ajuda do pai e de profissionais a sua árvore está sendo podada, primeiramente as partes mortas, depois os galhos secos e nesse processo vem à tona o medo de que a árvore não vá resistir, porque estão tirando tudo dela, deixando só um toco, o que também causa novamente pavor e dor, e essa dor é amenizada pelo pai, que assume o papel de protetor.

Para dar segurança e amenizar a angústia da filha, o personagem do pai traz o conceito da literatura de autoajuda quando reflete sobre o trabalho de poda da árvore:

A sobrevivência do sujeito passa a depender então da capacidade de adaptar-se a novas situações mediante a transformação interior, responsável pela colocação ao homem da exigência de refletir sobre si mesmo, sobre seus haveres, para transformar-se, para reestruturar-se (MANNHEIN, in: RUDIGER, 1996, p. 12).

O pai afirma que os profissionais não estão matando a árvore, mas salvando-a, porque estão tirando galhos que foram mortos por causa de uma praga e que depois ela poderá renascer com novos galhos. “As plantas são assim. Quando se poda a parte estragada, novos galhos saudáveis voltam a crescer. Vai ver só: até o final do verão, esta será a mais forte do quarteirão” (ANDERSON, 2013, p. 212).

Por ser a vida de Melinda representada por essa árvore, significa que a menina está num processo de mudança interior e se adaptando às novas situações, está refletindo sobre si e buscando soluções para aquilo que a incomoda, e assim se transformando, se aceitando e se reestruturando.

Depois que a árvore fica limpa, ou seja, Melinda se sentindo mais leve, pega sua bicicleta e sai a passear pelo bairro, e “lanço o desafio para mim mesma de tirar a mão do guidom” (ANDERSON, 2013, p. 212). Porque, sim, quer se sentir livre, pronta para alçar novos voos e trilhar novos caminhos, mas a estrada a leva ao local da festa em que fora violentada; conscientemente ou não, volta ao local do estupro.

Sento no solo frio e sombreado. Meu coração bate forte, como se eu continuasse pedalando ladeira acima. Minhas mãos tremem. [...] Penso em me deitar. Não, isso não. Então me agacho perto do tronco, toco com os dedos a casca, buscando um código em Braille, uma pista, uma mensagem sobre como voltar a viver depois da minha longa hibernação sob a neve. **Eu sobrevivi.** Estou aqui. Abalada e confusa, mas estou aqui. Então, como posso encontrar o meu caminho? [...] Enfio os dedos na terra e a aperto. Uma Melindamenina tranquila que não encontro há meses. É essa semente que eu farei germinar (ANDERSON, 2013, p. 213-214, *grifos nossos*).

De acordo com muitos psicólogos, para superar o trauma é necessário enfrentar o problema, enxergar o erro, juntar o que foi quebrado para prosseguir. Melinda aceitou que foi estuprada, agora volta ao local para curar sua ferida, então percebe que algo de positivo aconteceu, ela “**sobreviveu**”, está confusa, mas pronta para virar a página, para se permitir ser feliz uma vez mais.

O livro permite ao leitor refletir sobre o assunto do estupro e a dádiva de sobreviver ao fato. A história vai sendo montada no imaginário de quem a lê e o faz perceber que a mudança, segundo Anderson (2013), ocorre de acordo com os conceitos de literatura de autoajuda

explicitados por Francisco Rudiger (1996), no livro *Literatura de autoajuda e individualismo*. E isso deve vir da reflexão e ação somente do indivíduo que viveu a experiência, que o ser humano é capaz de qualquer coisa se assim o desejar, seguindo o jargão “você pode ser o que quiser”.

Para os mediadores, o livro *Fale!* pode ajudar as pessoas que passaram pela situação do estupro, mas não se trata de um livro de autoajuda, como afirmam:

Eu acredito que não é autoajuda, a pessoa não teria toda essa consciência de que eu li e vou melhorar, a não ser que fosse um canal que você levasse a debater, e aí sim a pessoa... tudo bem, mas se estivesse com problema e só lesse, só ia reforçar que é assim mesmo (RAFAELA/F-40)

Como autoajuda não. Eu acredito assim, se for feito um trabalho de reflexão sobre o livro, um debate pode incentivar algumas pessoas a respeito, mas como autoajuda em si, acredito que não (RAQUEL/F-45)

Também não vejo como autoajuda, autoajuda já é mais um livro... não sei. Não vejo a narração como autoajuda, seria mais um livro discursivo. Ele é um debate, um trabalho dentro da escola, aí sim, ele é um pontapé, um meio, uma ponte, um canal, mas por si só, colocar... eu pegar esse livro e eu poder me curar e sondar as minhas feridas por si só, eu acho que não, a pessoa que sofreu o abuso, ela vai ali se identificar, mas vai ser só mais uma dor, porque na verdade ela não vai falar por si só, pelo livro ela não vai falar, “agora eu vou denunciar, agora vou falar pra minha mãe, agora eu vou falar pra minha professora”, não, eu vi que ela vai continuar calada, eu acho assim (SABRINA/F-46)

As mediadoras Rafaela (F/40) e Raquel (F/45) reconhecem os livros de autoajuda por esses apresentarem um texto injuntivo, o tipo textual destinado a oferecer instruções claras ao leitor, porém em qualquer obra existe a inferência de diferentes gêneros, sendo um deles preponderante. Assim, de fato, *Fale!* não apresenta a estrutura textual de um livro comum de autoajuda, porém os conceitos dessa literatura estão implícitos na obra, haja vista que a trama envolve quem a lê e dá claras instruções de que a pessoa que sofreu traumas de violência deve falar, e para convencê-lo, não apresenta só um simples passo a passo, mas uma história envolvente que em seu bojo exhibe frases de efeito que causam a reflexão e a ação do leitor, de acordo com o que sugere o autor.

A mediadora Sabrina (F/46) não especifica o que seria um livro de autoajuda, mas afirma não ser o caso de *Fale!*, e acredita, como Rafaela (F/40), que é um meio, um caminho para uma discussão maior, entendendo que a leitura dele só pode causar transformação se mediada por um professor ou alguém que mostre o caminho a ser seguido. Porém, para Antonio Candido:

A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, mantém o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua

concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (1972, p. 806).

Destarte, a leitura não é boa apenas quando mediada por alguém com mais vivência, pois cada leitor tem a sua própria história e acaba colocando-a na narrativa lida, de maneira que qualquer obra pode permitir a ampliação do conhecimento em maior ou menor grau, não precisando necessariamente a leitura servir como mote de discussão ou instrumento de trabalho.

E a partir da cena de superação e autoajuda descrita e discutida, a narrativa tende a crescer até chegar ao ápice. A narradora passa a situar o leitor sobre seu progresso com a família, quando relata que ela e os pais comem pizza juntos, no terraço, e os pais nunca brigam, e, por conta da paz, deita no sofá e acaba adormecendo quando “alguém me cobriu com uma manta de lã. A casa está escura e silenciosa. Uma brisa suave passa por entre as cortinas”, e ela parece ter carinho, aconchego e paz.

A narrativa demonstra que os pais começaram a se preocupar com a filha. A manta dá a ideia de proteção mesmo na escuridão, porém não há mais tempestade, o pior já passou, só resta uma brisa suave, resolver os últimos detalhes e aproveitar o que a vida tem de bom para uma adolescente.

Com a questão familiar resolvida, a narradora dá ao leitor a vingança tão esperada em relação a Andy Evans. Uma vingança própria para o universo jovem: quando Andy e Rachel vão ao baile de formatura e durante uma música lenta o garoto começou a tocar nas partes íntimas de Rachel, ela imediatamente o afastou, xingou e o expôs diante de todos os colegas presentes, e terminou a noite dançando com outro rapaz.

Dizem que o Andy anda cabisbaixo desde então. Ele encheu a cara numa festinha e acabou desmaiando em cima de uma tigela de caldinho de feijão. A Rachel queimou tudo o que ele deu para ela e deixou as cinzas no armário dele, na escola. Os amigos ficaram tirando o maior sarro (ANDERSON, 2013, p. 216).

Típico da idade e seguindo o padrão dos filmes americanos, o rapaz é abandonado no baile de formatura, bebe em demasia e passa vergonha na frente da garota na qual está interessado e ainda é ridicularizado pelos colegas no ambiente em que sempre exerceu o seu “poder”, sendo desmerecido por todos os alunos.

Dois pontos já se mostram resolvidos: a vida familiar e a vingança contra o violentador, mantendo a estrutura textual com diálogos, em sua maioria, internos, e a presença marcante de personagens bem caracterizadas. Agora a história precisa alcançar o ápice para encerrar com o

“felizes para sempre”, elemento muito próprio da literatura eleita como *best-seller*, sendo o principal o objetivo agradar ao leitor e não causar estranhamento, pois, mesmo com elementos de crítica social, “o texto de massa mantém visível a sua estrutura por meio de personagens fortemente caracterizados, de uma abundância de diálogos (capazes de permitir uma adesão mais intensa do leitor à trama) e de uma exploração sistemática da curiosidade do público” (SODRÉ, 1988, p. 16).

5.10 De volta ao cubículo: o ápice

Faltando duas semanas para encerrar o ano, Melinda não sente mais necessidade de estar em seu cubículo e resolve tirar dele seus pertences pessoais e deixá-lo vazio, caso outro novato precise de refúgio. Como está quente, deixa a porta aberta, e a partir dessa informação a narradora inicia um novo suspense que coloca o leitor em alerta.

“Alguém dá um encontrão em mim e me faz recuar e entrar de novo no cubículo. A luz acende e a porta fecha – Estou presa com Andy Evans” (ANDERSON, 2013, p. 218). A frase cortada, seguida de uma afirmação, coloca a história no seu clímax, demonstrando a tensão do momento, e a partir daí o leitor passa a temer pela personagem que até o momento foi humilhada, machucada e, quando está se livrando do problema, o personagem que encarna o mal a prende em uma sala pequena e fétida.

Eco afirma que “*um texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do seu próprio mecanismo generativo: gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro*” (1993, p. 57). Com a frase entrecortada e seguida da informação de que Andy (abusador) e Melinda (vítima) estão presos em uma mesma sala, marca-se a estratégia que a autora usa para colocar o leitor em suspense e espera que ele se envolva emocionalmente com a obra, reforçando a ideia de valorização da história, seguindo esse clima até o fim da narrativa.

A narradora descreve o pavor que sente de Andy compartilhando seu terror com o envolvido leitor, assegura que a lâmpada forma sombras sob seus olhos, seu corpo parece frio e forte como pedras, suas mãos são enormes e seu cheiro a faz ter medo de fazer xixi nas calças. Ele é descrito como um verdadeiro monstro e, além da sua figura maligna, dispara palavras ofensivas a chamando de baranga, horrorosa e mentirosa, dizendo que ela havia gostado do que aconteceu, que tinha tanto desejo quanto ele, por isso não gritou, e que na verdade tudo ocorreu por culpa dela. E ainda argumentou que ela está com ciúmes e por isso inventou aquela mentira para Rachel e agora todos o estão chamando de maníaco, então ela deve pagar por aquilo.

As palavras a ferem e caem como bomba na mente do leitor, que acompanha a trajetória de Melinda e sabe dos percalços que passou desde o momento do estupro até aquele exato instante. Então, a personagem dá uma faísca de esperança a quem lê, tenta passar por Andy e fugir, a tensão aumenta quando ele, que é mais forte, impede sua passagem e ainda tranca a porta, deixando-a e ao leitor em choque. Como, aliás, resume Sabrina (F-46):

[...] um momento horrível que eu não digo triste, que é horrível, é horrível, é horrível, é difícil de ler é o momento em que ela está sendo estuprada, e o momento acho que pior ainda é o momento em que o menino entra nessa despensa e tenta estuprar de novo, eu não sabia se eu continuava lendo ou se eu parava por ali, eu achei que eu não ia conseguir terminar de ler aquele momento, mas isso é um momento em que a gente fica tensa na leitura, é o momento que a gente sente raiva, nojo.

A mediadora se envolve com a cena sentindo nojo, repulsa pelo que vê e se coloca na pele da personagem, imaginando que ao parar a leitura encerraria o sofrimento, mas a curiosidade não permite que isso ocorra, precisa saber mais e espera que Melinda consiga se livrar do garoto ao final.

Para prolongar o estado de êxtase, Andy prende as mãos de Melinda, que tenta escapar, “mas o cara me aperta com tanta força que acho que os meus ossos estão partindo. Aí me imprensa contra a porta fechada. Maya Angelou olha para mim. E me manda fazer o maior escândalo. [...] O meu coração dispara. Os dentes dele estão no meu pescoço” (ANDERSON, 2013, p. 220) e ela enche o pulmão e grita “nnnnnnããããooooo”, satisfazendo o desejo do leitor e causando alívio, mas não completo porque ainda está presa dentro da sala.

Ao criar coragem e força para gritar, Melinda empurra Andy Evans e ele perde o equilíbrio, caindo sobre uma pia quebrada, isso demonstra que o seu império de medo está abalado; todavia, a ação da garota lhe causa mais raiva, pois aquele que é acostumado a ter o poder mediante a força não gosta de perdê-lo, então se levanta rápido e dá um murro na cabeça dela. Há outro momento de apreensão, pois o leitor sabe que Melinda é mais frágil, que estão trancados, que ele a quer estuprar para se vingar e agora sente raiva... Mas espera que algo surpreendente aconteça para que ela possa vencer essa batalha.

Andy Evans não perde tempo, agarra a garota e a puxa para longe da porta, coloca as mãos em seu pescoço e começa a sufocá-la, ela grita tão alto que o colégio todo poderia ouvir, mas a maioria já foi aprovada e está de férias. “Os músculos dele subjagam os meus. [...] O TROÇO resfolega como um dragão. O TROÇO tira a mão do meu pescoço e ataca o meu corpo” (ANDERSON, 2013, p. 220), mas Melinda não fica imóvel como da última vez, mesmo com nojo daquele animal mitológico, se apossa de um pedaço de madeira e bate contra o pôster da Maya, seu exemplo de força e vitória contra a violência sexual. Atrás do pôster tem o espelho

escondido, que reaparece em pedaços, e com um desses pedaços na mão Melinda contra-ataca o Troço e coloca o vidro em seu pescoço, apertando até sair sangue.

O espelho, no início escondido por mostrar a fraqueza, os defeitos, a sujeira, foi o que salvou agora de uma nova experiência de violência, demonstrando a grande mudança de Melinda, mostra uma mulher forte, corajosa e que berra por seus direitos, não permitindo que um “troço” qualquer a subjugue e viole o seu corpo.

“Vejo a barba por fazer no queixo dele, uma saliva esbranquiçada no canto da boca. Os lábios estão paralisados. Ele não consegue falar. Isso basta” (ANDERSON, 2013, p. 221). Andy é descrito agora não como um *bad boy*, que no conceito jovem é o rapaz charmoso, confiante, sedutor, promíscuo e malvado, mas como um cão raivoso que por força maior foi obrigado a cessar o ataque. A vingança final e pessoal de Melinda é que agora ela domina a ação e ele perde as palavras. Ele se cala diante da força ameaçadora de uma mulher empoderada, passa de caçador a caça, e quem está no comando é a menina que um dia foi frágil.

A próxima frase depois do roubo que a cena causa ao leitor é quando Melinda pronuncia a sentença mais esperada: “– Eu disse não!” (ANDERSON, 2013, p. 221), o que causa uma explosão de emoções naquele que assiste de perto toda a história desde o início, o caro leitor.

A frase em destaque encerra o ápice da narrativa e o leitor se prepara para o fechamento da história.

De acordo com comentários colhidos em diálogos informais, os mediadores contaram que ao chegar nessa parte estavam felizes com a atitude da menina, e que sabiam que o final seria feliz, porque a personagem já estava vencendo cada um dos obstáculos, só faltava falar o que “Troço” fizera na festa do ano anterior, aí sim estariam satisfeitos.

Alguém bate forte na porta, Andy é afastado e Melinda a destranca, Nicole e o time de lacrosse, que treinava na quadra ali perto, entram furiosos e percebem o que está acontecendo e como Melinda conseguiu vencer, sozinha, um monstro.

Na cultura cinematográfica americana os reforços sempre chegam depois que o “herói” ou “heroína” vence o oponente, pois a glória deve ser dada ao personagem em destaque. E da mesma forma ocorre no livro *Fale!*, se assemelhando a um filme, como já dito em outros momentos. Melinda vence não só esse episódio, mas todo o trauma que sofrera sozinha sem a ajuda da família, de amigos ou da escola. E isso reforça mais uma vez a ideia de que qualquer um pode de igual forma vencer os seus próprios desafios, seguindo a idealização da filosofia de autoajuda, em que o ser humano é capaz de vencer sozinho, pois tudo o que precisa está dentro dele mesmo.

Para finalizar a história, Melinda gasta seus últimos minutos do primeiro ano do ensino médio concluindo sua árvore, aquela iniciada no começo do ano, na aula de Artes. “A minha árvore com certeza está respirando; respirações rápidas e superficiais, como se tivesse acabado de brotar do solo hoje de manhã” (ANDERSON, 2013, p. 222). Logo, gasta seus últimos minutos moldando a si mesma, pois está renascendo e a recompensa juvenil chega de repente, quando algumas alunas do terceiro ano a elogiam pelo que fez e esperam que esteja bem, “com apenas algumas horas faltando para o término do ano letivo, eu me tornei, de repente, popular” (ANDERSON, 2013, p. 223).

A árvore ganha vida e liberdade, a narradora Melinda se sente pronta a falar abertamente ao leitor, aconselhar para que este não padeça como ela.

O TROÇO é real. Não há como negar, nem esquecer. Tampouco como sair correndo, fugir, enterrar, esconder. O Andy Evans me estuprou em agosto, quando eu estava bêbada e era jovem demais para me dar conta do que estava acontecendo. Não foi culpa minha. Ele me machucou. Não foi culpa minha. E não vou deixar que isso me mate. Posso crescer (ANDERSON, 2013, p. 223)

O texto é pedagogizante, pois há a nítida intenção de ensinar uma lição ao leitor. Segundo Sodré (1988, p. 9), o “pedagogismo é a tentativa de respostas a questões reais”, e no livro *Fale!* existe a veemência em ensinar o leitor a se defender caso tenha passado ou venha a passar por uma situação de violência sexual, afirmando que é uma situação real, que qualquer pessoa pode passar por ela, que isso machuca e que por mais provocante ou ébria que esteja a vítima a culpa não é dela, e também que pode superar o trauma e voltar a ter uma vida normal.

De volta ao texto, quando toca o último sinal, o professor Freeman se aproxima de Melinda e pergunta se ela está pronta, examina a sua árvore: “Os hematomas são bem nítidos, mas vão desaparecer” (ANDERSON, 2013, p. 224), a menina está com o rosto molhado de lágrimas, no seu limite emocional, e o professor, que sempre se mostrara pronto para ouvir, comenta que foi um ano difícil, que ela passou por muita coisa, sendo o gatilho necessário para desabafar, assim:

As lágrimas derretem o último bloco de gelo entalado na minha garganta. Sinto o silêncio frio se derretendo na minha alma, gotejando fragmentos de gelo que se dissipam numa poça repleta de raios de sol no chão manchado. As palavras vêm à tona.

Eu: É. Vou te contar.
(ANDERSON, 2013, p. 224)

O livro se conclui com a frase “vou te contar”, dando a impressão que a obra é aberta e o leitor pode imaginar o final, mas não é assim: a narradora já contou tudo várias vezes na narrativa, relatou seu estupro pela primeira vez, quando estava deitada no telhado da varanda;

contou para Rachel, na biblioteca, e quando em sonho conversou com três apresentadores de tevê, e ainda relembrou o fato ao aconselhar o leitor sobre a veracidade do estupro e que este deve se cuidar e não se culpar.

O último boletim escolar não é mostrado ao leitor, porque a intenção foi expor o sentimento da menina durante o ano. Segundo o livro, a última frase mostrou que ela vai falar, vai agir de acordo com a vontade de todos e por isso os conceitos estudantis não mais importam, haja vista que, mediante a construção do enredo, Melinda já resolveu o seu grande problema, que era o estupro, e não o desenvolvimento escolar.

No estudo realizado por nós, concluímos que o livro *Fale!* se trata de uma obra fechada, não apresenta vazios, apenas traz uma história interessante e envolvente, permitindo que o leitor a acompanhe de perto, mas em nenhum momento tendo a possibilidade de agir sobre ela. A narrativa traz reflexões por tratar de um tema fraturante, o estupro, mas não causa o efeito de estranhamento, porque não contradiz a expectativa do leitor, apenas confirma aquilo que quer que aconteça.

Ela mantém uma linearidade que facilita a leitura, como também uma linguagem próxima da norma coloquial, utilizada pelo público jovem, ao qual a obra se dirige. Pode ser considerada literatura de massa, haja vista que “o objetivo primeiro da produção cultural de massa é o consumismo rentável” (CALDAS, 2000, p. 36), ou ser considerada um texto não literário, pois “contém indicadores muito mais rígidos e presos ao contexto de comunicação, não deixando margem à livre movimentação do leitor. A informação que oferece é imediata e restritiva, valendo apenas para uma situação definida” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15).

Pode ser considerada literatura de autoajuda, já que segue o padrão de aconselhamento para mudança de atitude, acreditando que o poder de transformação está dentro de cada pessoa, como afirma Rudiger (1996, p. 11): a literatura de autoajuda “fundamenta-se no princípio de que você tem em seu interior todos os recursos necessários para obter sucesso, a concretização de seus objetivos, felicidade e qualquer outra coisa necessária para desfrutar de uma vida completa”. E isso se pode perceber nas recorrentes afirmações de que Melinda deveria falar, expor os sentimentos e curar a alma, aconselhando o leitor a fazer o mesmo quando posto em situações similares.

E podemos afirmar que é um *best-seller*, desde a capa, uma história típica de filmes românticos indicados para adolescentes, com roteiro simplificado e final feliz, de cunho maniqueísta, em que o bem sempre vence o mal, propiciando ao leitor, do ponto de vista estilístico, uma leitura leve e corrida e, sem dúvida, recorde de vendas.

4.11 Extras: É o seguinte...

Depois do poema, analisado no subtópico 5.5.1, foi iniciada a narrativa do livro *Fale!* e, ao final, feitas algumas outras considerações, começando pelo “É o seguinte..”, em que pela terceira vez a personagem, tomada como autora da obra, cria um novo diálogo com o leitor dando algumas explicações sobre a história que acabou de ler.

Conta que a personagem Melinda nasceu três anos antes da publicação do livro, em 1996, provinda de um pesadelo, e afirma ao leitor que nunca imaginou que o livro *Fale!* seria publicado, não acreditando que atualmente (2009) já foi lido por mais de 1 milhão de pessoas, utilizando uma gíria jovem, “Vai entender!”, demonstrando que o jovem não é tão exigente com o que lê, pois a obra teve uma grande aceitação entre esse público e, ao que parece, a autora não acreditava no seu potencial.

Após essa abertura, a autora comenta que diariamente os leitores perguntam sobre a continuação do livro, como uma provocação ao leitor, para que veja a necessidade de continuar a história. Então a “autora” comenta sobre os finais sugeridos pelos leitores e fecha por completo a obra, não lhe permitindo que sua imaginação crie o final de acordo com seus anseios e experiências.

