

ELEN DE OLIVEIRA CLEMENTE

**LER E ESCREVER, A PARTIR DAS
OBRAS *SANGUE FRESCO* E *O
GÊNIO DO CRIME*, DE JOÃO
CARLOS MARINHO**

TRÊS LAGOAS - MS

2015

ELEN DE OLIVEIRA CLEMENTE

**LER E ESCREVER, A PARTIR DAS
OBRAS *SANGUE FRESCO* E O
GÊNIO DO CRIME, DE JOÃO
CARLOS MARINHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras da Rede Nacional.

**Orientador: Prof. Dr. Ricardo Magalhães
Bulhões**

TRÊS LAGOAS - MS

JULHO/2015

ELEN DE OLIVEIRA CLEMENTE

**LER E ESCREVER, A PARTIR DAS
OBRAS *SANGUE FESCO* E *O
GÊNIO DO CRIME*, DE JOÃO
CARLOS MARINHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões

Prof. Dra. Maria de Lourdes Zizi Trevisan Perez

Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino

Prof. Dr. José Batista de Sales

Aprovada em: 09/jul/2015

Local de defesa: Universidade Federal de Mato grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas

DEDICATÓRIA

A Deus, sempre em primeiro lugar, meu Rei, meu amor maior, minha fonte inesgotável de sabedoria, prudência e misericórdia, meu dono, meu tudo. Porque Tuas, por Ti, e para Ti, Senhor, são todas as coisas.

Ao meu amado esposo Hewerton, que sempre tem me inspirado a continuar na jornada, com coragem e dedicação, sempre presente para me ajudar. Te amo, e sempre vou te amar.

Ao meu Estêvão, meu primogênito, riqueza que Deus me deu, pelas suas palavras de confiança e perseverança, pelas suas orações todas as noites e pela compreensão de esperar alguns momentos para atendê-lo, em virtude dos estudos. Te amo “até o infinito e além”.

Ao meu caçula Esdras, por seu sorriso tão contagiante, pelo seu olhar cheio de esperança e também pela compreensão em esperar-me. Também te amo “até o infinito e além”.

Aos meus pais, pelo auxílio diário nas tarefas com meus filhos, pelo incentivo ao estudo e pelo amor dedicado a nós. Amo vocês.

Ao meu irmão, por fazer parte desse sonho e dessa conquista, pela pessoa que é. Amo você.

A minha sogra, pelo carinho e atenção dedicados a mim e minha família. Amamos você.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por abrir portas e ajudar-me a passar por elas, sempre com seu amor incondicional e sua fidelidade eterna.

Ao meu amado esposo Hewerton, por seu amor, pela dedicação e por lutar comigo nas realizações dos meus sonhos.

Aos meus amados filhos pela alegria que me trazem em cada olhar cheio de esperança e expectativa, heranças que Deus me deu.

Aos meus pais e irmão por me influenciarem a lutar por meus objetivos e pelo amor sempre dedicado a mim e minha família.

Ao meu orientador Ricardo Magalhães Bulhões por contribuir para a realização desse trabalho.

Aos professores D^a Eunice Prudenciano de Souza e D José Batista de Sales que com muita atenção leram este trabalho e trouxeram grandes contribuições para a sua finalização.

A minha querida amiga M^a Kelly Cristina Costa Martins, pela grande contribuição que me proporcionou o contato com diversos autores citados neste trabalho.

À CAPES, por financiar este trabalho.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS, por contribuírem com minha formação acadêmica.

Aos amigos que também participaram da realização deste sonho, irmãos de fé pelas orações e aos meus pastores por entenderem minhas ausências nos momentos dedicados a este trabalho.

“[...] se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever literatura – contos, poemas, narrativas feitos individual ou coletivamente – permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos”.

(COLOMER, 2007, p. 162)

Ler e escrever, a partir das obras *Sangue fresco* e *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho

RESUMO

Este trabalho integra a leitura e a produção de textos, a partir das obras *Sangue fresco* e *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho. A pesquisa se justifica por proporcionar o contato do estudante com o mundo imaginário, porém real na medida em que é visto como aspecto sociocultural. Essa relação pode despertar no estudante o prazer pela leitura não só de pequenos contos, mas também de narrativas longas, o que pode favorecer a formação de leitores e o letramento literário, estimulados por um progressivo amadurecimento do aluno à sua consciência de sujeito-leitor. Para alcançar os objetivos propostos fizemos *a priori* um estudo bibliográfico que serviu como embasamento teórico e permitiu maior conhecimento do objeto proposto. Para a pesquisa de campo utilizamos como instrumentos de coleta de dados: leituras reflexivas das narrativas policiais citadas acima com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Três Lagoas, um questionário respondido pelos estudantes, comentários orais dos discentes e também textos escritos sobre as obras em análise. Dos dados coletados compomos dois capítulos de análise desse material, um com ênfase em *Sangue fresco* e outro com destaque em *O gênio do crime*. A dissertação foi dividida em cinco capítulos, no primeiro, falamos sobre a leitura de literatura na escola, no segundo, refletimos um pouco sobre os valores estéticos, o processo hermenêutico, as personagens, o narrador e os recursos de que se vale nesse processo de experiência estética. O terceiro e o quarto capítulo são resultados do estudo de caso e análise de dados e, por fim, tecemos um diálogo entre a literatura policial e os pontos em comum com *Sangue fresco* e *O gênio do crime*.

Palavras-chave: Leitura; produção de textos; narrativas policiais.

Read and write, as of Fresh blood works and the criminal mastermind, João Carlos Marinho

RESUME

This work integrates reading and production of texts, from fresh blood works and the criminal mastermind, João Carlos Marinho. The research is justified for providing student contact with the imaginary world, but real in that it is seen as a socio-cultural aspect. This relationship may awaken in the student the joy of reading not only of short stories, but also of long narratives, which can favor the formation of readers and the literary literacy, stimulated by a progressive maturation of the student to his subject-reader awareness. To achieve the proposed objectives we a priori a bibliographic study that served as theoretical and allowed greater knowledge of the proposed object. For field research we used as data collection instruments: Reflective readings of police narratives mentioned above with students of the seventh grade of elementary school to a public school in Três Lagoas, a questionnaire answered by the students oral feedback from students as well as written texts on the works in question. The data collected compose two chapters analysis of this material, with an emphasis on fresh blood and another with emphasis on the criminal mastermind. The dissertation was divided into five chapters, the first we talked about reading literature in school, in the second, we reflect a little about the aesthetic values, the hermeneutical process, the characters, the narrator and that draws resources on that process aesthetic experience. The third and the fourth chapter are the result of the case study and data analysis and finally weave a dialogue between the police literature and points in common with Fresh blood and Genius crime.

Keywords: Reading; production of texts; police narratives.

Lista de imagem

1. A turma.....	58
2. Ilustração de cena da obra <i>Sangue fresco</i>	68
3. Acompanhamento das atividades.....	68
4. Ilustração de <i>O gênio do crime</i>	88
5. Produção da história em quadrinhos.....	89
6. Produção finalizada.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA.....	18
1.1 – Literatura e escola: uma dupla em processo de afinação.....	18
1.2 – Biblioteca e escola: uma parceria que ainda pode dar certo.....	24
1.3 – Letramento Literário: entre os desafios do percurso e a certeza do destino.....	26
1.4 – Leitura e práxis de leitura literária: fontes de saber e de sabor.....	29
CAPÍTULO II – OS VALORES ESTÉTICOS NA OBRA LITERÁRIA: DA RECEPÇÃO À PRÓPRIA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	35
2.1 – Experiência estética.....	35
2.2 – O processo hermenêutico: a composição do prazer na experiência estética.....	38
2.3 – Personagens e os valores estéticos.....	40
2.4 – O narrador e os recursos de que se vale nesse processo de experiência estética...50	
CAPÍTULO III - LEITURA E RECEPÇÃO DE <i>SANGUE FRESCO</i> : UM LEVANTAMENTO DE DADOS	56
3.1 – O autor João Carlos Marinho.....	56
3.2 – A turma.....	57
3.3 – O ambiente escolar.....	58
3.4 – A obra em análise.....	59
3.5 – Produções textuais a respeito da obra literária.....	60
3.6 – Textos orais sobre <i>Sangue fresco</i>	66
CAPÍTULO IV - LEITURA E RECEPÇÃO DE <i>O GÊNIO DO CRIME</i> : LEVANTAMENTO DE DADOS.....	73
4.1 – O enredo tecido em mistérios.....	73
4.2 – A preparação para a leitura e as estratégias de leitura de <i>O gênio do crime</i>	74
4.3 – Vivenciando a leitura literária.....	76
4.4 – Textos escritos pelos alunos a partir da leitura de <i>O gênio do crime</i>	86
4.5 – Textos orais sobre a obra de Marinho.....	86

CAPÍTULO V - A LITERATURA POLICIAL E OS PONTOS EM COMUM COM <i>SANGUE FRESCO E O GÊNIO DO CRIME</i>	91
5.1 – Literatura policial de enigma: um pouco de sua trajetória.....	91
5.2 – Literatura policial negra.....	95
5.3 – Literatura policial brasileira.....	97
5.4 – João Carlos Marinho e a Literatura Policial: uma dupla bem afinada.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106

INTRODUÇÃO

Em nosso contexto atual, podemos perceber que a leitura em sala de aula tem sido o alvo de muitas discussões entre estudiosos, especialmente no que se refere à prática de leitura do texto literário.

Esse conflito entre a leitura literária e o ambiente escolar se dá por vários fatores, que transpõem os limites deste estudo. Nesta pesquisa, analisaremos a leitura e a recepção de duas obras literárias de João Carlos Marinho: *Sangue Fresco* (1982) e *O gênio do crime* (1969), efetivadas em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II.

Compreendemos que a leitura de literatura está intimamente associada ao fator em que decidem a sua prática, como o incentivo familiar, o acesso às obras literárias, o tempo, a prática docente, o estímulo escolar, dentre outros.

Não há como negar que vivemos em uma sociedade em que a leitura ocupa um papel decisivo, não só no mercado de trabalho como também no convívio social. O indivíduo analfabeto sofre com mínimas possibilidades de vagas no competitivo setor empregatício, já que as melhores oportunidades são destinadas aos cidadãos mais qualificados.

Mais do que isso, em nossa sociedade, a leitura se torna uma condição favorável para se dar voz ao cidadão, por meio dela, esse sujeito passa por transformações, capazes de o tornar um sujeito mais crítico, o que resultará em mudanças não apenas em si mesmo, mas em toda a comunidade em que estiver inserido.

A fim de que possamos entender o real valor da literatura na escola hoje, faz-se necessário, primeiramente, compreendermos a sua construção histórica.

De acordo com Zilberman (1990), a literatura era vista como um instrumento de diversão da nobreza entre uma guerra e outra, chamada de *Poesia*, na antiga Grécia. Era apresentada oralmente por pessoas denominadas profissionais da palavra.

Embora o seu nome tenha mudado para Literatura, é visto que o seu sentido ainda permanece até os dias atuais. Desde sua origem, a *Poesia* assumiu também um caráter educativo, suas apresentações não marcavam apenas festivais promovidos pela nobreza, mas também em favor do Estado, como um meio de fornecer padrões à comunidade.

Porem, a relação entre literatura e ouvinte perdeu seu caráter comunitário e público durante o período da Renascença, e assim assumiu um aspecto mais individual e particular. Com essa mudança, o Estado não conseguiu mais exercer domínio por meio da literatura e transferiu para a escola o caráter pedagógico (ZILBERMAN, 1990).

Assim, a escola deixa de ser um local facultativo e passa a ser obrigatório para a aprendizagem. No entanto, em seu currículo, ainda não apresentava a disciplina Literatura, apesar de ser muito importante para a época; passou a ser incluída somente após a Revolução de 1789:

[...] os franceses introduzem na escola a literatura nacional, que, a partir de então, torna-se objeto da história literária, disciplina que ensaia seus primeiros passos nesse momento e consolida-se algumas décadas depois em toda a Europa para reinar incontestemente por muitos anos (ZILBERMAN, 1990, p. 15).

Assim, a literatura na escola passa a envolver propriedades importantes, como a formação linguística e cultural de determinado povo.

Até o século XVII, as obras literárias eram escritas e destinadas às crianças e aos adultos, sem distinção. É a partir do século XVIII que se começa a pensar nas duas fases com suas diferenças. Dessa forma, a escola foi se fortalecendo como um sistema educativo e organizado, destinado a oferecer à criança educação e formação.

Nesse contexto, a literatura foi escolarizada com forte cunho pedagógico e, ainda hoje, percebemos vestígios dessa pedagogização do texto literário, o grande número de exemplares publicados todos os anos pelo poderoso mercado editorial de literatura infantil comprova isso.

No decorrer do tempo, muitas mudanças ocorreram nas famílias, nos costumes dos povos, na educação, na sociedade. A representação da literatura também se acentuou e se expandiu. Por um lado, uma visão escolar da leitura como uma atividade de formação, realizada por meio dos textos literários; por outro, a expansão de um discurso moderno, concebendo o uso de uma literatura democratizada, livre de diretrizes formadoras.

Essas transformações pressionaram a escola a modificar muitas das práticas de leitura que nela se desenvolviam, ao surgir um novo contexto de leitura, estudiosos passaram a estimular a escola a mudar os objetivos e as práticas de leitura do livro literário. Porém, ainda hoje, observamos certa resistência ou dificuldade por parte

de uma grande parcela de professores em efetuarem tais mudanças em suas práticas docentes.

No mundo contemporâneo, a literatura infantil assume função estética em busca da formação do leitor. A função estética permite ao leitor o prazer de ler, a fuição, a ampliação dos horizontes de expectativas, promovendo ricas experiências de vida por meio da leitura.

Por considerarmos a literatura policial rica esteticamente, é que a escolhemos como fundamento da nossa pesquisa.

Refletir sobre o significado da literatura policial juvenil no contexto da cultura contemporânea não é uma tarefa fácil, pois trilhamos por caminhos difíceis, cheios de armadilhas. Inúmeros livros, diferentes prosadores, tematizam os problemas do mundo contemporâneo, num ambiente cuja ordem está cada vez mais perturbada por problemas do cotidiano. *Sangue Fresco* (1982), do escritor e advogado João Carlos Marinho, o mesmo do conhecido romance juvenil “*O Gênio do Crime*” (1969), são narrativas de ação e aventura, comum ao gênero policial, que tem como tema central sequestros e assassinatos de crianças.

Com desfecho surpreendente, uma linguagem dinâmica, o romance *Sangue Fresco* rendeu ao autor o Prêmio Jabuti (1982), o Prêmio APCA (1982) e foi altamente recomendável para jovens pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ- 1982).

Matriculados no 7º ano “B” do Ensino Fundamental II, em uma escola pública de Três Lagoas, no ano de 2014, um grupo de 30 alunos leu os textos de Marinho.

A abordagem que procuramos fazer está relacionada não só à leitura em si, como também às impressões registradas no papel.

Diante disso, busca-se, por meio deste trabalho, considerar a importância da formação do leitor e desenvolver no aluno competências leitoras que interajam dentro da sociedade, e isso só é possível a partir da leitura, interpretação e produção de diferentes textos, com intuito de proporcionar momentos de transformações cognitivas e pragmáticas, para que assim possamos mudar a prática social da educação em nossas salas de aulas. As produções dos alunos serão tomadas como resultado de suas leituras e, com base nelas, poderemos verificar a recepção e o nível de compreensão da obra literária.

De maneira específica, objetivamos com esse trabalho:

- Subsidiar aos alunos para se tornarem leitores culturais críticos.
- Mudar a relação dos alunos com as narrativas literárias policiais e outras formas de discurso literário.
- Levar o aluno a se conscientizar sobre a sua própria capacidade de reinventar significados ao produzirem textos a partir das leituras realizadas.
- Considerar as motivações do autor João Carlos Marinho para escrever as narrativas *Sangue Fresco* e *O gênio do crime*, e como o autor se utiliza desses textos para nos levar a enxergar o mundo, a realidade que nos cerca.
- Investigar a recepção de narrativas longas e a produção de outros textos, como comentários, ilustrações, resumos das histórias, efetuados com os adolescentes do 7º ano do Ensino Fundamental II.

A partir da análise dos objetivos dessa pesquisa, escolhemos a escola e a turma para a realização do nosso estudo. Tivemos como critério para escolha, uma turma bastante heterogênea em relação à idade, maturidade, e também ao envolvimento com o texto literário.

Durante o processo de leitura, adotamos algumas práticas que, de acordo com Cosson (2009), contribuem para o letramento literário. Fizemos observações na respectiva sala de aula durante o processo da prática leitora, no intuito de analisar como se dava a recepção das obras por parte dos alunos, além de observar como os estudantes respondiam às atividades com a leitura. Acreditamos que tais metodologias nos auxiliaram no fornecimento dos dados, que contribuíram para a base das tentativas de sanar algumas das indagações que permeiam nosso objeto de estudo.

Algumas atividades foram propostas a eles:

- Responder um questionário sobre a obra;
- Levantar hipóteses a respeito da leitura das obras;
- Produzir um resumo escrito;
- Analisar os personagens e a importância deles dentro da narrativa;
- Fazer juízo da obra;
- Produzir ilustrações a respeito de uma das cenas dos romances que mais chamou a atenção;
- Confeccionar histórias em quadrinhos relacionadas a uma das obras trabalhadas em sala de aula.

Para elucidar o propósito desta pesquisa e favorecer um melhor entendimento ao leitor, nós a subdividimos em cinco capítulos que se complementam.

O primeiro capítulo, *A Leitura de literatura na escola*, é composto por quatro itens, neles abordamos alguns pontos sobre a leitura de literatura na escola em geral: falamos sobre as mudanças ocorridas nessa prática ao passar dos anos; abordamos a importância da parceria entre a biblioteca e a escola, e o real sentido da biblioteca escolar; refletimos sobre os processos pertinentes ao letramento literário em nossas salas de aula e, para finalizar, analisamos a prática de leitura literária e as bases que a fundamentam.

No segundo capítulo, *A estética da recepção: da fundação à própria experiência*, iniciamos nossas reflexões a respeito da experiência estética, relacionando-a à teoria da estética da recepção, para isso, dividimos o capítulo em quatro itens. No primeiro, refletimos sobre o processo hermenêutico e a composição do prazer nessa experiência estética. Na sequência, analisamos as personagens e os valores estéticos, enfatizando aquelas que mais contribuíram esteticamente com os textos *Sangue fresco* e *O gênio do crime*. Por fim, analisamos o narrador e os recursos por ele utilizados nesse processo de experiência estética na leitura das duas obras já citadas anteriormente.

No capítulo terceiro, *Leitura e recepção de Sangue fresco: um levantamento de dados*, falamos sobre o enredo de *Sangue fresco* e uma breve biografia do autor, João Carlos Marinho. Explicitamos, passo a passo, o caminho percorrido para a coleta dos dados obtidos, os pontos que nortearam a análise e as discussões, e os resultados desta coleta. Trazemos o espaço no qual ocorreu nossa pesquisa de campo, a escola, e o perfil dos sujeitos envolvidos, a turma.

O quarto capítulo, *Leitura e recepção de O gênio do crime: um levantamento de dados*, é dividido em três itens; nele falamos sobre o enredo de *O gênio do crime*, explicitamos, mais uma vez, o caminho percorrido para a coleta dos dados, os pontos norteadores da análise e das discussões, e os resultados da coleta.

No quinto capítulo, *A literatura policial e os pontos em comum com Sangue Fresco e O gênio do crime*, trilhamos um caminho pela literatura policial e as obras de marinho. Refletimos sobre a literatura policial de enigma e também a literatura policial negra, e em seguida, abordamos a literatura policial brasileira. Finalmente, analisamos a relação de João Carlos Marinho com a literatura policial. Por último, tecemos nossas considerações finais.

Ainda que tenhamos optado por simplificar as referências, este texto é formado por um fio de vozes que nos ofereceram suas reflexões e suas práticas de ensino, por meio de todas as leituras efetivadas e trabalho realizado em todo esse tempo dedicado a esta pesquisa.

CAPÍTULO I A LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA

As discussões acerca da leitura literária no ambiente escolar serão abordadas, neste capítulo, em três itens: primeiramente, far-se-á uma breve reflexão sobre a prática da leitura literária na escola, seguida de uma análise do sentido, valor e contribuição da biblioteca na formação de leitores e, por fim, uma discussão sobre a importância do letramento literário, com ênfase na prática pedagógica como um dos principais fatores para esse fim.

1.1 Literatura e escola: uma dupla em processo de afinação

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2009, p.17).

Apesar dos avanços relativos à leitura de literatura em sala de aula, observam-se ainda indícios da permanência de práticas equivocadas, especialmente as que se limitam à leitura de fragmentos de obras literárias e aquelas voltadas a atividades de metalinguagem, ou seja, para decodificação de fatos gramaticais da língua.

Observa-se, também, em nosso cenário educacional que muitos professores ainda mantêm o ensino da Literatura centrado no estudo das características dos períodos literários, priorizando listas de autores e obras cronologicamente, à moda histórica. Nesse contexto, a leitura literária tem papel secundário, e as obras são reduzidas a certos fragmentos ilustrativos do período em foco, cuja leitura é realizada de forma rápida e superficial, sem se deter em características estéticas da obra, para ceder espaço à exploração de aspectos linguísticos do texto.

Regina Zilberman (1990) lembra-nos que as tragédias gregas tinham como princípio educar o povo, daí a importância do teatro entre os gregos. Do mesmo modo, a fórmula horaciana ao reunir na literatura o útil e o agradável. Assim, desde os tempos remotos, o ensino de Literatura vincula-se à formação moral e social da humanidade, princípio que ainda se mostra cristalizado nas escolas atuais nas quais os

estudos literários são vistos com duplo pressuposto: servem tanto para ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.

Ainda hoje, segundo práticas adotadas por alguns professores, a proposição de leitura de um livro é feita com o intuito de doutrinar os alunos, de induzi-los a ser como a sociedade quer que sejam - seres vulneráveis e dependentes de uma força maior que os manipula e os domina -, ou como pretexto para se ensinar algum conteúdo gramatical, estudo que inviabiliza a fruição de aspectos artísticos da obra literária.

Em cenário nacional, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, também é comum observarmos a leitura de literatura em conformidade com o interesse da criança, do professor e da escola, com abrangência de textos curtos, divertidos e atuais para provocar a curiosidade entre os estudantes. Os textos literários estão cada vez mais restritos, ficam destinados à leitura extraclasse ou a atividades especiais de leitura. Nos livros didáticos, estes cederam espaço a textos de jornais e outros escritos, sob o argumento de que não seriam material adequado como modelo de escrita escolar.

Dessa forma, compõem o conteúdo da disciplina de Literatura as crônicas, canções, filmes e outros produtos culturais, com a justificativa de que a imagem e a voz são bem mais interessantes que a escrita. Essa tendência da cultura contemporânea demonstra o desprezo pela fruição da leitura literária na escola, dispensando a mediação da escrita, ou empregando-a secundariamente.

De acordo com Zilberman (2008), a preocupação da escola em formar leitores é mínima, já que, em grande parte, trabalha com a ideia de que basta ao aluno conhecer os períodos literários, suas características, principais obras e autores para poder escolher e ler os melhores livros. O que não se leva em consideração é que o aluno já traz uma bagagem de leitura, de certa maneira, “formada”, e é com esse horizonte que o professor se depara, podendo modificá-lo, ampliá-lo ou até mesmo encolhê-lo. Qualquer que seja a situação, é competência do docente ofertar ao aluno momentos de reflexões acerca de si mesmo, a fim de reconhecer seus limites e também seus atributos. É nesse momento que o aluno começa a se identificar como leitor, passa a entender sua formação e torna-se capaz de posicionar-se frente ao caminho que percorreu ou a que foi induzido.