Segundo Umberto Eco,

[A arte moderna contesta] os valores “clássicos” de “acabado” e “definido”, propõe uma obra indefinida e plurívoca, aberta, verdadeira rosa de resultados possíveis, regida e governada pelas leis que regem e governam o mundo físico no qual estamos inseridos. Propõe e procura uma alternativa “aberta”, que se vem configurando como um feixe de possibilidades móveis e intercambiáveis mais adaptadas às condições nas quais o homem moderno desenvolve suas ações (2013, p. 12)

Então, ao arguir sobre os finais sugeridos, o leitor é impedido de refletir sobre o que leu, como também não é permitido à obra ser plurívoca, repleta de possibilidades, mas fecha o conceito de acordo com as expectativas do autor, e esse tolhimento é realizado em dois momentos, no meio e no final desse diálogo, quando faz perguntas ao leitor sobre a possível continuação da história de Melinda, fazendo o leitor imaginar o “Quão sério é seu relacionamento com David Petrarkis? Ela terá um dia uma amiga para confiar? [...] Os pais dela vão se separar? Será que ela seria mais feliz se eles o fizessem, ou ficaria abalada?” (ANDERSON, 2013, p. 227), não instigando à reflexão nem a inserir no texto o seu próprio conhecimento de mundo, mas estimulando o potencial leitor a sonhar com o prolongamento da história, demonstrando mais uma vez a intenção de venda vinculada à obra.

As últimas páginas do livro são cansativas e nem sempre chamam atenção do jovem leitor, mas podem chamar a atenção do público adulto que trabalha ou está em contato direto com o público jovem, para que incentive tal leitura.

Contra o conceito exposto por Eco (2013) quando ele sustenta que a obra esteticamente elaborada precisa ser aberta, permitindo ao leitor colocar as suas próprias vivências, dando sentido a ela, a personagem, que é vista como autora, e que tem escrito os recados extras aos leitores, responde algumas perguntas em uma dita “entrevista”. Nessa entrevista, conta que Melinda surgiu numa noite de pesadelo, como já mencionado. E ela não pode parar de escrever até que a personagem lhe conte os seus mais sórdidos segredos, então percebe que, a exemplo de Melinda, muitos jovens estão lutando contra algo maior que eles, a depressão, e que a maioria das pessoas ao redor não tem feito nada para ajudá-los.

Assim, preocupa-se com a estrutura da obra, o desenvolvimento de toda a narrativa, de maneira que Melinda pudesse crescer e se sentir à vontade para dar voz aos muitos que têm se calado diante das dificuldades. A própria autora, por meio do seu livro, poderia ajudar as pessoas a se protegerem e se reafirmarem, vendo o seu próprio potencial e a partir dessa percepção alçar sua voz de maneira que todos ouçam o seu sofrimento e com isso o jovem possa superar a sua dor.

A autora, durante a entrevista, revela que a história de Melinda é inspirada na sua própria história, e novamente afirma que sua maior surpresa foi o público se apaixonar tanto pela obra. Ela destaca que sua leitura tem ajudado várias pessoas a olharem para si e perceber que podem, como Melinda, falar sobre seus traumas e se curar, sendo o livro um ponto de luz e esperança para muitos, lembrando novamente os livros de autoajuda, em que a solução está sempre dentro de si.

Argumenta sobre o tema do livro e que teve algumas dificuldades porque é um tema nem sempre discutido com o público jovem e que causa incômodo em muitos adultos, pois acreditam ser imoral. Mas reafirma que, exatamente pela violência sexual não ser um assunto aberto e discutido, ela percebe o quanto jovens e adolescentes sofrem por suportar essa situação e não poder ou conseguir se abrir e falar, dando a entender que outros adultos não compreendem o jovem com problema, somente ela com sua escrita pode ir de encontro a esse público. Assim, os adultos também precisam se utilizar dessa literatura para socorrer aqueles que passam por situações traumáticas. No entanto, vemos que esse posicionamento é uma estratégia de *marketing* para venda do livro não somente ao público jovem como também ao adulto.

A autora comenta ainda sobre o filme que conta a história de Melinda, de como foi difícil a filmagem, devido ao tempo e ao orçamento e de como ela procurou não interferir,

deixando por conta dos produtores e artistas. E ainda dá dicas de brincadeiras que podem ser feitas enquanto assistem ao filme, falando sobre ele de maneira acrítica, dando a entender que o longa é uma consequência natural do seu bom trabalho. Logo em seguida, expõe o endereço do seu site oficial, para que todos possam visitá-lo e conhecer mais das suas obras e do seu dia a dia. Enfatiza que nesse site, principalmente os professores encontrarão um material rico e pronto para trabalhar em sala de aula, típico do trabalho que as editoras oferecem aos professores, procurando facilitar o seu trabalho, mas ao mesmo tempo impedindo a reflexão sobre a obra.

A autora mais uma vez menospreza a literatura clássica dizendo ser uma literatura monótona, de gente de meia-idade e escrita há muito tempo, que só é lida por obrigação. “Que desperdício!” (ANDERSON, 2013, p. 233) e elogia diretamente as instituições e professores, classificando-os como “ousados e inteligentes o bastante para encontrar obras literárias que ajudem os alunos a amadurecerem como leitores e a se tornarem indivíduos atenciosos e respeitadores” (ANDERSON, 2013, p. 233). Portanto, procura, de maneira velada, sugerir que obras como a sua são mais eficazes nas escolas do que obras clássicas. E para que as instituições e professores concordem com ela, faz elogios a eles, e ao fazê-lo, segundo alguns neurologistas, desperta no cérebro a dopamina, elemento químico que oferece uma sensação de satisfação e de prazer. A partir disso, o indivíduo passa a concordar mais facilmente com aquele que despertou essa impressão, ou seja, quem elogiou, então passam a adquirir não uma, mas várias obras dela.

De maneira geral, a entrevista vai e volta aos mesmos assuntos de maneira tendenciosa, para que o leitor se sinta próximo da autora, imaginando conhecer muito de sua vida pessoal, social e profissional. Assim, fica novamente nítido que ela quer fazer o leitor acreditar que o seu livro se tornou uma necessidade para os jovens superarem seus traumas, e que as escolas devem fazer um trabalho enfático com ele, se de fato querem auxiliar os alunos na resolução das suas adversidades.

Depois de se “expor” ao leitor, a autora faz um comentário, em primeira pessoa, sobre o quanto a censura dos livros precisa ser combatida, porque a literatura deve assegurar que crianças e jovens tenham acesso a temas polêmicos, haja vista que eles também se deparam com momentos difíceis e a ausência desse conhecimento pode colocá-los em situações de vulnerabilidade. Concordamos, porém a escolha dos livros deve ser feita de acordo com a faixa etária e a qualidade estética da obra, ou seja: obras que permitam ao leitor a coautoria, com licença de preencher os vazios deixados no texto, provocando reflexão e mudança de atitude e não apenas a repetição das ações dos personagens. Assim nos contrapomos à ideia de Anderson

(2013, p. 239) quando afirma que a literatura “é um meio seguro e tradicional, através do qual aprendemos sobre o mundo e passamos os valores de geração em geração. Livros salvam vidas”, dando a entender que a literatura é sempre e somente um recurso pedagógico, apenas um meio para se ensinar algo.

De outro lado, veja-se a posição de Yunes:

Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno. O prazer de ler é também uma descoberta (1995, p. 186)

Entendemos que a leitura não é apenas uma mera desculpa para se discutir um tema polêmico, mas uma atividade de descortinamento do olhar, permitindo ao leitor não só aprender sobre o mundo, mas conjecturar sobre ele, compreendê-lo e decidir sobre a participação do ser humano nele, como quer vivenciá-lo.

Anderson reforça o discurso de que a literatura contemporânea é um reflexo fiel do comportamento e linguajar dos adolescentes e por isso deve ser franca, falar de maneira clara para que eles se conectem a ela, enquanto imaginamos que a literatura não deve ser um retrato fido de uma determinada realidade, sendo que seu objetivo vai muito além, pois se lê-se para “ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo, a partir da condição pessoal” (YUNES, 1995, p. 187), não apenas com o objetivo de ver-se dentro da obra e procurar reproduzir a solução sugerida.

Desse modo, acreditamos no acerto da autora quanto a mencionar que temas polêmicos devem ser apresentados aos leitores mais jovens. Porém há necessidade de se compreender a qualidade estética das obras a serem exibidas a esses, para não fazer desmoronar o seu mundo em construção e permitir que ampliem seus horizontes de conhecimento e compreendam o mundo ao seu redor, podendo decidir sobre ele enquanto mantêm a leveza e a inocência própria da faixa etária.

Para reavivar a ideia de que o livro *Fale!* é completo no auxílio à escola e ao professor, e por isso extremamente necessário, o terceiro elemento dos pontos extras do livro é um “Guia de Discussão”, em que apresenta uma sequência de 19 perguntas que seguem o roteiro da narrativa, versando sobre a estrutura do livro, os sentimentos em relação ao ocorrido e aos personagens, descrição de pessoas, lugares e sentimentos em determinadas cenas, busca de partes da narrativa que confirmem a opinião do leitor, características das estações e locais que se relacionam ao comportamento e sentimento da protagonista e, por fim, o motivo que permitiu Melinda falar.

O Guia de Discussão é mais uma sugestão para diminuir o trabalho do professor e também serve para tolher sua imaginação. O professor deve ter e dar liberdade de leitura, comentário e interpretação, e pode arguir da maneira que lhe apraz sobre a obra ou simplesmente lê-la por prazer e não com a obrigação de responder e provar que leu, porém Anderson se prende ao estruturalismo e pensamento superficial da obra.

Em diálogo informal com os professores participantes da pesquisa, vimos que muitos gostam das perguntas oferecidas, pois é uma atividade a menos a ser elaborada por eles. Assim, alguns escolhem perguntas condizentes com o que gostariam de saber e as oferecem ao aluno como avaliação, enquanto outros compreendem que a autonomia do diálogo aguça o desejo de novas leituras, mas também notam ser importante avaliar de alguma forma os leitores.

Ao final dessa parte, o livro informa dados sobre o abuso sexual no Brasil e nos Estados Unidos, conforme informações da Organização Mundial de Saúde, para entender quantas vítimas sofrem abuso sexual a cada dia, hora e minuto, destacando-se que a maior parcela dessa violência é cometida por pessoas mais próximas das vítimas, como parentes, amigos etc. Mostra quais sintomas devem ser notados nas vítimas em variadas idades e faz um apelo final para que todos que percebam ou suspeitem que alguém esteja passando por qualquer tipo de violência denunciem, deixando a obra ainda mais pedagogizante, servindo como apoio escolar e social.

Com o apelo de denúncia, o livro *Fale!* é encerrado e fica perceptível que todos os elementos extras vêm corroborar a ideia de venda do conceito de que esse produto é benéfico e imprescindível para os jovens leitores, pois a toda hora é exaltada a qualidade e utilidade do livro como objeto de auxílio contra problemas vivenciados por esse grupo, e também a ideia de venda para o público de profissionais que lida com a realidade escolar, mostrando como a obra pode assessorar e diminuir a sua atividade laboral, dando uma solução aos problemas do aluno e facilitando o trabalho do professor, mostrando-se um livro mercadológico.

6 O ENCONTRO DAS OBRAS COM OS MEDIADORES DE LEITURA

Aquilo que acontece com a obra é expressão do que a obra é (...) A obra é obra e permanece viva como obra na medida em que faz apelo a uma interpretação e age através de uma multiplicidade de significações.

Jauss (2003)

O abraço é uma obra que aviva os sentimentos do leitor, sendo ele juvenil ou adulto, porque inquieta, incomoda, revolta, encoraja à reflexão sobre um assunto insultuoso, mas latente na realidade de muitos. O livro obriga o leitor a se posicionar e refletir sobre o que sentiu, podendo surgir do diálogo a mudança de atitude e nova orientação. Por sua vez, *Fale!* de igual forma, é envolvente, empolgante e cria o suspense e desejo de conhecer o desfecho, mas ao fazê-lo, o leitor não se vê desafiado, apenas realizado com um final feliz e esperado.

“Eu preciso te contar” é a frase que inicia a narrativa *O abraço*, enquanto *Fale!* apresenta uma personagem muda, que quer guardar para si a violência que sofreu, por sentir medo, vergonha e até culpa por ter sido violentada enquanto estava bêbada em uma festa para jovens. As duas personagens, Cristina e Melinda, foram violentadas de maneira cruel, uma por um adulto, outra por um adolescente, as duas foram privadas da compreensão da família e da busca de ajuda profissional; Cristina por superproteção, Melinda por descaso e falta de observação.

As duas personagens também sofreram traumas, criaram barreiras difíceis de transpor, mas Cristina, dentro de uma narrativa humanizadora, propõe uma reflexão ao leitor, porque acaba envolvida mais uma vez pelas garras do abusador. E Melinda faz parte de uma obra moralizante, levada pela percepção de que o simples ato de falar resolve o grave problema da violação do corpo, e que ela mesma, ao ser agarrada pela segunda vez pelo seu violentador, consegue livrar-se dele por acreditar no próprio potencial e poder de resolução.

A história de Melinda termina com final feliz, em que a personagem violentada se livra do peso psicológico que carrega, mesmo sem apoio de amigos, família ou profissional, enquanto Cristina não consegue transpor as barreiras que o estupro construiu, confunde seus sentimentos e acaba sucumbindo nos braços horrendos do seu violentador. Assim, é visível a diferença entre os dois textos, com as duas histórias tomando rumos diferentes, uma proporcionando o pensamento crítico e a percepção do mundo real, a outra oferecendo uma resposta pronta, um conselho a ser seguido para se chegar a um final feliz, como num conto de fadas.

Enquanto *O abraço* é um convite à reflexão sobre fatos passíveis de acontecer e ponderações que devem ser pautadas de acordo com a vida real, *Fale!* segue o modelo de uma estrutura facilitada, que agrada ao consumidor e estimula a venda, e ainda procura mostrar que o ser humano é autossuficiente e as respostas dos problemas estão dentro de si próprios, de acordo com os conceitos de autoajuda, sendo uma obra digna de ser chamada *best-seller*, um livro vendido para milhões de pessoas, mas não reconhecido pela crítica como literatura esteticamente elaborada.

Para a pesquisa foram convidados 19 professores de Língua Portuguesa, mediadores de leitura, com o intuito de verificar se tinham percebido o livro *O abraço* como uma obra esteticamente elaborada, levando em consideração os conceitos da Estética da Recepção, que consistem na relação entre o leitor e a literatura, baseando-se no caráter estético da obra.

É imperioso lembrar que conhecimento o prévio determina o acolhimento da obra pelo leitor, isto é, cada leitor tem um horizonte de expectativas díspar, assim a obra é recebida de maneiras diferentes, ainda que mantendo a fidelidade aos limites postos pelo autor. A “nova” obra, por ser um novo leitor, desperta lembranças, suscita insinuações, expectativas e “conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (JAUSS, 2003, p. 28).

Em termos de horizonte de expectativas, a Estética da Recepção postula que o texto pode satisfazer as expectativas, provocar o estranhamento e o rompimento dessas, em grau maior ou menor, levando o leitor a uma nova percepção da realidade. O distanciamento entre o horizonte de expectativas e sua realização é denominado por Jauss “distância estética” e é isso que determina o “caráter artístico de uma obra literária” (ibidem, p. 31). Nesse sentido, a obra que causa estranhamento e provoca o leitor no decorrer de diferentes décadas, permitindo hodiernas interpretações, é somente aquela que carrega valor estético.

As obras esteticamente elaboradas, devido a seu caráter emancipador, descortinam o caminho para novas aventuras e concepções do leitor, provocando a experiência estética e permitindo que a literatura cumpra a sua função social atuando nas relações internas e externas sem ser pedagogizante.

Para entender se o mediador sentiria o efeito estético, se seria humanizado pela obra ou se permitiria o atendimento, quebra, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas pelo *O abraço*, um exemplar físico e virtual foi disponibilizado para cada mediador, concedendo-se o período de um mês para leitura. Ao término desse período, convidamos os mediadores a nos reunir para discutir e responder algumas perguntas sobre a obra. Dos 19, cinco mediadores compareceram ao encontro e todos com a leitura feita, outros seis mandaram o

questionário respondido através de *e-mail* e os demais desistiram de participar por motivos diversos.

Para esse estudo, a participação ativa do mediador de leitura é primordial, pois “no triângulo formado pelo autor, a obra e o público, este último não é de forma alguma um elemento passivo, que apenas reagiria em cadeia, mas, antes, uma fonte de energia que contribui para escrever a própria história” (JAUSS, 2003, p. 56-57). E é pela recepção da obra que podemos compreender como o mediador lida com a escolha e o desenvolvimento da estratégia de leitura do livro literário no ambiente escolar e compreende os vazios deixados pelo texto, percebendo a humanização que o livro propõe.

Alguns mediadores justificaram a ausência anunciando estarem doentes ou com muitas atividades a cumprir, e outros não deram justificativa, apenas desistiram da pesquisa sem maiores explicações.

A leitura da obra não foi tão apreciada por três mediadores que responderam o questionário por *e-mail*, reprovando a maneira que Bojunga discute o tema “estupro” porque ela não apresenta soluções prontas, como uma receita a ser seguida, e outro desconfia da capacidade de escrita da autora, demonstrando desconhecimento da teoria literária destacada na pesquisa ou das obras bojunguianas.

A mediadora Hayley (F-39) percebe “a escrita muito confusa, a autora dificultou o entendimento da história e poderia ter mais desenvolvimento em alguns pontos”. Hayley não conseguiu preencher vazios do texto e o livro passou a não fazer sentido porque, como mediadora, não reconheceu na escrita de Bojunga a obra aberta.

A arte moderna, contestando os valores “clássicos” de “acabado” e “definido”, propõe uma obra indefinida e plurívoca, aberta, verdadeira rosa de resultados possíveis, regida e governada pelas leis que regem e governam o mundo físico no qual estamos inseridos. Propõe e procura uma alternativa “aberta”, que se vem configurando como um feixe de possibilidades móveis e intercambiáveis mais adaptadas às condições nas quais o homem moderno desenvolve suas ações (ECO, 2013, p. 12).

A mediadora não participou do segundo momento com a leitura do livro *Fale!*, que poderia atender suas expectativas por trazer uma história rica em detalhes sequenciados, com conselhos diretos ao leitor e um final feliz.

Rebeca (F-43), mediadora da escola Corda Bamba, também não percebe na obra de Bojunga um texto para reflexão, pois entende que *O abraço* não encoraja abertamente as meninas a denunciar o agressor, imagina que aconselha o contrário, invertendo os valores estipulados pela atual sociedade. Ela afirma que “este livro não encoraja as vítimas de estupro a denunciar o agressor, pelo contrário, leva-as a sentir desejo pelo estuprador, nas entrelinhas

percebe-se a inversão de valores”. A mediadora fala das “entrelinhas” como se tratando dos vazios do texto, que segundo “o crítico, em vez de compreender o sentido como objeto, apenas percebe um lugar vazio. Esse lugar vago, porém, não é preenchido por uma significação discursiva” (ISER, 1996, p. 31), necessitando do preenchimento por parte do leitor, e “tal ‘preenchimento’ apresenta-se como condição elementar para a comunicação” (ibidem, p. 32), mas a mediadora não apreende a denúncia exposta nos hiatos da obra.

Rebeca se prende ao estilo marxista de interpretação, em que “no seu conceito de arte, a *natureza* era substituída pela *realidade*, mas a esta realidade dada à arte eram atribuídas as qualidades da natureza pretensamente transcendida, o carácter de modelo obrigatório e uma completude essencial” (JAUSS, 2003, p. 46), imaginando que a arte literária deve apenas reproduzir o pensamento de um determinado grupo social, não compreendendo que entre o ato e a denúncia existem questões de grande relevância, por exemplo, apoio psicológico e envolvimento familiar. A mediadora denigre a imagem da autora colocando nela a pecha de apoiadora do envolvimento da vítima com o agressor, não enxerga o potencial da obra nem a humanização que o texto destaca.

Da mesma maneira, o mediador Pollux (M-46) afirma que o envolvimento entre o abusador sexual e a vítima ocorre apenas na literatura, agindo com desdém, como se fosse uma invenção para promover a venda do produto, sem compreender que a obra de Bojunga expõe situações muito mais complexas e reflexivas do que imaginado.

Esse mediador assenta a obra como literatura de massa, “cujo objetivo é o lucro, que vai destinar seu produto aos ‘diferentes níveis de gostos’, estratificando o consumo cultural” (CALDAS, 2000, p. 21); a propósito, afirma: “eu conheço história de filho que se apaixonou pela mãe, eu conheço história da sequestrada que se apaixonou pelo sequestrador, do Silvio Santos que convenceu o assaltante a não assaltar, a se render, mas de uma mulher, uma jovem adolescente passar por uma situação dessas e gostar de quem fez, só na literatura mesmo” (Pollux/M-46). O mediador não permite que a literatura cumpra o seu papel social de humanizar o leitor, pois ele, peça fundamental na interpretação, não consegue refletir sobre as várias faces de um mesmo texto, e isso não pela qualidade da obra, mas pelo comprometimento do conhecimento do leitor a respeito do assunto.

Esses mediadores não tiveram seus horizontes de expectativas atendidos pelo livro *O abraço*, perdendo o interesse pela obra. Não apreciaram a qualidade estética do texto e o descartaram como inutensílio, o que pode ter acarretado no afastamento do segundo livro, sendo que os três professores desistiram da pesquisa, se justificando através da “falta de tempo para leitura”, “falta de interesse no assunto”, “já ter conhecimento para desenvolver um bom trabalho

com a literatura na escola, não precisando de mais um “curso” para melhorar sua prática pedagógica” ou por “apreciar o estudo solo, sem a interferência de uma pesquisadora”.

Adorno (2012, p. 65) ressalta que “a negligência costuma se dar muito bem com o pedantismo professoral” e isso impede o crescimento cultural e intelectual não somente do profissional, mas também daquele que está sob sua tutela. E “uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo” (ibidem, p. 71).

Em contrapartida, os demais mediadores tiveram seu horizonte de expectativas atendido pelo livro de Bojunga, por ter linguagem simples e acessível ao discutir um tema tão complexo como o abuso sexual. Como afirmam as mediadoras Dalva (F-41), Rafaela (F-40), Sabrina (F-46) e Carolina (F-43):

Eu gostei da linguagem utilizada pela autora, que foi uma linguagem fácil, que não é cansativa e gostei da descrição do ambiente, que ela (autora) faz sem ser chata (Dalva/F-41)

O que mais me agradou foi essa forma dela (autora) escrever, embora tem hora que eu não consigo entender muito bem a questão dos personagens, fisicamente se existia outra pessoa ou não (Rafaela/F-40)

O que me agradou foi o próprio tema, de a autora ter escolhido esse tema, a abordagem desse tema, que é a violência sexual, para trabalhar com adolescentes na literatura infantojuvenil, pra uma idade que eu suponho que seja de 13 a 14 anos (Sabrina/F-46)

A forma que a autora envolve o leitor fazendo parecer que a informação que buscamos estará na página seguinte (Carolina/F-43)

Essas mediadoras não demonstram identificar os elementos estéticos do texto, mas gostam da maneira como Bojunga escreve e discute temas fraturantes, cheios de tabus impostos pela sociedade. A obra supre os seus horizontes de expectativas e encontram nela a oportunidade de oferecer aos alunos um texto que pode dialogar com eles, fazendo-os arrazoar sobre o lido. “A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 14). Assim, a leitura não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas é o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora que ocorre junto ao receptor.

A obra propicia a ruptura do pensamento comum e veicula conceitos e normas que se delineiam em seu aspecto social e formador. Não promove a perpetuação dos padrões da conduta vigente da sociedade, e essa diferença, ou esteticidade é percebida pelas mediadoras.

Duas das mediadoras citadas, no questionário sobre o livro *Fale!*, demonstraram ter seu horizonte de expectativas também atendido por Anderson. Sabrina (F-46) comentou que o tema

agradou em demasia porque é um assunto que faz parte da realidade dos alunos. Rafaela (F-40) asseverou que gostou da linguagem, da descrição minuciosa do cenário, por ser mais acessível e fácil que o livro *O Abraço*,

[...] a gente consegue imaginar bem ela na casa da colega dela, que eu não lembro o nome, que fica tagarelando, tagarelando, e que é a única amiga dela, então ela descreve bem o cenário, então achei bem interessante, com muitos detalhes. Quando a gente se concentra, vai lendo, a gente consegue perceber pelos sentidos todos os cenários (RAFAELA/F-40)

Quando o assunto é amplamente discutido, Rafaela, mediadora da escola Bolsa Amarela, na qual se encontra a mais bem equipada biblioteca estadual da região, que esteve presente do início ao fim da pesquisa e também participou ativamente das formações oferecidas pelo Cefapro em 2021, formada há 16 anos pela Unemat, diz que não entendeu o enredo do livro de Bojunga; de outro lado, embora não tenha conseguido ler o livro *Fale!* até o final, confessa:

[...] gostei mais da linguagem deste, é mais detalhista, até onde eu li, mostra todos os detalhes. E em relação ao *Abraço*, da Lygia, fiquei com dificuldade de descobrir se era a morte, se era não sei o que, daí eu não gostei muito daquela confusão lá, na minha interpretação. Esse é mais tranquilo, vai chegar o momento que, a gente consegue perceber bem as evidências, e não ficam dúvidas (RAFAELA (F-46))

A fala dela nos remete a uma situação comum entre os mediadores: a dos que, embora inseridos em ambientes com mais ou menos recursos literários, apesar de esforços feitos como busca de formações para dar conta do objetivo inerente à função de mediador de leitura, mas que devido ao contexto histórico da profissão, à sua história particular de vida e relação com a literatura, não conseguem compreender a estrutura básica da obra. E por isso têm dificuldade em ler com e para os alunos/leitores, porque o livro que não desperta prazer em si, conseqüentemente não despertará prazer no outro.

Essa realidade exterioriza o fato de mediador de leitura se preocupar com a formação do leitor, que enseja oferecer o melhor a ele, mas não tem conhecimento científico para tanto devido às suas limitações históricas. Esse é, por exemplo, o caso da mediadora Rafaela: ela passou pela educação básica com defasagem por estudar em uma escola do campo tendo acesso aos livros literários somente na fase adulta durante o curso universitário, feito em Juara, no ano de 2006, sendo uma extensão da Unemat campus Sinop, que enviava bons professores, mas a cidade não oferecia estrutura física funcional ou biblioteca universitária. De fato, a região não comportava nenhuma universidade e a biblioteca municipal era, e ainda o é, desconsiderável por ter acervo limitado. Porém essa mediadora, como outros, aliás, merece o respeito do olhar

pesquisador. E também necessita ter acesso às teorias literárias, para que primeiro consiga entender o texto humanizador ao preencher os vazios com a sua maneira de enxergar o mundo, e abranger a relação pessoal com o livro e a partir de então disseminar os benefícios que a leitura tão bem pode proporcionar ao homem em relação à escola e ao universo pessoal.

Com o horizonte de expectativas atendido, Sabrina (F-46) e Rafaela (F-40) se mantêm na camada superficial do texto, pois o que demonstram gostar são as características do romance, como o tema e a descrição do ambiente. Raquel (F-45) oferece motivos conscientes e vigorosos ao descrever o prazer que sentiu com *O abraço* e sobre o *Fale!* demonstrou passividade. Confessou que utilizaria os dois para o mesmo fim dentro da sala de aula, discutir o tema “estupro”, isto é, embora tenha estabelecido compreensão diferente entre as obras, não percebeu a estética do texto, não permitiu que o primeiro questionasse o seu horizonte de expectativas, colocou ambos em um mesmo patamar de igualdade.

Para poder discriminar qual o texto de melhor ou pior qualidade literária, assim como para optar por um ou outro método de compreensão e interpretação de uma obra específica, o professor precisa conscientizar seus pressupostos teóricos, no que as teorias literárias podem auxiliá-lo (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 29)

Ela demonstra, assim que, tanto quanto Raquel, não consegue diferenciar as obras por conta da ausência de conhecimento dos pressupostos da teoria literária, sendo esta mediadora de igual forma comprometida com o fazer pedagógico, mas com estrutura acadêmica defasada.

Ela é filha de pais que chegaram ao fim do ensino fundamental e não tiveram oportunidade de continuar os estudos, frequentou a escola pública no período noturno, em que geralmente se exige menos do aluno, porque já chega à escola cansado dos afazeres laborais diários. Formou-se a distância pela UFMT/UAB, o que resultou em uma formação leitora deficitária. Mas a mesma mediadora busca auxílio em cursos de especialização, procura ler, se propondo a ler quatro livros, mas no último ano conseguiu ler quatorze, sendo seus livros preferidos *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes e *A cabana*, de William P. Yong, reforçando a ideia da busca e dedicação pelo conhecimento, mas sem a percepção de que a literatura pode ser adjetivada em emancipadora e de massa, não sabendo em quais momentos utilizá-las no seu cotidiano escolar.

Entre os pares Bojunga causa debate e reflexões, enquanto Anderson se mostra certa em incentivar a denúncia sem a reflexão. Dessa maneira, fica evidente que os receptores, mediadores de leitura, podem apreciar ou não uma obra esteticamente elaborada, mas não apresentam subsídios teóricos para diferenciá-la da literatura de massa, aquela na qual o objetivo principal é agradar ao leitor e gerar lucros.

A ruptura e o questionamento do horizonte de expectativas ocorreram em sete mediadores que se indignaram em algum momento da narrativa d'*O abraço* e quiseram de alguma maneira expressar sua cólera, e então comentaram com colegas, com familiares e no dia do encontro de leitura debateram com afinco. O principal ponto de discussão foi o fato de Cristina procurar o abusador quando mais velha, querer se entregar a ele e esquecer o sofrimento vivido. Outro ponto de contestação foi sobre a presença da morte num livro juvenil e, posteriormente o debate se dirigiu com maior ênfase para o final da história, que de igual forma causou comoção e revolta pela “autora ter matado” a personagem principal.

De acordo com Jauss (2003), durante a leitura ocorre a ruptura e em sequência o questionamento do horizonte de expectativas por parte do leitor. E isso se deve ao estranhamento da obra, já que ele não concebe a ideia de aceitar ou entender o que ocorre na narrativa, provocando o retorno ao texto para se certificar do fato a fim de ponderar sua indignação ou acalantar o coração, desenvolvendo a possibilidade de refletir sobre o que está sendo descrito. De seu lado, Eco (2013) sustenta que nesse momento o leitor é desautomatizado, pois a sensação recorrente é a de expatriamento, em que há a incapacidade de compreender o narrado devido à organização ambígua da mensagem. “A partir dessa sensação de ‘estranheza’, procede-se a uma reconsideração da mensagem, que nos leva a olhar de modo diferente a coisa representada [...]” (ECO, 2013, p. 69).

Esse expatriamento marcou a discussão entre os mediadores, levando-os a romper o horizonte de expectativas, considerando as afirmações tidas sobre a maneira de cada um enxergar a obra, causando questionamento e deslumbre pela capacidade que essa obra teve em promover a atitude de reflexão entre a fabulação e a vida real.

A mediadora Maria (F-39) se mostrou extasiada frente à obra de Lygia Bojunga. “Fiquei perplexa de como as narrativas da Lygia mexem com a gente! O fascínio de Cristina pelo o estuprador, contudo, ao invés de odiá-lo, ela o deseja!!!”. A afirmação mostra o quanto a literatura lhe foi nova e pertinente e o quanto esse encantamento possibilita a busca por novos livros que causem a mesma euforia e meditação.

A comoção de Lia (F-48) quando afirma: “O deslumbramento que a mulher mascarada provoca em Cristina, e em mim também, porque algo estranho tem naquela mulher, mas difícil de se perceber no começo da leitura que ela era a própria morte”, faz com que entendamos a identificação da leitora com a personagem. Trata-se de algo que parece inusual, tirando a mediadora da situação estática, que se vê retratada na mesma situação, como alguém que se deixa envolver por “algo” sinistro e que sente prazer nisso. Ela se vê amedrontada e fascinada

pelas percepções pessoais de situações e sentimentos que nunca se permitiu ter. A junção dos três elementos, obra, autor e receptor

[...] dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade (CANDIDO, 2013b, p. 25).

Tal reflexão nos leva a compreender o pensamento do autor (2011, p. 177) ao explicar que não é possível haver equilíbrio social sem a literatura, pois “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. Lia passou a se conhecer melhor através da literatura, reconhecendo suas falhas e anseios, como também o que a satisfaz, colocando-a em um patamar que, com uma pouco mais de contato com obras emancipadoras consiga ter seus horizontes de expectativas ampliados, ao perceber que existe a sensação de expatriamento em outros livros.

Essa mediadora teve incentivo literário no lar, o pai, por ser advogado, tinha o hábito de ler e possivelmente a filha o tenha visto ler em vários momentos cotidianos. Ela entrou em contato com clássicos da literatura quando infante, distanciando-se deles depois de assumir as atividades estudantis e profissionais, deixando de olhar para a literatura como uma atividade de lazer para vê-la como uma obrigação profissional.

A mediadora cursou, no período diurno, o ensino fundamental e o médio em escola pública do Recife, deixando posteriormente a comodidade do lar dos pais e se aventurando com o esposo pela região do Mato Grosso, onde concluiu o curso de Letras pela Unemat no campus de Sinop em 2002, quando a Teoria Literária não fazia parte da grade curricular, segundo ela.

Fica claro que a influência da família e o contato precoce com a literatura permitem ao leitor, ainda que adulto, ser instigado a refletir ao entrar em contato com uma obra emancipadora, ainda que o prazer de ler esteja distanciado pelas responsabilidades assumidas com a formação do próprio núcleo familiar.

A mediadora Dalva (F-41) demonstrou empatia pela história, vivendo-a com intensidade ao argumentar que “ela (a autora) descreve o ambiente e você continua ali... parece que está sentindo o ambiente de verdade, aquela... entrar na mata e você fica imaginando... ‘ai me deus’, o cara puxando ela. Eu me senti no mato sendo puxada por alguém, foi tão real essa descrição pra mim...!”. O abraço causou sensações verídicas na leitora, de maneira que vivenciou os sentimentos intrínsecos da obra.

Os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-históricoculturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não utilitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização (DALVI, In: DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 80).

Dalva é casada e mãe de três filhos, sendo duas meninas, uma de 13 e a outra de 8 anos. Ela vivenciou e sofreu com a história de Cristina por imaginar a dor que a situação causou à garota, que tinha a idade da sua filha. Assim, Dalva interiorizou o sentimento de pavor da personagem ao seu próprio, ao imaginar que algo parecido pudesse ocorrer no seu núcleo familiar.

Segundo a mediadora, a família é uma instituição sagrada que deve ser protegida, é no círculo familiar que se curam as feridas e barreiras são erguidas contra os perigos vindos de fora. Envolvida pelo sentimento de proteção, carinho e aflição que Bojunga consegue provocar no leitor, e tendo a relação familiar bem estabelecida, Dalva afirma que a parte que lhe causou maior indignação foi quando a personagem desapareceu, “ela ficou sumida, aí ela voltou e a família... a família não se importou realmente com aquilo, com aquele momento, morreu o assunto. Isso eu não gostei, achei que faltou um pouco dessa preocupação da família para com ela”. Ao mencionar a família ela para, dá um espaço de tempo e retoma a sentença e finaliza o pensamento porque a literatura a humanizou em sentido profundo, provocando nela a irmanação para com o outro, rompendo o seu horizonte de expectativas.

Por outro lado, em nossa observação, Angélica (F-35) e Rafaela (F-40) estabelecem a literatura dentro da vivência cotidiana, descortinando-a como participante de uma estrutura real e não de uma invenção burlesca servindo meramente para diversão. Rafaela se surpreende com os fatos, “[...] eu pensei: Nossa! Será que de fato isso acontece? E eu já tive caso de aluno que foi abusado e que aparentemente superou e acabou ficando com a pessoa. Então eu pensei: Nossa! Ela trouxe na literatura. Uau!, então não é apenas na ficção, existe isso na realidade”, entendendo que “o artista quer atingir determinado fim; o auditor ou leitor deseja que ele lhe mostre determinado aspecto da realidade. Todo este lado voluntário da criação e da recepção da obra concorre para uma função específica, [...] que se poderia chamar de função ideológica” (CANDIDO, 2011b, p. 56).

Esses mediadores descritos tiveram seus horizontes de expectativas rompidos e a partir desse rompimento, passaram a questionar a obra, buscando soluções palpáveis e entendendo que a literatura vai além das páginas de um livro, ela alcança a realidade da vida.

Por sua vez o livro *Fale!*, que também atendeu ao horizonte de expectativas dos mediadores que participaram dessa etapa, causou aproximação entre a personagem e os leitores, que se mostraram afáveis diante da situação de Melinda, como afirma Sabrina (F-46). “Você vê a inocência dela na hora que o menino chega perto e ela fala assim, me deu um dó daquilo, ela diz assim: ‘Ah eu vou começar o ensino médio namorando, eu vou ser muito popular!’”, demonstrando que a mediadora, mulher de 46 anos, separada por ter vivido momentos difíceis com o marido, segundo ela, sem filhos, professora da Escola Forge, conhecida pela disciplina e ordem, sente empatia por uma garota desprotegida e inerte, mas depois continua, “ela encosta no peito dele... que bobinha romântica, carente... encosta no peito dele e ele arrebenta com ela”.

A última frase demonstra o quanto a história revolve sentimentos antigos que trazem à tona o inconsciente de que a mulher romântica que se entrega ao amor pode facilmente ser machucada na relação. Isso enuncia que a obra humanizou a mediadora, mas não fez alçar pensamento sobre o futuro ou situações a serem repensadas na sociedade, apenas devolveu sentimentos desconfortáveis. Isto é, para Sabrina, *Fale!* atendeu, mas não rompeu as suas expectativas.

O segundo livro envolveu os leitores numa trama bem contada, no sentido de enveredá-los por uma história em que todas as “pontas estavam sendo amarradas”, isto é, criou-se uma expectativa no leitor de que a personagem deveria tomar um posicionamento diante da violência da qual foi vítima, mas durante a maior parte da história não expressava reação. Angélica (F-35), leitora assídua e mediadora da escola Catalyst, que atende um público desinteressado que vai mais por obrigação para que a família não perca os recursos governamentais, procura despertar no aluno/leitor o regozijo pelos livros estimulando-o a sentir as emoções que ela sente como leitora, diz: “Essa angústia, essa ansiedade que gerou ao longo da leitura foi que ela se abrisse, e ela não fazia isso, foi fazer lá no final do livro, então isso me gerou uma angústia e queria que meus alunos sentissem isso também, porque mesmo sendo ruim, é bom”.

A mediadora, embora envolvida pelo enredo, não emite a sensação de expatriamento, mas de aflição, adiantando que no final essa aflição finda porque a autora realiza o que se espera. Isso demonstra a obviedade do texto e explicita o conceito mercadológico de agradar ao público e não o provocar. Porém esse “agradar” o público não é real porque não provoca ebulição e nem reflexão, apenas desapego, desejo de fechar e abandonar a obra. O que nos faz imaginar que o leitor permanece lendo literatura mercadológica por não conhecer aquela que o desafia enquanto um ser inteligente, sendo papel do mediador de leitura oferecer essa variedade.

Raquel (F-45), segunda mediadora da escola Forges, expôs sentimentos semelhantes aos de Angélica afirmando: “Eu tinha aquela ansiedade de que os pais iam perguntar, mas não.

Então era uma esperança que de repente no final você fala ‘nossa! Que triste!’, torna-se uma frustração”.

A emoção do livro foi finalizada com a palavra “frustração”, talvez se referindo ao fato de a família não se importar com a vida da filha; ela é mãe de uma adolescente, mas essa “frustração” é entendida no decorrer do diálogo, como decepção com a finalização da obra como um todo, quando descobre que a personagem não teve a ajuda de ninguém e que sozinha subjuga seus traumas e encerra a história com o embuste de “viveram felizes para sempre”.

Embora o final esperado seja escrito para satisfazer ao leitor, ele não desestabiliza, não causa o estresse do “estranhamento” e nem tampouco a emoção de reviver e repensar sobre o que foi lido, assim a satisfação não acontece factualmente. O livro *Fale!* foge ao que preconiza a Estética da Recepção, em que “o discurso dialógico prevê a presença do outro inserido na fala do narrador e, por outro lado, as falas das personagens estabelecem a pluridiscursividade e a relativização da diegese, onde o leitor percebe **verdades** e não **verdade**” (FLORY, 1997, p. 14, *grifos do autor*), comprovando que a literatura de massa apresenta uma única verdade e a tem como regra absoluta a ser seguida.

Os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não utilitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização.

Sob essa égide e em análise às respostas oriundas do contato dos mediadores com os livros aqui destacados, perguntamos-lhes se discutiriam *O abraço* com seus alunos, para então perceber se o livro causou a *catarse* nos mediadores e se conseguiriam mensurar a importância da literatura no ambiente escolar. As respostas tiveram estruturas frasais dessemelhantes, mas ideias parecidas.

Os três primeiros mediadores de leitura a serem comentados não enxergaram as possibilidades oferecidas por uma obra esteticamente elaborada, apenas se prenderam ao enredo e principalmente ao “conteúdo”; assim, parecem imaginar que a grande responsabilidade da obra literária é discutir um assunto pertinente ao ambiente escolar, suprimindo a indignação de “instrumento de trabalho”, não a necessidade de fantasia e fabulação, como veremos nos três depoimentos a seguir.

A mediadora Lia (F-48), cujo pai é advogado e ao nascer recebeu uma coleção de clássicos, coleção essa que tinha muito apreço, mas pouco contato. Formada há vinte anos pela

Unemat campus Sinop, afirma ser uma leitora efetiva de romances românticos, suspense e aventura e que por motivo de doença não teve interesse em ler as duas obras solicitadas na pesquisa, lendo a primeira por amizade à pesquisadora. Diz que ao pensar em desfrutar de uma obra como *O abraço* com os alunos, “primeiramente passaria um filme chamado ‘Preciosa’, que trata do mesmo tema, e posteriormente, eu leria o livro para os alunos e após faríamos um paralelo entre o livro e o filme”.

Raquel (F-45) afirma que “trabalharia primeiramente com o *tema* em uma roda de conversas. Depois, daria o livro para eles lerem e em seguida voltaria a discutir sobre os *acontecimentos* do livro” (*grifos nossos*). Por ser a mediadora filha de família de poucos recursos, sua mãe utilizava o único meio acessível para despertar na filha o mundo imaginário, as historinhas contadas no rádio, e que aprendeu na escola a ter prazer na companhia das letras e para tanto, emprestava livros das “amiguinhas” para abastar sua necessidade de fabulação. Mostrou-se aberta à possibilidade de permitir que os alunos tivessem contato com a obra, mas somente depois influenciados sobre o contexto do enredo.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, a mediadora Sabrina (F-46), mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Maringá, comenta:

Já que o livro não traz a conscientização, no sentido de ele saber como agir e como identificar o próximo e se colocar se isso aconteceu com ele, quais seus direitos, quais são os seus deveres como cidadão... eu usaria o livro, mas pegaria mais coisas do factual, do opinativo, de entrevistas com profissionais pra poder auxiliar que ele conhecesse mais sobre o assunto.

Ao tachar a obra como incompetente ao conscientizar o leitor e por isso exigente de uma intervenção de outros recursos para auxiliar na compreensão do “tema”, a mediadora previu outros meios de proporcionar o “conhecimento” necessário sobre o assunto a ser discutido, mais uma vez corrompendo a possibilidade de fabulação e reflexão entre o leitor e a obra.

As três mediadoras representam o pensamento da maioria dos demais participantes que demonstram interesse em utilizar a obra *O abraço* dentro do ambiente escolar. Elas não conseguem mensurar a qualidade da obra esteticamente elaborada, tratando-a como uma literatura simplista, ocupando-se apenas com o tema, transformando a obra emancipadora em uma literatura utilitária.

... a mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise de leitura. Pois a presença de um excelente texto num manual pode ficar sem a contrapartida, qual seja, o texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades com que ela circunda a leitura (LAJOLO, 2000, p. 45).

Os mediadores, representados pelas três aqui descritas, não permitiram que O abraço causasse questionamento aos seus horizontes de expectativas, estavam se relacionando de maneira aberta com o texto, porém, ao inseri-lo no ambiente de trabalho, uma nova barreira surgiu, descartando a obra e suas qualidades estéticas, entrando em voga a necessidade de cumprir uma “missão”, moralizar o aluno/leitor.

Outro modelo de mediador é o desempenhado por Pollux (M-46), mediador da escola Bolsa Amarela, pastor leigo em uma igreja protestante nos momentos extras ao trabalho profissional, formado em 2007 pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, leitor de no mínimo 25 livros por ano que se apaixonou pela leitura quando menino, na Escola Bíblica Dominical. Ele fala sobre a possibilidade de levar livros como o de Bojunga para a sala de aula.

Eu faria também uma sondagem sobre o assunto, eu procuraria documentários e daí perguntaria pra eles o que achariam de ler a obra e fazer um trabalho sobre a obra e explorar um pouco esse trabalho e também procuraria o testemunho de pessoas, relato de alguém, um vídeo onde alguém contasse que passou por isso e como superou. Eu procuraria trabalhar assim, mas seria intencional. Eu trabalho um assunto desse na expectativa de encontrar aquele aluno, aquela aluna que vê a necessidade, pelo menos de contar o que viveu. [...] Eu trabalharia com intenção mesmo de descobrir alguma coisa, só que hoje mais preparado pra poder ajudar (POLLUX / M-46)

O mediador se sente preparado para abordar o tema de estupro por ter acesso a uma (01) obra que discute o assunto, ou por ser “pastor” e imaginar que tem as palavras adequadas para auxiliar na superação do trauma, porém, como as demais mediadoras, prepararia os alunos para a discussão do “tema”. Quando o mediador afirma que “perguntaria pra eles o que achariam de ler a obra”, já elimina a possibilidade de estranhamento que o livro propõe; afinal, ele adianta fatos que deveriam ser descobertos apenas ao ler, provando que o conhecimento de métodos de leitura, como da teoria que discute a literatura, é inexistente em seu currículo formativo.

O mediador se porta mais como um professor que necessita “transmitir” um conhecimento carregado de valores morais, mas se preocupa com o que pensam a seu respeito, talvez por ser contratado, preocupado com o que será dito a seu respeito tanto em casa, quanto entre seus pares, na escola, procura a autorização dos alunos para discutir um tema fraturante. Maria Amélia Dalvi (2013, p. 74) considera que “o trabalho literário tende a ser altamente controlado pelo moralismo (de todas as ordens) vigentes nas escolas”; e esse moralismo se dá pelos conceitos que o mediador carrega, tendo em vista que este é o primeiro receptor da obra, influenciando de maneira negativa a visão que o aluno/leitor passa a ter da literatura, pois ela é apresentada como um “instrumento” de moralização, destacada apenas para auxiliar na compreensão do que é certo ou errado.

Segundo Iser (1996, p. 51), “a obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor. [...] Se o lugar virtual da obra converte o texto e o leitor nos polos de uma relação, então esta ganha a primazia”, mas cindir o polo estético e o polo artístico “significaria a redução da obra à técnica de representação do texto ou à psicologia do leitor” (ibidem), confirmando que o mediador que “utiliza” a literatura sem a liberdade leitora transforma a obra humanizadora em utilitária.