Cabe a esse professor mediador conduzir seu aluno à leituras não apenas das linhas, e sim das entrelinhas do texto, levá-lo a um diálogo com o autor, por meio da interpretação das ideias, das personagens, das ações narradas no romance literário. O

leitor não pode posicionar-se como receptor passivo do texto, precisa estabelecer com ele uma relação de troca, de organização e reorganização das ideias, discuti-las consigo mesmo, com o próprio texto, com a turma, com o professor, a fim de aprimorar sua capacidade de conhecimento e de questionar aquilo que passa a conhecer, tornando-se um cidadão mais crítico.

Assim, depreende-se que a atividade de leitura se faz pela interação entre sujeitos, pois o leitor constrói o sentido do texto conforme o lê e o compreende, como bem esclarece Antunes (2003):

A atividade da leitura completa a atividade da escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor (ANTUNES, 2003, p. 67).

Nesta perspectiva, os elementos gráficos funcionam como instruções do autor para que, por meio deles, o leitor possa produzir sentido e compreensão do texto.

O que podemos observar é que literatura e escola ainda compõem uma dupla bastante desafinada. Em vista de tais situações, é mister refletirmos acerca da prática de leitura do texto literário no ambiente escolar, pois podemos observar que tem sido realizada, na maioria das vezes, com cunho pedagógico e utilitarista. A esse respeito, Silva (2008) destaca que

[...] o sujeito *necessariamente* se educa ao fruir ou experimentar textos literários diversos. Entretanto, o mesmo não pode ser dito da relação *literária-pedagogia*, pois nem todo ensino – principalmente o de cunho formal, escolarizado – facilita a fruição, pelo aluno leitor, de aspectos educativos que podem emanar ou resultar da leitura de textos literários (SILVA, 2008, p. 55). (Grifos do autor)

Não há como negar que, ao trabalhar a literatura de maneira didatizada e utilitarista, o professor não oferece ao aluno a oportunidade de ler o texto na sua essência, vivenciar momentos de fruição e de interagir com a obra, ou seja, ignora a função humanizadora do texto literário. Entretanto, a obra literária, se trabalhada na contramão desse modelo, pode desempenhar outro papel, como esclarece Zilberman:

E, se isto já representou a sujeição da arte ao ensino, podem-se investigar as possibilidades que oferece a contrapartida desse modelo, no qual a didática se submete às virtualidades cognitivas do texto literário. Noutra formulação, é o último que poderá romper as barreiras entre a escola e a coletividade,

reintroduzindo o estudante no presente e fazendo com que ele exerça um papel ativo neste processo de transferência (ZILBERMAN, 1987, p. 22).

Mesmo escrito há quase três décadas, esse posicionamento continua pertinente às nossas reflexões atuais. Considerando que o propósito da escola seja integrar o aluno à cultura, o ideal seria a união desta com a literatura, de modo a criar no ambiente escolar um espaço propício para o leitor infantojuvenil refletir sobre sua condição pessoal.

É importante que haja, na leitura de literatura, um equilíbrio entre a busca pelo prazer e pelo conhecimento. Para isso, o centro da disciplina Literatura precisa voltar-se à leitura dos textos literários, e não tão somente ao estudo das características dos períodos, obras e de seus respectivos autores. Essas leituras também não podem ser realizadas de maneira aleatória, desorganizada, simplesmente para satisfação e fruição, mas direcionadas a um dos objetivos das atividades de leitura, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o de formar o leitor competente, que seja “capaz de ler nas entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (PCNs, 1998, p.70).

Diante desses dois caminhos, a escola corre um sério risco: ficar estagnada entre um e outro. Ou conseguirá romper as adversidades e realmente transformar o indivíduo em um leitor literário, ou o tornará avesso à leitura de literatura. Assim, para que isso seja evitado, convém que a instituição escolar trabalhe a leitura como reflexão sobre a realidade, e a obra literária como o objeto que a concretiza, mas nunca fechado e acabado. Tal como formula Zilberman (2009):

[...] se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, quanto o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor (ZILBERMAN, 2009, p.33).

Pelo exposto, uma simples atividade de leitura, isolada, passiva, não pode ser vista como uma prática viável, pelo contrário, na experiência de leitura literária, o ideal é haver uma relação de troca entre autor e receptor, e este precisa ter consciência

de seu real papel de leitor, capaz de realizar intervenções nas ambiências criadas no universo da obra. Os conhecimentos prévios são, pois, importantes aliados da leitura e, seguramente, vão auxiliar no preenchimento dos vazios deixados propositalmente pelo autor.

A sala de aula passaria a ser vista como um espaço de interação se o professor assumisse o papel de mediador, que também aprende com as leituras de seus alunos e, por meio do diálogo, criasse oportunidade para um amplo debate a fim de expor as diferentes leituras, podendo relacionar, indagar, polemizar essas visões e, assim, proporcionar o alongamento dos horizontes dos leitores, para que, neste contexto, a literatura exerça também sua função humanizadora, já que a leitura implica a construção de sentidos resultantes de pré-leituras e experiências vividas.

[...] sendo toda interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor. Com isso, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática, entre o docente e o discente. E com consequências relevantes, já que o aluno se torna coparticipante, e o professor, menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo (ZILBERMAN, 2009, p.36).

Essas experiências de leitura em sala de aula serão fundamentais para aprimorar a capacidade do leitor infantojuvenil de realizar leituras fora da escola, leituras de mundo, de situações conflitantes ou não, exigidas pela sociedade. Saberão posicionar-se criticamente frente a determinados assuntos, deixando de apenas acreditar e confiar nas leituras e interpretações alheias.

Diante desse campo vasto que é a literatura, compreendemos que uma mudança de ideologias e metodologias requer algumas adequações por parte do docente, primeiramente no que se refere à escolha do livro literário e, na sequência, à adequação deste ao leitor.

Hoje, alguns fatores são responsáveis pela seleção das obras literárias na escola: programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais, legibilidade dos textos que, separando os leitores segundo a faixa ou série escolar, determina um tipo diferente de linguagem para os grupos, e também as condições oferecidas para a leitura literária na escola.

A esse respeito, Zilberman (2008) salienta que

Em tese, não existem obras preferenciais ou melhores, pois, em nosso cotidiano, estamos expostos a todo tipo de produto: os artísticos, canonizados pela tradição; os não-literários, julgados meramente informativos; os pertencentes à literatura trivial, considerados descartáveis. Só que esses textos já se apresentam marcados, seja pela popularidade com que são recebidos, a aprovação institucional de que são objeto, o comportamento adotado perante eles. O professor pode ocupar-se com suas várias modalidades em sala de aula, sem, todavia, perder de vista que essas diferenças constituem distinções sociais, estão consolidadas e influenciam a compreensão, muitas vezes o gosto, seguidamente a postura do leitor diante delas (ZILBERMAN, 2008, p. 53).

Diante disso, podemos apontar outro fator determinante para a seleção de textos literários de leitura no ambiente escolar, o cabedal de leituras do professor, já que este atua como intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas, portanto, se o docente partir de leituras de obras de cunho linguístico próximo ao do aluno, certamente vai poder realizar uma atividade de leitura prazerosa. Na sequência, o docente poderá se valer do recurso de “gradação textual”, ou seja, passar às leituras mais complexas, levando sempre em consideração o universo de seus receptores.

O professor pode começar trabalhando com as próprias expectativas dos seus alunos, ao propor a leitura de obras que versam sobre temas de interesse dos receptores, com que estes se identifiquem, por meio da problemática que envolve o universo das personagens bem como as suas características físicas ou psicológicas. Convém esclarecer que não se trata de defender a leitura de determinado livro só porque traz linguagem fácil ou um tema da “moda”; na verdade, a obra deve ser primeiramente analisada no seu âmbito estético para iniciar o leitor na arte da sedução pelo literário e, a partir daí, ele facilmente vai respondendo de forma positiva a desafios de ler obras mais extensas e mais complexas e amadurecendo como leitor. Assim a literatura vai cumprindo seu papel de criar novos horizontes, de proporcionar novas visões de mundo a partir de vivências de seus leitores.

No processo de seleção de obras a serem lidas, o cânone não deve ser desprezado, pois nele encontramos parte de nossa herança cultural, mesmo que seja para confrontá-la ou endossá-la. Do mesmo modo, precisam ser selecionadas obras que venham a contribuir com a evolução literária desse leitor, partindo do simples para o intrincado.

Selecionada a obra, é fundamental trabalhá-la de maneira eficiente e eficaz, de modo que proporcione aos leitores envolvidos momentos de reflexão,

aprendizado e transformação, pois a leitura enobrece a alma, humaniza o ser leitor. Porém, não poderíamos falar de leitura de literatura na escola sem abordar um assunto tão importante para sua realização: a biblioteca escolar. É o que veremos no tópico a seguir.

1.2 Biblioteca e escola: uma parceria que ainda pode dar certo

Ou corajosamente dizemos “não” ao sistema centralizador e construímos a escola para o povo, ou nos acomodamos à injustiça social cada vez maior e mais presente em todos os cantos do Brasil, ou criamos condições concretas para a fruição e democratização da cultura, ou perpetuamos a pragmática utilitária, neoliberal do nivelamento pela média e do “isso me basta”, tão amplamente divulgadas pela indústria cultural das sociedades de consumo (SILVA, 2009, p. 192).

Ainda hoje, deparamo-nos com um problema antigo dentro da maioria das instituições de ensino: a biblioteca. Quando existe, é sinônimo de sala do livro didático. São poucas as bibliotecas que operam com funcionários preparados para incentivar a leitura; em geral, apresentam coleções antigas e o acesso às novas, quando existentes, é restrito. Sem dúvida, essa situação impede a concretização do tão “sonhado” letramento literário, já que este se subordina aos serviços bibliotecários de incentivo à leitura que tanto favorecem o desenvolvimento de tal prática entre os alunos em constante processo de ensino-aprendizagem. Uma biblioteca de boa qualidade proporciona a seus leitores a informação e o conhecimento, desenvolve a capacidade de imaginação e raciocínio, o que contribui para que se tornem cidadãos críticos e responsáveis.

Não se pode negar que, ainda nos dias atuais, o principal meio de difundir o conhecimento na escola é através da leitura e escrita; mesmo os futuristas imagéticos - aqueles que acreditam que a imagem será o principal condutor do conhecimento - podem reconhecer que os conteúdos ainda são perpassados por meio da escrita. Nesse sentido, a formação do leitor está intimamente condicionada à alfabetização e escolarização.

Por outro lado, não podemos isentar a responsabilidade da família em direcionar e proporcionar, aos seus integrantes, condições favoráveis a essa situação, uma vez que entendemos a leitura como um processo, e não como um produto.

Por outro lado, a escola não é independente da sociedade e, dessa forma, a própria implantação de biblioteca no ambiente escolar, assim como a difusão de

conhecimentos literários ficam subordinadas a objetivos sociais mais amplos, impostos pela política educacional em vigor. Diante disso, Silva (2009) destaca que,

[...] caracterizado o processo de leitura e estabelecida sua relação com as contradições presentes nos modos de funcionamento da sociedade brasileira, fica evidente que a luta pela implantação de bibliotecas escolares é parte de uma batalha maior a ser travada pelos educadores e pelos órgãos da sociedade civil. Tal batalha visa ao questionamento direto da ideologia e regime vigentes e à conquista de melhores condições de ensino. [...] sem solapar as bases do autoritarismo, descaso e assistencialismo que têm caracterizado a educação brasileira, não sairemos desse precipício chamado subdesenvolvimento educacional e cultural (SILVA, 2009, p.190).

Isso nos leva a pensar que a existência do pequeno número de bibliotecas de boa qualidade funcionando em todo o território brasileiro não é casual, e esse fato contribui para que grande parte da população continue acomodada e indiferente diante de mudanças de ideologias e ações necessárias para o progresso da nossa nação.

Os referenciais teóricos e as diretrizes do ensino são formulados e impostos sem a participação dos professores, e as consequências disso emergem com frequência: discriminação, falseamento de conteúdos e notas, mediocridade, dentre outras. A ausência da biblioteca é mais um item de uma disfunção maior. Dessa forma, o caráter formador e transformador do docente é mais uma vez oprimido. A esse respeito, Silva (2009, p.194) salienta que “este parece ser o momento de romper o cerco de estacas ideológicas fincadas ao redor do trabalho crítico dos educadores; é chegado o momento de atender às necessidades reais da nossa população por meio do delineamento de um novo ‘que fazer’ educativo”.

O espaço da biblioteca também deveria ser um lugar de acesso à cultura, com bens simbólicos e materiais manufaturados por distintos grupos sociais ao longo do tempo; ou seja, um lugar onde a cultura fosse prioridade. Esse espaço escolar não pode ser visto apenas como de apoio pedagógico, mas como um local com um papel didático-pedagógico, em que haja uma política de incentivo à sua valorização, com envolvimento coletivo na busca pelo prazer na prática de leitura. Nesse ambiente, é preciso desde cedo, fazer as crianças a terem contato com os livros.

Esse é o local onde deveria haver círculos de leitores, discussões sobre leituras realizadas, reuniões com grupos de crianças interessadas em tema específico, autores, personagens, dramatizações, criando um elo entre a escola e o lúdico. A biblioteca escolar seria então um espaço democrático, conquistado e construído

coletivamente por alunos, professores e demais grupos sociais, espaço cuja função básica fosse transmissão da herança cultural a outras gerações, responsável por entender o passado, enfrentar o presente e refletir sobre o futuro.

Uma boa biblioteca não se caracteriza tão somente pela bela decoração, mas, sobretudo, pela riqueza de seu acervo, que deve atender às necessidades reais de leitura dos usuários na busca pelo conhecimento, e funcionalidade dos seus serviços, que se refere à própria dinâmica interna nos aspectos de seleção e aquisição de obras, agilidade e eficiência nos sistemas de empréstimos e na sua capacidade de atrair e aumentar o seu público leitor.

A eficiência na organização e o funcionamento de uma biblioteca de qualidade no ambiente escolar correspondem, certamente, a outro estágio educacional para um ensino de qualidade e para a propagação do saber em nosso contexto nacional, pois “[...] ler é um ato de libertação. Quanto maior a vontade consciente de liberdade, maior o índice de leitura” (ÂNGELO, *apud* SILVA, 2009, p. 190).

Enfim, cabe destacar que a finalidade social de uma biblioteca é, por meio da leitura, integrar seu leitor à comunidade, à sociedade, à criticidade, e isso exige trabalho, dedicação, comprometimento e, inclusive, incentivo à fruição. Já se sabe que não basta impor a leitura de uma obra literária sem antes trabalhar atividades que conduzem ao letramento literário na escola e esclarecer como se processa a prática leitora e os fatores para isso.

1.3 Letramento Literário: entre os desafios do percurso e a certeza do destino

Se o professor despertar a atenção do jovem leitor para a relação que existe entre o processo de construção do texto e seu significado, ele será capaz de apreciar mais intensamente as obras que ler e, mais do que isso, será capaz de prosseguir em seu percurso de leitor sozinho. Para que isso possa acontecer, porém, é preciso que o professor se assuma de fato como docente, ou seja, aquele que conduz (SILVA, 2009, p. 45).

Estudos demonstram que ‘letramento’ é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, surgiu nos discursos dos especialistas por volta da segunda metade dos anos 80, embora a palavra apareça em um dicionário da Língua Portuguesa, editado há mais de um século. No dicionário de

Caldas Aulete, na sua terceira edição brasileira, o verbete ‘letramento’ é caracterizado como “ant”, antiga, antiquada, e significa ‘escrita’ (SOARES, 2006).

Letramento é a versão para o português da palavra *literacy* (palavra inglesa). Etimologicamente falando, originou-se do latim, *littera* (letra) com o sufixo *cy*, que indica qualidade, condição, estado. Dessa forma, podemos depreender que *literacy* é a condição ou estado que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Isso denota que envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita produz alteração no estado, condição e aspectos sociais do indivíduo, conforme bem lembra Mortatti (2004):

[...] letramento, este que está relacionado com a aquisição e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não escolares (MORTATTI, 2004, p.11).

Diante disso, podemos afirmar que, ao buscar esse letramento, o indivíduo será transformado, não só cultural, mas também socialmente. Trata-se de mudar seu “lugar” social, seu modo de viver na sociedade, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais. O letramento não se resume nos atos de ler e escrever, mas os cultiva e os exerce nas práticas sociais envolvidas pela escrita (SOARES, 2006).

Partindo desse pressuposto, não basta decifrar e copiar códigos, faz-se necessário entender o contexto para compreender o contexto e assim utilizar o conhecimento na prática social. Contudo, esse assunto não está encerrado. Em nossa sociedade grafocêntrica, podemos encontrar diversos tipos e níveis de letramento. Há letramento digital, letramento matemático, letramento literário, dentre outros, e é deste último que falaremos a seguir.

O termo letramento literário foi usado pela primeira vez, no Brasil, por Graça Paulino, em um trabalho para a ANPEd, na sequência de um trabalho de Magda Soares. Na época, o grupo de pesquisa era denominado “Grupo de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil”. Em seguida, passou a adotar o nome “Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL/UFMG” pelo fato de integrar a literatura no contexto da cultura escrita. Essa mudança no nome passou a destacar a importância da leitura literária na formação de leitores (MACHADO, 2008).

O letramento literário pode ser entendido como uma das práticas sociais da escrita referente à literatura; trata-se de um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Refere-se à leitura de obras literárias e à formação desse leitor como uma de suas funções. Cabe aqui ressaltar que esse processo não pode ser visto como algo estático, com começo, meio e fim; pelo contrário, é mister que o entendamos como um procedimento em constante evolução, transformação. O término do ensino regular não indica o seu fim, porém sinaliza o início de uma nova fase e assim por diante, enquanto houver interesse pelo crescimento enquanto leitor, crítico, enquanto ser humano.

Assim, cada leitor compõe seu universo literário conforme suas leituras e experiências estéticas, podendo contribuir para a construção cultural não só de si próprio como de toda a comunidade em que está inserido.

É fundamental entendermos que o letramento literário transfigura uma obra literária sacralizada em algo em movimento, em constante alteração, de acordo com as leituras e com os horizontes de expectativas de seus receptores. Dessa forma, depreendemos que a leitura de literatura estabelece uma relação entre texto e leitor, obra e receptor, e o letramento literário se torna a ponte entre um e outro. Assim, compreendemos que todo esse processo contribui para a construção da identidade desse leitor. A esse respeito, Graça Paulino e Rildo Cosson destacam que

O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das possibilidades alheias a que tenham acesso por meio dos textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos (COSSON; PAULINO, 2009, p. 69).

Diante disso, depreendemos que a leitura de literatura contribui para a construção não só do ser enquanto leitor, mas também do ser enquanto humano. Cabe ao professor e à escola oportunizar aos estudantes práticas metodológicas para que tal situação se efetue, com atividades que sejam realizadas dentro e fora dos muros escolares. Assim,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de

si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (id.: 2009, p. 23).

Como a competência do professor e da escola é formar leitores, o que precisamos é repensar sobre como tal ação vem sendo realizada. Nos dias atuais, geralmente, quando o professor determina a leitura de uma obra literária, a primeira ação é a de comprovar se realmente houve a leitura, se o aluno leu de fato o texto. Isso é realizado por meio de respostas a questionários óbvios, em que se esperam respostas curtas e objetivas.

Convém destacar que trabalhar a leitura de literatura a fim de se promover um letramento literário vai além disso. É fundamental que haja uma ampliação dessa leitura, com outras abordagens, envolvendo crítica literária e outras relações entre aluno, texto, sociedade e cultura. Para isso, professor e aluno precisam tornar a leitura do texto literário em prática significativa tanto para eles quanto para a comunidade em que estão inseridos. A esse respeito, Teresa Colomer diz que

[...] o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura (COLOMER, 2007, p. 27).

Entendemos letramento literário como a construção de uma comunidade de leitores, em que o ensino da Literatura precisa ser uma prática contínua, com o propósito de conquistar esse leitor infantojuvenil e de formar leitores capazes de interagir com a literatura.

A base que vai sustentar essa formação, desde o início, é, seguramente, a interatividade relativa “ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esses horizontes de vozes” (COLOMER, 2007, p.62), para que sejam leitores eficazes na seleção de bons livros, articulação de contextos, atividade de relacionar autor e problemas sociais representados em obras e na interpretação de possíveis críticas presentes no enredo de um romance. Tudo isso é gerado pelo conhecimento de si mesmo e do mundo, é impulsionado pela experiência estética.

1.4 Leitura e práxis de leitura literária: fontes de saber e de sabor

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária (LERNER, 2002, p. 28).

São vários os posicionamentos teóricos que tratam a leitura como um processo. De acordo com o enfoque psicolinguístico, a leitura é concebida como uma interação entre pensamento e linguagem. Nesse sentido, a leitura não pode ser considerada um processo de decodificação, já que o propósito do leitor é compreender o sentido geral do texto.

Conforme já observamos, durante a leitura, ocorre uma interação não apenas entre os conhecimentos do leitor, mas também entre leitor e texto. É necessário unir os conhecimentos grafofônicos, lexicais e sintáticos ao conhecimento do assunto, pragmático e cultural.

Também encontramos a leitura vista como uma reconstrução do processo de produção, na perspectiva interacionista; com reflexões a respeito da relação autor *versus* leitor por meio do texto. Assim, concebemos a linguagem como constituinte de sujeitos inseridos em uma realidade histórico-social.

Em situação escolar, observamos que há diferentes níveis de leitores, mesmo no Ensino Fundamental II. Há alunos que já leem fluentemente e outros que não. Estes decodificam letra por letra, prendendo sua atenção na grafia e no som da palavra, o que dificulta a compreensão da frase como um todo; enquanto aqueles demonstram mais facilidade para entender, pois, neste caso, há tempo para ler e ativar o conhecimento prévio, o que contribui para a compreensão do texto.

Perante essa realidade, caso seu objetivo seja a formação de leitores literários, o professor precisa atuar como gerador desses leitores, utilizando estratégias que contemplem a progressão do ato de ler e compreender. Não há uma sequência imutável de estratégias, o que importa é iniciar o trabalho de letramento literário e de formação de leitores, ensinando os alunos a refletir sobre as leituras realizadas e estabelecer diálogos com a obra. Em seguida, levá-los a perceber como são utilizadas as estratégias para a recepção e compreensão.

Segundo Eliana Vianna Brito (2001, p. 41), “as estratégias de leitura são processos mentais escolhidos conscientemente pelo leitor durante o ato de ler”. O leitor pode ou não ser bem sucedido ao escolher determinada estratégia, pois nem sempre ela

será satisfatória. Neste caso, é da competência desse leitor recorrer a outras mais adequadas para realização de seus objetivos.

Nesse contexto, é importante que o leitor tenha consciência de quais são os seus propósitos diante de determinada leitura para poder realizar, segundo esses, a leitura global, uma leitura apenas de pontos destacados como principais ou ainda a leitura detalhada da obra, sempre atento à consecução dos seus objetivos anteriormente estabelecidos.

É fundamental que, antes da leitura propriamente dita, esse aluno seja motivado a ler e compreender determinada obra, ações estas que atuarão como uma preparação para o ato de ler. Nesse sentido, o professor não pode deixar de apresentar a obra fisicamente aos alunos, chamando a atenção para a leitura da capa, da orelha e outros elementos que a constituem. Esse também é o momento de trazer informações básicas sobre o autor e se essas estão ligadas ao texto.

Em etapa posterior, o docente pode fazer relatos sobre a obra e sua importância, justificando sua escolha naquele momento, com o cuidado de não descrever os fatos narrados e atrapalhar o momento da descoberta por meio da leitura. O professor mediador pode instigar os alunos a posicionar-se perante um tema que será tratado no enredo da obra, ação que poderá estreitar laços entre texto e leitor, obra e receptor.

É imprescindível também que o professor estimule a reflexão sobre o título do romance, atribuindo a ele um significado e propondo levantamento de hipóteses já nesse momento – o mesmo pode ser realizado com os subtítulos, se houver. Na sequência, esclarecer que palavras desconhecidas podem ser compreendidas por meio do contexto. Sempre instigadas pelo mediador, essas atividades com participações orais podem envolver os alunos e promover a simpatia entre leitor e obra.

Todas essas informações, resultantes da interatividade entre obra, professor leitor e alunos leitores, podem ser anotadas no quadro negro para visualização e também facilitação de possíveis confrontos durante a leitura. Essa participação, envolvendo troca de responsabilidades, certamente vai contribuir para que esse leitor em formação adquira gradativamente autonomia e competência em leitura literária.

Sabe-se que ler é um procedimento e é por meio de sua exercitação compreensiva que se chega aos domínios desse procedimento. Nesse sentido, os alunos não podem se comportar simplesmente como expectadores enquanto o professor faz as observações e levanta hipóteses, pelo contrário, os estudantes precisam ser envolvidos

em tais situações, a fim de que se aprimorem suas habilidades de inferência sobre a leitura.

Não se pode esquecer que, em caso de leitura de uma obra extensa, o professor pode combinar uma quantidade de páginas que os alunos lerão fora da sala de aula, em casa, na biblioteca ou em outro ambiente adequado para essa atividade, processo este que o professor precisa acompanhar, não como fiscal pronto para punir em caso de não cumprimento da proposição, mas como um auxiliar na ocorrência de dificuldades encontradas pelo caminho. Contudo, se o docente perceber que não está havendo a leitura, é importante fazer um diagnóstico dos motivos de tal procedimento para então buscar estratégias de solução.

Nesse percurso, cabe ao professor atribuir leitura de páginas e marcar datas para a apresentação das leituras realizadas - nem toda a turma precisa ler exatamente as mesmas páginas, porém é importante o envolvimento efetivo na leitura pela maioria dos alunos. Essas apresentações podem ser feitas de maneira simples, como uma conversa sobre a ordem dos acontecimentos na história ou até mesmo com atividades mais específicas, de acordo com o objetivo do professor e da realidade de cada sala de aula. Essas ações poderão funcionar como um diagnóstico que norteará o trabalho desse tutor na formação de leitores literários.

Nesse sentido, é de competência desse professor trabalhar não somente a leitura superficial da obra literária, mas propiciar aos alunos práticas que favoreçam a sua interpretação. A esse respeito, Cosson salienta que,

Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende assim do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido (COSSON, 2004, p.11).

Essa atividade de diálogo com o texto pressupõe uma organização em busca de equilíbrio entre as observações feitas. Nem toda interpretação será válida, todavia não cabe ao professor determinar a única adequada, e sim analisar detalhadamente as leituras da turma e considerar o que for aceito, conforme sua experiência, repertório de conhecimento da realidade e a ludicidade literária.

Como se percebe, se o objetivo é formar leitor literário, a interpretação, que precisa fazer parte dos acontecimentos dessa prática leitora, é caracterizada em dois

momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é o encontro do leitor com a obra, palavra por palavra, capítulo por capítulo, e tem seu clímax na apreensão global do sentido após a leitura. Esse momento não pode ser substituído por leitura de resumos, resenhas, filmes e outros. Já o momento exterior é a construção de sentidos provenientes da leitura da obra, materializados e vivenciados não somente pelo indivíduo leitor, mas também refletidos na sua comunidade (COSSON, 2009).

Para que tais situações se concretizem, é necessário compartilhar e multiplicar os sentidos construídos individualmente na escola, permitindo que os leitores percebam que pertencem a uma coletividade, tornando-se possível a construção de uma comunidade leitora.

Terminada a leitura da obra, podem-se realizar variadas atividades, como as oficinas, em que o professor pode levar o aluno a construir o seu saber através do encadeamento de atividades de leitura e produção de textos escritos ou até mesmo de materiais lúdicos associados à criatividade. O professor planeja a aula com estratégias para o grupo todo e, em seguida, encaminha a execução das ações em pequenos grupos, em pares ou individualmente. Durante essa etapa, o docente orienta cada grupo, fomentando a discussão sobre as leituras e a produção de materiais que, ao final da oficina, serão partilhados para a apreciação.

O *portfólio* também pode ser outro recurso útil nesse momento para arquivamento dos trabalhos, que podem ser apresentados em seminários, feiras de conhecimento realizadas na comunidade escolar e até para comparar as etapas do percurso desse conhecimento literário.

Para cumprir o objetivo de formar leitores literários, professor e escola precisam trabalhar a leitura como fonte de conhecimento e de fruição e, para isso, o docente precisa propor atividades que despertem o interesse e o desejo de ser leitor e que permitam a descoberta do prazer que a leitura pode proporcionar. Entre elas, podemos elencar:

- A produção de cartas endereçadas ao autor, com análise pessoal da obra ou de algum personagem, comentando sua atuação em determinado episódio da história;
- A composição e apresentação de uma paródia de uma música bem conhecida, com os alunos caracterizados como personagens do romance;
- A produção de histórias em quadrinhos com base no enredo;

- A reescrita de um trecho da história alterando o foco narrativo;
- Confecção de maquetes abordando momentos ou cenários descritos na trama;
- Realização de uma entrevista real ou fictícia com o autor ou com personagens;
- Dramatização ou realização de um filme de uma cena marcante da obra;
- Organização de um “júri simulado” para “julgar” a atitude de um personagem ou o ponto de vista do autor ou narrador.

A intenção é que o professor direcione as atividades ao saber literário, podendo envolver pesquisas e realização de projetos, de modo que os estudantes sejam estimulados a realizá-los de forma precisa e autônoma. Um bom ambiente de aprendizado é aquele em que o aluno é levado a produzir seu conhecimento, onde eles, aluno e professor, podem desconstruir e reconstruir o saber, levantar polêmicas, problematizar, procurar controvérsias, aprender a pesquisar, aprender a aprender. Isso contribui para que o estudante passe a ser o produtor não somente do próprio conhecimento, mas também do conhecimento de mundo.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos oferece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2009, p. 30).

Desse modo, entendemos que é de suma importância estar atentos à maneira como a leitura de literatura está sendo trabalhada em sala de aula. É imprescindível que forneçamos ao aluno condições e habilidades para que se tornem jovens leitores. A partir da reflexão acerca da importância de tal assunto, decidimos, nos próximos capítulos, tecermos considerações a respeito dos valores estéticos na obra literária, a importância da personagem e também do narrador dentro da ficção, com base na análise da leitura de duas narrativas de João Carlos Marinho: *O gênio do crime e Sangue fresco*.

CAPÍTULO II OS VALORES ESTÉTICOS NA OBRA LITERÁRIA: DA RECEPÇÃO À PRÓPRIA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Neste capítulo, iniciamos nossas reflexões a respeito da experiência estética, relacionando-a com a teoria da estética da recepção, fundada por Hans Robert Jauss. Em seguida, refletimos sobre o processo hermenêutico e a composição do prazer nessa experiência estética. Na sequência, abordamos as personagens e os valores estéticos, dando ênfase àquelas que mais contribuem para o desenrolar das tramas. Por fim, analisamos o narrador e os recursos utilizados por ele para esse processo de experiência estética.

2.1 Experiência estética

A Estética da Recepção é a vertente da teoria da literatura exposta por Hans Robert Jauss em uma conferência na Universidade de Constança, em 13 de abril de 1967, quando completava seu primeiro ano de atividade e iniciava novo período letivo. O estudioso parece mesmo querer problematizar as concepções vigentes da história da literatura já a partir do título original de seu estudo “O que é e com que fim se estuda a história da literatura” e também com o postulado “A história da literatura como provocação da ciência literária”, por meio dos quais se posiciona criticamente em relação ao ensino e propõe novos caminhos, demonstrando atitude radical, o que seria a gênese de uma nova era.

Na estética da recepção, Jauss traz a proposta de uma inversão de valores: o foco da literatura deve ser o leitor ou a recepção e não o autor e sua obra. Apresenta duas divisões para o conceito de leitores: a do horizonte de expectativa, caracterizada pela soma de experiências sociais, e a da emancipação, distinta pela finalidade e o efeito alcançado pela arte, atribuindo-lhe uma nova visão da realidade.

Como há uma comunicação entre leitor e obra, esta pode transmitir-lhe normas que são tidas como moldes comportamentais e de ação, comum nos discursos utilitários.

Por outro lado, a arte pode expressar o reflexo da sociedade, com textos permeados de críticas e denúncias ao sistema em vigor. Pode também adiantar-se à sociedade, como na produção contemporânea, ao inovar as condições engessadas e

desempenhar, predominantemente, seu caráter emancipatório, demonstrando não o que é, mas o que poderia ser ou ter sido, e é dessa influência que exerce sobre o destinatário que sobrevém a função social da arte.

Tais procedimentos podem ser identificados na produção de sentidos do texto como resultado da interação entre obra e seu destinatário e nas regras que envolvem leitor e os influenciam no seu proceder e não tão somente na informação a ser decodificada.

Neste ponto, Jauss rejeita não apenas a ideia de que a criação experimental não almeja comunicar-se com o público, como também o fato de que este não sinta prazer perante as obras. Seu principal objetivo não é repensar a arte contemporânea, mas contradizer a relação entre sujeito e objeto estético. Ele defende a ideia de que a liberação pela experiência estética pode ser realizada em três planos: a consciência produtora, que cria um mundo como sua obra; a consciência receptora, que encontra possibilidade de renovar sua percepção de mundo; e a experiência subjetiva, que se abre à experiência intersubjetiva – aqui, há um comprometimento entre reflexão estética e julgamento exigido pela obra, identificação das normas de ação já esboçadas ou não.

Nesse sentido, a arte recupera seu papel cognitivo, une-se às funções produtiva e comunicativa, resultando um grupo disposto a produzir a experiência estética com uma visão renovada e mais completa da realidade.

Tal recepção motiva a transformação das convicções do receptor, provocando a liberação de sua mente. Ao constituir-se como experiência comunicativa da arte, explicita sua função social ao estabelecer normas, liberta o receptor dos interesses e dos compromissos cotidianos e lhe oferece uma visão ampla dos eventos, proporcionando-lhe oportunidade de julgá-los.

Nesse sentido, para além de sentir prazer, o espectador é motivado a agir, o que intensifica a função comunicativa da arte verbal, que, por sua vez, depende da vivência do seu receptor, de sua identificação com a obra, provocada pela experiência estética, que orienta a preferência por um modelo.

A arte pode agir como transmissora de normas, uma vez que produz identificação entre espectador e elementos, como tema, herói ou ambos. Entretanto, isso não é razão para torná-la pedagógica ou educativa; como se viu, a arte pode romper normas conhecidas e precipitar outras, libertando o receptor do código dominante. Jauss analisa a questão sob o ponto de vista do receptor, a quem a identificação estética não

atribui um padrão de comportamento idealizado; ao contrário, ele pode, ao percorrer o texto, manifestar uma variação de ações e atitudes como a admiração, o espanto, a compaixão, o choque, o choro, a simpatia, o riso, o distanciamento e até mesmo a reflexão. Essas reações independem do recebedor e sim das sugestões da obra, principalmente da caracterização do herói.

A experiência estética, que passa pelos três momentos descritos, finaliza com a relevância atribuída ao processo de identificação por corresponder à função comunicativa da arte, resultado das reações provocadas pela obra e das respostas comportamentais do sujeito estético, e ainda por proporcionar a reflexão sobre dois tópicos contrários - um deles, já mencionado, refere-se à obra com caráter comunicativo, capaz de recusar padrões dominantes e exercer característica emancipadora.

É fundamental salientarmos que “a cultura de massa não executa a função libertadora mencionada; porém, lida igualmente com as respostas do público, a que, todavia, conduz a uma direção diferente, pelo visto, menos recomendável” (ZILBERMAN, 1989, p. 58).

Diante dessas abordagens, damos-nos conta da ampla dimensão do ato de ler, visto que se trata de um processo social em que interagem não somente texto *versus* leitor, mas também todos os agentes sociais. Em ambos os casos, o centro das atenções é o leitor, e esse receptor é visto como um elemento vivo e participativo no processo da comunicação.

Nesse sentido, a obra permanecerá viva enquanto puder relacionar-se com o leitor, satisfazer ou alterar seus horizontes, e esse percurso entre a expectativa dos receptores e a sua realização é denominado distância estética, responsável por determinar o valor artístico da obra.

Não podemos esquecer que tanto o horizonte de expectativa quanto a distância estética se alteram, ou seja, uma obra que surpreendeu o leitor pela sua novidade em determinado tempo, em outro, poderá não o fazê-lo mais. Assim, as grandes obras se firmam quando são capazes de provocar no receptor a formulação de novas reflexões em quaisquer épocas.

De acordo com essa corrente, o texto é a resposta para algumas perguntas, e distinguir essas questões significa apontar o horizonte de expectativas em um dado momento histórico. As respostas não serão prontas e acabadas, e as questões propostas estabelecerão a distância estética entre a expectativa do leitor e as perguntas e

respostas da obra. Daí advém a renovação da percepção estética, fruto da experiência literária, capaz não apenas de provocar alteração no horizonte de expectativa de seu público, mas também de influenciar suas escolhas, seu conhecimento de mundo e seu comportamento no meio social em que está inserido. Mais uma vez, reforçamos que aí está a função do texto literário.

2.2 O processo hermenêutico: a composição do prazer na experiência estética

[...] o expectador pode ser afetado, pelo que se representa, a identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (JAUSS, 1979, p. 65).

A hermenêutica literária abrange três processos: a compreensão, a interpretação e a aplicação. Ao ler uma obra, o indivíduo compara, confronta os sentidos com seu próprio conhecimento e os incorpora, conforme sua possibilidade e necessidade, e integrar à sua vida os resultados de toda essa fusão é o que lhe proporcionará prazer.

Diante disso, fica notório que o prazer estético é fruto da compreensão, envolvendo participação e apropriação. Nessa experiência, o sujeito toma para si aquilo que lhe era exterior, descobre-se capaz de apreender conhecimentos antes desconhecidos. Durante o ato de leitura, é motivado a construir sua própria capacidade de recepção da vivência alheia, e é a consciência desse fato que gerará o prazer estético.

A partir de tais reflexões, o que podemos observar é que a essência do prazer estético advém da experiência estética desse leitor, da percepção de que seu horizonte individual pode ser medido e confrontado com o horizonte do texto; isso proporcionará uma ampliação do conhecimento de mundo e de si próprio.

Nesse sentido, só é possível explicar a presença social e a historicidade da arte por meio do resgate da experiência estética, já que, de acordo com esse embasamento teórico, não há conhecimento sem prazer.

Então, desprestigiar o prazer estético implica rejeitar a arte por completo, comportamento presente em teorias que não aceitam a validade da experiência do leitor, encaram-na como efeito da indústria cultural com produtos designados ao consumo.

Essas reflexões indicam que só há gosto por aquilo que é entendido, e só se compreende o que se aprecia, então o princípio da interpretação está já na compreensão. Nesse sentido, há uma prática interpretativa no ato de compreender um texto, e isso pressupõe um movimento de volta à pergunta para a qual esse mesmo texto foi a resposta. A partir daí reconstitui-se o horizonte de perguntas e respostas no qual a obra está inserida, consolidando o diálogo entre obra e leitor. Dessa influência mútua entre sujeito e objeto estético decorre a dependência da hermenêutica literária em relação à experiência estética.

Dos três momentos componentes da leitura, a compreensão é o ponto inicial. A fase subsequente corresponde à da leitura retrospectiva, quando ocorre a interpretação, pressupondo a percepção estética como pré-compreensão, uma vez que somente as significações possíveis no horizonte da leitura anterior do sujeito é que podem ser concretizadas. A percepção estética é progressiva e acompanha simultaneamente o texto, já a interpretação pode ser alternada, voltando do fim para o começo, do todo para uma parte específica, por isso pode ser denominada de retrospectiva.

O terceiro momento diz respeito à leitura histórica, que tende a recuperar a recepção da obra no decorrer do tempo. Adéqua-se à etapa da aplicação, interligada também à compreensão estética, porque só esta é capaz de explicar o valor de uma obra no decorrer da história. Assim como a compreensão e a interpretação estética precisam da função controladora da leitura para compreendê-la, a aplicação torna-se uma fase tão importante como as demais, partindo do processo dialógico, comum à hermenêutica literária.

A leitura reconstrutiva conduz à busca das perguntas que o texto respondeu no ato da sua produção, ou seja, o texto literário interpretado como resposta às expectativas formais e de sentido, de acordo com as vivências de mundo e históricas de seus primeiros leitores.

A aplicação é uma etapa imprescindível, já que a leitura reconstrutiva permite ao leitor verificar seu lugar na cadeia temporal, o que fortalece e justifica a hermenêutica literária, pois “ela possibilita – e depende disso – ao crítico ou ao historiador examinar seus próprios pré-juízos, segundo um permanente vaivém que delimita a ambição totalitária e abarcante da interpretação” (ZILBERMAN, 1989, p. 69).

Assim, a obra literária ganha vida ao transpor os limites do tempo, as barreiras dos horizontes, ao ter seus vazios preenchidos pela atividade participativa de seu leitor, condição elementar para a comunicação. O autor provoca e precisa provocar esse receptor por meio dos comentários, da linguagem utilizada e até mesmo dos personagens escolhidos para vivificarem a obra. E é dessa provocação, desse diálogo, dessas respostas às perguntas feitas pelo texto que resulta a estética literária.

Por considerarmos as personagens seres fundamentais na obra literária e integrantes nesse processo da experiência estética, é que decidimos aprofundar nossos estudos a esse respeito, é o que faremos no tópico a seguir.

2.3 Personagens e os valores estéticos

Em termos lógicos e ontológicos, a ficção define-se nitidamente como tal, independentemente das personagens. Todavia, o critério revelador mais óbvio é o epistemológico, através da personagem, mercê da qual se patenteia — às vezes mesmo por meio de um discurso especificamente fictício — a estrutura peculiar da literatura imaginária. Razões mais intimamente “poetológicas” mostram que a personagem realmente constitui a ficção (CANDIDO, 1968, p. 19).

Diante de tal abordagem, pareceu-nos justo fazer uma análise das características de alguns personagens nas obras de João Carlos Marinho, a fim de verificar, posteriormente, a identificação desse sujeito estético, já abordado nas linhas anteriores.

Todos os elementos da narrativa são fundamentais para a composição de uma obra; “é, porém, a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza” (CANDIDO et. al. 1968, p. 13-14). A personagem representa pessoas, criadas ou reais; no romance, é ela que vivenciará os fatos narrados, terá pensamentos e, a partir da linguagem, adquire vida. Por mais que seja um ser fictício, representa seres existenciais, com vontade própria, desejos, limites e sonhos, e é por isso que, segundo Antonio Candido, é o que há de mais vivo no romance.

Nos textos narrativos, é com o surgir do ser humano que a obra atinge seu caráter fictício, mesmo que já tenham sido descritos o ambiente e o tempo em que se dá a trama, pois é a partir daí que a situação se torna mais concreta, e o acréscimo de qualquer detalhe provocará o elaborar da imaginação. Há uma relação existente entre o ser real e o ser fictício, e é por meio da personagem que esse último se concretiza.

A respeito de personagens, Colomer salienta que

Eles formam parte do mundo real das crianças e permanecerão em suas referências sobre a representação da realidade como uma herança cultural compartilhada com os adultos. É um dos principais aspectos que permitem experimentar a literatura como uma forma de cultura e sentir-se parte de uma “comunidade de leitores”, com as demais pessoas que estão próximas (COLOMER, 2007, p. 55 e 56).

Em *O gênio do crime e Sangue fresco*, Marinho envolve personagens direta ou indiretamente ligadas ao eixo primário das narrativas. Desfilam ali personagens das mais variadas espécies com a clara função de compor um quadro amplo e abrangente do espaço social em que ocorrem as tramas. É importante destacar que, em ambas as obras, há personagens em comum, envolvidas em uma sequência de fatos que acontecem com uma turma de amigos, liderados pelo gordo, cognome dado ao personagem principal das narrativas.

Em *Sangue fresco*, o narrador inicia seu texto trazendo informações a respeito das personagens, ainda sem nomeá-las. “O avião a jato voava nos céus do Brasil, a onze mil metros, levando muitos meninos e meninas, entre nove e onze anos, de pele viçosa, cara de assustados” (MARINHO, 1986, p. 9). Neste primeiro parágrafo já somos informados de que no texto haverá muitas personagens e que, por algum motivo, demonstram medo.

Somente no quinto capítulo da obra é que o gordo nos é apresentado: “A nossa turma estava lá: o gordo, também chamado de Bolachão, o Edmundo, o Pituca, o Biquinha, o Godofredo, a Mariazinha, a Sílvia, a Vera Xavier, o Zé Tavares, alguns adultos e mais uma criançada pequena” (id:1986, p. 22). O pronome pessoal “nossa”, a princípio sem importância, na verdade aproxima o receptor da obra, transporta-o para dentro da trama a fim de estreitar a relação entre texto e leitor – aqui o narrador conversa com o leitor e o admite como participante da sua turma.

Já no início desse capítulo, por meio da descrição do ambiente em que se passa a cena, a casa do gordo, é possível vislumbrar a condição financeira da sua família, composta do pai e da mãe, personagens que permitirão ao narrador precisar a extração econômica do garoto - o pai do gordo tem automóvel de luxo e a família mora em uma mansão. Esses dados evidenciam que o menino pertence a uma família da alta sociedade.

A família gosta de se divertir com aquilo que o dinheiro pode comprar, mesmo que, para isso, fuja às regras de uma sociedade “civilizada”. Vemos isso no trecho em que o pai do gordo solta um grande balão em sua festa junina, mesmo sabendo que é crime, só para satisfazer seu ego e mostrar seu poder. O balão foi estourado por um míssil térmico solto pelo helicóptero policial, porém, quando “a polícia invadiu a casa do gordo, deu voz de prisão, mas o pai do gordo deu um quentão pros guardas” (MARINHO, 1986, p. 28).

A bebida serve como um adoçante para a circunstância amarga, trazendo logo uma solução ao impasse e configurando uma crítica ao sistema de justiça brasileiro, em que, ainda hoje, a propina e a corrupção são recursos bem utilizados para soluções rápidas.

Por meio das atitudes e decisões tomadas pelo gordo nos momentos de tensão, o narrador nos informa sobre a personalidade de tal personagem, quando o menino se revela destemido, corajoso, forte e também sábio ao tomar decisões em curto espaço de tempo. Ao descrever cenas de violência com frieza, a coragem do gordo vem à tona como um fator decisivo para a resolução de determinado conflito, como nesta cena em que os capangas do Ship O’Connors tentam raptar o garoto:

O gordo abaixou-se e pegou o revólver que caíra da mão de Huang ao ser descabeçado por Pirata.