Esse mediador representa aqueles que demonstram interesse em implantar a leitura da literatura ao ambiente escolar, mas não conhece as teorias que auxiliam na maneira de enxergar a literatura e consentir que ela cumpra o papel social de humanizar, causar reflexão, mudança de atitude e valorização do ser e do espaço que está inserido. Além de desconhecer as obras que poderiam dar suporte à sua mediação junto aos alunos/leitores, desconsidera a possibilidade de aprender, tendo em mente que já sabe o suficiente para desenvolver aquilo que chama de trabalho qualificado, o que também não possibilitou o questionamento e ampliação do seu horizonte de expectativas.

Rafaela (F-40), por sua vez, preocupa-se com a atividade a ser desenvolvida na sala de aula. Por fazer parte de uma escola rigorosa, deseja manter a ordem do governo de preparar aulas somente dentro dos conteúdos indicados como impreteríveis. Para tanto, busca definir algumas estratégias que possibilitem a aprendizagem das habilidades pertencentes à BNCC e DRC, como sintetiza: “Pra conseguir fazer com que eles lesem a obra eu teria que dizer que fazia parte avaliativa do bimestre, eu ia trabalhar as habilidades envolvendo esta obra”. A mediadora não enxerga a leitura da literatura como um meio de emancipar aluno/leitor, para que ele conseguisse enxergar a realidade e os perigos presentes em seu entorno, apenas pensa na possibilidade, como o fez os demais mediadores, de cumprir com o requisito de ler um livro.

A mediadora precisa compreender que a interpretação vai além do processo de compreensão, “pois, por um lado, o texto é apenas uma partitura e, por outro, são as capacidades dos leitores, individualmente diferenciados, que instrumentam a obra” (ISER, 1999, p. 11). E se essas capacidades não são provocadas, mais uma vez o livro estético é transformado em utilitário, e com isso a mediadora não se permite ter o horizonte de expectativas ampliado.

Outro tipo de mediador de leitura pode ser descrito através de Rebeca (F-49) e Maria (F-39), que repudiam a possibilidade de apresentar a obra aos leitores juvenis. A primeira por acreditar que a obra é nefasta, categorizando que “este livro não encoraja as vítimas de estupro a denunciarem o agressor, pelo contrário, leva-as a sentir desejo pelo estuprador, nas entrelinhas percebe-se inversão de valores” (REBECA /F-49). A mediadora coloca sobre os ombros de

outros a incapacidade pessoal de enxergar uma obra que causa no leitor exatamente o efeito contrário do apontado.

Rebeca (F-49) participou de maneira relutante apenas da primeira arguição sobre os livros, é professora efetiva do Estado, formou-se em 2005 pela Unemat - Juara, extensão do campus de Sinop e exerce a função de ora professora ora articuladora, permanecendo durante toda a carreira profissional na Escola Corda Bamba. Durante o período da pesquisa estava na função de professora de Língua Portuguesa e desde o princípio se mostrou arredia e posteriormente nos informou que nesses últimos anos tinha interesse apenas em aguardar o momento de assinar o documento da aposentadoria. Talvez por esse motivo não tenha prestado atenção e descortinado a qualidade estética do livro *O abraço* e nem se deixado humanizar por ele.

A segunda mediadora a negar contatar a obra com o público juvenil, Maria (F-39), sente-se impotente diante da qualidade textual, preferindo não arriscar se comprometer com o texto. “Não usaria. Esse realmente é um livro poderoso e que provoca uma verdadeira *catarse* em seu leitor. Não saberia como debater esse conteúdo com os alunos”.

Formada em Letras pela UAB/Unemat no ano de 2018, é oriunda de família simples, seus pais têm o ensino fundamental incompleto. Ela cursou o nível superior depois de casada e mãe de dois filhos, um com 24 e o caçula, com 9 anos, no ensejo de auxiliar a família com um salário melhor.

A grade curricular da universidade pela qual se formou nos relata que a mediadora não teve acesso a nenhuma disciplina que discutisse a teoria literária, mas podemos observar através do vocabulário a palavra *catarse*, que remete à teoria da Estética da Recepção, porém ao indagar a mediadora, revela ser uma palavra bastante utilizada por professores, mas desconhecia a teoria destacada. Assim, entendemos que alguns professores universitários têm entrado em contato com autores que discutem a literatura e que uma disciplina sobre a leitura da literatura pode pertencer à grade curricular a qualquer momento.

Maria reconhece o atributo catártico da obra, porém não aprendeu a teoria que envolve a *catarse*, dessa maneira se ocupa em “debater o conteúdo”, enquanto a *catarse* se preocupa com a necessidade da ação diante de uma reflexão e mudança de atitude causada pela leitura estética, tornando-se igual aos mediadores apresentados acima.

As situações levantadas demonstram que nenhum dos mediadores de leitura teve seu horizonte de expectativas ampliado por uma obra esteticamente elaborada, não se permitiram enxergar além daquilo que sempre viram. Destacaram a estrutura, o conteúdo ou a temática da obra, mas não foram por ela emancipados.

A mediadora Sabrina (F-46) viu nos livros *O abraço* e *Fale!* a possibilidade de alcançar os mesmos objetivos junto aos alunos/leitores, que era discutir o estupro, porém o primeiro livro, a seu ver, deveria ser direcionado ao público mais jovem e o segundo aos alunos mais velhos, levando em consideração o tamanho e linguagem dos dois, haja vista que *O abraço* tem 98 páginas e o *Fale!*, 247. Porém no final das arguições, no último encontro sobre o livro de Laurie, ela o contrapôs ao de Bojunga e afirmou:

Não superou a expectativa, porque ela já tinha falado, e quem supera as expectativas é o outro livro, *O abraço*, porque o final é inusitado, tem fatos inusitados no final, então isso supera as nossas expectativas, que faz pensar “nossa, eu não acredito que é isso aqui que está acontecendo, a menina está gostando do estuprador, gente, eu não acredito! E no final ela morre. Mas esse não, quando ela fala pra ele assim “tá, eu vou falar”, mas poxa vida, de novo vai falar, porque assim, começa a falar muito, vai se dar mal, para, já falou pra amiga, já falou, pronto, precisa ficar contando pra todo mundo? (SABRINA / F-46)

A fala da mediadora desperta em nós a esperança de que se os mediadores entrassem em contato com mais obras esteticamente elaboradas e livros teóricos pontuais sobre literatura, assim, seriam capazes de perceber como a leitura da literatura pode desenvolver no leitor a capacidade de refletir, criar empatia, saber tomar decisões diante de situações traumáticas e inusitadas. E, principalmente, de que isso poderia suprir a necessidade de ser feliz no contexto em que vivemos.

6 NÃO PODE TERMINAR AQUI

Não é um julgamento de valor que estabeleço, mas uma verificação dos fatos.

Antonio Candido (2013b)

Os mediadores de leitura não tiveram seus horizontes de expectativas ampliados.

A frase inicial estabelece uma relação de frustração profissional ao ser elaborada no contexto em que se pesquisa a leitura da literatura em ambientes escolares junto a mediadores de leitura que deveriam estimular alunos/leitores de 11 a 15 anos a conhecer o universo da literatura.

A leitura no Brasil foi estabelecida mediante a ação inerente daqueles que detinham o poder, como também relacionada à atividade de passividade do lar, dentre aquelas que não tinham funções preponderantes a serem desenvolvidas na sociedade: isto é, mulheres que não limpavam, passavam ou cozinhavam porque havia alguém fazendo isso por elas, como também

não se envolviam com os negócios, por pertencerem ao gênero feminino, e precisavam de um passatempo visto como intelectualizado.

Com o estabelecimento da sociedade burguesa, a leitura de obras completas passou a ser divulgada e escolas foram criadas para atender à nova demanda populacional, e com a escola surgiu a necessidade do profissional que ensinasse, como também de uma literatura voltada à infância.

O primeiro quesito foi resolvido ao selecionar mulheres de famílias de baixa renda ou oriundas de famílias que por algum motivo perderam o patrimônio, porém estas foram inseridas em uma sala de aula com um grupo de alunos sem preparação para esse desafio, tratando-as como partícipes de uma atividade menosprezada, como se fossem cuidadoras e não professoras. O segundo quesito foi solucionado com a tradução de contos e fábulas europeias até que autores brasileiros passaram a escrever histórias com temáticas referentes ao país, com personagens e espaços brasileiros, num trabalho iniciado por Monteiro Lobato.

As duas situações se desenvolveram paralelamente no mesmo ambiente, a escola. Enquanto a literatura infantil e juvenil ganhava espaço, deixando de ser uma literatura inferior para permanecer na posição de igualdade, em termos de qualidade estética, com a literatura dita para adultos, a profissão docente permaneceu petrificada na situação de inferior às profissões de nível superior, não sendo considerada como produção de bem valia, ou seja, não é estimada ainda hoje como uma profissão que produz riquezas para o país, chamando a atenção principalmente daqueles que têm origem familiar simples e poucos recursos para cursar uma universidade, encontrando na educação uma vida melhor que a dos pais.

No interior da instituição escolar o professor de Língua Portuguesa assume também a função de mediador de leitura. Esse mediador é formado por uma universidade que não discute em sua grade curricular as teorias literárias, que permitem a percepção da literatura como arte de reflexão e emancipação do ser humano, apresentando métodos pertinentes ao desenvolvimento da leitura da literatura, formando somente professores de português, mas não formadores de leitores ou mediadores de leitura.

Pela observação das grades curriculares, a universidade, em suas ementas e diálogo com mediadores de leitura participantes da pesquisa, demonstra não se ocupar com a leitura da literatura no curso de Letras. As disciplinas referentes ao estudo da literatura procuram exaltar as escolas literárias e suas características, nomeando autores, mas não instigando a leitura das obras escritas por eles; e, também, não incentivando a leitura das obras que circulam pelas vielas da sociedade, permitindo que da universidade saiam profissionais preparados para ensinar a gramática, a sintaxe, os períodos literários, todavia, sem embasamento teórico literário, sem

qualificação para ler e arguir de maneira reflexiva e crítica sobre obras humanizadoras e de massa. Ainda, demonstra formar professores sem ciência dos métodos sugeridos para despertar o prazer da leitura e o pensamento perscrutador daqueles com quem entram em contato, os alunos.

Os centros de formação acadêmica, de acordo com os documentos lidos, não têm formado professores críticos e reflexivos frente a obras humanizadoras porque não discutem as obras em aulas direcionadas à leitura da literatura. Não oferecem ao futuro professor, mediador de leitura, o prazer proporcionado pelas obras literárias, sejam emancipadoras ou de massa, para que este saiba o que utilizar com o aluno/leitor, reconhecendo a necessidade do seu público e assim procurar atender seus horizontes de expectativas.

Formados por uma academia que não preza a leitura da literatura, os mediadores de leitura assumem a responsabilidade de discutir literatura no ambiente escolar público seguindo as orientações do órgão gestor, a Seduc, que oferece como suporte orientativo a Base Nacional Comum Curricular e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Essas orientações manifestam um olhar diferenciado para a literatura no campo artístico-literário. Porém, ao entregar os documentos-base para os professores, como no passado, não os preparam para bem utilizá-los.

O Estado, através das unidades do Cefapro, oferece formação continuada aos professores das diferentes áreas, mas aos de Língua Portuguesa não tem providenciado formação para auxiliar no desenvolvimento das habilidades e competências que mesclam a leitura da literatura portuguesa, brasileira, indígena e africana, não oferecendo tempo hábil para o desenvolvimento de todas. E, com isso, demonstra desconhecimento do tempo que se leva para ler e desenvolver um dos métodos de compreensão da literatura, nem organizar arguições sobre obras e autores, aparentando colocar essas literaturas como um simples cumprimento de requisito. Nesse contexto, o Centro de Formação de Professores, que deveria proporcionar ao professor, mediador de leitura, o acesso aos meios adequados para discutir a literatura no ambiente escolar se ocupa em desfiar assuntos conteudistas, buscando melhorar o índice das avaliações externas, mas abrindo mão de um dos melhores meios para alcançar o almejado objetivo.

Foi nesse contexto, com essas lacunas de formação e com o histórico de desvalorização social que oferecemos, enquanto pesquisadora, aos mediadores de leitura das escolas estaduais de Juara os livros *O abraço* e *Fale!*, procurando perceber se ao lerem enxergariam o efeito estético da primeira obra, conseguindo diferenciar a obra esteticamente elaborada da literatura de massa, representada pela história de Melinda. Busca indagar se conseguiriam se posicionar

como coautores das obras preenchendo os vazios do texto, se perceberiam que uma obra se trata de uma narrativa aberta, exigindo o posicionamento do leitor para finalizá-la de acordo com a sua perspectiva de vida e a outra, uma narrativa fechada, que dá ao leitor a solução do problema suscitado no enredo. E, ainda, se esses mediadores permitem à literatura emancipadora cumprir seu papel. Para tanto, lança-se mão do método recepcional, de atender, romper, questionar e ampliar os seus horizontes de expectativas, provocando-o, enquanto leitor e mediador de leitura, a sair do lugar comum e buscar obras que de igual forma instiguem a ação de pensar sobre o outro e sobre o meio em que vive, engendrando mudanças necessárias por onde passa.

A conclusão foi de que não e sim e não. Explicamos:

Os mediadores de leitura não perceberam o efeito estético da obra *O abraço*, embora a maioria se sentisse empolgada com a leitura, não distinguiram os meios utilizados por Bojunga para tornar a obra aberta em que seus vazios permitem a inserção da visão de mundo do leitor. Eles observam que ela se diferencia da obra *Fale!*, mas não conseguem mensurar o que as torna diferentes, ou o porquê uma provoca o expatriamento no leitor enquanto a outra apenas dá a sensação de leitura concluída, sem necessidade de retornar ao texto.

Sim. A maioria dos mediadores de leitura se sentiu coautora da obra de Bojunga e Anderson, porque compreendeu as histórias, ficando uma mediadora sem entender o primeiro e sem terminar a leitura do segundo. Porém o final aberto de *O abraço* desagrada à maioria dos mediadores por não concordarem com a ideia de que a personagem volta aos braços do abusador. Não se permitem estabelecer uma relação entre a fabulação e a realidade vivenciada por várias pessoas. Eles se sentiram realizados com a solução pronta que Laurie Halse Anderson propôs àqueles que sofreram algum tipo de abuso, contar, falar dos problemas e solucioná-los sozinhos, tendo a cura de todos os males dentro de si, afirmação apoiada na literatura de autoajuda.

Sim e não. O método recepcional aplicado junto aos mediadores de leitura nos mostra que dos 11 mediadores que participaram do primeiro momento da pesquisa, com o livro *O abraço*, três não tiveram seu horizonte de expectativas atendido, enquanto dos quatro participantes do segundo momento, um não gostou da leitura do livro *Fale!* e os demais a apreciaram.

Ainda que a obra não tenha atendido às expectativas de alguns poucos, os mediadores continuaram a ler e tiveram seus horizontes quebrados pelo livro de Bojunga; dessa maneira, passaram a questionar a obra e a sociedade em que estão inseridos, buscando compreender as atitudes da personagem, sua situação frente à família, aos amigos e à sociedade e não se desvencilharam da história, que volta e meia causa novas reflexões.

O livro de Anderson não causa rompimento nem questionamento, estaciona no atendimento dos horizontes de expectativas, de acordo com o método recepcional, porque oferece um enredo linear com final feliz, em que a personagem supera seus traumas e passa a viver feliz com suas conquistas pessoais. O que parecia ser o desejo do leitor se torna uma história comum que pode cair no esquecimento a qualquer momento porque não desperta reflexões.

E, por fim, não.

Reiteramos a primeira frase da conclusão porque nenhum dos mediadores teve seu horizonte de expectativas ampliado pelas obras. O livro *O abraço* desestabilizou, provocou reflexões e posicionamentos diferentes do imaginado, mas os mediadores não compreenderam que existem outras obras que possam provocar a mesma desautomatização; não conseguiram imaginar que a sala de aula é um ambiente propício para a reflexão e emancipação dos jovens e que a leitura mediada por eles pode promover a criticidade nos alunos/leitores e dessa maneira alcançar com maior facilidade os objetivos preconizados pela BNCC e que tanto almejam os professores, formar cidadãos críticos e reflexivos. Deixaram a sensação de expatriamento de lado e passaram a mais uma vez enxergar o livro como um simples objeto pedagogizante, servindo somente para discutir um assunto pertinente ao ambiente escolar, imaginando estar inovando e cumprindo o requisito proposto pelos documentos governamentais.

Como afirmam vários autores, a leitura vai além da decodificação e da interpretação sequencial da história, ela solicita a observação das representações simbólicas da obra e das memórias do leitor, exige as percepções humanas para se efetivar; isto é, ler vai além das relações superficiais entre o texto e o contexto, que também são fundamentais, expõe símbolos a serem interligados com outros símbolos que juntos produzem sentido no leitor, permitindo-o compreender a narrativa, como também inseri-la em sua realidade, enxergando aquilo que antes lhe era vedado.

“Compreender um objeto inclui também a compreensão de si mesmo”, afirma Hans Kügler (1975), e os mediadores de leitura não estão se reconhecendo enquanto leitores, nem tampouco enquanto mediadores de leitura, não levam em conta sua história profissional e a importância da retomada de meios culturais que possam suprir, de alguma maneira, as lacunas deixadas pela formação primária e secundária. Os mediadores não aprenderam a observar a obra literária como um meio de incitar a imaginação seguida da reflexão, não desenvolveram nos bancos universitários o ato de escrutinar a leitura da literatura, buscando compreender não o que o livro quer dizer, mas “o que o livro quer dizer para mim?”. Não exercitaram a competência de percepção estética do leitor, não tiveram oportunidade ou incentivo para

desenvolver o “treino estético”, como nomeou esse olhar crítico o doutor Aroldo José Abreu Pinto durante as aulas de Literatura e Ensino, no Programa de Mestrado e Doutorado em Estudos Literários da Unemat.

A leitura da literatura não é vocação inata, mas capacidade adquirida através da insistência em uma leitura planejada de textos que promovam as reflexões e permitam que o leitor passe a enxergar todos os elementos constituintes de uma obra emancipadora, reconhecendo aquela que não tem tais elementos, assim diferenciando a literatura humanizadora e a literatura mercadológica.

Esse “treino estético” permite ao mediador caminhar por essas veredas e incitar a leitura aprazível para o aluno/leitor, passando da literatura de massa para a literatura emancipadora de maneira natural, auxiliando no crescimento intelectual e literário daquele que está sob sua tutela.

Assim, podemos afirmar que os mediadores de leitura participantes desta pesquisa não tiveram seu horizonte de expectativas ampliado porque carentes de uma base teórica que lhes permitisse treinar o olhar para enxergar, sentir, vivenciar a esteticidade do texto literário. Ao fazer a pesquisa, percebemos que seria injusto colocar uma “culpabilização” sobre os ombros daquele que têm feito o possível para desenvolver um bom trabalho, mas que não recebeu as devidas orientações de como proceder a respeito da leitura da literatura.

A literatura emancipadora desperta no leitor a necessidade de reflexão. Isso ocorreu entre os mediadores, mas eles não se permitiram ultrapassar a barreira de fazer o diferente na sala de aula. Porque, de certa maneira, o ensino estadual está engessado por suas políticas públicas, não permitindo ao mediador de leitura obter a formação adequada e tempo para povoar a sua mente e a de alunos/leitores com personagens e ambientes que venham a proporcionar a reflexão dos acontecimentos em seu entorno.

Durante o ano de 2015 desenvolvemos uma pesquisa semelhante junto aos alunos de uma escola estadual em Juara, aplicamos o método recepcional oferecendo a esse público juvenil os livros *Desculpe a nossa falha*, de Ricardo Ramos e *A fuga de Edgar*, de Edgar J. Hyde. Ao fim, percebemos que os alunos, na sua maioria, tiveram o horizonte de expectativas ampliado pela obra de Ricardo Ramos.

Em comparação com o resultado obtido diante da mesma metodologia, verificamos que os alunos foram emancipados pela obra de Ricardo Ramos por estarem em processo de formação, construindo o seu mundo imaginário, como também o mundo de conhecimentos diversos. Assim, estavam abertos a novas maneiras de enxergar a literatura e se permitiram refletir sobre o mundo que os cercava, cotejando-o aos pontos relevantes das obras lidas.

Os mediadores, por sua vez, são homens e mulheres que têm suas vidas profissionais delimitadas por conhecimentos petrificados pelo que aprenderam na faculdade e os documentos governamentais que regem a atuação em sala de aula. Assim, sentem-se pressionados a agir de acordo com o que convém à escola, ensinando os conteúdos previstos dentro de um tempo limitado, e o fazem muitas vezes sem questionar porque necessitam prover o sustento aos seus e não percebem outro meio de agir.

Os mediadores não tiveram seus horizontes de expectativas ampliados porque não têm, devido o seu passado histórico, o hábito de se deleitar com a leitura, salvo algumas exceções, e possivelmente não foram solicitados a ler de maneira enfática durante a formação acadêmica, dessa maneira não desenvolveram o “treino estético” ao manusear uma obra literária e parecem não conceber na leitura um dos principais meios de emancipação do ser humano, meio esse que pode proporcionar um novo olhar e mudanças de atitudes seguidas de transformações das vivências.

Dessa maneira, podemos concluir que as escolas estaduais urbanas de Juara não contam com mediadores de leitura que promovam a leitura de obras esteticamente elaboradas porque nunca foram orientados a fazê-lo. Por si só, um livro não consegue transformar toda a história literária de uma pessoa; por isso, a apreciação de *O abraço*, de Lygia Bojunga, não pode transformar o olhar embotado do mediador, mas pode ser o início de um processo que dá oportunidade de que portas sejam abertas para que primeiramente o mediador tenha acesso a obras esteticamente elaboradas e outras mercadológicas; da mesma forma, que acesse os pressupostos teóricos para suporte, de modo que esse mediador tenha o subsídio necessário para ter conhecimento científico e com ele ter condições de ofertar aos seus alunos/leitores obras que cumpram o seu papel social e que provoquem a compreensão, a reflexão e a mudança de atitude frente a sua própria realidade.

Por isso imaginamos que essa pesquisa não tem um final aqui, pois essa constatação deve ser amplamente divulgada para que não somente esses mediadores, mas outros mais possam ter a oportunidade de entrar em contato com obras literárias. Que elas sejam emancipadoras ou de massa, mas que através de um olhar apurado consigam instigar o aluno/leitor a fim de atender e ampliar os seus horizontes de expectativas, incentivando-o a não somente decodificar como apresentar uma maneira, dentre outras, de transformar o meio em que vive.

Para tanto, nos propomos a apresentar às escolas que participaram da pesquisa, bem como a outras que demonstrarem interesse, autores teóricos e obras emancipadoras e mercadológicas que auxiliem o professor mediador na ampliação dos conhecimentos referentes

à leitura da literatura no ambiente escolar. Desse modo, que a partir de então esse profissional possa desenvolver uma ação, dentre outras de grande importância, a proporcionar uma leitura significativa aos seus alunos/leitores. E os auxilie a também aguçar o desejo de entrar em contato com outras obras esteticamente elaboradas para que o ciclo de crescimento seja constante, isto é, permitir que mediador e aluno/leitor almejem obras cada vez mais complexas e desafiadoras, a exigir olhares mais aprimorados e com isso consigam ampliar sequencialmente os seus horizontes de expectativas e observação crítica do mundo que participam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas-SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Faesp, 1999 (Coleção Histórias de Leitura)

ADORNO, Theodor W. *Teoria estética: Arte e comunicação*. Tradução de Artur Morão, São Paulo: Martins Fontes, s/d.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Marr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. Título original: *Erziehung Mündigkeit und Gesprache mit Hellmut*.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Conceitos básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978.