Bolachão nunca tinha treinado tiro-ao-alvo, lembrou dos filmes da televisão, fez que nem as Panteras, esticou o braço direito, fechou um olho, apoiou o braço direito no esquerdo, mirou as costas de Theng, que estava matando Mão de Onça, e atirou três vezes (id: 1986, p. 40).

No capítulo dezessete, podemos observar o espírito de liderança de gordo ao movimentar a turma, já presa no “acampamento”, a fim de estabelecerem um plano de fuga:

- Sabem o Galpão Controle Rádio? – disse o gordo.

- Sim.

- Lá dentro deve ter um mapa do Brasil com a localização exata daqui, em latitude e em longitude – continuou o gordo.

- É claro – disse Edmundo. – De outro modo não conseguiram orientar os Boeings para chegar aqui.

- Então – disse o gordo. – O Hugo Ciência, que sabe tudo, há de saber mexer num rádiotelegrafo e mandar uma mensagem [...].

- Vamos examinar o terreno – disse o gordo. – A gente dá umas voltas por aí, olha bem, e tiramos uma conclusão (ibid., 1986, p. 63).

Segundo Candido (1968), na ficção, verbos como “dizer”, “responder” etc. desempenham, em geral, uma função semelhante aos que revelam processos

psíquicos – pensar, duvidar. Ao falarem, personagens revelam-se de modo mais completo que as pessoas reais, até mesmo ao mentir ou omitir algum fato ou opinião.

Quando estão na floresta amazônica, andando rumo ao desconhecido em busca de civilização, parte do gordo a grande ideia de achar um fio de água sob as folhas para seguir, pois acreditava que encontrar água seria a grande salvação:

- Toda aguazinha da floresta vai acabar num rio grande, e nos rios grandes, ou perto ou longe, há civilização. Primeiro as aguazinhas correm para os igarapés, que são riachos, depois os igarapés correm para um rio grande, como o Amazonas. Este fiozinho está correndo para um igarapé. Quando acharmos o igarapé, fazemos uma jangada, e a água leva a gente, o chão vai andar por nós. Viram como é simples meu plano, sem bússola, sem nada (MARINHO, 1986, p. 86).

E esse mesmo pensamento de líder é observado em *O gênio do crime*; quando a turma de amigos está reunida tentando encontrar uma solução para conseguir descobrir os contatos do cambista, parte de Bolachão a grande ideia que vai mudar o percurso da narrativa:

— Pera aí. Tem uma ideia mexendo na minha cabeça, parece boa. Ela vai, volta, mas não consigo pegar, foge logo[...].
 — Peguei-te! — gritou o gordo e deu uma palmada na testa. — Vamos seguir o cambista ao avesso.
 — Seguir ao avesso? [...]
 — Esperamos o cambista antes das duas horas no Largo de São Bento, vemos ele chegar e marcamos o lugar de onde veio. No dia seguinte, um pouco mais cedo, ficamos no lugar que apareceu na véspera e marcamos o lugar de onde veio para chegar ali e assim vamos fazendo, marcando os pontos de onde vem, e no fim damos no lugar de onde partiu. Tá? Isto se chama seguir pelo avesso ao revés ao contrário de trás pra diante inversamente revirado[...].
 — [...] Seguindo como falei, chegamos na casa do cambista. Bom, então deixamos ele ir para a cidade e ficamos esperando lá. De tardinha, na hora que ele voltar, marcamos o ponto de onde veio e seguimos pelo contrário do mesmo jeito, só que desta vez de sua casa para a cidade. Aí ficaremos sabendo o que faz depois dos trajetos despistantes (id: 2009, p. 35 e 36).

A ideia é acatada pelos amigos, o que confirma o gordo como o grande líder da turma. Destemido, frio, calculista, sábio, é dele que parte o plano, colocado em prática com sucesso, para desvendar o mistério das figurinhas falsificadas e encontrar as pistas que conduziram à fábrica clandestina e ao gênio do crime. Para o leitor juvenil, o perfil desse personagem é chamariz, capaz de atrair ainda mais o leitor para a obra.

Segundo Palo e Oliveira (1998), desde as antigas narrativas, a personagem se destaca em sua forma mais simples e preenche funções básicas determinadas pela própria intriga.

As autoras afirmam que a primeira grande obra dedicada ao tema foi escrita por Vladimir Propp, editada em 1928, e tinha como objeto de estudo essa estrutura das formas das narrativas. Propp determina os elementos invariantes – as sete funções nucleares que englobam as esferas de ação da personagem, responsáveis por caracterizá-la como herói, agressor, auxiliar, falso herói, doador, mandante, pessoa procurada – e os elementos variantes – os atributos dos seres narrativos. No entanto, a produção contemporânea da literatura infantil caracteriza-se pela violação a essa base.

Jauss, na teoria da Estética da Recepção, foge ao modelo proppiano ao analisar o herói, transferindo as tipologias de categorias de apresentação para categorias de recepção. Em virtude da mudança do enfoque, o que interessa agora não são os vários tipos de heróis apresentados em toda a história, e sim os níveis de recepção do espectador, podendo ou não se identificar com eles.

Diante disso, podemos observar a metamorfose da construção das personagens, tomando como análise aquelas que cumprem o modelo proppiano, ou seja, que são caracterizadas pela esfera de ação. Tanto em *Sangue fresco* como em *O gênio do crime*, o gordo realmente se destaca como o herói, pois, além de todas as características que o elevam a esse posto, também é grande a identificação dos jovens leitores com ele.

Por outro lado, não podemos esquecer que, nas duas obras em análise, a heroicidade não é atribuída somente ao gordo, e sim a um grupo de crianças, a turma do gordo, de maneira que estejam envoltas numa mesma esfera de ação – a de heróis – distribuída entre os diferentes personagens componentes da turma, procedimento que já demonstra uma pequena transformação do modelo proppiano.

Em *O gênio do crime*, a trama é estruturada pela lógica; a cada pista, o referente da heroicidade do grupo de amigos detetives compete com um detetive invicto na missão de descobrir uma fábrica clandestina de figurinhas de futebol. As personagens entram em uma insistente perseguição ao vilão, ou aos vilões, e desenvolvem ações que remetem o leitor ao referente exemplar, o gordo (o herói) *versus* o Anão (o falso herói). Trava-se um embate entre a inteligência a serviço do bem com a inteligência a serviço do mal. Nessa luta, quem vence é Bolachão, vitória resultante da união e da sabedoria dos meninos, que vencem não somente a quadrilha de falsários, mas também o detetive até então invicto, Mr. John.

Como se vê, mesmo com a forte coesão da turma de heróis em solucionar o conflito, quem mais se destaca é Bolachão, o que faz dele o grande herói da trama.

Entre os receptores, ele é visto como um menino comum, com características físicas e psicológicas compatíveis a qualquer pré-adolescente. A autoimagem é constituída tanto pela percepção própria como pela alheia. O apelido, por exemplo, reflete o olhar (brincalhão, porém, depreciativo) do outro, toma o lugar do nome, ao mesmo tempo em que tipifica a personagem.

Quando o gordo se revela como destemido, algo nos chama a atenção, já que o medo pode ser o sentimento mais fortemente enraizado no ser humano e mais agudamente sentido pelas crianças. Assim, dominar o medo significa ultrapassar o limite da infância. João Carlos Marinho trabalha com originalidade essa questão, tanto em *O gênio do crime*, quanto em *Sangue fresco*, ao retratar, com certa dose de humor, crianças que, mesmo se deparando com situações conflitantes e geradoras de medo até mesmo entre adultos, são capazes de resolver quaisquer situações de perigo de forma sábia e honrosa, graças à inteligência e à imaginação.

Cabe salientar ainda que esses conflitos movem as ações, repartem as personagens entre protagonistas e antagonistas, ou heróis e vilões; no entanto, alguns geram ambiguidades. Em *O gênio do crime*, observa-se essa duplicidade da personagem no desfecho, quando um dos vilões, que sempre se comportara de modo dissimulado, não foi reconhecido a princípio pelo próprio filho, que o via como um pai honesto, sem sequer imaginar que fosse um integrante da quadrilha de falsificadores:

[...] O menino da camisa verde deu um grito:

— Papai!

O grandalhão fez um esforço para levantar a cabeça e olhar na direção do grito; olhou triste e virou de lado para esconder as algemas. — Meu filho que está fazendo aqui?

— Nas figurinhas que o senhor me trouxe tinha um bilhete do gordo raptado e fui eu quem o salvei. O senhor brigou com os bandidos pai? Está muito ferido?

Atlas apressou o passo e saiu depressa, com vergonha. O gordo ficou com pena do menino e falou para Edmundo e Pituca que estavam junto:

— Vou agradecer. Aquele garoto salvou minha vida (MARINHO, 2009, p. 136).

Em *Sangue fresco*, observamos outro desvendar no desenvolvimento da personagem Jandira. Inicialmente, é descrita como uma linda professora, admirada pelos alunos, que a veem como um belo exemplo a ser seguido. No alargar da trama, Jandira se casa com Ship O'Connors, o grande vilão do romance e, assim, passa a ser cúmplice de seu marido, sem nenhum peso na consciência:

- Tia – falou a Silvinha – você não acha enjoativo dormir com um velho feio?
 - Quem ama o feio, bonito lhe parece – respondeu Jandira. – E o Shipinho é líder, tem magnetismo.
 [...]

 - E eu que estava esperando crescer para te pedir em casamento – disse Godofredo. – Eu, hum, eu te amo tia.
 - Me procure quando for grande – disse rindo Jandira. – Quem sabe eu toparei.
 Levantou-se, fez tchauzinho para o Godofredo e foi dar um passeio no pomar.
 - Você não tem vergonha – disse a Mariazinha para o Godofredo. – Se arrastando por essa enxada. Mulher objeto! Vadia, capionga, ordinária! (MARINHO, 1986, p. 67 e 68).

Nas obras de Marinho, os protagonistas são crianças, em geral, no limiar da puberdade. Em *O gênio do crime*, por iniciativa própria, saem de casa em busca de aventura, de descoberta. Em *Sangue fresco*, saem do “acampamento” em busca de preciosidades, a liberdade e a esperança de conseguir voltar ao convívio familiar. Nos dois contextos, as adversidades que sozinhos deverão enfrentar não parecem abatê-los. Mesmo que estejam em tremenda desvantagem, não se acovardam e seguem em frente, rumo aos objetivos anteriormente traçados. A capacidade de resolver seus próprios problemas, mesmo que seja com eventuais ajudas alheias, como as do frade João e do famoso Mr. John Peter Tony, sinaliza a maturidade das personagens da ficção.

Entre as personagens que conseguem fugir do acampamento está Hugo Ciência, cujo apelido é justificado pelo seu QI número duzentos e cinquenta. Durante o percurso de fuga, enquanto o gordo tem soluções práticas e também muito sábias, Hugo Ciência resolve tudo por meio de seus conhecimentos científicos. Quando ficaram com sede de tanto andar em meio à floresta, ele rapidamente encontrou a solução:

- Estou com sede – disse Pituca. – Que que diz o manual que você leu?
 - É cortar o cipó e beber – falou Hugo Ciência. – O cipó é oco por dentro, o miolo do cipó tem um X, corta-se um talo embaixo e em cima e chupa-se. Tem um cipó que é travoso, nesse caso não beba.
 Com o auxílio das lanternas fizeram a operação cipó e deitaram um ao lado do outro (id: 1986, p. 82 e 83).

Quando descobriram que estavam sendo rastreados pelos cossacos de Shipp, uniram-se à sabedoria de Hugo Ciência e à valentia de Bolacha para conseguirem escapar com vida. O gordo lembrou que, durante o percurso, Hugo Ciência havia mostrado uma impuca e pediu-lhe explicações sobre aquele fenômeno, recebendo um esclarecimento rico em detalhes:

- Aqui na floresta amazônica, como se vê, as raízes das árvores são levantadas, não entram na terra, porque a terra não é fértil; elas se alimentam da camada de folhagem. Por isso as árvores não estão bem fixas no solo, não têm sustentação. Quando uma árvore apodrece de velha e cai, ela encosta nas outras, as outras não tem fixação e se forma um boliche amazônico, uma porção de árvores vão de emboláu. É a impuca.
- 250 watts, você é medroso mas tem serventia. Eu e o Edmundo vamos voltar atrás. Vocês esperem aqui (MARINHO, 1986, p. 95).

Foi aí que o gordo e o Edmundo amarraram cipós nas árvores apodrecidas e, no momento adequado, derrubaram várias árvores sobre os cossacos, “limpando” o caminho para continuarem a jornada de fuga.

Outra personagem que merece destaque em nossas reflexões é a Berenice. Em *O gênio do crime*, é no capítulo dezoito que o narrador nos apresenta com a presença feminina na turma de amigos. Matriculado na escola em que estuda o filho do suposto falsário, Bolachão é recebido com certo desdém entre os estudantes, pois, para disfarçar o plano dos detetives mirins, inventaram que sofria de uma doença mental. No entanto, ao perceber a intolerância por parte dos colegas, Berenice, até então descrita como a moreninha, logo trata de defender o gordo, demonstrando sua capacidade de resolver conflitos sem muitas delongas. Veja nas palavras do autor:

Foi aí que uma moreninha muito bonitinha, de olho grande e cabelo lisinho que escorria no ombro, falou enérgica:
 — Ninguém toca nesse gordo! Covardes são vocês! Ele é doente, ouvi o professor dizer.
 A turma respeitou o rompante da morena e se quietou. E o gordo, que nunca tinha sido de namorar, achou ela bonita e simpatizou. Nisso chegou o zelador que mandou a fila se arrumar direito e ir para a classe. A moreninha puxou a mão do gordo:
 — Vem sentar comigo, gordinho, eu mando a Madalena sentar na outra carteira (id: 2009, p. 68).

Em seguida, o narrador nos mostra que Berenice não chegou à história apenas para compor mais uma personagem dentre a turma de amigos, ela terá sua importância realçada durante o decorrer da trama. Logo em seus primeiros diálogos, já se percebe que ela demonstra ser empenhada em conquistar o que deseja e, ao observar a realidade de maneira simples e natural, não será enganada pelo disfarce de Bolachão. Também é visível seu poder de conquista; é bonita e tem consciência disso, portanto não faz cerimônias ao tocar no assunto:

— Eu me chamo Berenice, não acha bonito? É o nome duma constelação, a Cabeleira de Berenice. E eu, você acha bonita?

O gordo achava, danada duma azucrinada, mas mulher bonita azucrinada fica mais encantadora geralmente, embora mulher bonita, não azucrinada, também. Falava aquilo tudo sem ridículo nenhum, muito natural, mas o gordo já estava frio da ideia e continuou calado para ver até que ponto ia dar o desempenho da moreninha; chupou mais o dedo e deu uma revirada de olho assim bem bocó.

Berenice riu os dentes todos.

— Gordinho, gordinho, está gastando o dedão à toa. Ou você me conta direitinho esse crime, e eu te ajudo, ou espalho para a classe. E primeiro vou espalhar para o Raimundo — e apontou o filho do cambista — que eu reparei na fila que você olhava muito nele.

Tirou uma folha do caderno e escreveu:

"Raimundo, cuidado, esse gordo veio bisbilhotar você".

- Vou mandar o garoto da frente passar o bilhete.

Bolachão não tinha escapulida e confessou:

- Tá bom, sou detetive (MARINHO, 2009, p. 70).

Em *Sangue fresco*, é fielmente descrita no capítulo quinto, quando é apresentada ao leitor: “[...] furiosamente bonita, a pele morena, o corpo esguio, o cabelo fino caindo nos ombros, os olhos pretos, vestida de cores vibrantes, fantasiada de caipira, predominando o vermelho, o laranja, o amarelo ouro e a azulão” (id:1986, p. 22).

Com tantos detalhes assim, fica claro que, novamente, não se trata de uma simples personagem na trama, pelo contrário, ela terá sua importância tanto nos conflitos iniciais quanto no clímax do romance.

Desde o início das descrições de suas atitudes, revela-se como uma garota decidida e disposta a romper limites para conquistar o que quer. Com forte personalidade, é capaz de tomar decisões e de agir no momento mais propício, sem se importar muito com as opiniões alheias.

Esse perfil se delineia já no princípio de seu envolvimento na trama, na primeira cena, na qual o narrador a apresenta, em meio à festa, na casa do gordo, ocasião em que toma a iniciativa e o chama para dançar:

- Vem dançar, gordo – disse a Berenice.

- Não sei dançar – respondeu Bolachão.

- Vem que eu te ensino.

- Não.

A Berenice viu que era inútil, saltou no estrado e saiu dançando (MARINHO, 1986, p. 23).

Em seguida, o narrador nos conta que ela era ex-namorada do gordo, e ele não fora o único. Convém destacar que se trata de crianças entre nove e onze anos

enlevadas em jogos de ingênua sedução, fato que demonstra ser uma obra com características de uma literatura emancipada para a época, já que o livro foi escrito em 1982. Confronte estas palavras do narrador:

O namoro de Berenice com o gordo estava no seguinte pé: inicialmente a Berenice se apaixonou por Bolachão, o gordo demorou um pouco e se apaixonou também, depois a Berenice desapaixonou do gordo e namorou o Biquinha, capitão do time de futebol, romance que durou algumas semanas, em seguida a Berenice voltou para o gordo (id: 1986, p. 23).

Frente aos perigos com que se defrontavam na floresta, os garotos, chancelados pela ingenuidade característica da infância, demonstravam certa despreocupação ao encarar os fatos com naturalidade e buscar soluções simples, rápidas e cômicas de resolver as situações conflitantes:

- Vou tomar banho de igarapé – falou a Berenice.
 - Não faça isso, pode ter piranha – falou o Hugo Ciência.
 - Eu resolvo isso já – falou a Berenice.
 Pegou no Asdrubal, amarrou com cipó na ponta de um galho e foi mergulhando o gato em diversos lugares.
 - Ninguém entende essa menina – falou Pituca. – Outro dia ficou furiosa porque queríamos comer o Asdrubal, vivia com o Asdrubal isso, Asdrubal aquilo, gato queridinho, gato salvador, e agora está fazendo ele de boi de piranha.
 “É o que ela vive fazendo comigo” – pensou o gordo.
 Berenice, certificada que não havia piranha, desamarrou o Asdrubal, deu um beijo nele, pulou n’água e ficou nadando, se esbaldando (ibid., 1986, p. 98).

Esse tipo de comportamento, constante na narrativa, além de enriquecer a trama, até alivia a tensão sentida pelo receptor, pois, durante o ato de ler, há uma relação de proximidade entre obra e leitor e, com tantos perigos, medos e incertezas, este também passa a compartilhar tais sensações. Ao se deparar com a leveza das ações e falas de Berenice, por exemplo, o leitor se desvincula da tensão decorrente de sensações inquietantes e se envolve em outras sensações, superficiais, despreocupadas e recheadas de humor, resultantes do comportamento efusivo dessa personagem.

Nesse breve passeio por temas, personagens e situações das narrativas de Marinho - *O gênio do crime* e *Sangue fresco* -, percebe-se que a diferença, a identidade de seres criados ou reais, os limites humanos, especialmente os das crianças, e a sua superação estão envoltos em uma multiplicidade de tratamento, e é isso que faz da obra literária uma arte em movimento, é o que lhe confere valor estético, é o que proporciona

o oculto, as passagens secretas que só o leitor competente consegue decifrar. Enlaçado a tudo isso está o narrador, objeto de nossas reflexões no próximo tópico.

2.4 O narrador e os recursos de que se vale no processo de experiência estética

Segundo Teresa Colomer (2007), a narração de histórias está presente em nossas vidas desde muito cedo. Ao contar uma história e alterar o timbre de voz a fim de caracterizar determinado personagem, é indício de que mesmo uma criança já identifica a narração de histórias como um uso especial da linguagem. E essa consciência se desenvolverá até chegar ao reconhecimento das histórias como um modo de comunicação, “uma técnica aceita socialmente para falar sobre o mundo real ou para imaginar mundos possíveis” (COLOMER, 2007, p. 54).

Ainda de acordo com Colomer (2007), o progresso do conhecimento sobre a história inclui dois pontos fundamentais: o que acontece na trama e de quem ela fala, ou seja, do esquema narrativo e das expectativas sobre as personagens.

À medida que crianças vão ganhando maturidade no ato de ler, aumenta sua capacidade de estabelecer relações de nexos entre um fato narrado e outro. Esse desenvolvimento cognitivo é também pragmático, e é variável a cada leitor conforme suas vivências literárias e estímulos familiares e escolares.

Na narrativa, o narrador¹ orienta seu leitor a se familiarizar com diferentes vozes dentro da obra, visões distintas da realidade, o que amplia o conhecimento desse ser leitor sobre a maneira de ver e contar diferentes situações. São essas vozes, esse conhecimento de mundo que o direcionarão às novas leituras, tanto de textos literários quanto da vida, sem nos esquecer do uso de registros e formas linguísticas variadas que lhe serão oferecidos.

A respeito da importância da atividade do narrador, Regina Zilberman salienta:

¹ Constitui-se um narrador fictício que passa a fazer parte do mundo narrado, identificando-se por vezes (ou sempre) com uma ou outra das personagens, ou tornando-se onisciente etc. Nota-se também que o pretérito perde a sua função real (histórica) de pretérito, já que o leitor, junto com o narrador fictício, “presencia” os eventos (CANDIDO, 1968, p. 18).

É da sua habilidade que nascem simultaneamente uma obra organizada e uma criação aberta à operação de leitura e deciframento. Porque o narrador pode agir de modo não tão liberal, isto é, não narrar uma história que possibilita interpretações diversas, correspondentes à polifonia de Bakhtin: sua atuação pode ser mais arbitrária, introduzindo comentários ou manipulando as emoções do destinatário na direção da valorização de uma ideia dominante ou de um herói, com o qual se identifica a temática do livro ou cuja trajetória surge como modelo para o comportamento humano (ZILBERMAN, 1984, p. 81 e 82).

Tais reflexões nos permitem depreender que o narrador é dotado de “autoridade” para influenciar seu leitor, daí a sua grande importância dentro do texto narrativo.

De acordo com Perrotti (1986), a tradição literária para crianças e jovens fixou um modelo narrativo em que uma sequência de acontecimentos se desenvolvia na busca pelo equilíbrio para um desequilíbrio inicial, provocado por um conflito de origem diversa. E essa recuperação do equilíbrio é função do herói, personagem que reúne características positivas em contraposição ao vilão, personagem que reúne valores negativos. Nessa abordagem, a trama se resumia em narrar os fatos envolvidos na vitória do bem sobre o mal. O que importava era o resultado final, os acontecimentos eram meras situações de passagem do percurso.

Diante disso, não se pode negar que *O gênio do crime* e *Sangue fresco* têm uma estrutura narrativa convencional, os episódios se sucedem uns aos outros. No entanto, o narrador, mesmo sendo heterodiegético em ambas as obras, presenteia seu leitor com ricos detalhes e o faz sentir-se presente na cena por meio das falas das personagens, em que se detalham as ações e os acontecimentos responsáveis pela inserção da violência num discurso cheio de ironia.

Essas observações podem ser ilustradas no momento em que há a luta entre a turma de detetives e a quadrilha dos falsários no desfecho de *O gênio do crime*:

O Mister estava cansado e peludão agarrou-lhe um golpe no pescoço e começou a bater com a cabeça do escocês na impressora; em cada batida a sala tremia e as letrinhas de chumbo pulavam. Almeidinha aproveitou, veio por trás do gordo e levantou-o no ar.

— Gordo arrenegado! Estragou nossa vida. Pelo menos vou ter a satisfação de dissolvê-lo.

E dali mesmo onde estava, fez pontaria de basquete, rodopiou o pacote do gordo lá em cima, dobrou um pouco os joelhos e zum! arremessou Bolachão, que o gordo foi pelo ar e era para encestar direitinho.

— Acode o Bolacha, Mister! — gritou Edmundo.

Foi um arremesso de curva, Bolachão subiu e agora descia reto no ácido.

"Hum, vou ser dissolvido".

Mas o Mister se livrou do peludão e se jogou no ar muito Gilmar todo espichado e quando o Bolacha estava a dois centímetros do ácido o Mister

passou voando e com a pontinha dos dedos do braço esticado deu um peteleco no gordo e desviou-o para trás da banheira; o gordo caiu rolando no chão (MARINHO, 2009, p. 133).

E ainda na cena em que se realiza o preparo da mistura dos ácidos corrosivos na banheira onde jogariam o gordo para executá-lo:

O anão pegou o conta-gotas, mergulhou no vidro com muito cuidado e pingou quatro gotinhas marrons na banheira. Cada gota que caía chispava zigzague feito buscapé-peixe-louco no meio da água e fazia fuim-fuim.

O chefe explicou:

— Este ácido é para dissolver os ossos; foi inventado recentemente.

[...]

— Caramba chefe, que receita do diabo! Isso aí vai estourar nós tudo!

De supetão a banheira quietou e o líquido ficou claro, calmo e transparente como uma água qualquer. Não se via cor nenhuma.

— Pronto — explicou o chefe. — A mistura está no ponto, os elétrons dos átomos de uns já se acasalaram nas órbitas carecentes dos átomos dos outros.

[...]

Almeidinha trouxe um gato bonitinho pendurado na pelanca do pescoço e jogou na banheira.

— Incrível chefe! O gato está sumindo!

Atlas e Almeidinha davam pulos entusiasmados, mexiam os braços e riam de olho arregalado.

— Está sumindo chefe. Está sumindo, está sumindo, está sumindo.

— Sumiu (id: 2009, p. 127 e 128).

Como se pode ver, a naturalidade com que o narrador e também as personagens enunciam os exageros de violência é a mesma que usam para se referir aos mais sofisticados artefatos tecnológicos envolvidos na tessitura do texto. Isso confere às obras um traço de modernidade que permite ao autor inovar esteticamente o gênero policial.

A postura narrativa é marcada pela ausência de preconceitos e falta de cerimônia ao descrever os fatos e as falas das personagens. Por meio desse recurso utilizado pelo narrador é que João Carlos Marinho tece críticas à realidade social brasileira, relativas ao consumo e à violência, de forma bastante sutil e literária, sem recorrer ao discurso condenatório figurativizado pela presença de personagens socialmente injustiçadas, mas pela descrição ricamente detalhada das posses de seu herói, das ações e das falas de suas personagens.

O narrador relata os acontecimentos no pretérito, no entanto, os diálogos vivos conferem presentividade ao texto, e isso possibilita a impressão de se visualizar a ação diante de si, efeito causador de maior impacto do que o da narrativa de memórias.

Na contramão da via onde circulam os livros mais tradicionais, em que as aventuras aconteciam no tempo de férias, em um espaço marcado pela fantasia, as aventuras narradas nessas histórias referem-se à vida cotidiana dessas personagens. O narrador nos esclarece isso ao relatar os fatos vivenciados no dia a dia, com as personagens em situações vividas em casa, frequentando a escola, convivendo com amigos, enfrentando problemas familiares ou sociais, até que o equilíbrio seja rompido pelo conflito que norteará o decorrer da narrativa. Nesse sentido, por vezes as crianças demonstram comportamento inadequado à idade, o que proporciona pontos de identificação com a vivência de seus leitores.

Porém, a escola que o narrador nos apresenta não é mais aquele estabelecimento sombrio e opressivo, com professores severos e ríspidos, como o que fora descrito tempos atrás em *O Ateneu*, de Raul Pompeia, por exemplo. Ela está aberta ao diálogo, à liberdade, à inclusão, como em *O gênio do crime*, quando o gordo se passa por uma criança especial e é matriculado normalmente em uma sala de aula de ensino regular. Em *Sangue fresco*, observamos a descrição da professora Jandira, evidenciando que era “uma professora muito bonita e muito simpática” (MARINHO, 1986, p. 31). O narrador nos conta que, quando “Jandira entra na classe, atravessa-a, ouvem-se assobios, fiu-fiu, barulhos com a boca de quem saboreia coisa gostosa, nhome- nhome” (id:1986, p. 31).

Os fatos narrados no ambiente escolar nos esclarecem que os estudantes demonstram liberdade de ação e expressão e retratam, no cotidiano escolar, disputa, inveja, amizade, ciúme, paixão, ocorrências comuns tanto nos corredores quanto dentro de sala de aula. Essa mesma liberdade de expressão pode ser observada também entre alunos e a professora na cena que segue:

Jandira: Bom dia, meus alunos.

Alunos (os meninos): Bom dia, professora, sempre boa?

[...]

Biquinha: Qual é o pé mais bonito do mundo?

Coro Masculino: É dela.

[...]

Biquinha: Qual a cinturinha mais coisinha?

Coro Masculino: É dela. (MARINHO, op.cit.:1986, p. 31).

A metalinguagem, a linguagem falando da linguagem, também é outro recurso presente. Em *Sangue fresco*, observamos a escrita de um livro autobiográfico e, mais uma vez, o narrador nos conta isso por meio das falas das personagens, recheadas

de humor e crítica; no caso da cena citada abaixo, a crítica instalada refere-se à literatura para fins mercadológicos:

- Estou escrevendo o diário de nossa aventura na floresta – falou Berenice. – Quando chegarmos em São Paulo eu publico e vou ganhar milhões. Fico imaginando a noite de autógrafos, uma badalação em cima de mim, pra você eu dou um exemplar de graça.
- Como é que você pode escrever se não temos caneta nem papel?
- Eu digo para o Hugo Ciência. A memória dele não esquece (id:1986, p. 101 e 102).

A intertextualidade também marca presença no discurso de Hugo Ciência. Ao decidirem nomear o barco com o qual os protagonistas fugiriam do curral, local do cativo, o narrador também apresenta Shakespeare ao leitor, ato II, cena II:

- É preciso dar um nome ao barco – falou Berenice. – Eu não ando em barco sem nome.
- Hugo Ciência, que estava de ótimo humor, ajoelhou-se aos pés dela, abriu os braços e declamou Shakespeare:
- “Que há num simples nome?
O que chamamos rosa
Sob outra designação
Teria igual perfume.”
- Está bem – disse Berenice, dando risada e mostrando os belos dentes. – Em homenagem a seu poema o barco vai chamar Julieta (ibid:1986, p. 98 e 99).

Por algumas vezes, podemos perceber o narrador se aproximar mais das personagens e, conseqüentemente, do leitor. No trecho transcrito a seguir, podemos perceber que o narrador se coloca como amigo tanto das personagens quanto do leitor, permitindo a esse último sentir-se integrante da turma do gordo: “A expedição de nossos heróis caminhava pela floresta, contentes, um brincando com o outro, o filete d’água alargando, tinha até pedregulho nas margens, quase não chovia” (Ibid: p.90).

Também podemos observar esse fato ao demonstrar intimidade com Berenice, chamando-a por um apelido que nenhum outro personagem pronunciara anteriormente, tampouco na sequência da narrativa: “A Berenice foi lambida. Era o Asdrubal. - Puxa, o travesseiro que me faltava – disse a Berê” (Ibid: p. 83).

O narrador também usa o recurso do *flashback* para explicar como é que algumas crianças conseguem derrubar, de uma só vez, quarenta árvores da floresta amazônica, soterrando os cossacos de Ship O’ Connors:

- Tinha acontecido o seguinte: O Asdrubal, que de noite virava travesseiro da Berenice, logo que ela dormia escapava e ficava especulando o mato, caçando rato selvagem, passeando, fazendo *footing*, brincando, dando susto

em onça, apareceu naquela manhã de sexta-feira com uma garrafa de vodka vazia, na boca, trazida pelo gargalo (MARINHO, op.cit.: p.94).

Em seguida, explica todo o plano do gordo para realizar a impuca, fato já mencionado neste trabalho. Ao final de todo o esclarecimento, o narrador volta a se dirigir ao leitor para adequá-lo novamente ao momento da sequência narrativa: “Quando os cossacos passaram, andando em cima do riachinho, justo no caminho que as crianças haviam feito, o gordo e o Edmundo, chamando a Deus todas as forças, puxaram o cipó, e o resto vocês já sabem” (id.: p.95).

Diante do exposto, observamos que tanto *O gênio do crime* quanto *Sangue fresco* são obras constituídas de alto padrão estético, fogem do utilitarismo e retratam a sociedade com suas características reais, ora positivas, ora negativas. Para isso, Marinho esbanja humor, mesmo que seja para falar sério, como nas críticas que pudemos observar na leitura dos romances. Assim, as narrativas estabelecem leituras importantes às crianças menores ou maiores de dezoito anos, pois, indubitavelmente, constituem fontes de saber e de sabor.

CAPÍTULO III LEITURA E RECEPÇÃO DE *SANGUE FRESCO*: UM LEVANTAMENTO DE DADOS

Este capítulo é o resultado de uma pesquisa realizada com pré-adolescentes de sétimo ano do Ensino Fundamental II, com o intuito de desenvolver atividades que visam subsidiar a formação de alunos leitores culturais e críticos, transformar a relação dos estudantes com as narrativas literárias policiais e outras formas de discurso literário, investigar a recepção de narrativas longas, incentivar a produção de textos motivada por essas leituras geradoras e, assim, levar o aprendiz a se conscientizar sobre a sua própria capacidade de reinventar significados.

Após a apresentação de dados biográficos sobre o autor em foco neste estudo e informações acerca da turma, alvo desta investigação, bem como da escola a que pertencem, apresentaremos os dados referentes à leitura da obra *Sangue fresco*, obtidos na pesquisa com os alunos.

3.1 O autor João Carlos Marinho

João Carlos Marinho nasceu no Rio de Janeiro, em 25 de setembro de 1935, mudando-se logo para Santos, onde cursou o Ensino Fundamental I no Ateneu Progresso Brasileiro. Fez o Ensino Fundamental II em São Paulo, no Colégio Mackenzie, mudando-se depois para Lausanne, na Suíça, onde cursou o Ensino Médio e obteve o diploma da Maturité Fédérale Suisse. Voltando ao Brasil, fixou residência em São Paulo e diplomou-se em direito pela Faculdade do Largo de São Francisco (USP). Depois de formado, passou a advogar em Guarulhos até 1987, quando voltou a morar em São Paulo e deixou a advocacia, passando a viver exclusivamente de direitos autorais. Em 1969, quando ainda advogava, publicou o livro *O gênio do crime*, que se tornou um clássico da literatura infantojuvenil brasileira, já tendo passado a marca das 60 edições.

Posteriormente, foram surgindo os outros livros da turma do gordo, no total de doze até hoje. O livro *Sangue fresco* rendeu ao autor o Prêmio Jabuti e o Grande Prêmio da Crítica (APCA). *O gênio do crime* também foi traduzido para o idioma espanhol com o título de *El genio del crimen*. Também foi levado para o cinema em 1973, em filme dirigido por Tito Tejjido, com o título *O Detetive Bolacha contra o*

Gênio do Crime. Em 2009, comemoram-se os 40 anos da publicação desta importante obra da literatura brasileira.

Em um *e-mail* enviado a João Carlos Marinho, perguntamos se houve algum acontecimento social, alguma crise no Brasil ou outro fator, nas diferentes épocas, que motivara a escrita de *O gênio do crime* e *Sangue fresco*. Esta foi a resposta do autor:

Creio que, para escrever o *Gênio do Crime*, meu primeiro livro, foi importante o fato de que, após quatro anos de extenuante trabalho como advogado, formando o meu escritório, aconteceu da minha clientela aumentar, do escritório ter um sucesso financeiro inesperado, o que me possibilitou contratar um assistente competente, doutor Orlando Cruz Leite (meu amigo até hoje), o que me permitiu ter as manhãs livres. Dentro desta agradável ociosidade, a minha vida interior pode se desligar parcialmente dos problemas do escritório e, seja coincidência ou não, foi nesta trégua ociosa que, pensando nos álbuns da minha infância, me veio a ideia de escrever o *Gênio do Crime* e também me veio o tempo livre necessário para trabalhar arduamente na escrita do livro.

Como você observou, passou-se um lapso de 11 anos entre a publicação do *Caneco de Prata* e a minha terceira obra infantil que foi o *Sangue Fresco*. Acontece o seguinte: eu não vivia de direitos autorais, vivia e muito bem, do meu escritório de advocacia de modo que publicar um livro não era para mim uma necessidade premente. Cuidava de alguns ensaios literários bastante gratuitos sem nenhum compromisso com uma realidade editorial e profissional. Eu continuava apenas um advogado. Mas a cobrança do público era constante, as crianças, as professoras, os amigos pediam uma nova obra da turma do gordo. Então, em 1980, eu e minha mulher jantávamos com um amigo médico, Dr. Gilberto, já falecido, e calhou da conversa versar sobre anemias e transfusões de sangue onde imediatamente eu coloquei na mesa a anemia aplástica, que matou o meu querido pai quando eu tinha 13 anos. No decorrer desta doença, que não tinha cura, eu acompanhava o meu pai nas frequentes transfusões de sangue a que ele precisava se submeter e ficava assistindo àquele vaso cheio de sangue, colocado mais no alto, ir lentamente, através de um tubo, ir lentamente pingando na veia do meu pai. As transfusões demoravam e, como criança curiosa, eu ficava perguntando para as enfermeiras e para o médico coisas sobre sangue, os tipos de sangue, etc., etc. Foi um fato marcante e trágico na minha infância e, naquele jantar, tendo-o revivido, aquilo ficou na minha cabeça e surgiu a ideia de escrever uma aventura da turma do gordo onde o assunto “sangue”, “transfusões de sangue” atuariam como molas propulsoras do livro a ser escrito, assim como as figurinhas de futebol foram propulsoras do *Gênio do Crime*. Assim como o *Gênio do Crime* me colocou na literatura e me transformou em escritor, o *Sangue Fresco* (é a primeira vez que isso me passa pela cabeça, e é verdade) foi o estímulo que estava faltando para que eu começasse a pensar em deixar de ser advogado e viver apenas como escritor o que tornou-se um fato em 1987, cinco anos depois da publicação do *Sangue Fresco* (MARINHO, abril de 2014).

3.2 A turma

A turma do sétimo ano “B”, período matutino, da Escola Municipal Maria Eulália Vieira, na cidade de Três Lagoas, MS, é bastante heterogênea, composta por trinta alunos, dezesseis meninos e quatorze meninas, com idade entre 12 e 19 anos. Durante as aulas, há momentos de muita agitação entre os alunos, impondo-se a necessidade de desenvolver ações com dinâmicas de regras e limites.

Há alunos que demonstram hábito de ler e interesse pela leitura de textos literários, e outros que só leem por imposição. Todavia há aqueles que utilizam o subterfúgio da metaleitura, ou seja, usam resumos retirados da internet ou de livros especializados. Na turma há muitos alunos que já foram retidos, porém a maioria da sala demonstra criatividade e participação nas atividades que lhes são propostas, com algumas exceções.



Foto 01 – A turma

3.3 O ambiente escolar

A escola onde a pesquisa de campo foi realizada situa-se em um dos bairros mais antigos da cidade de Três Lagoas, MS, situado aproximadamente a um

quilômetro e meio da região central. Trata-se de uma instituição pública da rede municipal, que atende aproximadamente setecentos e quarenta e cinco alunos, oriundos de bairros distintos, nos períodos matutino e vespertino.

Nessa escola, que comporta catorze salas de aula e atende desde a pré-escola até o nono ano do Ensino Fundamental II, há uma diretora, um diretor adjunto, quarenta e um professores aproximadamente e, ainda, no apoio escolar, três supervisoras de ensino.

Além das salas destinadas às aulas, a instituição possui uma biblioteca, uma quadra coberta para as aulas de Educação Física, que também é cedida para realização de reuniões de pais e mestres, um pátio, que funciona por vezes como refeitório, sala de professores, secretaria, diretoria, sala de tecnologia, alguns banheiros para os alunos e outros para os professores.

3.4 A obra em análise

Cada obra já contém, em sua imanência, um projeto estético e um projeto ideológico que se relacionam e a partir dos quais se multiplicam indefinitivamente as significações, conforme o jogo de correlações que lhe atribuímos na interpretação (YUNES; PONDÉ, 1988, p.83).

Iniciamos a prática de leitura e também a análise dos dados referentes à obra *Sangue fresco*, publicação mais recente que a do *Gênio do crime*.

Trata-se de uma trama policial, recheada de suspense e aventura. Dividida em trinta e três capítulos, a narrativa começa com a viagem de meninos bem nutridos, de classe média, que foram sequestrados e levados para uma concentração na Amazônia para “doarem” sangue toda semana, no mesmo horário, e termina com a liberdade da turma do gordo ao encontrarem o abrigo do frade João, morador de uma comunidade em plena floresta amazônica.

Entre um ponto e outro, muitas cenas intrigantes são narradas, num desenvolvimento de vários conflitos. Já no início, Ricardinho é engolido pela sucuri do acampamento por fazer birra e desrespeitar o holandês que os recepcionou. Isso é feito para mostrar às outras crianças que ali não é lugar para choramingo ou reclamações, instaurando o primeiro núcleo de problemas.

O assunto do segundo grupo de conflitos é mais complexo: Ship O’Connors, o fundador da Fresh Blood Corporation - grupo que sequestra crianças

saudáveis, com idade entre 9 e 11 anos, por ter descoberto que o sangue delas cura qualquer doença -, conhece o gordo, personagem principal da história. De família muito rica, o que lhe permite fazer várias refeições ao dia, gordo é muito saudável, tem aparência de ter um sangue muito eficaz na cura de todas as doenças. Imediatamente Ship O'Connors traça seus planos para efetivar o rapto da criança.

A equipe de Ship sequestra não só o gordo, também chamado de Bolachão, mas também a sua turma. Lá no acampamento, em meio à floresta amazônica, a turma se relaciona com as outras crianças, sempre fazendo planos de fuga. Entre os amigos, o autor destaca Hugo Ciência por sua grande inteligência, mas é sempre o gordo o responsável por arquitetar os planos da turma. Em uma dessas tentativas, eles conseguem fugir do acampamento, saindo direto para a fechada e densa floresta amazônica.

Aí começam de fato os problemas da turma do gordo, pois é necessário se adaptar aos perigos da floresta. Ao acabarem os alimentos levados na fuga, precisam se acostumar a comer insetos. Os perigos são muitos, dormem em meio às ameaças de animais silvestres e bichos peçonhentos, buscando executar um plano muito inteligente: procurar um fio de água sob as folhas caídas das árvores e segui-lo, este os levaria até a um riacho e, em prosseguimento, a um grande rio, na esperança de haver alguma comunidade ao redor que pudesse salvá-los.

Em meio a todos esses desafios, ainda é necessário se livrar da perseguição dos capangas que Ship O'Connors manda para prendê-los, e eles fazem isso por duas vezes.

Conseguem, enfim, encontrar o rio e seguem em fuga, navegando em suas águas na jangada confeccionada por eles mesmos até chegarem, felizes da vida pelo desfecho que o autor lhes permitiu viver, a uma comunidade liderada pelo Frade João, que os ajuda a capturar O'Connors e exterminar sua quadrilha.

3.5 Produções textuais a respeito da obra literária

Ressaltamos que os dados para essa análise foram retirados das atividades realizadas, uma vez por semana, com a leitura do texto literário em aulas agendadas nas quartas-feiras, em decorrência de uma divisão feita na carga horária da

disciplina de Língua Portuguesa, determinando o trabalho semanal com a narrativa para esse dia.

Sabe-se que a teoria subsidia a prática assim como esta se firma naquela, desse modo, ambas são primordiais para o exercício da docência, e é essa relação que oferece condições e embasamento para o trabalho do professor.

Como a base teórica desta pesquisa é a Estética da Recepção, cabe, neste momento de análise dos dados, uma reflexão sobre a hermenêutica. Jauss examina não apenas a experiência estética, mas também a hermenêutica literária, cujos princípios funcionam como base da primeira. O princípio da pergunta e da resposta, provavelmente a principal arma teórica da ciência da interpretação, está presente em quase todos os ensaios, já que explicita tanto o procedimento de interpretação dos textos, como a dialogia da literatura.

Nesse sentido, não se pode compreender a hermenêutica literária desvinculada da experiência proporcionada pela obra de arte, momento em que ocorre o efeito estético composto de dois fenômenos: a compreensão fruidora e a fruição compreensiva (JAUSS, 1979, p.46). Entre texto e leitor há duas modalidades de relacionamento distintas: “de um lado, ao ser consumida, a obra provoca determinado efeito sobre o destinatário; de outro, ela passa por um processo histórico, sendo ao longo do tempo recebida e interpretada de maneiras diferentes – esta é sua recepção” (ZILBERMAN, 1989, p.64).

Com apoio nessas considerações, propusemos algumas atividades, durante e após a leitura da obra, a fim de verificar não só a recepção do texto entre os leitores infantojuvenis, mas também o processo hermenêutico por eles efetuado.

Ao todo, os trinta alunos que compõem a turma participaram das atividades de leitura, porém, por vezes, esse número era alterado, em decorrência do não comparecimento às aulas em determinado dia quando se realizava essa prática leitora. Com os alunos sentados em círculo, a leitura integral foi efetuada em sala de aula pela pesquisadora, no caso, como mediadora, incluindo algumas participações de alunos que pediam para compartilhar essa leitura em voz alta. O auditório acompanhava com interesse, atento a cada modulação de voz, a cada tonalidade e timbre a serviço da caracterização de cada personagem, inclusive do narrador e, diante das ilustrações, ocorria uma pausa para sua apreciação.

A opção por essa prática norteou-se pelos estudos de Colomer e Camps (2002), segundo os quais,

A leitura em voz alta tem de ser uma atividade presente na educação leitora, desde que não seja entendida simplesmente como a oralização de um texto. Ler em voz alta tem sentido quando considerada como uma situação de comunicação oral na qual alguém deseja transmitir o que um texto diz a um receptor determinado. É possível que seja necessário comunicar o resultado de uma busca de informação aos demais membros do grupo, que se queira proporcionar o prazer da realização sonora de um texto literário, ou que seja preciso comunicar algo simultaneamente a muitos receptores (p. 69).

Inicialmente, houve a preparação para a leitura, apresentação da obra, do título, do autor e as considerações a respeito de como seriam as estratégias de leitura. Três alunos demonstraram desinteresse, revelado por comportamento totalmente apático, alheio ao que era trabalhado em classe.