AGUIAR, Vera Teixeira. *A morte na literatura: da tradição ao mundo infantil*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs.). *Heróis contra a parede – estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2010.

ALVES, Vera Lucia Pereira. *Receitas para a conjugalidade: uma análise da literatura de autoajuda*. 2005, 248f. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp, Campinas, 2005.

ANDERSON, Laurie Halse. *Fale!*. Tradução de Flávia Carneiro Anderson. 1ª ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2013.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. *A literatura infantil numa perspectiva sociológica*. Revista Sociologia – Estudos de sociologia e política, v. XIV, nº 1, mar., 1952.

AZIZA-SHUSTER, Evelyne. *Le médecin de soi-même*. Paris: PUF, 1972.

AZZI, Izabel Cristina de Souza. *Realidade: uma razão que não se explica, mas se crê*. Revista Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica. Rio de Janeiro, vol. 10, nº 2, dezembro, 2007. Disponível em: [SciELO - Brasil - Realidade: uma razão que não se explica, mas se crê](#) Realidade: uma razão que não se explica, mas se crê. Acessado em: 23 de ago. de 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção Biblioteca Universal)

BOJUNGA, Lygia. *O abraço*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014.

BOOTH, Wayne. *A retórica da ficção*. Tradução de Maria Teresa H. Guerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 49ª ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

BOSSA, Nadia; OLIVEIRA, Vera Barros de (orgs.). *Avaliação Psicopedagógica do Adolescente*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino fundamental. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*. Ensino fundamental. 2018b.

BRASIL, Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1º nov. 2022.

CALDAS, Waldenyr. *Literatura da cultura de massa*. São Paulo: Musa Editora, 2000.

CAMPOS, Haroldo de. *A Arte no Horizonte do Provável*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CANDIDO. Antonio. *A Literatura e a Formação do Homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CANDIDO. Antonio. *Vários Escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011a.

CANDIDO. Antonio. *Literatura e Sociedade*. Estudos de Teoria e História Literária. 12ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011b.

CANDIDO. Antonio. *A Educação pela Noite*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011c.

CANDIDO. Antonio. *A personagem de ficção*. 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013a.

CANDIDO. Antonio. *Formação da literatura brasileira: Momentos decisivos 1750-1880*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2013b.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. *As revoluções da leitura no Ocidente*. In: ABREU, Marcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Faesp, 1999a, p. 19-31 (Coleção Histórias de Leitura)

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1999b.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos – mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, números, cores*. 33ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global. Tradução de Laura Sandroni, 2003.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CRISTÓFANO, Sirlene. *Lygia Bojunga e a literatura infantojuvenil: um compromisso social*. Revista Cerrados UnB, Brasília, v. 18, nº 28, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25702>. Acesso em: 08 de novembro de 2022.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura da literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DELMANTO, Júlio. *Para além da “fuga da realidade”*: outras motivações para consumo de psicoativos na contemporaneidade. Saúde e Transformação Social, Santa Catarina, vol. 4, núm. 2, abril-junho, 2013, p. 78-90. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265328844010>. Acesso em: 23 de agosto de 2021.

EARLY, Emmett. *The raven's return: the influence of psychological trauma on individuals and culture*. Asheville: Chiron Publications, 2013.

ECO, Umberto. *A Estrutura Ausente: introdução à pesquisa semiológica* 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013a.

ECO, Umberto. *Obra Aberta: Forma e Indeterminação nas Poéticas Contemporâneas*. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

ECO, Umberto. *Leitura do Texto Literário: Lector in fabula*. 2ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

FERREIRA, Ana L. *Acompanhamento de crianças vítimas de violência: desafios para o pediatra*. Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, vol. 81, núm. 05, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/GGVvJ6Xw4rqR9LwKVkrpPhs/?lang=pt#>. Acessado em: 23 de ago. de 2021.

FISCHER, Steven Roger. *História da Literatura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FLORY, Suely Fadul Villibor. *O Leitor e o Labirinto*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, v. 20.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 3.

FRANÇA, Lisa. *As IAA simbólicas para combater o mal-estar na infância e na adolescência*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs.). *Heróis contra a parede – estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- HABERT, Nadine. *A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira*. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- HAWTHORNE, Nathaniel. *A letra escarlate*. Tradução de Christian Schwartz, 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras.
- HYDE, Edgar J. *A Fuga de Edgar*. São Paulo: Ciranda Cultural. Tradução de Silvio Antunha, 2012.
- ISER, Wolfgang. *O Ato da Leitura: Uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer, São Paulo: Editora 34, 1996, v. 1.
- ISER, Wolfgang. *O Ato da Leitura: Uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer, São Paulo: Editora 34, 1999, v. 2.
- JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como provocação à teoria Literária*. Tradução de Tereza Cruz, 2ª ed. Lisboa: Passagens, 2003.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KAPLAN, H. I.; SADOCK, J.; GREBB, J.A. *Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KAUR, Rupi. *Outros jeitos de usar a boca*. Tradução de Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta, 2017.
- KAYSER, Wolfgang. *Análise e interpretação da obra literária – introdução à ciência da literatura*. Tradução de Paulo Quintela. 6ª ed. Coimbra: Arménio Amado Editora, 1976 (Coleção Studium).
- KIDDER, Daniel P. *Reminiscências de viagens e permanências nas províncias do Norte do Brasil, compreendendo Notícias e Geográficas do Império e das diversas províncias*. Tradução de Moacir N. Vasconcelos. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1980.
- KÜGLER, Hans. *Literatur und Kommunikation*. Tradução livre. 2. vollig neu bearbeitete und durch zwei kkapitel arweiterte Auflage. Stuttgart, Ernest Klett Verlag, 1975 (*Literatura e comunicação*, 2ª ed. Completamente refundida e ampliada em dois capítulos.)
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para leitura do mundo*. 6ªEd. São Paulo: Ática, 2000.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. 3ª ed. São Paulo: Global, 1988.
- LAJOLO, Marisa. *A leitura rarefeita – livro de literatura no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991a.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991b.

LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LINTON, Ralf. *The study of man*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1964.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Como aperfeiçoar a literatura infantil*. Revista Brasileira. Rio de Janeiro, v. 3, nº 7, p. 27-57.

LUBBOCK, Percy. *A técnica da ficção*. São Paulo: Cultrix, 1976.

LUKÁCS, G. *Teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2000 (Coleção Espírito Crítico)

LURKER, Manfred. *Dicionário de simbologia*. Tradução de Mário Krauss, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Em Sobressaltos: formação de professora*. 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Prefácio à 3ª edição do livro 'Literatura infantil brasileira'*, de Leonardo Arroyo. São Paulo: Unesp, 2011.

MANDEVILLE, Bernard. *The fable of the bees*. Oxford: Kaye Ed, 1924. In: ABREU, Marcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas-SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Faesp, 1999 (Coleção Histórias de Leitura)

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. *A história da literatura infantil no Brasil*. Entrevista cedida ao Letra A. Centro de alfabetização, leitura e escrita, Minas Gerais, mar. 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/entrevista-com-alice-aurea-penteadó-martha.html>. Acesso em 31 out. 2022.

MEIRELES, Cecília. *Problemas de literatura infantil*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1979.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as Províncias* (Subsídios para a história da educação no Brasil). 1835-1889. São Paulo: Nacional, 1939. 3v.

MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. 19ª ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

MONTEIRO, Kátia Cristine Cavalcante; LAGE, Ana Maria Vieira. *A depressão na adolescência*. Revista Psicologia em Estudo. Maringá, v. 12, nº 2, p. 257-265, maio/ago. 2007.

NÓDOA, Antônio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época; v. 34)

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RAMOS, *Desculpe a Nossa Falha*. 1ª ed. São Paulo: Anglo, 2013.

RESENDE, B. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008.

RIBEIRO, Carmina Monteiro. *Realismo e fantasia no tratamento de temas fraturantes em “Sapato de salto” e “Corda bamba”, de Lygia Bojunga*. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal do Pará, Curitiba, 2022.

RICHE, *A literatura infantil e juvenil contemporânea e o retorno do trágico: o caso Lygia Bojunga*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs.). *Heróis contra a parede – estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Tradução de Dion David Macedo. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

RUDIGER, Francisco. *Literatura de autoajuda e individualismo: contribuição ao estudo da subjetividade na cultura de massa contemporânea*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

SALEM, Nazira. *Literatura infantil*. São Paulo: Mestre Jou, 1959.

SALEM, Tania. *Manuais modernos de autoajuda: uma análise antropológica sobre a noção de pessoa e suas perturbações*. Rio de Janeiro: UERJ/Instituto de Medicina Social, 1992 (Série Estudos em Saúde Coletiva; n° 7)

SANDRONI, Laura C; MACHADO, Luís Raul – *A Criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. São Paulo: Ática, 1988.

SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012 (Coleção Como eu ensino).

SANT’ANNA, A. R. *Paródia, paráfrase & Cia*. São Paulo: Ática, 2008.

SILVA, Rosa Maria Graciotto. *Entre o medo e a morte: a construção da personagem criança em Lygia Bojunga*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA,

Alice Áurea Penteado (orgs.). *Heróis contra a parede* – estudos de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2010.

SILVA, Andreia Cristina da. *Análise semiótica do conto “Tchau” de Lygia Bojunga Nunes*. Diálogos Pertinentes. Revista Científica de Letras. Franca, SP, v. 4, p. 47-57, jan./dez. 2008.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *O mar na ficção de Lygia*. In: CHÉR, Rogério. *Literatura infantojuvenil: seis autores, seis estudos*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás (UFG), 1991.

SILVA, Aparecido da. *Histórias e registros do rio Arinos: quase três séculos de navegação, descobertas, guerras e aventuras às margens do “Rio Diabólico”*. 1ª ed. São Paulo: Lucel, 2021.

SIQUEIRA, Eloisa. *Informação, imaginário e conhecimento na literatura infantil: da educação moralizante à formação da consciência do mundo*. Caderno Discente do Instituto Superior de Educação, Aparecida de Goiânia, 2008. Ano 2, nº 2. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7353081-Caderno-discente-do-instituto-superior-de-educacao-ano-2-n-2-aparecida-de-goiania-2008.html>. Acesso em: 30/1/2022.

SOARES, M., & SABOYA, R. T. *Fatores espaciais da ocorrência criminal: modelo estruturador para a análise de evidências empíricas*. urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.001.AO10>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.

SPIX, Johann Baptist von; MARTIUS, Carl F. Philip von. *Viagem pelo Brasil*. 1817-1820. Tradução de Lúcia Furquim Lahmeyer. Ver. B. F. Ramiz Galvão; Basílio Magalhães. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.].

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TANURI, L. M. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 14, p. 61-88, maio/agosto, 2000.

TOLSTOI, Leon. *Ana Karenina*. Tradução de Lucio Cardoso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017 (Edição Especial)

VASCONCELOS, Maria Luiza Batista Bretas. *Lygia Bojunga Nunes em três tempos: o processo de sua criação*. Dissertação de mestrado em Letras e Linguística. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

VIGARELLO, Georges. *História do estupro: violência sexual nos séculos XVI – XX*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

World Health Organization – WHO. Statistical Information System (WHOSIS). Disponível em: http://www.who.int/health_topics/depression/esc/. Acesso em: 28 de abril de 2022.

WORTLEY, R., & MAZEROLLE, L. G (2008). *Environmental criminology and crime analysis: situating the theory, analytic approach and application*. In R. Wortley, & L. G. Mazerolle (Eds.), *Environmental criminology and crime analysis* (p. 1-18). Cullompton: Willan.

YUNES, Eliana. *Pelo avesso: a literatura e o leitor*. Revista Letras, Curitiba, nº 44, p. 185-196, 1995.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 4ª ed. São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K (orgs.). *Escola e Leitura: Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009 (Coleção Leitura e Formação).

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas: ABL – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ADORNO, Theodor W.. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Marr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. Título original: *Erziehung Mündigkeit und Gespräche mit Hellmut*.

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs.). *Heróis contra a parede – estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

ANDERSON, Laurie Halse. *Fever 1793*. Nova Iorque: Simon & Schuster Books for Young Readers, 2000.

ANDERSON, Laurie Halse. *Catalyst*. Nova Iorque: Editora Speak, 2003.

ANDERSON, Laurie Halse. *Prom*. Londres: Editora Puffin Books, 2006.

ANDERSON, Laurie Halse. *Twisted*. Nova Iorque: Editora Speak, 2008.

ANDERSON, Laurie Halse. *Chains*. Nova Iorque: Editora Atheneum Books for Young Readers, 2011 (livro 1 da Trilogia *Seeds of America*)

ANDERSON, Laurie Halse. *Garotas de vidro*. Tradução Ana Paula Corradini. Ribeirão Preto: Editora Novo Conceito, 2012.

ANDERSON, Laurie Halse. *Forge*. Nova Iorque: Editora Atheneum Books for Young Readers, 2010 (livro 2 da Trilogia *Seeds of America*)

ANDERSON, Laurie Halse. *A impossível faca da memória*. Tradução Heloísa Leal. 1ª ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2019a.

ANDERSON, Laurie Halse. *Ashes*. Nova Iorque: Editora Atheneum Books for Young Readers, 2016 (livro 3 da Trilogia *Seeds of America*).

ANDERSON, Laurie Halse. *Speak: a graphic novel*. Ilustração Emily Carroll. Reino Unido: Hodder Children's Books, 2022.

ANDERSON, Laurie Halse. *Shout*. Nova Iorque: Viking Books for Young Readers, 2019b.

ANDERSON, Laurie Halse. *Mulher-Maravilha: tempestade turbulenta*. Ilustração Leila Del Duca; tradução Dandara Palankof. Barueri: Panini Brasil, 2021.

ANDRUETTO, Teresa María. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BOJUNGA, Lygia. *O Rio e eu*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2016.
- BOJUNGA, Lygia. *Retratos de Carolina*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2002.
- BOJUNGA, Lygia. *Aula de inglês*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.
- BOJUNGA, Lygia. *O Rio e eu*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.
- BOJUNGA, Lygia. *Fazendo Ana Paz*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004a.
- BOJUNGA, Lygia. *Paisagem*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004b.
- BOJUNGA, Lygia. *Seis vezes Lucas*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014a.
- BOJUNGA, Lygia. *Feito à mão*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005a.
- BOJUNGA, Lygia. *A cama*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.
- BOJUNGA, Lygia. *Os colegas*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005b.
- BOJUNGA, Lygia. *Sapato de salto*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018a.
- BOJUNGA, Lygia. *Querida*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.
- BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. 36ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018b.
- BOJUNGA, Lygia. *A casa da madrinha*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013a.
- BOJUNGA, Lygia. *Corda bamba*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.
- BOJUNGA, Lygia. *O sofá estampado*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013b.
- BOJUNGA, Lygia. *Tchau*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014b.
- BOJUNGA, Lygia. *Nós três*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005c.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder do simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010 (Coleção Primeiros Passos).
- CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2012.

- CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- ECO, Umberto. *Ensaio sobre a literatura*. Tradução de Eliana Aguiar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ECO, Umberto. *Leitura do texto literário: lector in fabula – a cooperação interpretativa nos textos literários*. Tradução de Mário Brito. 2ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- FARIA, Maria Alice (org.). *Narrativas juvenis: modos de ler*. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 1997 (Coleção Literatura e Ensino).
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. 31ª ed. São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção Questões da Nossa Época)
- GIL VILLA, Fernando. *Crise do professorado: uma análise crítica*. Traduzido por Talia Bugel. Campinas, SP: Papirus, 1998 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História e Histórias*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: Uma nova outra história*. Curitiba: PUCPRESS, 2017.
- MANNHEIM, Karl. *El hombre y la sociedad em la época de masas*. Buenos Aires: Leviatan, 1984. In: RUDIGER, Francisco. *Literatura de autoajuda e individualismo: contribuição ao estudo da subjetividade na cultura de massa contemporânea*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.
- MARTINS, Tiago. *Notas sobre o romance e sobre a teoria do romance: a questão da condição humana em um gênero que ainda vive*. Revista Virtual de Letras, Jataí, v. 4, nº 2, p. 247-267, ago/dez, 2012.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12ª ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- PINTO, Aroldo José Abreu. *O cavaleiro do sonho, de Ana Maria Machado: um reencontro prazeroso com Dom Quixote e Portinari*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs.). *Conto e Reconto: das fontes à invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PINTO, Aroldo José Abreu. *Literatura Descalça: A narrativa “para jovens” de Ricardo Ramos*. São Paulo: Editora Arte & Ciência, 1999.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução de Carlos Vogt. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

RODRIGUES, Demilson Moreira. *No ventre do mundo: o alegre canto da perdiz*, de Paulina Chiziane. Revista Athena, v. 09, nº 02, p. 62-76, 2015. ISSN: 2237-9304.

SANTOS, Liliane Lenz dos. *Leitura da Literatura Juvenil na Escola: entre o mercadológico e o emancipatório*. Garça, SP: Editora FAEF, 2017.

SANTOS, Liliane Lenz dos. *Literatura emancipadora ou de massa: o que a escola tem oferecido a seus alunos?*. In: MORAIS, Aline Pires (org.). *Entre a literatura e a linguística: diálogos possíveis e vozes educacionais*. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª ed. São Paulo: Artmed, 1998.

ANEXOS

1. Questionário socioeconômico-cultural-literário

SOCIOECONÔMICO-CULTURAL-LITERÁRIO

Este questionário tem por objetivo exclusivo de coletar dados para o estudo sobre os mediadores da leitura nas escolas estaduais que atendem a Educação Básica nos anos finais. As informações levantadas são sigilosas e serão tratadas coletivamente.

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Estado civil: () casado(a) () solteiro(a) () viúvo(a) () separado(a) () divorciado(a) () união estável
3. Há quantos anos reside no Mato Grosso? Qual o estado de origem?

4. Procedência: () Zona urbana () Zona rural
5. Qual é a sua cor ou etnia? () Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena () Não desejo declarar
6. Possui filhos? () Não () Sim, quantos? _____ ? Idade(s)

7. Costuma ler e/ou indicar leituras para os filhos? () Não () Sim (frequência e tipo de leitura)

8. Portador de algum tipo de necessidade especial: () Não () Sim, qual?

II - INFORMAÇÕES ESCOLARES

1. Ano em que você concluiu o ensino médio

2. Em que período você cursou o ensino médio?
() Todo no diurno () Todo no noturno () Maior parte diurno () Maior parte noturno
3. Em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino médio?
() Todo na escola pública () Todo na escola particular () Maior parte na escola pública
() Maior parte na escola particular
4. Ano em que você concluiu o ensino superior?

5. Em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino superior?
() Todo na universidade pública () Todo na universidade particular () Maior parte na universidade pública () Maior parte na universidade particular
6. Você é formado em:

7. Por qual universidade você se formou no curso superior? (Coloque o nome da Universidade, cidade e estado)

8. Fez pós-graduação?
() Especialização () Mestrado () Doutorado
9. Se fez pós-graduação, responda em qual área se especializou:

10. Grau de escolaridade do pai ou responsável por sua criação:

Não alfabetizado Alfabetizado Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo Ensino médio incompleto Ensino médio completo Superior incompleto Superior completo pós-graduado

11. Grau de escolaridade da mãe ou responsável por sua criação:

Não alfabetizada Alfabetizada Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo Ensino médio incompleto Ensino médio completo Superior incompleto Superior completo pós-graduada

III - INFORMAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS E LITERÁRIAS

1. Quantos livros não didáticos lê/utiliza por ano?

2. Quantos livros não didáticos você leu no último ano?

3. Lê jornais, revistas ou outros veículos de comunicação durante a semana? Não Sim

4. Você lê “com” seus alunos? Não Sim

5. Você lê “para” seus alunos? Não Sim

6. Você gosta de ler livros de ficção? Não Sim

7. Que tipo de obra você gosta? Suspense Aventura Romance romântico
 Poemas Humor Fantasia Drama outros

8. Qual o último livro de ficção que você leu para o seu próprio prazer ou por necessidade? (título e autor)

9. Qual o livro de ficção que você mais gostou de ler? (título e autor)

10. Além do trabalho, com quais atividades você mais ocupa seu tempo?

Leituras Internet Música Teatro Dança Artesanato Pintura Cinema Vídeo Passeios Esportes Religião Televisão Serviços domésticos Outros

11. Quem te apresentou ao mundo da leitura?

pai mãe irmãos parentes amigo professor bibliotecário Outros

12. Narre em poucas palavras sua trajetória no mundo da literatura:

IV - INFORMAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

1. Durante quanto tempo atua como professor?

até 1 ano acima de 1 até 5 anos acima de 5 até 10 anos acima de 11 até 15 anos acima de 16 até 20 anos acima de 21 até 25 anos acima de 26 até 30 anos acima de 31 até 35 anos acima de 36 até 40 anos mais de 40 anos

2. Esse ano você trabalha com quais turmas?

6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

3. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

4. As escolas em que trabalha são: (marque todas as opções nas quais você se enquadra)

EE Nivaldo Fracarolli EE Luiza Nunes Bezerra EE Iara Maria Minotto Gomes
EE Comendador José Pedro Dias EEPM Tiradentes Cabo Israel Wesley Prado de Almeida
 EE Daury Riva

5. Qual o seu regime de trabalho nas escolas?

Temporário Efetivo

V - RENDA MENSAL FAMILIAR

de um até dois salários mínimos

de três até quatro salários mínimos

de cinco até seis salários mínimos

de sete até dois oito mínimos

de nove até dez salários mínimos

Mais de dez salários mínimos

2. Questionário do livro *O abraço*, de Lygia Bojunga.

QUESTIONÁRIO DO LIVRO: *O abraço*

Este questionário tem por objetivo exclusivo de coletar dados para o estudo sobre os mediadores da leitura nas escolas estaduais que atendem a Educação Básica nos anos finais. As informações levantadas são sigilosas e serão tratadas coletivamente.

Doutoranda: Liliane Lenz dos Santos
Orientador: Aroldo José Abreu Pinto

1. Qual a primeira impressão que teve do livro pela capa? Ele superou as suas expectativas
2. O que mais lhe agradou na leitura? Por quê? E o que mais lhe desagradou?
3. Você achou alguma personagem parecida com você em algum aspecto? Quem? Por qual motivo se parecem?
4. O livro “O Abraço” faz você pensar sobre a sua própria realidade ou a realidade de alguém que você conhece? Por quê?
5. Você acha que Cristina tem culpa pelo estupro na primeira vez, já que ela se afastou dos pais, ou na segunda, por procurar o palhaço?
6. Qual era a relação de Clarice e Cristina? E quem era a mulher de preto e branco da festa?
7. Segundo a narrativa, Cristina teve acompanhamento psicológico? Isso influenciou suas decisões futuras?
8. Ela sofreu a síndrome de Estocolmo?
9. Você achou o final da história interessante, ou deveria ser diferente? Por quê?
10. Se você estivesse na situação de uma das personagens, quem seria e o que faria?
11. Qual a impressão mais forte que o livro te causou? Por quê? (Alegria, repulsa, medo, esperança etc.).
12. Esse livro está falando de qual tema?
13. Você utilizaria esse livro com alunos do ensino fundamental, anos finais, em sala de aula?
14. Se você utilizasse esse livro em sala de aula, quais estratégias de leitura você utilizaria com seus alunos, ao discutir essa obra?

3. Questionário do livro *Fale!*, de Laurie Halse Anderson.

QUESTIONÁRIO DO LIVRO: *Fale!*

Este questionário tem por objetivo exclusivo de coletar dados para o estudo sobre os mediadores da leitura nas escolas estaduais que atendem a Educação Básica nos anos finais. As informações levantadas são sigilosas e serão tratadas com ética e respeito.

Doutoranda: Liliane Lenz dos Santos
Orientador: Aroldo José Abreu Pinto

1. O que mais lhe agradou na leitura? Por quê? E o que mais lhe desagradou?
2. Você achou alguma personagem parecida com você ou alguém que você conheça? Quem? Por que?
3. Você acha que Melinda provocou a violência por estar em uma festa para jovens, regada à bebida, dança e outras coisas mais?
4. O garoto era chamado de “troço” por Melinda. Ela tinha esse direito?
5. Qual o significado do nome Melinda? Existe alguma relação com a obra?
6. Melinda dava indícios de estar com problemas. Qual a reação dos pais e dos amigos?
7. Melinda encontrou um lugar para passar os momentos livres na escola. O que pode significar esse lugar?
8. Qual a impressão mais forte que o livro te causou? (Alegria, repulsa, medo, esperança etc.) Por quê?
9. O título do livro traz algum tipo de reflexão para o leitor?
10. Em relação ao livro O Abraço, existe alguma diferença em relação à linguagem, enredo, dificuldade de compreensão? Fale sobre semelhanças e diferenças entre os dois, já que trabalham a mesma temática.
11. O professor teve um papel preponderante nessa obra. O professor pode influenciar para ajudar ou atrapalhar o aluno? Você conhece situações de influências positivas ou negativas desses profissionais que possam ser compartilhadas?
12. Esse livro poderia ser classificado como autoajuda?
13. Ao final do livro, Melinda falou sobre sua dor e a violência que sofreu. Foi isso correto?
14. Qual a relação da capa e imagens com a narrativa?
15. Em linhas gerais, você gostou e utilizaria esse livro em sala de aula, superou as suas expectativas?

4. Relação dos 182 artigos, 107 dissertações e 22 teses que envolvem alguma obra ou estilo de escrita de Lygia Bojunga:

a. Artigos:

1. A invocação linguística em Lygia Bojunga Nunes - 1983
 Maria Antonieta Antunes Cunha
 Revista de Estudos de Língua Portuguesa

https://periodicos.ufmg.br/index.php/lingua_portuguesa/issue/view/439

2. Tijolos, casas e pontes: a obra de Lygia Bojunga Nunes – 1984

Sylvia Maria Corrêa da Rocha Homem de Bittencourt

CRE Mário Covas

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p093-096_c.pdf

3. *O sofá estampado* – uma fábula moderna – 1987

Nelly Novais Coelho

Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/8051>

4. Literatura Infantil: ecos da pós-modernidade - 1992

Neide Medeiros Santos

Informação & Sociedade

https://www.brapci.inf.br/repositorio/2010/12/pdf_a8fd663d63_0013955.pdf

5. A literatura para jovens na ótica da interdisciplinaridade – 1993

Luis do Nascimento

Informação & Sociedade

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/167>

6. Transpondo a dor em cor, a letra em palco: textos de Lygia Bojunga Nunes – 1993

Marta Moraes da Costa

Revista Letras

<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19114>

7. Literatura infantojuvenil contemporânea: texto/contexto – caminhos/descaminhos – 1999

Rosa Maria Cuba Riche

Revista Perspectiva

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10711>

8. Lygia Bojunga: childhood as an act of creation -2000

Laura Sandroni

BookBird

<https://www.proquest.com/openview/af0a5e6edee22151031b494f28591509/1?pq-origsite=gscholar&cbl=47792>

9. A criança na *Corda bamba* – 2000

Eglê Malheiros

Dialnet

<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/8848>

10. As relações sociais da criança na obra de Lygia Bojunga Nunes – 2000

Maria Marlene R. da Silva

Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea

<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/8850>

11. Do bife à pipoca: conexões além do possível – 2001

Mazilda Fiamoncini

Revista Linguagem em Discurso

https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/185

12. O imaginário em Lygia Bojunga Nunes: tradição pedagógica ou reinvenção do gênero? – 2002

Débora Aparecida Ianusz de Souza

Revista Belo Horizonte

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3459>

13. Bojunga wins Lindgren Award – 2004

Anônimo

School Library Journal

<https://astridlindgrenmemorialaward.wordpress.com/category/previous-winners/lygia-bojunga/>

14. Homenagem a Lygia Bojunga – 2004

Laura Sandroni

Suplemento – Reflexões sobre leitura e literatura infantil e juvenil

file:///C:/Users/Liliane%20L/Downloads/Noticias_12_-_Suplemento_-_Dezembro_2004.pdf

15. Leitores e leituras: uma construção progressiva nunca acabada – 2004

Lucia Helena Lopes de Matos

SóLetras

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4477>

16. Sabendo o que e como falar para crianças de um jeito inteligente: o estilo literário de Lygia Bojunga Nunes em *A bolsa amarela* – 2005

Aline Encide Sampaio Gomes, Juliana dos Santos Padilha e Aroldo José Abreu Pinto

Revista Eletrônica de Pedagogia

<https://docplayer.com.br/38059608-Sabendo-o-que-e-como-falar-para-criancas-de-um-jeito-inteligente-o-estilo-literario-de-lygia-bojunga-nunes-em-a-bolsa-amarela.html>

17. Os lugares vazios no sofá: leituras e releituras da obra lygiana – 2005

Marta Yumi Ando

Acta Sci. Human Soc. Sci

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/195>

18. A morte metafórica na obra de Lygia Bojunga - 2006

Clarice Lottermann

Revista Trama

<https://e->

[revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/112#:~:text=Especificamente%2C%20este%20artigo%20%C3%A9%20centrado,cunho%20religioso%20e%20sim%20social.](https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/112#:~:text=Especificamente%2C%20este%20artigo%20%C3%A9%20centrado,cunho%20religioso%20e%20sim%20social.)

19. A entrada do leitor no texto ficcional: uma leitura de *Angélica* de Lygia Bojunga Nunes – 2006

Marta Yumi Ando e Rosa Maria Graciotto Silva

Terra Roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários

http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol7/7_4.pdf

20. O erotismo nas obras *Nós três* e *Retratos de Carolina*, de Lygia Bojunga Nunes – 2007
Camila Flessati
Anais do III CLUERJ – Congresso de Letras da UERJ
<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iii/completos%5Cmesas%5CM%2015%5CCamila%20Flessati.pdf>
21. Quem é a professora na literatura infantojuvenil? - 2007
Célia Regina Delácio Fernandes
Raído – Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/50>
22. Entre lágrimas e adeuses: a imagem feminina e a formação do leitor em *Tchau* de Lygia Bojunga – 2007
Marta Yumi Ando e Rosa Maria Graciotto Silva
Ipotesi – Portal de Periódicos UFJF
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19338>
23. Sensibilização para leitura - 2008
Regina Zilberman
Acta Scientiarum – Language and Culture
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/762>
24. Perséfone reinventada: a alegoria da morte em *O abraço* de Lygia Bojunga - 2008
Marta Yumi Ando.
Jornal Eletrônico Centro Ítalo-Luso-Brasileiro de Estudos Linguísticos e Culturais
<http://www2.assis.unesp.br/cilbelc/jornal/maio08/content15.html>
25. Rupturas e renovação em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes – 2008
Marco Aurélio Navarro
CES Revista
https://www.academia.edu/26930074/RUPTURA_E_RENOVA%C3%87%C3%83O_EM_A_BOLSA_AMARELA_DE_LYGIA_BOJUNGA_NUNES
26. Máscaras de Perséfone: a imagem da morte em *O sofá estampado* e *O abraço* de Lygia Bojunga Nunes – 2008
Marta Yumi Ando
UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts
<https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/623/611>
27. Análise semiótica do conto *Tchau* de Lygia Bojunga Nunes – 2008
Andreia Cristina da Silva
Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras
<https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/221>
28. Ser mulher e ser menina: uma análise do conto *Tchau*, de Lygia Bojunga Nunes – 2008
Alexandra Santos Pinheiro
Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder
<https://docplayer.com.br/32475312-Ser-mulher-e-ser-menina-uma-analise-do-conto-tchau-de-lygia-bojunga-nunes.html>

29. O suicídio na literatura infantil brasileira – 2008

Clarice Lottermann

Espaço Plural

<https://saber.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/1641>

30. A escrita como *phármakon* – 2008

Clarice Lottermann

Anais XI Congresso Internacional da Abralic

https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/069/CLARICE_LOTTERMANN.pdf

31. Sob as tramas do tempo e da paixão: *Retratos de Carolina* de Lygia Bojunga - 2008

Rosa Maria Graciotto Silva

Revista Língua e Literatura

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/81>

32. Polifonia e performance: o experimentalismo estético em *Retratos de Carolina* de Lygia Bojunga - 2008

Marta Yumi Ando

Anais XI Congresso Internacional da Abralic

https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/073/MARTA_ANDO.pdf

33. Lygia Bojunga e a literatura infantojuvenil: um compromisso social – 2009

Sirlene De Lima Corrêa Cristóvão

Revista Cerrados

<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25702>

34. A dimensão argumentativa da literatura em *Aula de inglês*, de Lygia Bojunga – 2009

Berta Lúcia Tagliari Feba e Eveline Message Cunha

Anais do SILEL

http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lt07_artigo_1.pdf

35. Da literatura para a infância à literatura de fronteira: Agustín Fernández Paz e Lygia Bojunga – 2010

Blanca-Ana Roig Rechou

Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea

<https://www.scielo.br/j/elbc/a/bPRDKYNLRK7xVfmD8n3PPsL/?lang=pt>

36. A literatura contemporânea de Lygia Bojunga: o dispositivo para o despertar e contristar da consciência – 2010

Sirlene De Lima Corrêa Cristóvão

Fólio – Revista de Letras

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3599>

37. Lygia Bojunga e a Literatura Infantojuvenil: uma Crítica Lúdica e Abordagem à Realidade Social - 2010

Sirlene de Lima Corrêa Cristóvão

Linha D'água - Revista da USP

<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37337>

38. Imagens insólitas de um crime em *Nós três*, de Lygia Bojunga – 2010

Marisa Martins Gama Khalil

Aletria – Revista de Estudos de Literatura

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18408>

39. Quando a morte seduz: o suicídio na literatura para crianças e jovens - 2010

Clarice Lottermann

Livro: Heróis contra a parede – Estudos de Literatura Infantil e Juvenil

<https://indicalivros.com/livros/herois-contr-a-parede-estudos-de-literatura-infantil-e-juvenil-vera-aguiar-joao-luis-ceccantini-a-martha>

40. Entre o medo e a morte: a construção da personagem criança em Lygia Bojunga - 2010

Rosa Maria Graciotto Silva

Heróis contra a parede – Estudos de Literatura Infantil e Juvenil

<https://indicalivros.com/livros/herois-contr-a-parede-estudos-de-literatura-infantil-e-juvenil-vera-aguiar-joao-luis-ceccantini-a-martha>

41. A face obscura da violência na literatura infantil - 2010

Maria Zaira Turchi

Heróis contra a parede – Estudos de Literatura Infantil e Juvenil

<https://indicalivros.com/livros/herois-contr-a-parede-estudos-de-literatura-infantil-e-juvenil-vera-aguiar-joao-luis-ceccantini-a-martha>

42. A literatura infantil e juvenil contemporânea e o retorno do trágico: o caso Lygia Bojunga - 2010

Rosa Maria Cuba Riche

Heróis contra a parede – Estudos de Literatura Infantil e Juvenil

<https://indicalivros.com/livros/herois-contr-a-parede-estudos-de-literatura-infantil-e-juvenil-vera-aguiar-joao-luis-ceccantini-a-martha>

43. Definições e fronteiras do fantástico em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga: o equilíbrio ideal entre a liberdade e as limitações do real -2010

Sirlene Cristófano

Via Litterae – Revista Linguística e Teoria Literária

<https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5417/3665>

44. A vez e a voz de Raquel: construção da criança pela literatura – 2010

Flávia Brocchetto Ramos

Revista de estudos literários Espéculo

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3177756>

45. A desigualdade social sob o ponto de vista de Apparicio Silva Rillo e Lygia Bojunga Nunes – 2010

Cristiane Araújo Rapeti

Anais CELLIJ – Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil

<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12926637/a-desigualdade-social-sob-o-ponto-de-vista-de-apparicio-pucrs>

46. *Fazendo Ana Paz: a manipulação lúdica da linguagem poética em Lygia Bojunga* – 2011
Marta Yumi Ando
Revista Signo
<https://www.sumarios.org/artigo/fazendo-ana-paz-manipula%C3%A7%C3%A3o-1%C3%BAadica-da-linguagem-po%C3%A9tica-em-lygia-bojunga>
47. *Lygia Bojunga, da leitura à escrita* - 2011
Ana Letícia Leal
XII Congresso Internacional da Abralic
<https://abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0556-1.pdf>
48. *O discurso feminino em A bolsa amarela: a busca pela libertação da mulher* - 2011
Sirlene Cristóvão
REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários
<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1168>
49. *Presentificando o narrado: a dramatização da linguagem em Fazendo Ana Paz de Lygia Bojunga* - 2011
Marta Yumi Ando
Revista FronteiraZ
<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/12272/8880>
50. *Do criador à criatura: o desdobramento em Fazendo Ana Paz e Retratos de Carolina de Lygia Bojunga* - 2011
Marta Yumi Ando
Revista Itinerários
<https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/4867>
51. *O discurso encenado: estratégias enunciativas em Retratos de Carolina, de Lygia Bojunga* – 2012
Marta Yumi Ando
Revista Signótica
<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/15170>
52. *Diálogos autorais, leituras de obras contemporâneas de Brasil e Portugal* – 2012
Maria dos Prazeres Mendes
Revista FronteiraZ
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5682076>
53. *Leitura interdisciplinar da literatura infantojuvenil* – 2012
Carlos Magno Gomes
Acta Scientiarum Language and Culture
<https://ri.ufs.br/handle/riufs/1933>
54. *Personagens femininas em Angélica, de Lygia Bojunga Nunes* – 2012
Heidianne de Almeida Feitosa
Revista ENLIJE
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2012/e3abc231853f0bb767bd2db3a0bd8e4a_36_114_.pdf

55. Infância e sociedade em *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes – 2012
Carlos Pires
Ana Lúcia Madsen Gomboeff
VERAS – Revista Acadêmica de Educação
<http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/106>
56. “Era uma vez” um menino, um pavão e... *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga – 2012
Ana Rosa G. de Paula Guimarães, Jaqueline Cintra Gonçalves Bosco, Joaquim Rodrigues da Silva Neto e Maria Eloísa de Souza Ivan
REL – Revista Eletrônica de Letras
<http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rel/article/view/413>
57. O confortável sofá amarelo bem clarinho..., de Lygia Bojunga Nunes – 2012
Selma Pupim
WebArtigos
<https://www.webartigos.com/artigos/o-confortavel-sofa-amarelo-bem-clarinho-de-lygia-bojunga-nunes/87149#axzz7jcvXuoEu>
58. O discurso narrativo em *A ilha perdida*, de Maria José Dupré e *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga - 2012
Alice Atsuko Matsuda e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Revista de Letras
<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/6029/3732>
59. A recepção da obra e o leitor jovem: uma (nem) tão fácil conjugação – 2012
Eliana Gabriel Aires
Revista Educativa
<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/2522/1569>
60. Quem não conhece Lygia Bojunga?: A obra de Lygia Bojunga e as estratégias de motivação da leitura – 2012
Lúcia Helena Lopes de Matos
E-fabulações
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10129.pdf>
61. A representação da criança nas obras de Lygia Bojunga: alguns apontamentos – 2012
Thiago Alves Valente e Rejane Antônia Alves Ishimatsu
Revista Vale Arte, Ciência, Cultura
http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_12.pdf
62. Espaço e lugar na literatura infantojuvenil brasileira: uma leitura da paisagem em *O Rio e eu*, de Lygia Bojunga Nunes – 2012
Janete de Jesus Serra Costa e Márcia Manir Miguel Feitosa
Cadernos de Pesquisa
<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1049>
63. Sob o olhar do flâneur: características da crônica em uma narrativa de Lygia Bojunga – 2013
Marta Yumi Ando
Acta Scientiarum – Language and Culture

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/12289>

64. Simbolização e literatura infantil: vultos de violência sexual n’*O abraço*, de Lygia Bojunga – 2013

Mônica Silva

Anais do CENA

http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_36.pdf

65. Um olhar sobre teses produzidas acerca da obra de Lygia Bojunga - 2013

Berta Lúcia Tagliari

Anais do CONALI – Congresso Nacional de Linguagens e Interação

<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/20t.pdf>

66. Lygia Bojunga: real e o insólito em *A bolsa amarela* - 2013

Lilian Lima Maciel

Anais do CENA

<https://docplayer.com.br/10888804-Lygia-bojunga-o-real-e-o-insolito-em-a-bolsa-amarela.html>

67. *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes no processo de formação do leitor – 2013

Liliane Conceição Soarez

Revista de Letras Moinhos

<https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/2456/2024>

68. O jogo do imaginário e a morte social em *A casa da madrinha* – 2013

Luciana Aparecida Silva

Anais do CENA

http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_15.pdf

69. *Tchau*: um livro de contos? – 2013

Michelle Rubiane da Rocha Laranja

Anais do CENA

http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_34.pdf

70. Violência e identidade em *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga – 2013

Michelle Rubiane da Rocha Laranja e Claudia Maria Cenevita Nigro

Revista Guavira Letras

<http://seer.ufms.br/index.php/guavira/issue/archive>

71. Representações do humano nos espaços poéticos de *Lá no mar*: um conto de Lygia Bojunga – 2013

Keula Aparecida de Lima Santos

Anais do CENA

http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_24.pdf

72. *O meu amigo pintor*, de Lygia Bojunga: a assimilação da morte no universo infantil – 2013

Arlene Rosa Eustáquio

Anais do CENA

https://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_8.pdf

73. Diálogos: Maravilhoso e verismo em Lygia Bojunga – 2013

Regina Michelli

Caderno Seminal Digital

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/11974>

74. A presença da morte no livro *Nós três* - 2013

Cássia Cristina Gonçalves Simplício

Anais do CENA

http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_10.pdf

75. Epistemologia, educação e literatura: conhecimento para o ensino de leitura literária na sala de aula - 2013

Regina Lúcia da Silva Nascimento

Revista do Curso de Letras

<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/503>

76. Lygia Bojunga e o leitor em formação -2013

Rosânia Alves Magalhães

Anais do CENA

http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_28.pdf

77. Desmistificar para fazer arte: uma análise de *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga – 2013

Edson Maria da Silva

Anais do CENA

http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_2.pdf

78. A síndrome de Estocolmo em *O Abraço*, de Lygia Bojunga -2014

Adriana Falqueto Lemos

Letras em Revista

https://www.academia.edu/10615008/A_s%C3%ADndrome_de_estocolmo_em_O_abra%C3%A7o_de_Lygia_Bojunga

79. *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes, uma viagem de autodescoberta – 2014

Etiene Mendes Rodrigues

Anais V ENLIJE – Ensino de Literatura e Políticas Públicas de Formação de Leitores

<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/5900>

80. Contribuições da teoria literária para o letramento na graduação – 2014

Eliane Quinelato, Luciana Maria Crestani, Clinio Jorge de Souza e Maria da Graças Sandi Magalhães

Revista de Educação

<file:///C:/Users/Liliane%20L/Downloads/2772.pdf>

81. O lugar da personagem e do leitor em *Seis vezes Lucas* de Lygia Bojunga - 2014

Rosa Maria Graciotto Silva

Anais do CIELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários

<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/26121>

82. The symbology of the sea in Lygia Bojunga Nunes work: e reflection on utopian and dystopian framing – 2014

Alice Atsuko Matsuda e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

La Referencia

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126900>

83. Com quantas cores se narra uma saudade?: O narrador infantil e a leitura do real em um texto de Lygia Bojunga - 2014

Juliana Santini e Rejane Cristina Rocha

Revista Literatura em Debate

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/1444/1795>

84. Autoritarismo e liberdade na obra *A casa da madrinha*, de Lygia B. Nunes – 2014

Carionice Costa Silva

Daniela Segabinazi

Anais do ENLIJE - Encontro Nacional de Literatura Infantojuvenil e Ensino

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/5882>

85. Poéticas em debate: Monteiro Lobato e Lygia Bojunga – 2014

Fernando Teixeira Luiz e Berta Lucia Tagliari Feba

Revista Via Atlântica

<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/82372/105424>

86. Os aspectos do trágico e a tematização da arte em *Querida* (2009), de Lygia Bojunga - 2014

Luciana Ferreira Leal

Revista Via Atlântica

https://www.researchgate.net/publication/291396277_Os_aspetos_do_tragico_e_a_tematizac_ao_da_arte_em_Querida_2009_de_Lygia_Bojunga

87. Romance, realidade social e relações de poder: as artimanhas do narrador em *Corda bamba*, de Lígia Bojunga Nunes - 2015

Solange Maria Moreira de Campos

Revista E-hum

<https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/1500>

88. A representação discursiva da Ditadura em *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga – 2015

Alice Atsuko Matsuda e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Acta Scientiarum – Language and Culture

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/24997>

89. Lygia Bojunga entre fios: a tessitura do leitor implícito - 2015

Deisily de Quadros

Space

<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37276>

90. Romance, realidade social e relações de poder: as artimanhas do narrador em *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes - 2015

Solange Maria Moreira de Campos

Revista das Áreas de Humanidade do Centro de Belo Horizonte

https://redib.org/Record/oai_articulo2110102-romance-realidade-social-e-rela%C3%A7%C3%B5es-de-poder-artimanhas-do-narrador-em-corda-bamba-de-1%C3%ADgia-bojunga-nunes

91. A humanização no conto “*Tchau*” de Lygia Bojunga – 2015
Liliane Lenz
Revista Grau Zero
<https://revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3277>
92. Letramento Literário em círculos de leitura na escola – 2015
Cleonice de Moraes Evangelista Leão e Dalma Flavia Barros Guimarães de Souza
Palimpsesto
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35126/24839>
93. Mais do que navegar, é preciso imaginar: a ressignificação dos espaços infantis em *Corda bamba* e Sapato de salto, de Lygia Bojunga – 2015
Catiane Vieira Souza
Revista de Estudos Acadêmicos de Letras
<https://periodicos.unemat.br/index.php/reactl/article/view/614>
94. A obra de Lygia Bojunga no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – 2015
Erica de Assis Pereira Hoki e Célia Regina Delácio Fernandes
Revista Trama
<https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/11159>
95. A morte e a recomposição da vida como desfechos trágicos: estudo comparado de *O abraço* (1995) e Sapato de salto (2006), de Lygia Bojunga – 2015
Luciana Ferreira Leal
Anais do Abralic – XIV Congresso Internacional
https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456102463.pdf
96. A mascaralização, a discussão da arte e os aspectos do trágico em Querida (2009) de Lygia Bojunga – 2015
Luciana Ferreira Leal
Revista Tema
<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/82583>
97. Uma peça no jogo social: a morte na obra de Lygia Bojunga – 2016
Clarice Lottermann
Raído
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/5213>
98. A recepção da obra e o leitor jovem - 2016
Eliana Gabriel Aires
Educ Ativa – Revista de Educação
<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/2522>
99. Análise do livro *Os colegas* da escritora Lygia Bojunga Nunes numa perspectiva inclusiva – 2016
Damiana Fernandes da Cunha, Maria José da Silva Apolinário e Joana D’Arc Dutra de Oliveira
II Cinted – Congresso Internacional de Educação Inclusiva
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_S_A15_ID812_18072016150730.pdf