Durante a leitura, fizeram-se pausas para discutir o enredo, interrogar os alunos, trocar ideias e também levantar hipóteses que poderiam ser confirmadas ou não. Segundo Saraiva (2001),

É reconhecida, igualmente, a importância da arte literária por ser capaz de situar o indivíduo diante de si mesmo e do seu contexto; por possibilitar-lhe a percepção de variados pontos de vista e por estimular sua criatividade. Entretanto, a ruptura entre essas manifestações consensuais e a prática dos agentes que respondem, juntamente com a escola, pela valorização da literatura, permitem identificar fatores alheios à práxis pedagógica, que, todavia, interferem de modo negativo na formação do leitor (SARAIVA, 2001, p.24).

A adoção dessa prática favoreceu os resultados obtidos na apresentação dos questionários; constatou-se que vinte e três alunos realizaram a atividade, porém os que se ausentavam não participaram de todas as suas fases, em que perguntas e levantamentos de hipóteses eram feitos durante a prática de leitura, portanto não puderam responder aos respectivos questionamentos.

É importante destacar, também, que as atividades desenvolvidas como parte de uma prática de leitura durante as aulas de Língua Portuguesa foram avaliadas ao final do bimestre, contudo não lhes foram atribuídos valores para a composição de médias bimestrais dos alunos, que estavam cientes disso.

Ao todo, foram elaboradas vinte e duas questões, elencadas a seguir, durante o processo de leitura, efetuadas por parte, conforme o andamento da leitura da obra.

- 1) De acordo com o texto, descreva o gordo física e psicologicamente.
- 2) Escreva como Ship O'Connors se sente.

- 3) Levante hipóteses: o que vai acontecer com o gordo?
- 4) Descreva a tia Jandira, física e psicologicamente.
- 5) Quem é o pirata? Qual a sua relação com o gordo?
- 6) Levante hipóteses: o que vai acontecer com o pirata? Por quê?
- 7) Qual era o objetivo da reunião de pais e mestres? Fale sobre isso.
- 8) Quem era Hugo Ciência? Por que esse apelido?
- 9) Qual é o real objetivo da turma do gordo ao tentar enviar mensagens do acampamento?
- 10) O que aconteceu com a personagem Jandira durante o decorrer da trama? Por que você acha que isso aconteceu?
- 11) Levante hipóteses: o plano de fuga dará certo? Por quê?
- 12) Por que Alcides tentou se matar? Quais problemas o influenciaram?
- 13) Como a turma conseguiu fugir? Descreva essa cena.
- 14) Qual será a principal dificuldade que os fugitivos enfrentarão? Por quê?
- 15) Fale sobre o plano que os fez chegar às margens do rio Amazonas.
- 16) Explique como a turma do gordo conseguiu se livrar dos cossacos e da segunda equipe de mateiros enviada por Ship.
- 17) Levante hipóteses: eles conseguirão realmente encontrar socorro? O que o fez pensar assim?
- 18) Explique como as crianças conseguiram escapar das bombas de napalm.
- 19) Quem deu abrigo à turma de amigos? Fale sobre esse momento.
- 20) Fale sobre como a turma do gordo se livrou de Ship O'Connors.
- 21) Fale sobre o clímax da narrativa.
- 22) Comente sobre o desfecho do romance.

Esses questionamentos surgiram no decorrer da leitura, em sua progressão, principiando pelos fatos observados nas linhas do texto e se direcionando aos fatos analisados nas entrelinhas do texto. Em outras palavras, ao terminar a leitura de uma cena contendo um acontecimento intrigante, levantavam-se hipóteses que seriam confirmadas ou não sobre seu desfecho.

Durante a leitura dos primeiros capítulos, em resposta ao levantamento de hipóteses acerca do que iria acontecer com o gordo, um aluno respondeu que “se ele não cuidar, vai ficar muito gordão e feio”; uma aluna assim escreveu: “os homens

querem raptar o gordo porque ele é um menino saudável, come bem, deve ter um sangue muito fresco e não tem dez anos”. De maneira geral, doze alunos conseguiram confirmar a hipótese de que o gordo seria raptado.

No decorrer da leitura, conforme foram orientados, os alunos iam fazendo o levantamento de outras hipóteses bem como de indícios condutores da conclusão a que chegaram, uma delas versando sobre a probabilidade de a turma do gordo conseguir encontrar socorro e auxílio para sair da floresta. Dentre as conclusões apresentadas, apenas duas contrariaram as demais, sob a alegação de que os garotos não conseguiriam socorro, justificando que “eles mesmos se ajudariam”. Todos os outros alunos responderam que a turma iria sim conseguir socorro e auxílio, porque “são muito inteligentes”, porque “o Hugo ciência é muito inteligente e vai achar uma saída”, “porque estão seguindo o riozinho e isso vai dar certo”, dentre outras justificativa que se repetem.

Ainda como parte das atividades propostas, solicitou-se aos alunos o resumo que, além de trazer resultados da recepção do texto, vai ser uma importante ferramenta para verificar o nível de compreensão e interpretação da história relativamente a aspectos que abrangem o enredo, tema e discurso literário. Essas informações também são importantes para se apurar a reação dos alunos diante das atividades solicitadas.

Dentre os integrantes do grupo, vinte e quatro discentes entregaram o resumo: dezesseis escreveram meia página, sete produziram um resumo um pouco mais detalhado, chegando a uma página inteira, e apenas um aluno escreveu um texto mais rico em detalhes, alcançando duas páginas de produção.

Desses resumos apresentados, nove centram-se no motivo inicial que impulsiona a progressão da história, a festa na casa do gordo - quando Ship O’Connors o conhece e ele passa a ser a principal vítima a ser raptada -, em seguida nos acontecimentos ocorridos no acampamento antes da fuga de Bolachão e sua turma. A partir dessas cenas é que se desencadeiam os motivos responsáveis pela progressão das ações e surgimento de outras personagens com importantes movimentações pela história.

Observou-se que a maioria dos alunos conseguiu mostrar os acontecimentos em ordem linear e gradativa, rumo ao desfecho, este, porém, foi mencionado com poucos detalhes pela maioria dos discentes, com exceção de um aluno

e quatro alunas, em cuja abordagem notou-se um olhar mais atento - uma delas até mencionou que “o clima da história foi arrepiante”, demonstrando interação com a obra.

Na elaboração do texto, esses alunos partem do conflito instaurado logo no início da história, o rapto do gordo a mando de Ship O’ Connors, os riscos, inclusive de morte, impostos às vítimas desde que, entre elas, não estivesse o Bolachão. A partir daí, os resumos mostram a movimentação das demais personagens pela história, com foco nas mudanças de comportamento e dos planos de fuga das crianças.

Outros alunos dão destaque maior à cena que demonstra a existência do grande carinho e amizade entre o Gordo e seu cachorro de estimação, Pirata:

As lágrimas escorriam pela cara do gordo que relembra na memória os episódios que viveu junto ao cachorro querido, o tempo em que o Pirata era recém-nascido e o gordo dava mamadeira para ele, o primeiro dia que ele latiu, foi tão engraçado, essas recordações que um cachorro deixa no dono. (MARINHO, 1986, p.42)

Embora tenha sido uma atividade realizada individualmente, todos os alunos encerram seu resumo com a indicação de que as personagens acabam vivendo em harmonia, exceto Ship, o vilão da história.

Considerando-se que a prática do resumo se volta ao relato da história com abrangência de eventos narrativos mais importantes, pode-se afirmar que dezessete alunos conseguiram realizar com eficiência essa atividade, pois, de modo geral, foram capazes de sintetizar os momentos mais intrigantes da intriga, mesmo que o olhar se detivesse com maior atenção aos primeiros conflitos.

Há casos em que alunos recriam a história, incorporando situações comuns aos desfechos tradicionais, mas não estão presentes nesta narrativa, como é o caso de uma aluna que diz no final de seu resumo: “Ship O’ Connors não saiu em pune ele se deu mal, então ele foi elevado para a delegacia, a turma foi para casa deles de volta muito feliz por ver os pais de novo. E Ship se deu mau, foi preso”². Esta mesma aluna conseguiu responder adequadamente a noventa por cento das questões propostas em sala.

Aqueles alunos que demonstraram desinteresse pelo trabalho também conseguiram produzir os resumos, que, mesmo com poucas descrições, enfatizam os conflitos iniciais e mencionam as ações geradoras do clímax e desfecho.

² Em todos os trechos retirados das produções dos alunos, manteve-se a grafia original

Essas considerações acerca da produção textual trazem alguns questionamentos referentes à leitura bem como ao nível de compreensão dos alunos. Daí emerge a reflexão sobre o grau de complexidade estético-ideológica da narrativa de João Carlos Marinho e a preocupação dos alunos, ou falta dela, em transcrever com eficiência aquilo que compreenderam.

Por outro lado, observou-se que, em detrimento de desvios da norma padrão da linguagem na seleção e combinação lexical, como coesão, pontuação, concordância, ortografia, os textos indicam que todos os alunos conseguiram expressar ao menos o assunto da história, mesmo aqueles que deram mais ênfase aos conflitos iniciais do que ao clímax. O fato é que a participação ativa nas aulas da leitura do texto parece revelar o interesse pela obra e também apontar para a necessidade de convivência com a leitura literária por meio de obras de cunho mais complexo.

Diante dessas análises, pode-se afirmar que, na elaboração dessas atividades, os leitores infantojuvenis não demonstraram dificuldades em compreender a rede que compõe os fatos na intriga, porém imprimir ênfase maior aos conflitos introdutórios do que ao clímax da história revelou-se uma atitude comum a esses leitores, apesar de não interferir na compreensão global da obra. Esses resultados espelham também a interação entre enunciação e recepção dinâmica nesse jogo entre os dois mundos, realidade e ficção³.

3.6 Textos orais sobre *Sangue fresco*

Dos trinta alunos que participaram da prática de leitura, vinte e seis relataram ter gostado do livro e compreendido o sentido global da obra proposto pelo autor. No geral, consideraram-na “legal”; “envolvente”, disse uma aluna, “porque tem sangue e morte”. Outra aluna disse que “desperta a curiosidade por saber se as crianças conseguirão sobreviver aos perigos da floresta”.

Vinte e dois classificaram a história como “emocionante”. Seis alunos disseram que gostaram muito da história, porém dariam outro final para ela, pois acharam que Ship O’Connors merecia um final mais “dramático”, mais “sofrido”. Uma aluna destaca como ponto mais interessante do livro a cena em que a cobra sucuri

³ Tais informações podem ser explicitadas de forma mais esclarecedora quando consideramos os comentários dos alunos sobre a história.

engole Ricardinho, logo nas primeiras páginas da obra. Um aluno diz ter gostado da obra porque é “surpreendente” e destaca a cena em que os capangas de Ship tentam sequestrar o gordo, mas não conseguem, restando feridos e mortos, entre eles o cão Pirata.

Uma aluna questionou o fato de o personagem principal ser chamado apenas por apelidos – gordo ou Bolachão – e comenta que poderia tratar-se de *bullying*, o que desencadeou uma polêmica na sala por despertar o mesmo questionamento nos demais alunos. Em busca de esclarecimentos, enviamos um *e-mail* ao autor, João Carlos Marinho, que prontamente nos enviou sua resposta:

Não é verdade que apelido hoje seja visto automaticamente como *bullying*. Dá-se menos apelido hoje do que antes porque muitas pessoas acham uma indelicadeza ir chamando os amigos de "papagaio", "jacaré", etc. Nem todas as indelicadezas são *bullying*. *Bullying* é um assédio que se faz contra uma pessoa indefesa ou vulnerável que torna a vida dela um inferno. Vou te dar um exemplo. Veja a linha dianteira da seleção brasileira de 1970, que é estudada assim até hoje: Jairzinho, Tostão, Pelé e Rivelino. Tem três apelidos aí. O apelido do Pelé surgiu assim: ele era criança, tinha um goleiro no time do pai dele que chamava Bilé. O Pelé não conseguia pronunciar Bilé e dizia Pelé. O pai achou graça e começou a chamar o filho de Pelé. Quer dizer, o pai "remedou o filho". E ficou assim até hoje, o Pelé assumiu a identidade do apelido, gosta dele, adora ele. O Pelé não é vítima. E onde não há vítima não há *bullying*. E hoje o nome do Pelé é usado normalmente, assim como o Bolacha e o "gordo", e ninguém fica caraminholando em volta disso. O meu conselho é esse: esquece a caraminholação com "*bullying*" e leia o livro com o espírito livre como todo mundo faz (MARINHO, abril de 2014).

Os alunos concordaram com o posicionamento do autor e demos esse assunto por encerrado.

Cinco alunos alegaram ter gostado muito da história por ela ser “bem interessante e dramática” e que não mudariam nada – esses foram os alunos que produziram resumos mais completos, revelando a sequência narrativa e dando destaque para os principais acontecimentos da história.

Por outro lado, cem por cento dos alunos se posicionaram desfavoravelmente acerca das ilustrações, que, “apesar de criativas, são em preto e branco e em pouca quantidade”, que “poderiam ser coloridas para chamarem mais a atenção”. Para os alunos, a ilustração é tão importante quanto o texto verbal, e essa não é uma ideia exclusiva deles:

Se a literatura infantil se destina a crianças e se se acredita na qualidade dos desenhos como elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores, fica patente a importância da ilustração nas obras a eles dirigidas. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 13).

Diante disso, partiu dos alunos o interesse em criar ilustrações da obra. A turma, dividida em duplas, pôde, assim, recriar cenas livremente conforme as julgasse mais interessantes ou envolventes. O resultado foi admirável, pois, além de estimular a criatividade dos estudantes, também proporcionou maior envolvimento entre a obra e os jovens leitores.



Foto 02 - Ilustração de cena da obra *Sangue fresco*



Foto 03 – Acompanhamento das atividades

Do total de participantes da prática leitora, nenhum aluno afirmou não ter gostado do livro, tampouco que não a entendeu. Todos demonstraram satisfação com a leitura, uns mais, outros menos - o que é comum em se tratando de indivíduos, seres individuais -, até mesmo os três alunos que revelaram apatia disseram ter gostado sim do livro e que a história é “surpreendente”.

Ao associar os resumos aos comentários dos alunos, o que se pode constatar é o que o livro de João Carlos Marinho parece não ter encontrado resistência por parte dos alunos do sétimo ano. Observa-se que há diferentes níveis de leitura e compreensão dos valores ditados pela história, demonstrados pela valorização de conflitos introdutórios; no entanto, para a maioria, houve a compreensão necessária dos significados veiculados pela narrativa. Essa recepção estimulou a própria turma a propor a atividade de produção de histórias em quadrinhos com enfoque de uma cena que pudessem eleger livremente. O resultado foi surpreendente.

Por outro lado, o resultado das leituras apontado pelas atividades desenvolvidas - respostas às perguntas, resumos e comentários sobre o livro - parece ser insuficiente para fazermos considerações definitivas sobre a total compreensão da obra pelos alunos. Há vários fatores que podem interferir no processo de verificação de leitura quando se solicita um trabalho escrito sobre o livro lido: compreensão da importância do projeto por parte dos pesquisadores, disposição dos alunos para a leitura de uma obra que não foi de sua livre escolha e também uma provável dificuldade por parte de alguns leitores em relatar a leitura da obra por meio da atividade escrita.

Considere-se que poucos alunos fizeram resumos bem elaborados e consistentes. Teriam compreendido realmente a história, porém sentiram dificuldades em realizar as atividades de produção dos resumos? O problema reside na interpretação de textos literários ou na escrita? Ou nas duas atividades conjuntamente?

Sem respostas para essas indagações, julgamos conveniente analisar a narrativa de João Carlos Marinho pela sua constituição ideológica e estética. A construção do enredo, as características físicas e psicológicas das personagens, demonstradas até mesmo pelos diálogos entre elas, e o discurso do narrador são aspectos importantes para a análise da narrativa, sobretudo quando se pensa em literatura infantojuvenil, já que é por meio desses elementos que se realiza a comunicação entre obra e leitor.

Assim, propusemos aos alunos a produção de um texto sobre o perfil de uma das personagens da obra, analisando-a física e psicologicamente e também destacando a importância de seu percurso no contexto da narrativa.

Ao todo, vinte e cinco alunos produziram e entregaram o texto, mesmo estando cientes de que não seria trabalho avaliativo. Esse número pode ser considerado bastante satisfatório, pois, em nosso contexto atual, a maioria dos alunos só demonstra interesse em realizar determinada atividade se souberem que serão retribuídos por isso, ou seja, que a atividade será corrigida e entregue para compor mais uma nota na soma das atividades bimestrais.

Entre as personagens citadas, a que mais apareceu como foco entre as produções dos alunos foi o gordo, recebido como o grande herói da turma:

O gordo, ele é um dos personagens principais da história Sangue Fresco. As características dele são: come demais e por isso tem o apelido de gordo ou bolachão, os pais dele são muito ricos, ele é esperto, o cérebro dele só funciona quando ele come, e fica bravo quando está com fome. Ele tem um papel importante porque ele sabe lidar com os bandidos e tem muitas ideias e planos bons para escapar do perigo (Aluna do 7º B, maio de 2014).

Outra personagem que também ganhou destaque entre os textos escritos pelos alunos foi a professora Jandira:

A professora Jandira é a professora da turma, ela é uma mulher muito bonita, e os alunos adoram ela principalmente os meninos. A professora demonstrava ser uma ótima pessoa, uma pessoa boa, mas aquilo não passava de uma farsa, ela sabia das crianças que o Ship tinha sequestrado, mas ela não ajudou elas e ainda se casou com o Ship, a turma não acreditava que aquela professora que eles gostavam também fosse uma vigarista (Aluna do 7º B, maio de 2014).

O Hugo Ciência também chamou atenção, pois sua presença também foi marcante entre as produções dos estudantes:

O personagem que eu escolhi foi o Hugo Ciência, eu escolhi ele porque ele é inteligente e criativo, ele faz parte da turma do gordo no livro Sangue Fresco, ele ajuda a turma a escapar dos capangas na floresta amazônica com o efeito dominó nas árvores, e ajuda quando eles estão navegando pelo rio e fala para seguir a estrela Cruzeiro do Sul que é pra eles saberem para onde estão indo ele tem também uma grande capacidade de armazenar na memória grandes coisas, como quando a Berenice começa a ditar sua história e o Ciência grava tudo em sua memória (Aluna do 7º B, maio de 2014).

O vilão da história também foi analisado, assim como suas ações:

Ship O' Connors era um homem mal, alto, raptava crianças e levava elas para um lugarzinho que fica no meio da Amazônia e lá ele dava comida pra eles

ficarem saudáveis pra tirar sangue, e depois eles eram levados para uma sala que o médico dava a hora e a data que eles tinham que tirar sangue. O Ship O' Connors voltava pra cidade e via mais crianças saudáveis e as raptava (Aluna do 7º B, maio de 2015).

Nem mesmo o cachorrinho de estimação foi esquecido e, ao final do texto, foi representado por uma bela ilustração:

O personagem que eu irei falar é do Pirata. Pirata é o cachorrinho do gordo, ele é muito valente, protetor, fiel, amigo, mas ele morreu baleado para salvar seu amigo gordo, dos capangas do Ship O' Connors (Aluno do 7º "B", maio de 2014).

Um aluno decidiu lembrar a cena em que a sucuri aparece pela primeira vez na narrativa:

O doutor chegou no acampamento para tirar sangue dos meninos para vender, porque o sangue era muito valioso, e o menino deu de cara na barriga do holandês e caiu de cara e quebrou dois dentes, mas o menino fazia tanta birra que foi jogado na jaula de uma sucuri gigante, ela se enrolou no pescoço do menino e em seguida engoliu inteirinho (Aluno do 7º "B", maio de 2014).

Todas essas atividades realizadas pelos alunos podem apontar os resultados dessa verificação de habilidades referentes à leitura da obra *Sangue fresco*, de João Carlos Marinho. Nos dois tipos de produção oral e escrita, pudemos perceber que não faltou a muitos deles competência de leitura para compreender o que propõe a narrativa em termos estéticos e ideológicos. A tematização da realidade no momento em que foi produzido o livro torna-o mais complexo, mais intrigante, porque está distanciada no tempo para estes leitores; um exemplo disso é a polêmica gerada pelo uso do apelido do gordo, taxado de *bullying*, o que provavelmente não ocorrera na ocasião do lançamento da obra, na década de oitenta. Todo esse questionamento por parte dos alunos revela a importância dada aos fatos e personagens, reveladores dessas ações, demonstrando interação, entendimento e compreensão do sentido da obra pretendido pelo autor. Esse dialogismo, embora se manifeste ainda timidamente, revela uma recepção dinâmica em que se deu a leitura de mundo com suporte na visão crítica da realidade.

Podemos observar que a narrativa apresenta inovações, envolvendo o sequestro de crianças inocentes e a existência de cenas de tortura, como a morte de Ricardinho, engolido pela sucuri, que são ricamente descritas:

E segurando Ricardinho com a chave de braço, foi levando o menino na direção da gaiola. Era uma gaiola com barras de ferro entrelaçada de fios de arame grosso. [...]

A sucuri meneou, fez que sim, fez que não, e deu o bote.

Foi coisa de um instante, enlaçou-se no menino, envolveu com os anéis, que foram apertando, quebrando as costelas, Ricardinho ficou azul e ia se transformando numa pasta mole, o bicho verde abraçando ele. (MARINHO, 1986, p.12)

A morte do cão Pirata também é narrada com riqueza de detalhes, com leveza de linguagem para amenizar as cenas impactantes e violentas, mostrando que se trata de um livro distinto de outros infanto-juvenis, pela capacidade de envolver emocionalmente o leitor e, por essa razão, talvez, seja tão atrativo.

Os alunos do sétimo ano demonstraram estar envolvidos pelo modelo de história de Marinho, que se constrói pelo drama, perigos e aventuras.

No próximo capítulo, analisamos *O gênio do crime*, do mesmo autor, e os dados coletados sobre a obra, o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades de prática leitora.

CAPÍTULO IV LEITURA E RECEPÇÃO DE *O GÊNIO DO CRIME*: LEVANTAMENTO DE DADOS

Neste capítulo, procederemos à apresentação e análise dos dados referentes à leitura do livro *O gênio do crime: uma história em São Paulo*, também de João Carlos Marinho. Os aspectos abordados abrangem a apresentação do enredo, análise de textos orais e escritos produzidos pelos alunos e dos pontos que receberam maior destaque no momento de sua produção.

4.1 O enredo tecido em mistérios

Na medida em que se acentua o valor estético da obra ficcional o mundo imaginário se enriquece e se aprofunda, prendendo o raio de intenção dentro da obra e tornando-se, por sua vez, transparente a planos mais profundos, imanentes à própria obra (CANDIDO, 1968, p. 33).

O gênio do crime é o primeiro livro de João Carlos Marinho, publicado em 1969. Mantém-se um sucesso editorial há 45 anos com mais de um milhão de exemplares vendidos. É o mais famoso dos livros da turma do gordo, citado como uma das referências fundamentais da literatura infantojuvenil brasileira por especialistas e por outros escritores consagrados do gênero, como Ruth Rocha e Ana Maria Machado.

A obra, dividida em 40 capítulos, narra a intrigante história de um concurso de figurinhas de futebol. Já nas primeiras linhas do texto, Marinho localiza seu leitor no tempo e no espaço em que se passa a trama, o que provoca maior envolvimento entre obra e recebedor:

“Era um mês de outubro em São Paulo, tempo de flores e dias nem muito quentes nem muito frios, e a criançada só falava no concurso das figurinhas de futebol. Deu mania, mania forte, dessas que ficam comichando o dia inteiro na cabeça da gente e não deixa pensar em mais nada”. (MARINHO, 1989, p. 7)

Quem consegue preencher o álbum ganha excelentes prêmios, porém realizar essa tarefa não é tão fácil, pois há figurinhas que são difíceis de serem encontradas. Sabendo disso, um gênio do crime constrói uma fábrica clandestina e passa a fabricar figurinhas falsas, e várias crianças conseguem preencher o álbum. Isso se transforma em um grande problema para seu Tomé, dono da fábrica “verdadeira”, pois não há tantos prêmios para entregar em um espaço tão curto de tempo. Diante disso, seu

Tomé confia à turma do gordo a responsabilidade de descobrir quem é o responsável por toda essa falsificação.