100. Ludicidade e prazer: proposta de leitura de *Os colegas*, de Lygia Bojunga – 2016
Jéssica Pereira Gonçalves
II Cinted - Congresso Internacional de Educação Inclusiva
<https://docplayer.com.br/20665312-Ludicidade-e-prazer-proposta-de-leitura-de-os-colegas-de-lygia-bojunga.html>
101. Os animais e a alteridade em *Os colegas* (1972), de Lygia Bojunga - 2016
Adriana Falqueto Lemos
Revista Estação Literária
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/34513>
102. Tradição e renovação: diferentes formas de ensinar em *A casa da madrinha* de Lygia Bojunga - 2016
Elisa Augusta Lopes Costa
Revista Philologus
<https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/issue/view/2>
103. Alexandre e Ngunga: maturidade e descoberta - 2016
Edilaine Gonçalves
Revista Athena
<https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/1895/0>
104. O real e o imaginário na reorganização, reestruturação e renovação do ser: uma leitura de *Corda bamba* (1979) de Lygia Bojunga – 2016
Raphael Marco Oliveira Carneiro, Débora Machado de Sousa, Tereza Cristina Gomes Maia e Maria Laura Gomes Forlim Braidó
Nucleus
<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/1479>
105. Análise crítica do filme “Corda bamba: história de uma menina equilibrista” – do livro ao filme – 2016
Alcioni Galdino Vieira e Alice Atsuko Matsuda
Abralic – Associação Brasileira de Literatura Comparada
<https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/408>
106. Os caminhos entre o real e o imaginário em *Corda bamba*, de Lygia Bojunga – 2016
Edison Casado Coradelli
A Margem – Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes
<https://silo.tips/download/os-caminhos-entre-o-real-e-o-imaginario-em-corda-bamba-de-lygia-bojunga>
107. *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga: opção pela emancipação do leitor – 2016
Liliane Lenz dos Santos e Aroldo José Abreu Pinto
RELVA – Revista do Vale do Arinos
<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1466/1442>
108. Uma leitura além da “margem”: relações entre leitor, texto e vida – 2016
Daliane Nascimento Santos e Alessandra Cardozo Freitas
Revista do SELL – Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários

<file:///C:/Users/Liliane%20L/Downloads/129-13-PB.pdf>

109. *Querida*, de Lygia Bojunga: o narrador e as imagens estilhaçadas – 2016

Edilaine Gonçalves

Revista Ecos

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1868/1685>

110. Memória, afetos e paixões em Aula de inglês de Lygia Bojunga – 2016

Vanessa Borella Ross

Anais XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas

<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/memria-afetos-e-paixes-em-aula-de-ingls-de-lygia-bojunga-23671>

111. Masculinidades hegemônicas e subalternas em Lygia Bojunga – 2017

Rosania Alves Magalhães

Revista Espaço Acadêmico

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/38666>

112. Um novo final para *O Sofá Estampado*: a formação de alunos-autores – 2017

Elisa Dalla-Bona

Simone Luciano Vargas e Bianca Lutt E. Silva

Ensino em Revista

https://redib.org/Record/oai_articulo2746617-um-novo-final-para-o-sof%C3%A1-estampado-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-alunos-autores

113. Um abraço e seus sentidos: Uma leitura de *O abraço*, de Lygia Bojunga – 2017

Kamila de Oliveira e Lindonete Pereira Neves de Deus

REL – Revista Eletrônica de Letras

<file:///C:/Users/Liliane%20L/Downloads/1339-3559-1-PB.pdf>

114. Prática de leitura e reescrita com *Os colegas*, de Lygia Bojunga – 2017

Davi Lopes da Silva

Anais COPRECIS – Congresso Nacional de Práticas Educativas

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30978>

115. Infância: reflexões sobre *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga – 2017

Eloisa da Rosa Oliveira e Jéscia Goulart Caetano

Lendu – Linguagem, Ensino, Educação

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/lendu/article/view/3570>

116. Como abordar a timidez em sala de aula com base na obra *O sofá estampado* da autora Lygia Bojunga – 2017

Mariana Carniel, Ketlheen Duarte e Giancarla Bombonato

Revista Thêma et Scientia

<http://themaetscientia.fag.edu.br/index.php/RTES/issue/view/43>

117. O jogo narrativo de Lygia Bojunga em *A troca e a tarefa*: Leitura e escrita – 2017

Sônia de Almeida Barbosa Grund e Idemburgo Pereira Frazão Felix

Cadernos do XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia

http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf/resumos/o_jogo_narrativo_SONIA.pdf

118. O bife, a pipoca e uma proposta: estratégias de leitura no ensino fundamental – 2017
Ana Karla da Silva Oliveira
Anais IV SINALGE – Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27468>
119. Paisagem, de Lygia Bojunga, na interface com o fantástico – 2017
Regina Silva Michelli Perim
Revista Literartes
<https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/127631>
120. Literatura infantil e juvenil: Lygia Bojunga e o diálogo com o leitor -2017
Ediliane Gonçalves
Anais Abralic
<https://abralic.org.br/downloads/cadernodeprogramacao-2017.pdf>
121. A busca infundável da memória em *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga – 2017
Edson Maria da Silva
Artigo Original
<file:///C:/Users/Liliane%20L/Downloads/905-Texto%20do%20Artigo-3486-1-10-20170206.pdf>
122. O estupro sob a ótica feminina: violência de gênero na literatura – 2017
Cláudia Maria Ceneviva Nigro
Juliane Chatagnier e Michelle Rubiane da Rocha Laranja
Afluente – Revista Eletrônica de Letras e Linguística
<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/7027>
123. A representação da homofobia na obra *Sapato de salto* de Lygia Bojunga: análise crítica do preconceito através do viés da teoria Queer – 2017
Cristiane Pereira Lima
Edoc
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58785>
124. O vivido não lido: quem tem medo de Lygia Bojunga? – 2017
Bianca Cardozo Flores e Alexandra Santos Pinheiro
Anais do XIII Seminário Nacional de Literatura, história e Memória
<https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/literaturahistoriaememoria/anais>
125. O fetiche do sapato: a intertextualidade entre *Sapato de salto* e *Cinderela* – 2017
Margareth Laska de Oliveira
Anais do CIEL – II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem
<https://proceedings.science/ciel-caderno-de-resumos/papers/o-fetiche-do-sapato--a-intertextualidade-entre---sapato-de-salto---e---cinderela---?lang=pt-br>
126. A fragmentação do autor em *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga – 2018
Edson Maria da Silva
Cadernos da Fucamp
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1464>

127. *A bolsa amarela: interseções com a crítica literária de Peter Hunt* – 2018
Mariana de Souza Alves
Anais do V CONEDU – Congresso Nacional de Educação
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45575>
128. *A infância na narrativa infantil brasileira: de Mário a Raquel* – 2018
Flávia Brocchetto Ramos e Eliana Rela
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
<https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11152>
129. *A construção do fantástico em A casa da madrinha: do imaginário ao real* – 2018
Amanda Feliciano de Melo
Anais VII ENLIJE – Encontro Nacional de Literatura Infantojuvenil e Ensino
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45229>
130. *Literatura, gênero e ensino: a desconstrução da figura materna em Tchou, de Lygia Bojunga* – 2018
Stefany Silva do Nascimento e Odair José Silva dos Santos
Revista Bem Legal
<https://doi.org/10.14295/de.v7i1.8610>
131. *Masculinidades em Seis vezes Lucas, de Lygia Bojunga* – 2018
Rosânia Alves Magalhães
REVELL
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/3023>
132. *A autorreferencialidade nas obras de Lygia Bojunga e sua importância na formação da competência leitora* – 2018
Gabriela Trevizo Gamboni e Diana Navas
Blucher Social Sciences Proceedings
<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-autorreferencialidade-nas-obras-de-lygia-bojunga-e-sua-importancia-na-formao-da-competencia-leitora-29869>
133. *A emancipação feminina em Angélica, de Lygia Bojunga* - 2018
Aline Ryama Réges Gomes e Vinícius da Costa Silva Cabral Leite
Anais do ENLIJE
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45237>
134. *Relações de gênero em Lygia Bojunga* – 2018
Rosânia Alves Magalhães
Anais do Abralic
<https://abralic.org.br › anais › arquivos>
135. *Nas malhas da narrativa de Lygia Bojunga Nunes* – 2018
Rosemar Coenga
Circuito Mato Grosso
<http://www.canoneeditorial.com.br>
136. *As múltiplas faces da prostituição no livro Sapato de salto, de Lygia Bojunga* – 2018

Roberto Barbosa Costa Filho, Gabriele de Oliveira Souza, Fábio Rodrigues da Silva e Aluska Silva Carvalho

Anais de VII ENLIJE

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45298>

137. Entre fios, costuras e simbologias: uma análise de *A bolsa amarela* – 2018

Sara Freitas Maia Silva e Epaminondas de Matos Magalhães

Ânimus – Revista Interdisciplinar do IFMT

<https://animus.plc.ifmt.edu.br/article/download>

138. Voz y representación de la infancia en el proyecto literario de Lygia Bojunga – 2019

María de Los Ángeles Lugo Colina

Periódico EntreLetras

<https://sumarios.org/artigo/voz-y-representaci%C3%B3n-de-la-infancia-en-el-proyecto-literario-de-lygia-bojunga>

139. O inverossímil como parte do cotidiano mágico no universo infantil: Uma análise da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga – 2019

V. R. da Silva Melo e S. C. de Serpa Brandão

Revista Dialnet

<https://docplayer.com.br/201626997-O-inverossimil-como-parte-do-cotidiano-magico-no-universo-infantil-uma-analise-da-obra-a-bolsa-amarela-de-lygia-bojunga.html>

140. A desconstrução de discursos patriarcais em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes – 2019

Lizandra Lima de Souza, Jaquelânia Aristidis Pereira e Maria Valdenia da Silva

E-scrita – Revista do Curso de Letras da Uniabeu

https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_74a3ba3a49f0f7e625e74d7eaa783ccd

141. Uma bolsa para viagem: um estudo de *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga – 2019

Poliane Vieira Nogueira

Revista Garrafa

<https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/30780>

142. O caminho de uma história contada: a narração em *A casa da madrinha* de Lygia Bojunga – 2019

Gabriela Regina Socini

Revista de Letras Juçara

<https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/1866>

143. O simbólico revelado em *A casa da madrinha* sob a perspectiva da ditadura militar - 2019

Alice Atsuko Matsuda e Mônica de Melo Fontinhas

Revista Eletrônica Interfaces

https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6270

144. O corpo e a criação em Lygia Bojunga - 2019

João Marcos da Silva

Ipotesi – Revista de Estudos Literários

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/29199>

145. Relações sociais e o sistema capitalista na narrativa *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes - 2019

Juliane Oscar de Souza Moura

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras

<https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/2784>

146. O espaço híbrido estampado no sofá - 2019

Lilian Lima Maciel

Revista do SELL

<https://seer.uftm.edu.br/sell/article/view>

147. Estudos de gêneros no conto *Tchau*, de Lygia Bojunga: uma proposta para as aulas de Língua Portuguesa – 2019

Stefany Silva do Nascimento e Odair José Silva dos Santos

Revista Diversidade e Educação

<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/8610>

148. O conto *O bife e a pipoca* como possibilidade de discutir sobre a vida do leitor – 2019

Francisca Cristina Cavalcanti da Silva e Daliane do Nascimento dos Santos

Anais VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61271>

149. *O meu amigo pintor*, de Lygia Bojunga Nunes – A literatura infantojuvenil representada pela descoberta de um mundo colorido – 2019

Marília Melo Pereira

Anais do VII Seminário de Iniciação Científica SóLetras

<https://docs.google.com/open>

150. Mexer com papel, rasgar papel, reciclar papel: o (des)pretensioso relato de Lygia Bojunga - 2019

Diana Navas e Grazielle Maria Valim

Miscelânea

<https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/1366>

151. A formação masculina em *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga – 2019

Luiz Gustavo Xavier

Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli

<https://doi.org/10.47295/mgren.v8i2.1993>

152. As faces da violência contra a criança na obra *Sapato de salto* de Lygia Bojunga – 2019

Camila Carvalho Silva

Anais do VII CIDIL

<https://periodicos.rdl.org.br/anacidil/article/view/501>

153. O leitor adolescente em *Querida* – 2019

Gisela Johann

Revista Diálogo e Interação

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/5181>

154. A criança perante a organização social autoritária em *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga – 2020

Poliana Barnabé Leonardeli

Raído

<https://doi.org/10.30612/raido.v14i35.11912>

155. A articulação entre o livro de Hans Robert Jauss “a história da literatura com provocação à teoria literária”, o conto de Lygia Bojunga “tchau” e as novas construções familiares – 2020
Nadia Louise Dias de Sousa Freitas e Degmar Francisco dos Anjos

Revista Prática Docente

<https://orcid.org/0000-0002-2518-1659>

156. Ressonâncias de ditaduras na literatura infantojuvenil – 2020

Renata Flaiban Zanete

DiaCrítica – Revista do Centro de Estudos Humanísticos

<http://diacritica.ilch.uminho.pt/article/download>

157. Uma análise do crime de estupro de vulnerável na obra *O abraço* de Lygia Bojunga – 2020

Anízio Alves de Oliveira Neto

Editora Atena

<https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/uma-analise-do-crime-de-estupro-de-vulneravel-na-obra-o-abraco-de-lygia-bojunga>

158. *A bolsa amarela* pela perspectiva de Stuart Hall: respostas à cultura do outro – 2020

Cintia de Oliveira Pontes Rosa

Revista Científica Interdisciplinar Interlogos

<http://infopguaifpr.com.br/Interlogos/article/view>

159. Narrativas extensas nos anos iniciais: uma reflexão sobre a presença de Lygia Bojunga e Roald Dahl no PNBE - 2020

Giselly Lima de Moraes

XXV EPEN – Encontro de Pesquisa do Nordeste

<http://anais.anped.org.br/default/files/trabalho>

160. Na *Corda bamba* de Lygia: os traços de Bildungsroman no romance bojunguiano – 2020

Thayná Cavalcante Marques

Revista Investigações

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/245073>

161. Simbologia das cores em obras de Lygia Bojunga Nunes - 2020

Márcia Maria de Melo Araújo

Anais do I SIELLI e XIX Encontro de Letras

<https://www.anais.ueg.br/index.php/sielli/article/view/14303#:~:text=Os%20resultados%20mostram%20que%20Lygia,que%20reinam%20em%20nossa%20psique.>

162. Interação entre texto e leitor: uma leitura de Tchau, de Lygia Bojunga – 2020

Jhennefer Alves Macêdo

Pensares em Revista

<https://www.researchgate.net> › Home › text messaging

163. Formação do leitor e literatura: uma proposta do método recepcional através do conto *Tchau* de Lygia Bojunga Nunes – 2020

Tamiris Ribeiro Cominato

Revista Gestão e Educação

<http://revista.faconnect.com.br> › GeE › article › view

164. Percepções e reflexões em *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga – 2020

Angélica Pereira Martins Chagas, Camila Pinheiro Soares e Luana Silveira Sígoli

Revista Crátilo

<https://revistas.unipam.edu.br> › issue › cratilo_v13_n1

165. Dulce Maria Cardoso, Lygia Bojunga Nunes e dois contos dosados pelo mesmo fármakon – 2020

Larissa Fonseca e Silva

Revista Convergência Lusíada

<https://convergencialusiada.com.br/rcl/article/view/409>

166. O trauma na literatura infantojuvenil em *O meu amigo pintor* (1987), de Lygia Bojunga Nunes – 2020

Gisele Almeida da Luz e Vera Lúcia Lenz Viana

Literatura e Autoritarismo

<https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/40754>

167. Fazendo Ana Paz: a metaficção no fazer literário de Lygia Bojunga – 2020

Gabriela Trevizo Gamboni

Caderno Seminal Digital

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/47733/34490>

168. Relacionamento abusivo como morte metafórica: análise da obra *Retratos de Carolina* de Lygia Bojunga – 2020

Ana Carolina de Castro Batista e Thiago Alves Valente

Revista Atena

https://cdn.atenaeditora.com.br/artigos_anexos

169. Lygia Bojunga expressando a falta sentida no mundo em *Sapato de salto* – 2020

Antonia Rodrigues da Cruz e Hélivio Gomes Moraes Junior

Revista Athena

<https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/4663>

170. *A Casa da Madrinha*: o processo de individuação na obra de Lygia Bojunga – 2021

Dalízia Amaral Cruz e Anselmo Pereira de Lima

Anuário de Literatura

<https://dialnet.unirioja.es> › descarga › articulo

171. Uma análise da reação estética na leitura d'A *bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes – 2021

Géssica Aparecida Capponi e Anselmo Pereira de Lima

Anuário de Literatura

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/75401>

172. The impact of awards on the translation and circulation of children's literature into semi-peripheral and peripheral languages - 2021

Cecília Alvstad e Claudine Borg

Perspectivas

<https://doi.org/10.1080/0907676X.2020.1839521>

173. Infância e pobreza em três livros de Lygia Bojunga – 2021

Lenice Bueno

Revista Terceira Margem

<https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/42852>

174. O caso da maleta – 2021

Maria de Fátima Cruvinel

Revista do Gel

<https://revistas.gel.org.br/rg/issue/archive>

175. Lygia Bojunga: uma análise fabuladora - 2021

Lilian Lima Maciel

Revista do SELL

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/476>

176. *Sofá estampado*: leitura e produção textual por meio de micronarrativas – 2021

Lucas Gonçalves Alencastro e Mayla Pereira de Moraes

ENEPEX – Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão

<https://anaisonline.uems.br/index.php/egrad/article/view/4546>

177. Era uma vez *Tchau*: a recepção de Bojunga no ensino fundamental II – 2021

Carla Kuhlewein e Emanuela Aparecida Farias

Revista Claraboia

https://redib.org/Record/oai_articulo2764677-era-uma-vez-%E2%80%9Ctchau%E2%80%9D-a-recep%C3%A7%C3%A3o-de-bojunga-ensino-fundamental-ii

178. Entre cheiros e texturas, triagens e misturas: a exclusão social da perspectiva da semiótica tensiva no conto *O bife e a pipoca* – 2021

Sonia Merith Claras

Revista do GEL

<https://doi.org/10.21165/gel.v18i1.3098>

179. Caminhos de leitura em *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga – 2021

Camila de Souza Fernandes e Alice Áurea Penteado Martha

Anais CELLIJ

<https://editora.pucrs.br/anais/CILLIJ/praticas>

180. O itinerário das violências singulares da obra *Sapato de salto* de Lygia Bojunga – 2021

José Nicolau Gregorin Filho e Thiago Lauriti
 Revista Dialogia
<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7608>

181. Comportamento dominante masculino versus resistência feminina nas obras *Sapato de salto* e a dominação masculina – 2021
 Ana Laura Ramme, Kaue Oselame, Vitória Alana Esposito de Saibro e Antonio Luiz Gubert
 Revista Cogitare
<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/cogitare/article/view/1555>

182. Quebrando tabus com Lygia Bojunga, Simone de Beauvoir e Pierre Bourdieu: da cinderela assediada a outras reflexões – 2021
 Antonio Gubert, Clara Noemi Pithon da Silva, Fabiana Aparecida da Silva Ferreira e Morgana Rodrigues
 Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias
<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte/search/authors/view?firstName=Clara%20Noemi%20Pithon&middleName=&lastName=da%20Silva&affiliation=&country=>

b. Dissertações¹⁴:

1. Aspectos estéticos da literatura infantojuvenil de Lygia Bojunga Nunes - 1º/3/1988
 Laura Battisti Nardes
 Universidade de Brasília

2. Lygia Bojunga Nunes e a renovação da literatura infantil brasileira – 1º/8/1988
 Margaret de Araújo Asfora
 Universidade Federal da Paraíba

3. A inventividade e a transgressão nas obras de Lobato e Ligia: confrontos - 1º/8/1988
 Sueli de Souza Cagnet
 Universidade Federal de Santa Catarina

4. A atividade imagética do leitor em *Corda bamba* de Lygia Bojunga Nunes - 1º/5/1992
 Luiza Vilma Pires Vale
 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

5. O imaginário fonte de descoberta do sujeito - 1º/8/1994
 Claudia de Souza Lemos
 Universidade Federal do Rio De Janeiro

6. O olhar estampado no sofá uma leitura semiótica da visualidade inscrita n' *o sofá estampado* - 1º/12/1994
 Marisa Martins Gama Khalil
 Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho

7. Literatura infantil: elemento dinamizador no processo educativo da criança - 1º/6/1995
 Silva Odette Faustino
 Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho

¹⁴ Teses e dissertações retiradas do site da capes: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

8. Eu conto, tu lê, nós construímos - o narrador e o leitor em Lygia Bojunga Nunes – 1º/10/1995
Henrique Silvestre Soares
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
9. A busca do desejo em *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes - 1º/3/1996
Kathi Crivellaro Lopes
Universidade Federal de Santa Maria
10. A representação da criança na linguagem literária de Lygia Bojunga Nunes - 1º/8/1998
Zila Leticia Goulart Pereira Rego
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
11. Pelas veredas do símbolo: uma leitura de Lygia Bojunga Nunes - 1º/1/1999
Cinara Ferreira Pavani
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
12. Uma Pedagogia do sentimento: leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes - 1º/12/1999
Raimunda Maria do Socorro Sanches de Brito
Universidade Federal do Ceará
13. Literatura bojungiiana: (re) construção do imaginário infantil - 1º/12/1999
Hugo Monteiro Ferreira
Universidade Federal de Pernambuco
14. O imaginário na ficção de Lygia Bojunga Nunes: tradição pedagógica ou reinvenção do gênero - 1º/8/2000
Débora Aparecida Ianusz de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais
15. Um olhar sobre a construção do leitor infantil - 1º/4/2001
Zelinda Macari Tochetto
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho
16. "Mulheres guerreiras: um estudo comparativo entre Débora, a profetisa juíza; Guiomar, a donzela-guerreira e Raquel, a menina da bolsa amarela" - 1º/6/2001
Rosa Walda Abreu Marquat
Universidade de São Paulo
17. Lygia Bojunga Nunes em três tempos: o processo de sua criação – 1º/9/2001
Maria Luíza Batista Bretas Vasconcelos
Universidade Federal de Goiás
18. A travessia de Maria: uma experiência de leitura de *Corda bamba* de Lygia Bojunga Nunes - 1º/10/2001
Alice Atsuko Matsuda Pauli
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho

19. A metáfora da morte na construção da fala da mulher: uma leitura estilística da obra de Lygia Bojunga Nunes – 1º/5/2002
Carmen Lúcia Quintana Pinto
Universidade Do Estado do Rio De Janeiro
20. A literatura infantil na sociedade de consumo – 1º/12/2002
Jaquelânia Aristides Pereira
Universidade Federal do Ceará
21. A literatura infantojuvenil brasileira vai muito bem, obrigada - 1º/12/2002
Gloria Pimentel Correia Botelho de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro
22. A representação da mulher na literatura para crianças: um estudo de obras de Júlia Lopes, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colasanti - 1º/12/2003
Luciana Faria Le-Roy
Universidade Federal do Rio de Janeiro
23. A criação literária em *Retratos de Carolina*, de Lygia Bojunga - 1º/1/2004
Sônia de Souza
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
24. O Bildungsroman e o processo de Aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes - 1º/10/2004
Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel
Universidade Federal de Goiás
25. A simbologia das cores em obras infanto-juvenis de Lygia Bojunga Nunes e experiências em sala de aula - 1º/11/2004
Maria Albanisa da Silva Almeida
Universidade Federal da Paraíba
26. A ficção de Mott e Bojunga: Leituras de professores e alunos das primeiras séries do ensino fundamental - 1º/1/2005
Eliseu Marcelino da Silva
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho
27. *Os colegas*, de Lygia Bojunga Nunes: um estudo da recepção no ensino fundamental - 1º/8/2005
Berta Lúcia Tagliari Feba
Universidade Estadual de Maringá
28. A narrativa mítica na literatura infantil contemporânea: uma visão - 1º/10/2005
Luciana Carnial
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
29. As marcas da violência na Literatura Infantil e Juvenil - 1º/2/2006
Janice Aparecida de Souza Salvador
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

30. "Lygia Bojunga: as marcas da oralidade na 'prosa falada'" - 1º/3/2006
Aline Gonçalves de Brito
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
31. Do texto ao leitor, do leitor ao texto: um estudo sobre *Angélica* e *O Abraço* de Lygia Bojunga Nunes - 1º/3/2006
Marta Yumi Ando
Universidade Estadual de Maringá
32. Personagens e imaginário em Lygia Bojunga Nunes - 1º/5/2006
Tania Fernandes
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
33. Entre a estante de casa e a carteira da escola: o artístico e o didático na obra de Lygia Bojunga Nunes - 1º/8/2006
Luciana Bastos Figueiredo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
34. Lygia Bojunga e a trilogia do livro: processo criativo & relações com o leitor - 1º/7/2007
Patrícia Yurgel
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
35. Um olhar sobre a família em *A Bolsa Amarela*: entre o texto e a sala de aula - 1º/8/2007
Severina Diosilene da Silva Maciel
Universidade Federal de Campina Grande
36. Lygia Bojunga: a recepção de *Corda bamba* por crianças e adolescentes - 1º/12/2007
Fernanda Magalhães Boldrin Schubert
Universidade Estadual de Maringá
37. Da leitura do espaço ao espaço da leitura: um estudo sobre *A Cama* de Lygia Bojunga Nunes - 1º/5/2008
Kalina Lígia Pereira Soares
Universidade Federal de Campina Grande
38. Imaginários da linguagem de Alice Vieira e Lygia Bojunga Nunes: a modernidade em diálogo na literatura para crianças e jovens - 1º/6/2008
Daniela Yuri Uchino Santos
Universidade de São Paulo
39. Leitura e desleitura na obra de Lygia Bojunga - 1º/6/2009
Tatiana Coelho Palhano
Universidade Federal do Ceará
40. O projeto autoral de Lygia Bojunga: uma leitura de *A bolsa amarela* e *O sofá estampado* - 1º/6/2009
Celiane Mendes
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

41. Identidade marginal na literatura para crianças e jovens: os personagens de Lygia Bojunga - 1º/9/2009
Michelle Rubiane da Rocha Laranja
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho
42. Trilogia da morte: o imaginário em Lygia Bojunga - 1º/10/2009
Flavia de Castro Souza
Universidade Federal de Goiás
43. A leitura escolar de *A bolsa amarela* e *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga: domínio do pedagógico ou do literário - 1º/10/2009
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
44. (Auto)Retratos: os (des)caminhos nas encenações do "eu" em Lygia Bojunga - 1º/2/2010
Talita Silveira Coriolano
Universidade Federal do Rio de Janeiro
45. *Os Colegas*, *Angélica* e *O Sofá estampado*: Lygia Bojunga e a reconstrução da fábula - 1º/6/2010
Elisa Cristina da Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
46. O lúdico e o maravilhoso em *O sofá estampado* de Lygia Bojunga Nunes - 1º/6/2010
Vander Lucia Silva Lessa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
47. Repressão e libertação: o uso da alegoria em *A casa da madrinha* - 1º/12/2010
Giovana Case Costa Cunha
Universidade Federal da Paraíba
48. Na trama da escrita autoficcional: relações entre obra e vida em Lygia Bojunga Nunes - 1º/12/2010
Gerlane Roberto de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais
49. A literatura infantil como instrumento de denúncia da ditadura militar - 1º/2/2011
Josenildo Oliveira de Moraes
Universidade Estadual da Paraíba
50. Violências singulares, textos plurais: um diálogo entre *Sapato de salto* de Lygia Bojunga e *As aventuras de Ngunga* de Pepetela - 1º/5/2011
Thiago Lauriti
Universidade de São Paulo
51. Dentro de uma bolsa, atrás de máscaras: a construção de identidades infantis - uma leitura de duas obras de Lygia Bojunga - 1º/5/2011
Liviane Rodrigues Maia
Universidade Federal do Acre
52. Uma aproximação entre o *bildungsroman* e *Sapato de Salto* de Lygia Bojunga - 1º/8/2011

Luciana Aparecida Montanhez Maeda
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

53. Pelos fios da memória: uma leitura de *Corda bamba*, de Lygia Bojunga - 1º/10/2011
Maria Aparecida Soares de Souza
Universidade Federal do Acre

54. Trouxeste a chave? Embarcando na fantasia d'A *casa da madrinha* - 1º/10/2011
Simone da Silva Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

55. Sobre voltas e abandonos: literatura infantil/juvenil, reprodução e renovação de valores sociais - 1º/3/2012
Adriana Falcato Almeida Araldo
Universidade de São Paulo

56. Era uma vez um lugar...: um estudo da espacialidade na literatura infantojuvenil clássica e contemporânea - 1º/12/2012
Janete de Jesus Serra Costa
Universidade Federal do Maranhão

57. Calçando um sapato de salto: um estudo da recepção de temas polêmicos por jovens leitores - 15/3/2013
Jemima Stetner Almeida Ferreira
Universidade Federal de Campina Grande

58. A presença do duplo em Lygia Bojunga - 27/3/2013
Aline Reis
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

59. Trajetórias do imaginário: a arte de expressar pelas capas nos livros da José Olympio Editora - 26/4/2013
Leticia Barroso Brandão Soares
Universidade Federal do Rio de Janeiro

60. A ideologia e o livro infantojuvenil: sob um enfoque sistêmico-funcional - 1º/7/2013
Maisa dos Santos Souza
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

61. O labirinto da memória: memória e esquecimento em obras da literatura juvenil brasileira - 19/9/2013
Alice Gomes Xavier
Universidade Federal de Goiás

62. As vozes da mulher em *Retratos de Carolina* de Lygia Bojunga - 03/12/2013
Leandra Vaz Ferreira
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

63. A feminilidade e sua relação com o desamparo em *Tchau* e *Retratos de Carolina* de Lygia Bojunga - 28/2/2014

Marilene Wittitz
Universidade Federal de Santa Catarina

64. A construção do prazer do texto em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes - 12/2/2014
Carmen Silvia Almeida de Souza Lima
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora

65. O gênero em questão: crítica e formação nos Bildungsromane *The Secret Life of Bees*, de Sue Monk Kidd e *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga - 20/2/2014
Juliane Camila Chatagnier
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho

66. Espacialidades reais e fantásticas nas narrativas de Lygia Bojunga: uma leitura de *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha* e *O sofá estampado* - 24/2/2014
Lilian Lima Maciel
Universidade Federal de Uberlândia

67. Escrita e escritores na ficção de Lygia Bojunga dentro do acervo PNBE - 30/5/2014
Erica de Assis Pereira Hoki
Universidade Federal da Grande Dourados

68. Girando o caleidoscópio: memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças acolhidas - 29/8/2014
Laura Meireles Gomes Moura
Universidade da Região de Joinville

69. Letramento literário: a escola como espaço privilegiado para formação de leitores - 5/8/2015
Dalma Flavia Barros Guimaraes de Souza
Universidade Federal de Uberlândia

70. A mediação do professor no processo de seleção e condução de textos literários: uma prática da leitura literária para alunos do ensino fundamental - 12/8/2015
Heloisa Maria Marques Lessa
Universidade Federal de Uberlândia

71. A constituição do ethos feminino em *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga - 2/9/2015
Elaine Aparecida dos Santos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

72. Representações de escrita e leitura no acervo do programa nacional biblioteca da escola – PNBE/2013 - 28/4/2016
Marcos Falco de Lima
Universidade Federal da Grande Dourados

73. Leitura e escrita criativa nos anos finais do ensino fundamental - 16/11/2016
Fatima Aparecida Mantovani
Universidade Estadual do Norte do Paraná

74. O avesso do avesso: expressões e imaginário do feminino - 25/11/2016
Roberta dos Santos Piedras Kawamoto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

75. Leitura literária: direito de todos, dever da escola - 28/11/2016

Kelly de Moraes Tarjano Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro

76. “Lembrando dos caminhos”: a escrita da memória em *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga - 15/2/2017

Edson Maria da Silva

Universidade Federal de Uberlândia

77. Dos Pés à Cabeça: Moda e Modos em *Sapato de Salto* de Lygia Bojunga - 21/2/2017

Danielle da Silva Apolinário

Universidade Federal do Espírito Santo

78. A variação entre os pronomes de primeira pessoa do plural nós e a gente numa amostra da literatura infantojuvenil gaúcha - 23/2/2017

Ana Paula Moraes dos Passos de Oliveira

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

79. Paiol de memórias: Devaneios sobre o projeto de leitura Paiol de Histórias à luz das memórias paiolenses - 8/6/2017

Rafaela Samagaio Ferreira

Universidade Católica de Petrópolis

80. A erotização da infância e a cultura do estupro na obra “*Sapato de salto*”, de Lygia Bojunga - 14/6/2017

Margareth Laska de Oliveira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

81. Literatura premiada: Possibilidades de diálogo com o público adolescente - 21/6/2017

Gisela Johann

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

82. Configurações de gênero e espaço: um estudo de *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga - 15/8/2017

Eliandra Lanfredi Bottin

Universidade De Caxias do Sul

83. Criar e recriar, viver e escrever: o encontro de Lygia Bojunga e Tomie Ohtake nos livros de arte para crianças e jovens - de *7 cartas e 2 sonhos* a *O meu amigo pintor* - 30/1/2018

Flavia Maria Reis de Macedo

Universidade de São Paulo

82. Manual de estilo e criação literária com a artesã Lygia Bojunga - 8/2/2018

Vanessa Paulino Venancio Rocha

Universidade Federal do Ceará

83. Sob a perspectiva do letramento literário: a casa do leitor - 21/2/2018

Josaine Aparecida Corosso

Universidade Federal de Uberlândia

84. Táticas de Michel de Certeau em *Nós três* de Lygia Bojunga - 26/2/2018

Ana Estela Ferreira

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

85. Entre objetos e arte: os medos e os processos de subjetivação – uma leitura de três obras bojunguianas - 19/3/2018

Italiene Santos de Castro Pereira

Universidade Federal de Uberlândia

86. A poética artesanal em *Feito à mão*, de Lygia Bojunga - 16/4/2018

Ludymilla Fogassi de Oliveira Rocha

Universidade Federal de Uberlândia

87. Inquietações sobre a infância na obra de Lygia Bojunga - 24/4/2018

Fernanda Dutra Maracaja

Universidade Federal de Juiz de Fora

88. Literatura na escola: uma proposta de leitura literária a partir de *Angélica* de Lygia Bojunga - 28/9/2018

Danilo Pereira Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

89. A recepção de narrativas longas por crianças do ensino fundamental I - 22/1/2019

Ester Valquiria Pereira Furtado Sales

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

90. Aprendizagem de ficção: a construção de histórias por crianças do ensino fundamental - 28/2/2019

Gildene Lima de Souza Fernandes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

91. Representações do insólito como tensão: as artesanias de Rowling e Bojunga tecendo olhares dissonantes - 15/3/2019

Ana Paula Caixeta Matos

Universidade Federal de Uberlândia

92. A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no ensino fundamental II - 18/3/2019

Adriana Gonzaga Lima Corral

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

93. As questões de gênero e sexualidade em obras de literatura juvenil: contribuições para a formação leitora no ensino fundamental - 26/3/2019

Gilvania Morais da Silva Almeida

Universidade Federal da Paraíba

94. Letramento literário no 6º ano: a simbologia na novela *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga - 2/7/2019

Nadjane Moraes de Lima e Silva
Universidade de Pernambuco

95. Leitores, seus achados e guardados: Uma experiência com o letramento literário e a leitura de *A Bolsa Amarela* no 6º ano do ensino fundamental - 15/8/2019

Rosângela Reinaldo da Fonseca
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

96. 'Literapalco' em Lygia Bojunga: arte como projeto de vida - 23/10/2019

Cristiane Figueiredo Florencio
Universidade de São Paulo

97. Letramento literário no ensino fundamental: uma experiência a partir da obra *A bolsa amarela* (1976) - 16/12/2019

Maria Francledna da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

98. Literatura infantojuvenil em sala de aula e perspectivas de empoderamento - 6/2/2020

Gabriela Regina Soncini
Universidade Federal de Uberlândia

99. Ideias novas, desejos esquecidos e busca por magia: a figura da fada na literatura infantil - 27/2/2020

Neiva Zacarias Portes Pataro
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

100. O imaginário e o simbólico na formação do leitor: uma análise de *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e *Ana Z., aonde vai você?*, de Marina Colasanti - 30/3/2020

Maristela Francelino da Silva
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

101. Da imersão em narrativas literárias às subjetividades desveladas: um itinerário para a formação de sujeitos leitores - 22/4/2020

Andressa Penna Almeida
Universidade Federal do Rio de Janeiro

102. Letramento literário: uma proposta de encontro com o universo de Lygia Bojunga - 15/5/2020

Marisa Rodrigues Lopes dos Santos
Universidade Estadual de Montes Claros

103. O ateliê narrativo de Lygia Bojunga: tecer e desfazer a escrita como exercício poético - 20/5/2020

João Marcos da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

104. Reflexões sobre o leitor literário em turma de 5º ano do ensino fundamental - 17/7/2020

Audrey Barbalho Barbosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

105. A morte na literatura infantojuvenil: um diálogo entre Gustavo Martín Garzo e Lygia Bojunga - 30/10/2020

Gisele Almeida da Luz

Universidade Federal de Santa Maria

106. Narrativas e infância: representação da fantasia e da violência em *A bolsa amarela* e *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga - 6/11/2020

Maria Oliveira Cortes

Universidade Federal de Viçosa

107. *A bolsa amarela* e outras bagagens: literatura, humanização, mediação e formação do leitor no ensino fundamental - 30/12/2020

Andrea de Castro Cidrak

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

c. Teses

1. Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Lygia Bojunga Nunes: o estético em diálogo na literatura infantojuvenil - 1º/11/1994

Maria dos Prazeres Santos Mendes

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2. O feminino na literatura infantil e juvenil brasileira: poder, desejo, memória e os casos Edy Lima, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colasanti – 1º/1/1996

Rosa Maria Cuba Riche

Universidade Federal do Rio de Janeiro

3. Da casa real à casa sonhada: o universo alegórico de Lygia Bojunga Nunes – 1º/10/1996

Rosa Maria Graciotto Silva

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

4. A vivência e a invenção no cotidiano em *Rosa, minha irmã Rosa* (Alice Vieira) e *O sofá estampado* (Lygia Bojunga) – 1º/12/2002

Cleide da Costa e Silva Papes

Universidade de São Paulo

5. O processo de criação literária em Lygia Bojunga Nunes: leitura e escritas postas em jogo pela ficção – 1º/8/2003

Eliana Gabriel Aires

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

6. Trocando tarefas: Meu caso de amor de leitora com a obra de Lygia Bojunga - 1º/4/2006

Denise do Passo Ramalho

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

7. Escrever para armazenar o tempo: morte e arte na obra de Lygia Bojunga - 1º/4/2006

Clarice Lottermann

Universidade Federal do Paraná

8. Para Lygia Bojunga, a mulher que mora nos livros - 1º/3/2010

Ana Letícia Pires Leal Câmara

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

9. Fazendo retratos e experimentos: A performance da linguagem em Lygia Bojunga - 1º/2/2011

Marta Yumi Ando

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

10. Lygia Bojunga entre fios: a tessitura do leitor implícito - 2/12/2014

Deisily de Quadros

Universidade Federal do Paraná

11. As imagens em palavras: sensações e percepções na leitura de obras da modernidade' 22/5/2015

Daniela Yuri Uchino Santos

Universidade de São Paulo

12. A representação em Lygia Bojunga: do mundo social para o universo infantil e juvenil - 10/8/2015

Berta Lucia Tagliari Feba

Universidade Estadual de Maringá

13. O abraço do medo: Violência e Identidade na obra de Lygia Bojunga - 11/2/2016

Michelle Rubiane da Rocha Laranja

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

14. O narrador como mediador de leitura em *Alice's adventures in Wonderland* e na literatura infantil brasileira - 17/2/2016

Gisele Gomes Maia

Universidade Presbiteriana Mackenzie

15. As Performances do Narrador em Lygia Bojunga - 2/3/2016

Talita Silveira Coriolano

Universidade Federal do Rio de Janeiro

16. Feminilidades e masculinidades: ressignificação e criação de novas identidades em romances contemporâneos - 16/2/2018

Juliane Camila Chatagnier Garcia

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

17. Representações da infância em Lygia Bojunga - 19/12/2018

Bibiano Francisco Eloi Junior

Universidade Metodista de Piracicaba

18. A viagem do homem literário em *A casa da madrinha* e *Querida* de Lygia Bojunga: conflitos e descobertas - 11/3/2019

Edilaine Gonçalves

Universidade do Estado do Mato Grosso

19. A representação das masculinidades em textos de Lygia Bojunga - 22/3/2019

Rosania Alves Magalhães

Universidade Federal de Uberlândia

20. Sobre lobos, meninas e florestas: literatura infantil/juvenil e valores sociais - 25/6/2019

Ecila Lira de Lima Mabelini

Universidade de São Paulo

21. *O Rio e eu*, de Lygia Bojunga: memória e identidades - 13/2/2020

Sonia de Almeida Barbosa

Universidade do Grande Rio – Prof. José de Souza Herdy

22. A metaficção no fazer literário de Lygia Bojunga: projeto de escrita de uma autora - 15/12/2020

Gabriela Trevizo Gamboni

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

5. Planilha com práticas de linguagem, habilidades e objeto de conhecimento dividida por ano escolar:

a) Ensino fundamental - 6º Ano - Língua Portuguesa:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM		HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF67LP28) ¹⁵	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos,	Estratégias de leitura Apreciação e réplica Textos produzidos em Mato Grossos que tragam aspectos regionais;

¹⁵ As siglas das habilidades se referem a (EF) Ensino fundamental; Números (67 nesse caso), ao bloco de anos que a habilidade atende, sendo 6º e 7º anos; (LP) Componente curricular de Língua Portuguesa e os números finais se referem à numeração sequencial das habilidades gerais.

		crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeopoemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	
	(EF67LP29)	Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos;
Produção de textos	(EF67LP30)	Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os	Construção da textualidade Relação entre textos

		discursos direto e indireto.	
	(EF67LP31)	Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.	
Análise linguística/ semiótica	(EF67LP32)	Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	Fono-ortografia
	(EF67LP33)	Pontuar textos adequadamente.	Elementos notacionais da escrita
	(EF67LP34)	Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	Léxico/morfologia
	(EF67LP35)	Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	
	(EF67LP36)	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Coesão
	(EF67LP37)	Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e	Sequências textuais

		ordenação de eventos.	
	(EF67LP38)	Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	Figuras de linguagem

b) Ensino fundamental - 7º Ano - Língua Portuguesa

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM		HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF67LP28)	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeopoemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Estratégias de leitura Apreciação e réplica Textos produzidos em Mato Grossos que tragam aspectos regionais;
	(EF67LP29)	Identificar, em texto dramático, personagem, ato,	Reconstrução da textualidade

		cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.	Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos;
	(EF69LP44)	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	
	(EF69LP45)	Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CDs, DVDs etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.	

	(EF69LP46)	Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica Relação entre textos Manifestações artísticas literárias em Mato Grosso; Filmes curta-metragem produzidos em Mato Grosso, em comparação com textos que tratem do mesmo tema.
	(EF69LP47)	Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e	Reconstrução da textualidade e

		o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.	compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
	(EF69LP48)	Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), graficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.	
Produção de textos	(EF67LP30)	Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao	Construção da textualidade Relação entre textos;

		gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.	
	(EF67LP31)	Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.	
Análise linguística/ semiótica	(EF67LP32)	Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	Fono-ortografia;
	(EF67LP33)	Pontuar textos adequadamente.	Elementos notacionais da Escrita;
	(EF67LP34)	Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	Léxico/morfologia;
	(EF67LP35)	Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	
	(EF67LP36)	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão	Coesão;

		referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	
	(EF67LP37)	Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	Sequências textuais;
	(EF67LP38)	Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	Figuras de linguagem;
Produção de textos	(EF69LP50)	Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.	Relação entre textos
	(EF69LP51)	Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo	Consideração das condições de produção

		em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.	Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição;
Oralidade	(EF69LP52)	Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	Produção de textos orais;
	(EF69LP53)	Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, –	Produção de textos orais Oralização;

		<p>contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicada tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de</p>	
--	--	--	--

		compartilhamento em questão.	
Análise linguística/semiótica	(EF69LP54)	<p>Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.</p>	<p>Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários;</p>

c) Ensino fundamental - 8º Ano - Língua Portuguesa

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM		HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF69LP44)	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	
	(EF69LP45)	Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CDs, DVDs etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.	

	(EF69LP46)	Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção e apreciação e réplica Relação entre textos Manifestações artísticas literárias em Mato Grosso; Filmes curta-metragem produzidos em Mato Grosso, em comparação com textos que tratem do mesmo tema.
	(EF69LP47)	Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos;

		<p>discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p>	
	(EF69LP48)	<p>Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>	
	(EF69LP49)	<p>Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades</p>	<p>Adesão às práticas de leitura</p>

		atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.	
	(EF89LP32)	Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.	Relação entre textos
	(EF89LP33)	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo	Estratégias de leitura Apreciação e réplica

		preferências por gêneros, temas, autores.	
	(EF89LP34)	Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos;
Produção de textos	(EF69LP50)	Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.	Relação entre textos
	(EF69LP51)	Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo	Consideração das condições de produção

		em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.	Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição
Oralidade	(EF69LP52)	Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	Produção de textos orais
	(EF69LP53)	Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de	Produção de textos orais Oralização

		<p>esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação, indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.</p>	
--	--	---	--

Análise linguística/semiótica	(EF69LP54)	<p>Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.</p>	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários;
Produção de textos	(EF89LP35)	Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção	Construção da textualidade

		científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.	
	(EF89LP36)	Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	Relação entre textos
	(EF89LP35)	Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.	Construção da textualidade
	(EF89LP36)	Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar	Relação entre textos

		<p>textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas),</p> <p>explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como</p> <p>figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como</p> <p>relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.</p>	
--	--	---	--

d) Ensino fundamental - 9º Ano - Língua Portuguesa

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM		HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Leitura	(EF69LP44)	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	
	(EF69LP45)	Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CDs, DVDs etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro	

		ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.	
	(EF69LP46)	Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica Relação entre textos Manifestações artísticas literárias em Mato Grosso; Filmes curta-metragem produzidos em Mato Grosso, em comparação com textos que tratem do mesmo tema.
	(EF69LP47)	Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o	

		<p>enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p>	<p>Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos;</p>
	(EF69LP48)	<p>Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), graficoespaciais (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>	
	(EF69LP49)	<p>Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p>	<p>Adesão às práticas de Leitura;</p>

Produção de textos	(EF69LP50)	Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.	Relação entre textos;
	(EF69LP51)	Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição;
Oralidade	(EF69LP52)	Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando	Produção de textos orais;

		as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	
	(EF69LP53)	Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os	Produção de textos orais Oralização;

		recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.	
Análise linguística/semiótica	(EF69LP54)	<p>Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como</p>	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários;

		modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	
--	--	--	--