Em um dos encontros dos pequenos detetives, no quarto de Bolachão, para discutir os planos sem sucesso da turma, em meio a tanta comida e pães tostadinhos na hora, Bolacha tem a ideia genial de seguir pelo avesso o cambista responsável pela venda das falsas figurinhas, ou seja, esperar o cambista no seu ponto de chegada e ver de onde ele vinha, em todos os pontos, dia a dia, até descobrirem onde era sua casa e a fábrica clandestina. Isso é recebido pelos colegas com muito entusiasmo, pois acreditam ser a salvação da fábrica de seu Tomé, que já está quase chegando à falência.

João Carlos Marinho percebe a necessidade de criar uma personagem feminina, e é aí que surge a Berenice, que também conquista a todos com seu bom humor, tornando-se, posteriormente, a namorada do Bolachão.

O enredo conta com a presença do excêntrico personagem Mister John Smith Peter Tony, o detetive escocês invicto, com um currículo insuperável na área de espionagens policiais, competindo com a esperteza do Gordo e seus amigos na busca da revelação do crime. Sem dúvida, isso acentua o caráter parodístico da narrativa, enfatizando o tratamento cômico dado a um tema de procedência séria, que traz à reflexão as falhas da sociedade brasileira.

Assim a turma vive a grande aventura, com mistério, suspense, enigma, riscos, detetives, suspeitos, tudo isso com uma pitada de humor, até descobrir quem é o gênio do crime e onde fica a fábrica clandestina. Nessa ocasião, gordo quase é morto pela quadrilha, o que caracteriza o clímax da obra. O autor finaliza o texto com a prisão da quadrilha e a vitória da turma dos pequenos detetives.

4.2 A preparação para a leitura e as estratégias de leitura de *O gênio do crime*

Mais uma vez, iniciamos a investigação com a preparação para a leitura, pela apresentação da obra, título, autor e pelas considerações a respeito das estratégias de leitura. Antes de iniciarmos as discussões acerca da leitura da obra de Marinho em sala de aula, convém esclarecer quais são essas estratégias de leitura. Entende-se por estratégia de leitura os procedimentos individuais que o leitor desenvolve ao longo de

sua vida, a fim de obter maiores informações durante o ato de ler. Solé (1998) esclarece que

Uma das características das estratégias é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação; [...] são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. [...] Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção - a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe - e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (SOLE, p. 69).

Dessa forma, essas estratégias podem ser entendidas como os meios utilizados pelos leitores para melhor compreender o que leem, desvendando os processos mentais envolvidos no entendimento de um texto.

Segundo Girotto e Souza (2010), as estratégias de leitura podem ser divididas em sete: conhecimento prévio, conexão, visualização, questionamento, inferência, sumarização e síntese. Nesta pesquisa, para a prática de leitura de *O gênio do crime*, dentre as estratégias por nós utilizadas, destacam-se a visualização e a inferência.

Visualizar consiste em criar imagens mentais de personagens ou cenários enquanto o leitor processa a leitura. Segundo os autores, essa é uma estratégia cognitiva muito utilizada, porém sem se perceber. Em muitas ocasiões do cotidiano, ela é utilizada para melhor entender o que nos é apresentado, como, por exemplo, ao receber a explicação de como chegar a algum endereço, o percurso pode ser imaginado pelas descrições do espaço.

Durante a leitura do texto literário, propõe-se a visualização, que leva à inferência de significados. Girotto e Souza (2010) definem a visualização como uma forma de inferência, o que justifica a razão de essas duas estratégias serem abordadas proximamente. À medida que os leitores visualizam, seu interesse pelo texto é aguçado, favorecendo a reflexão e compreensão das informações contidas no texto.

A inferência é compreendida como a conclusão de ideias implícitas, subentendidas, que não estão explicitadas no texto; significa ler as entrelinhas, ou seja, correlacionar as informações com o repertório de conhecimentos do leitor. Inferir é essencial no processo de compreensão do texto. Assim,

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por

meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76).

A sugestão de trabalho planejada e aplicada, como veremos a seguir, compreende a leitura oral e o contato direto do aluno com o texto literário, especificamente a literatura policial e de aventura.

4.3 Vivenciando a leitura literária

Planejamos essas atividades levando em consideração três momentos, antes, durante e após a leitura, para que, assim, pudéssemos analisar a recepção da obra por parte dos jovens leitores.

De acordo com Isabel Solé (1998), antes da leitura, os alunos precisam ser informados a respeito dos objetivos do ato de ler, a fim de que possam selecionar e utilizar suas habilidades e estratégias conforme a solicitação do professor em sua proposta. Esse é o momento em que o aluno ativar seus conhecimentos prévios, aqueles que o leitor adquiriu ao longo de sua vida.

Durante a leitura, os alunos são estimulados a observar o texto compartilhado por eles e o mediador, ocasião em que, em contato com diferentes problemas e hipóteses levantados, podem propor possíveis soluções e compará-las com outras apresentadas no grupo.

Por meio dessas ações, o educador estimula a formação de leitores capazes de organizar seu próprio pensamento, tornando-os mais independentes no processo de ler e compreender o texto.

As estratégias utilizadas após a leitura precisam visar à retomada e à reflexão acerca das informações apreendidas no decorrer da leitura e atribuir a elas significados. Esse procedimento auxilia o aluno a desenvolver atividades que o habilitam a elaborar opiniões, comparar, criticar, além de aplicar as informações novas, adquiridas pela leitura, em sua vivência diária.

Nesse sentido, as atividades propostas para as obras de João Carlos Marinho foram planejadas a partir de uma sequência didática em que se utilizaram esses três momentos de leitura – anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

Ao todo, os mesmos trinta alunos participaram da prática leitora de *O gênio do crime*, dentro das mesmas estratégias utilizadas com a obra *Sangue fresco*, por meio da leitura oral realizada em sala de aula, com os alunos sentados em círculo.

Observamos que essa disposição do grupo possibilita a interação no processo de aprendizagem dos alunos e favorece o compartilhamento de ideias. Essa troca facilita a compreensão da atividade e promove a prática de discussões, levantamento de hipóteses e também refutação sobre inferências.

Embora aqueles mesmos três alunos demonstrassem desinteresse na participação da leitura, revelado por comportamento apático e alheio ao que era proposto, é importante ressaltar que a dinâmica utilizada no trabalho com a leitura favoreceu o processo de sua realização na sala do sétimo ano “B”.

Com a adoção dessas metodologias, o aluno deixou de ser um mero expectador da aula e passou a ser um participante ativo, contribuinte com a produção do próprio saber e do próprio desenvolvimento como ser humano. Sobre isso, declaram Paulino e Cosson:

[...] operando com a liberdade da linguagem, dando palavras à liberdade humana, a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano. É por essa razão que concebemos o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (PAULINO E COSSON, 2009, p. 70).

Essa interação entre texto e leitor, permeada pela contribuição do professor, torna o processo de leitura significativo tanto para o discente quanto para o docente.

Quando o estudante é estimulado, desafiado, o processo de crescimento intelectual é favorecido, pois, nesse contexto, o aluno lê e constrói seu parecer em relação a sua leitura, passa a enxergar o caminho que deverá percorrer para chegar ao destino desejado ou estabelecido.

Efetivamente, a discussão baseada no texto ajuda os estudantes a enriquecerem sua compreensão ao oferecer-lhes as interpretações dos demais, reforça sua memória a longo prazo, já que devem recordar a informação para explicar o que entenderam, e contribui também para melhorar a compreensão em profundidade e o pensamento crítico quando os alunos têm de apresentar argumentos sobre as opiniões emitidas e têm de eliminar as incoerências e contradições lógicas do seu próprio pensamento com relação ao texto lido (COLOMER, 2002, p. 85).

Mais uma vez constatou-se que essa prática de leitura utilizada favoreceu o resultado da apresentação das atividades propostas durante e após a leitura do romance, como veremos a seguir.

4.4 Textos escritos pelos alunos a partir da leitura de *O gênio do crime*

Como já havíamos realizado a leitura de *Sangue Fresco*, não propusemos perguntas escritas sobre as personagens que se repetem na trama, no entanto, durante a leitura, indagamos oralmente os alunos a respeito de algumas personagens desconhecidas e sobre assuntos do enredo. Assim, para não tornar o processo de leitura e levantamento de dados um momento repetitivo e cansativo, optamos por realizar, por escrito, atividades relacionadas ao levantamento de hipóteses, a fim de verificar, por meio dos registros dos alunos, a identificação, a reciprocidade e a recepção da obra de Marinho.

Realizamos a leitura do romance até determinado ponto da narrativa, sempre com discussões sobre o enredo, personagens e acontecimentos, o que contribuiu para o envolvimento dos alunos com o texto. Na sequência, orientados sobre a relevância do clímax e do desfecho para a trama, propusemos a produção de uma narração contendo as hipóteses referentes a esses elementos da narrativa já estudados pelos alunos.

Ao todo, vinte e um alunos entregaram as atividades propostas, o que também pode ser considerado um resultado satisfatório, pois as atividades eram desenvolvidas em sala de aula, podendo ocorrer ausências de alunos. Esse número é relevante e pode ser visto como positivo pelo fato de os alunos estarem cientes de que essas atividades não seriam avaliativas, não comporiam, pois, as notas bimestrais.

Dentre os alunos que entregaram os textos, dez escreveram meia página, oito, escreveram uma página, uma aluna escreveu uma página e meia e dois alunos escreveram duas páginas. Embora sabemos que quantidade não indica qualidade, destacamos os números nesse contexto porque entendemos que eles demonstram a proporção de estudantes envolvidos nas atividades propostas, e adiante, abordaremos os sentidos dos textos produzidos pelos alunos leitores no processo da prática leitora.

A proposta consistia na produção de um texto narrativo a partir da cena em que o gordo é matriculado na mesma escola onde estuda o filho do cambista, contendo os acontecimentos decorrentes desse plano dos pequenos detetives. A seguir podemos observar alguns textos.

O gordo está na escola mas ainda não tem nenhuma pista sobre o cambista, a turma está acampada, tentando descobrir, mas está difícil.

O gordo está seguindo um capanga que trabalha na fábrica clandestina, e ele conseguiu entrar no carro do capanga, e ele está perto de descobrir a fábrica clandestina.

O gordo conseguiu descobrir a fábrica clandestina seguindo o capanga, e ele está pegando todas as informações sobre a fábrica, para tentar acabar com essa fábrica. E ele descobriu que na fábrica tem um cachorro pastor Alemão, e ele descobriu também que tinha um porteiro, só que esse porteiro estava dormindo, e ele conseguiu entrar na fábrica, e ele ligou para seu Thomé, e seu Thomé ligou para a polícia (Aluna do 7º “B”, julho de 2014).

Esse texto traz de maneira sucinta uma sucessão linear de ações, desde a entrada do gordo naquela escola até a descoberta da fábrica clandestina, e a solução é rápida e simples, sem expedientes que criam o clima de tensão: apesar da presença do cão, o personagem entra facilmente no recinto, já que o porteiro dormia, e liga para seu Thomé, que liga para a polícia.

No texto a seguir, outra aluna relatou sua hipótese de forma mais detalhada, em que a progressão das ações projeta uma intensificação do risco iminente por que passa a personagem protagonista de ser capturada, o que de fato acontece, encaminhando-se para o clímax - a tortura. Neste momento, em meio à tensão, há o surpreendente acréscimo de uma dose de humor para descontrair o momento crítico, quando o gordo impõe uma condição para falar: que lhe dessem comida. Aqui se observa a interação entre enunciação e recepção.

Eles voltaram para o acampamento e começaram a levantar hipóteses de quem poderia ser o gênio do crime, o mister também descobriu que na escola está o filho do cambista. O gordo, no outro dia foi a escola, o gordo descobriu que o Raimundo filho do cambista deixava a lista em cima da carteira e um senhor de cabelos brancos copiava a lista de binóculo e fazia as encomendas pelo telefone, o gordo segue o senhor de cabelo branco e nariz pontudo mais era apenas um disfarce, na verdade ele era moreno e tinha o nariz pequeno. O gordo estava escondido no carro do bandido, o gordo corre e se esconde na casa do cachorro, o gordo dormiu dentro da casa do cão. O gordo acordou, passou pela porteira e por sorte a porta da fábrica estava aberta e ele entrou, tentou ligar para seu Thomé, mas quando ele ia dar seu endereço pegaram o seu Thomé, chegou um anão e pegou o gordo e se passou por ele e deu o endereço errado para seu Thomé. O chefe começou a interrogar o anão, o gordo não respondeu nada, mais aí então eles começaram a torturar o gordo mais aí o gordo não aguenta e começa a contar tudo, mas ele diz que só vai dizer quando derem algo para ele comer (Aluna do 7º “B”, julho de 2014).

Um aluno produziu um texto retratando um suposto conflito existente na escola em que o gordo estava estudando:

Bolachão se levantou e escreveu algo de mal gosto e o mister debochou dele, a sala caiu em gargalhada e o mister mandou o gordo sentar, e desenhou o mapa falando na língua do seu país, quando o gordo sentou, Berenice o chamou e disse:

recursos também podem resultar dessa identificação e interação entre enunciação e recepção.

Outra aluna assim se expressou:

O gordo e os seus amigos foram tomar banho e tomar café. Quando o gordo foi para a escola, o mister iria dar aula.

O gordo foi ao jardim e achou o homem e tirou a peruca e o nariz pontudo falso.

O gordo achava que tinha chegado na fábrica clandestina, o gordo entrou no jardim e viu que era uma fábrica e disse que sua missão estava cumprida. Ele se escondeu na casa do cachorro e esperou até a noite para que a fábrica fechasse.

Um pastor alemão viu o gordo, o cachorro ia atacar o gordo, mas ele pegou um caramelo e deu para o cachorro.

Quando o gordo acordou estava a noite, o porteiro ainda estava no portão, mas dormindo.

O gordo tirou do bolso uma lanterninha, pegou o telefone e ligou para seu Thomé, dando o endereço da fábrica e ele mandou a polícia lá (Aluna do 7º “B”, julho de 2014).

Observam-se, nessa produção, alguns problemas concernentes à escrita do texto, relacionados à coesão. No entanto, podemos notar que, mesmo com dificuldades em produzir um texto coeso, a aluna conseguiu unir as informações que já tinha por meio da leitura parcial da obra e construir um pequeno desfecho e, como quase todos os outros alunos, finalizou sua narrativa com a descoberta da fábrica clandestina por meio da coragem e audácia do herói da trama, o gordo.

Quanto aos resumos, vinte e quatro dos discentes entregaram-no. Apenas três alunos escreveram aproximadamente meia página, com poucos detalhes e descrições; dezesseis produziram um texto com uma página, contendo mais informações, com uma linguagem melhor elaborada. Quatro estudantes escreveram duas páginas e uma aluna escreveu três páginas sobre a obra. Estes últimos foram textos ricos em detalhes, com apontamentos sobre os elementos da narrativa e até juízo sobre ela, demonstrando que tais alunos conseguiram identificar os pontos principais da obra.

Quatorze alunos iniciaram o texto situando o leitor no tempo e no espaço em que se passa a cena, tal como fizera João Carlos Marinho: “Era um mês de outubro em São Paulo, tempo de flores e dias nem muito quentes nem muito frios, e a criançada só falava no concurso das figurinhas de futebol” (MARINHO, 2009, p.9). Dentre os textos destacam-se estes inícios: “Outubro, em São Paulo, todas crianças só falam sobre o álbum de figurinha de futebol”. “Essa história que eu vou te contar aconteceu em São Paulo, outubro, estava tendo premiação para quem completasse o álbum e o prêmio era

um uniforme de time de futebol”. “Essa história começa em São Paulo, numa escola chamada Três Bandeiras. Tinha uma temporada de figurinhas de futebol”. E mais este:

Era um mês de outubro, em São Paulo e havia um concurso de figurinhas e um cambista montou uma fábrica clandestina escondida debaixo de uma fábrica de tecidos e ninguém sabia dessa fábrica clandestina, só a turma do gordo, que trabalhava, era pituca, gordo, Berenice, Edmundo (julho de 2014).

A preocupação em iniciar o texto pela localização temporal e espacial do cenário é significativa e demonstra a relevância desses dados para esses leitores, já que estes procederam de forma semelhante que o autor, o que, certamente, contribuiu com a produção de textos bem elaborados, no que se refere à organização textual do enredo, constituído de dados temporais e espaciais.

Uma aluna elaborou o texto com um olhar voltado a elementos da narrativa, ao enfatizar a pluralidade de espaços no percurso das ações, os recursos geradores de suspense e a expressividade da voz narrativa, tecendo comentários sobre a atualidade do texto “escrito há tanto tempo”:

A história se passa em vários espaços como: São Paulo, que é a cidade onde a história começa e se passa em outros espaços também: na floresta, quando eles estão vigiando o cambista em sua casa, a fábrica de tecido e uma pequena parte na casa do gordo, e apesar do livro ser escrito há muito tempo, não interfere em nada do livro, porque ele continua tendo o mesmo suspense, tem ação e continua sendo interessante, já o narrador do livro narra com expressão, com vontade e de um modo em que o livro fica com aquele ar de suspense, de ação, de medo, então ele expressa vários sentimentos [...] (Aluna do 7º “B”, julho de 2014).

Em outro texto, uma aluna também comentou que a “história, mesmo sendo no passado, dá a aparência de que está no presente”. Nesse contexto, podemos observar que o leitor tem essa sensação devido à identificação com a obra, que, embora tenha sido escrita há mais de quatro décadas, continua atual com a presentificação dos fatos, graças aos recursos expressivos da linguagem utilizada nas descrições e relatos detalhados de cenas violentas, amenizadas pelo tom humorístico.

O final de um texto apresentou uma “moral” da história: “Nunca mexam com a turma do gordo”. Isso nos remete aos textos moralizantes, embora suas características não estejam presentes na obra de Marinho. Assim, a ideia de finalizar com a “moral” da história imprimiu um caráter de advertência com um leve tom de humor a esse resumo.

Um aluno avaliou como ponto principal a cena em que a quadrilha é descoberta e presa pelos policiais e destacou a importância do filho do cambista no desfecho do enredo, pois foi ele quem leu o pedido de socorro do gordo impresso nas figurinhas. Enfatizou também a decepção desse menino, que acreditava que o pai fosse um “herói” por estar presente na cena e ter ajudado na prisão dos falsificadores, sem imaginar que fizesse parte da quadrilha.

Mesmo tendo escrito apenas meia página, uma aluna descreveu algumas personagens:

Os personagens era o gordo que era bonito, inteligente, guloso, gordo. Berenice era bonita, apaixonada pelo gordo, seu Thomé era um senhor que se passou de pai dos alunos e de pai de gordo. Raimundo era o aluno filho do cambista, o Mr. Piter Jhon era o detetive que salvou o gordo do ácido (Aluna do 7º “B”, julho de 2014).

Em nenhuma passagem do livro, o narrador menciona que o gordo era “bonito” e, como essa característica é desvendada apenas pelo olhar de Berenice, é possível inferir que a aluna se identifica com a namorada de Bolacha, ao compartilhar esse mesmo olhar, provavelmente influenciado pela imagem dos heróis, sempre representados pelos mais belos atores na mídia. Observa-se, ainda, que a “beleza” e demais traços desse nosso herói, como a obesidade e a gula, são associadas a características incompatíveis com a tradicional figura romântica dos protagonistas. Assim, ao criar uma imagem caricata de herói, a obra reforça seu caráter inovador, moderno.

Diante do exposto, o que se pode observar, por meio dessas produções escritas, é que todos os que entregaram o texto conseguiram compreender o sentido global do romance; a diferença consiste no fato de que alguns relataram as ações de maneira mais detalhada, com riqueza de pormenores descritivos; outros produziram textos curtos e pobres em detalhes. No entanto, inclusive nestes resumos, observa-se a linearidade dos fatos, a visualização e presença dos elementos da narrativa. Isso confirma uma recepção dinâmica e a ideia de que só há compreensão referente àquilo de que se gosta e vice-versa.

Assim, ressaltamos que a leitura da obra de João Carlos Marinho foi uma experiência muito bem recebida pelos alunos matriculados na turma do sétimo ano “B”, conforme atestam os resultados aqui apreciados, os quais demonstram também a veracidade das palavras de Jean Marie Goulemot (1996) quando afirma que “Ler é dar um sentido, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas

sequências”. E conclui o estudioso: “Ler é, portanto, construir e não reconstruir um sentido” (GOULEMOT, p. 108).

Dessa forma, percebe-se que, no processo de leitura, não basta alcançar o significado pretendido pelo autor, por isso Goulemot (1996) ressalta que, se assim fosse, o prazer da leitura seria apenas o resultado da coincidência entre o “sentido desejado e o sentido percebido”, e afirma ainda que “um texto literário é *polissêmico*, a análise do leitor parecerá, portanto, pertinente porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura” (GOULEMOT, 1996, p. 108).

Tendo como suporte essas reflexões e considerando o caráter polissêmico do texto e da leitura literária, conforme salienta Goulemot (1996), podemos afirmar que os alunos participantes desta pesquisa, por meio das sequências dos fatos e dos traços literários de linguagem utilizados pelo autor, conseguiram articular os sentidos produzidos e, assim, construir o sentido global da obra.

Diante desse resultado positivo, após o término da atividade de leitura de *O gênio do crime*, decidimos propor mais uma vez a produção de um texto em que versariam sobre uma das personagens da obra, analisando-a física e psicologicamente e ressaltando sua importância no contexto da narrativa. Ao todo, vinte e cinco alunos desenvolveram a atividade e, mesmo estando cientes de que também não seriam avaliados por essa atividade, entregaram o texto – esse é mais um dado positivo já que, como já esclarecemos, a maioria dos alunos só demonstra interesse em realizar determinada atividade se souberem que serão retribuídos por isso. Acrescente-se, ainda, que os alunos ausentes não puderam participar dessa atividade realizada em sala de aula.

Dois personagens foram eleitos pelos alunos para essa atividade, o gordo e o Mister, que ganharam a atenção dos jovens leitores; os que retrataram o gordo reservaram algumas palavras aos integrantes da turma e também ao filho de um dos falsários, como se pode observar nos textos transcritos abaixo.

Bolachão, gordo, esses são os apelidos do gordo, o gordo é bem legal, ele tem uns amigos detetives e o gordo é uns dos principais nomes desse grupo de amigos detetives.

Ele é gordo, tem bochechas grandes, gosta de comer sanduiche, os pais dele são bem legais, ajudam ele em tudo e tem amigos que também ajudam ele em tudo, e o gordo tem uma inteligência magnífica e tem uma namoradina que chama ele também de meu gordinho! Ele e ela se gostam muito... e o gordo tem um amigão que se chama Edmundo (Aluno do 7º “B”, julho de 2014).

Outro aluno descreveu o gordo em poucas palavras e, apesar de o texto trazer uma passagem incoerente, ou uma incompatibilidade de sentido, podemos observar que o leitor identificou na personagem as características de um protagonista e a sua importância no desenrolar da trama.

O gordo e os amigos faziam uma dupla perfeita, era Edmundo e Bituca. O gordo era o mais inteligente, ele é que dá a ideia para eles capturarem o cambista que vende as figurinhas falsas e a turma do gordo ajudou eles pegar o cambista (Aluno do 7º “B”, julho de 2014).

Esse aluno caracterizou a turma como “uma dupla perfeita”, embora tivesse citado três integrantes dela - o gordo, o Edmundo e o Pituca; trata-se de uma incoerência. Contudo, pelo olhar desse leitor, é provável que o gordo tenha ganhado tamanha importância na trama que passou a compor um lado do grupo e que as outras duas personagens mencionadas precisam somar-se para compor o outro lado dessa “dupla”. Em outras palavras, o gordo representa um lado da turma, Edmundo e Pituca, o outro.

Ao escrever sobre o gordo, uma aluna faz uma associação entre os enredos de *Sangue fresco* e *O gênio do crime* ao salientar que “o gordo é o mais esperto da turma, quando ele estava em apuros, ele pediu socorro pelas figurinhas, colocando o endereço, ele é o que mais se ferrou, quase foi comido pela cobra, quase morreu na banheira com ácido. Eu acho ele muito corajoso”.

Um aluno destaca a relevância da atitude do filho do cambista para o desfecho da trama quando este ajuda a salvar o gordo. Nivelar a importância dessa personagem com a do gordo parece revelar uma indecisão desse leitor relativa à personagem de sua preferência – a intervenção oportuna desse menino é fundamental para livrar o herói da morte.

Eu entendi que o gordo é importante mas não só tem ele, eu acho que o filho do cambista também é importante, porque se não fosse ele ter visto a mensagem nas figurinhas, e avisasse a polícia, ninguém ia saber, e o gordo ia morrer mas o mister ajudou também, por isso que eu acho que o filho do cambista é importante. Porque ele salvou o gordo dos cambistas depois ele falou para seu pai, mas ele não sabia que seu pai era um dos cambistas (Aluno do 7º “B”, julho de 2014).

Mister John Smith Peter Tony, o “detetive invicto”, também conquista a simpatia de alguns alunos, ou por representar, provavelmente, o adulto protetor entre os

pequenos detetives, ou por sua imagem excêntrica e caricata. Contudo, seu poder acaba sendo superado pela esperteza do gordo.

Ele é um detetive invicto, que todos os casos que aparece para ele, resolve tudo e também é muito rico, tem uma vida saldável.

Ele foi contratado pelo Senhor Thomé para desvendar o mistério da fábrica clandestina, a importância dele era porque o trabalho do gordo estava sendo difícil aí o Mister tenta desvendar o mistério e acaba perdendo o cargo de detetive invicto (Aluna do 7º “B”, julho de 2014).

O Mister era um detetive e tanto, ele era invicto, não deixava nenhum mistério sem ser resolvido, ele era em cara muito competente, ele era escocês, tinha um sotaque de voz diferente, ele salvava todos que estão presos mas ele perdeu, ele não é mais invicto por um mistério que outra pessoa resolveu (Aluno do 7º “B”, julho de 2014).

Ele é um detetive escocês que o senhor Thomé contratou para o caso das figurinhas falsificadas. Ele é auto, forte, nunca perdeu um caso para ninguém, ele tem um sotaque escocês e também um helicóptero azul. O gordo não gosta muito dele, mas ele salvou a vida do gordo e ajudou a prender os falsificadores (Aluno do 7º “B”, julho de 2015).

Este aluno declara abertamente sua preferência pelo detetive: “o Mister, para mim foi um dos personagens que eu fiquei mais impressionado, porque ele era um detetive invicto. Também o mister veio da Escócia para resolver esse crime da fábrica de figurinha, mas ele consegue resolver só depois das crianças”.

Nessas descrições, podemos observar que, mesmo em poucas palavras, os alunos conseguiram não só expressar as características reais da personagem, como também reconhecer sua importância dentro da narrativa e identificar-se com ela.

4.5 Textos orais sobre a obra de Marinho

Mais uma vez, os comentários dos alunos em relação à obra apontam que apreciaram a história; praticamente a totalidade dos alunos avaliou a obra como “legal”, “surpreendente”, “curiosa”, cuja trama é envolvente “porque o leitor quer saber quem é o tal gênio do crime”. Uma aluna declarou: “é o melhor livro que já li”. Outra aluna comentou que “o título sugere que a história é para adultos, mas, quando lemos, percebemos que é realmente voltada para crianças”.

Um dos leitores destacou como parte mais interessante da obra a cena em que se inicia o descobrimento do enigma: “não queria parar de ler. É a parte que todos querem saber o que vai acontecer”. Para uma leitora, a parte mais interessante da narrativa é quando a Berenice e Gordo se interessam um pelo outro:

A valentia do escovinha animou o resto que xingava mais de longe e já queriam é bater no gordo ali mesmo. Foi aí que uma moreninha muito bonitinha, de olho grande e cabelo lisinho que escorria no ombro, falou enérgica:

— Ninguém toca nesse gordo! Covardes são vocês! Ele é doente, ouvi o professor dizer.

A turma respeitou o rompante da morena e se quietou. E o gordo, que nunca tinha sido de namorar, achou ela bonita e simpatizou. Nisso chegou o zelador que mandou a fila se arrumar direito e ir para a classe. A moreninha puxou a mão do gordo:

— Vem sentar comigo, gordinho, eu mando a Madalena sentar na outra carteira (MARINHO, 1989, p.51).

A aluna justificou sua escolha dizendo que “ninguém imagina que uma moreninha bonita vai se apaixonar por um gordo e intimá-lo a namorar”, o que torna o texto ainda mais surpreendente, como nesta passagem: “— Ótimo. Vamos descobrir juntos o crime e depois eu fico tua namorada, tá? Essas belezas você não é, mas tem it, sabe, meu pastelzinho” (MARINHO, 2009, p. 70).

O detetive Mister John Smith Peter Tony, segundo um aluno, contribuiu para o humor do texto, pois seus diálogos são marcados por um sotaque muito engraçado. Em geral, para a turma de leitores, o desempenho do trio de detetives mirins foi fundamental para o desfecho, já que cada um deu sua contribuição para a resolução do mistério, porém o que mais se destacou por seu esforço, valentia e inteligência foi o Bolachão, sobretudo por seu plano formidável de seguir “às avessas” o cambista.

Cinco alunos afirmaram ter gostado da narrativa porque é “muito interessante” e “fácil de entender”, pois é escrita com uma “linguagem direta”, e acrescentaram que não mudariam nada no enredo, pois assim está “perfeito”. Esses alunos foram os que conseguiram produzir o resumo com uma ou duas páginas completas.

Sobre as ilustrações, manifestaram-se da mesma forma como em relação a *Sangue fresco*, comentando o número insuficiente de imagens que, em vez de coloridas, são em preto e branco: “poderiam ser coloridas para chamarem mais a atenção”, queixaram-se eles. Novamente, partiu dos alunos a produção de textos não-verbais a respeito de algumas cenas da obra e, mais uma vez, o resultado foi satisfatório.

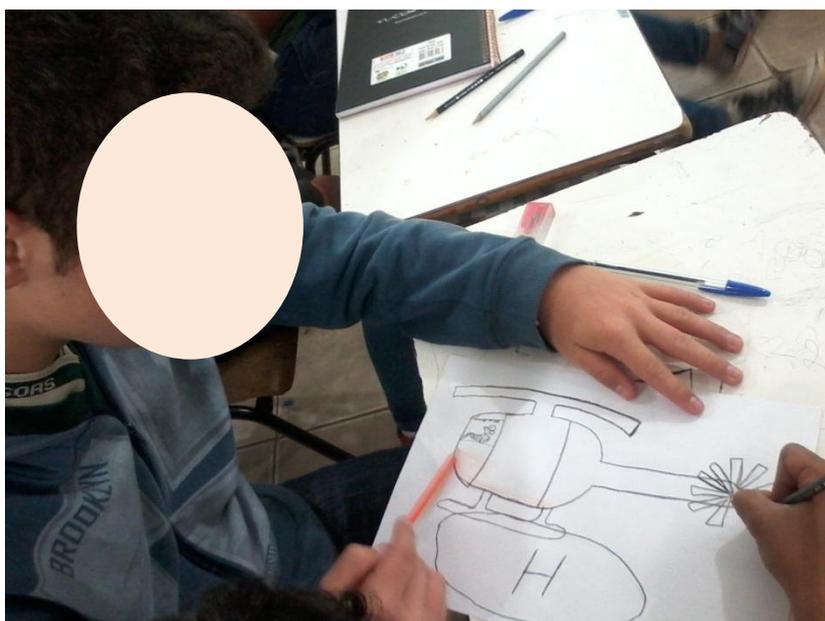


Foto 04 – Ilustração de *O Gênio do Crime*

Três alunos destacaram como ponto mais emocionante da obra a cena em que gordo é torturado pelos bandidos para contar sobre o plano dos pequenos detetives:

O peludão abriu a estante e pegou o alicate de ponta fina.
 — Arranque a unha dele — ordenou o chefe.
 Almeidinha segurou forte o gordo. Bolachão quis se livrar mas o grandão tinha mão de pilão e atarrachou o gordo na cadeira. Atlas enfiou o alicate na unha do gordo, a do dedão, apertou e foi puxando para cima.
 Dor assim o gordo nunca tinha sentido; a vista escureceu tudo e ele gritou:
 — Chega! Eu falo.
 O chefe fez um sinal e Almeidinha afrouxou o alicate; o dedo estava inchado e pingava sangue, mas não deu tempo de arrancar fora a unha, só deslocou um pouco (MARINHO, 2009, p.101).

Ao serem questionados sobre a parte mais intrigante da história, todos os alunos presentes destacaram o momento em que Bolacha é quase morto pela quadrilha de falsificadores na banheira com ácido, o que revela que realmente conseguiram perceber qual é o clímax da obra.

Ao manifestar sua opinião sobre a narrativa, uma aluna se pronunciou comentando que “é uma leitura que integra a gente. A gente imagina a rua, as casas. Quando a gente para de ler por alguns instantes, ficamos nos perguntando o que irá acontecer com aquele personagem?” Essa mesma aluna achou triste o final e justifica, alegando que Mister perde o título de detetive invicto e vai embora e que a tristeza do detetive é causada não somente por essa perda, mas por tê-lo perdido ao ser derrotado por uma criança. Acrescentou também que mudaria o final: Mister permaneceria no Brasil para ser mais um integrante das aventuras da turma do gordo.

É importante destacar que todos avaliaram a obra de maneira positiva em razão do enredo tecido por mistério, suspense e aventura, dos personagens que superam seus próprios planos e medos, da linguagem literária utilizada pelo autor, e às descrições dos espaços em que ocorrem as cenas, tornando mais real cada detalhe da estória.

Essa recepção impulsionou a própria turma em propor mais uma produção, desta vez, de histórias em quadrinhos referentes a uma das cenas de *Sangue fresco* ou do *O gênio do crime* que mais lhes chamara a atenção. O resultado novamente surpreendeu.



Foto 05 – Produção da história em quadrinhos



Foto 06 – Produção finalizada

Todas as atividades referentes à leitura da obra de João Carlos Marinho, realizadas em sala de aula, compõem o resultado de uma verificação de habilidades dos alunos envolvidos na pesquisa. De acordo com as produções textuais, podemos perceber que não faltou competência leitora à maioria deles, que demonstraram uma recepção dinâmica, uma interação com a enunciação e, dessa forma, puderam compreender o que sugere a narrativa no que se refere ao modo de estruturação do conteúdo narrado.

No capítulo seguinte, abordamos a literatura policial, destacando os principais autores e elencando João Carlos Marinho como um nome a ser apreciado neste desdobramento da literatura.

CAPÍTULO V A LITERATURA POLICIAL E OS PONTOS EM COMUM COM *SANGUE FRESCO E O GÊNIO DO CRIME*

Neste capítulo, abordamos a literatura policial, suas características e os elementos desse tipo de narrativa, passando pela literatura policial de enigma, seus principais detetives, e pela literatura policial negra com o fim de compará-las e apontar as diferenças mais relevantes entre esta e a primeira. Apresentamos também uma reflexão sobre a literatura policial brasileira, seus principais autores e características. Em seguida, analisamos a obra de João Carlos Marinho e sua relação com a literatura policial de enigma e, ao final, apontamos alguns encaminhamentos como tentativas de solucionar algumas pendências.

5.1 Literatura policial de enigma: um pouco de sua trajetória

Segundo Reimão (1983), o tipo mais notório de narrativa policial é a de detetive ou romance de enigma. A autora afirma que esta última denominação parece ótima, pois esse gênero sempre parte de uma situação de enigma. Todo o enredo é norteado pela busca de solucionar ou desvendar esse enigma. Quando isso acontece, encerra-se a narrativa.

A narrativa policial teve seu início em abril de 1841, quando Edgar Allan Poe (1809-1849) publicou o conto *Assassinatos na Rua Morgue*. Poe é considerado o fundador do gênero e o exemplo mais expressivo da narrativa de enigma. Ao criar o gênero, ele dá abertura a outros tipos de narrativas policiais que surgirão posteriormente.

Preliminarmente, para compreender os fatores que influenciaram seu surgimento, é necessário fazer um estudo da época e dos acontecimentos sociais que impulsionaram tanto a criação do gênero, quanto a escrita dos textos de Poe.

Foi no século XIX que surgiram os jornais populares de grande tiragem, nos quais havia seções voltadas para dramas individuais e raros crimes com situações inexplicáveis. O mistério desafiador era a válvula propulsora para um prazer doentio perante o sofrimento alheio e para uma justiça até então transgredida; esses eram os elementos geradores de atração e prazer na leitura destes textos (REIMÃO, 1983).

Ao satisfazer esses prazeres, esses jornais foram habituando certo público a ler regularmente essas narrativas e, assim, criaram situações e condições para o surgimento de outros textos dentro dessa temática e também articulados por elementos semelhantes aos das narrativas dos jornais, entre eles o romance policial.

Esse novo público gerado pelos jornais de grande circulação habita também um novo ambiente, as cidades industriais, produto da Revolução Industrial, que, não por acaso, estarão bem presentes no romance policial. Reimão (1983) esclarece que as multidões humanas, as fachadas, os labirintos serão personagens constantes nos romances de enigma.

Também é no século XIX que se desenvolverá a polícia, na concepção atual do termo. Os policiais franceses eram recrutados entre os ex-condenados. Um de seus chefes era Vidocq, um ex-condenado muito famoso, que, em 1828, publica suas memórias, fato importante para os primórdios da narrativa policial. Esse arquétipo de policial serve de inspiração para Edgar Allan Poe criar seu detetive Dupin, figura antagônica a esse tipo de investigador.

Assim como os policiais do início do século XIX, Vidocq, um ex-infrator, conhece o mundo do crime bem de perto ao conviver com os contraventores para fazer vorazmente as investigações e, assim, conseguir desvendar e solucionar os crimes que lhes são atribuídos.

Em princípio, a ação da polícia era muito bem aceita e até louvada, porém, a população das cidades industriais começa a desconfiar e fica insatisfeita com essa nova instituição. Para essa classe média, o limite entre um criminoso e um ex-criminoso estava muito próximo.

Reimão (1983) chama-nos a atenção para o fato de que, na criação literária, todos os primeiros grandes detetives não serão policiais, pelo contrário, serão investigadores que não pertencem à polícia enquanto instituição.

Não podemos deixar de destacar, aqui, um fato que terá influência marcante na proposta literária de Poe e na criação do seu detetive Dupin: o surgimento do Positivismo no início do século XIX, corrente filosófica segundo a qual uma teoria é tida como verdadeira somente se for comprovada por meio de métodos científicos válidos.

O Positivismo tem como pressuposto fundamental a convicção de que os acontecimentos são regidos por leis existentes no mundo natural, orgânico e humano. Fundamenta-se no princípio de que, se o espírito humano fosse submetido a essas leis

como outro fenômeno qualquer, a mente humana obedeceria a certos princípios gerais, e quem fosse capaz de dominá-los saberia usá-los em cada cadeia de ideias.

Segundo Reimão (1983), houve outro fator importante, ainda no mundo das ideias, para se entender melhor o surgimento das narrativas policiais: o fato de o criminoso passar a ser visto como um inimigo social.

Na Idade Média, o crime era visto como uma fraude entre indivíduos, podendo ser negociado e resolvido entre as partes lesadas. Após o surgimento do Poder Judiciário, aos poucos, foi sendo assimilada a ideia de crime como uma infração às leis que regem o Estado, e a de criminoso como um inimigo público que prejudica não apenas um ou mais indivíduos lesados por ele, mas toda uma comunidade.

Nessa nova concepção de criminoso, este também é visto como um ser com problemas mentais. Sua grande falha está na deterioração dos sentimentos éticos e morais. Na narrativa policial, podemos observar esse fato quando notamos a presença de um *gênio do crime versus um gênio da justiça*.

Assim, construindo uma narrativa articulada aos fatos raros desses jornais e atrelada a todos esses acontecimentos relatados é que surge a narrativa policial moderna.

Poe, o fundador do gênero, constrói uma narrativa inovadora, com um protagonista, C. Auguste Dupin, oposto aos policiais ex-condenados, um detetive amador que não participa da polícia enquanto instituição. Coleciona enigmas, tem a investigação como um *hobby*. Suas averiguações são baseadas, na maior parte, nas induções dos pensamentos dos criminosos, dignas de glórias por parte do Positivismo.

Porém, Reimão (1983) nos esclarece que esse “arquetipo literário” dura pouco tempo, aparece em apenas três contos policiais de Poe: *Assassinatos na Rua Morque*, *O mistério de Marie Roget* e *A Carta Roubada*. Nessas tramas, Dupin é um detetive moderno, uma máquina de pensar que busca pistas, indícios, sinais e, por meio da dedução lógica, encontra o(s) culpado(s) de uma história de enigmas.

Nessa concepção de literatura, Poe crê que nada pode ser atribuído por acaso, entretanto tudo caminha para uma solução de conflito. Nesse sentido, a história deve ser escrita de trás para frente, para que todas as pistas convirjam para o fim esperado⁴.

4 Aqui, podemos observar que o raciocínio é exaltado por Poe não apenas nas investigações de seu detetive Dupin, mas também no seu estilo de construir o texto.

Segundo Reimão (2005), não há, de propósito, a caracterização de Dupin, tampouco de sua personalidade, recurso que salienta a capacidade intelectual da personagem, tão eficaz ao seu desempenho nas investigações para esclarecer o mistério, o propulsor da narrativa. As aventuras de Dupin são narradas por um narrador anônimo, amigo do protagonista, e a história é tecida em forma de memórias.

O trabalho de investigação de Dupin e os relatos de suas deduções surgem após o acontecimento do crime, técnica que se mantém nos romances de enigma. Assim, entendemos que as narrativas policiais são compostas de duas histórias: a do crime e a da averiguação.

No romance policial, o núcleo é o crime, presente na narrativa por meio da descrição das ações dos personagens envolvidos nele diretamente, que serve de suporte ao inquérito, relatado no espaço onde detetive e narrador detectam uma ação já ocorrida. Essa mesma estrutura está presente em Poe e em todo romance policial clássico. Enfatiza-se a investigação - e não o crime em si, já ocorrido - e esta passa a ser acompanhada avidamente pelo leitor, intrigado diante desse enigma.

O detetive é acionado com a missão de investigar o crime, sempre com apoio em métodos racionais, e encontrar o criminoso. Trata-se de uma personagem com imunidade, uma espécie de máquina de pensar, e máquinas não morrem.

Há outras duas duplas de detetives/narradores-memorialistas que formam o “trio de ouro” na literatura policial de enigma: Sherlock Holmes e Dr. Watson, e Hercule Poirot e Capitão Hastings. Conan Doyle exibiu a primeira dupla em *Um estudo em vermelho*, em 1887, e a segunda dupla vivenciou a primeira aventura em *O misterioso caso Styles*, de Agatha Christie, em 1920. Sherlock Holmes esteve presente em quatro romances e cinco livros de contos, e Poirot, em aproximadamente trinta e um romances, cinquenta e sete contos e seis peças, segundo Reimão (2005).

A autora esclarece ainda que Dupin aparecia nos textos de Poe apenas como “máquina de raciocinar”; do mesmo modo Sherlock Holmes e Hercule Poirot, porém estes não se desvincularam de sua personalidade. Morfinômano e cocainômano, Holmes sofre de crises de angústia e se satisfaz tocando violino; já Poirot mostra-se muito emotivo, preocupado com a aparência.

A presença de um narrador-memorialista relatando as ações do detetive é uma das características das histórias policiais, porque se os fatos fossem narrados pelos próprios detetives, máquinas pensantes, mentes indutivas, o leitor estaria passo a passo se aproximando da resolução do mistério juntamente com o detetive; isso alteraria

particularidades desse tipo de romance, que se justificam pela revelação final e reconstituição do enredo.

5.2 Literatura policial negra

Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar com os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar [...] (COLOMER, 2007, p. 70).

Há obras que podem ser perfiladas em outra vertente da literatura policial, a policial *noir* ou negra. Esse gênero, também chamado de policial americano, criado por Dashiell Hammett, é um desdobramento do policial enigma clássico, do qual Raymond Chandler é um dos principais nomes.

Hammett iniciou sua atividade literária na década de 20, ao final desta e início da década de 1930, com a publicação dos romances *Safra vermelha*, *Estranha maldição* e *A chave de vidro*, alcançou seu período mais valorizado pela crítica. Seu protagonista era, inicialmente, um detetive sem nome, depois chamado de Sam Spade, figura memorável do romance policial.

Posteriormente, Hammett publica *The Thin Man*, em que não há a presença de Sam Spade, e sim Nick e Nora Charles, casal da alta sociedade e detetives por “*hobby*”, em uma obra que foge bastante às características dos textos em que Sam aparecia.

A narrativa policial negra tem seu ápice de reconhecimento pelo público em 1945, na França, com a coleção *Série Noire*, mesmo sendo publicada em uma revista, até então de baixo custo, com baixa qualidade de impressão e de gosto dúbio.

Nos primeiros volumes da coleção *Série Noire*, Marcel Duhamell, seu criador e diretor, assinava um texto destinado ao leitor, apresentando as características inovadoras da narrativa. Nele, avisa que nessa nova forma de narrativa policial não haverá otimismo sistemático, a imoralidade será admitida, não haverá conformismo, o detetive será passível de erros, nem sempre haverá mistério, um enigma inicial, e poderá até mesmo nem haver detetive.

Surgiu num período de grande transformação na literatura policial, época do “*crack*” da Bolsa, em 1929, e de grandes “turbulências” no mundo, às vésperas da

Segunda Grande Guerra. Relativamente ao nível das ideias, presenciamos os primórdios do Existencialismo, que se opõe ao otimismo racionalista do Positivismo.

Nesse gênero de narrativa, encontramos características realmente inovadoras: a presença da ação não é amenizada, pelo contrário, é valorizada, com cenas violentas ricamente descritas. Nesse sentido, cabe ao leitor interpretar a índole, a personalidade e até os sentimentos das personagens a partir das descrições de suas ações ao longo da trama. “O receptor passa, então, a ser complementador do texto, é a ele que compete, a partir de descrições objetivas, inferir o mundo psíquico dos personagens em questão” (REIMÃO, 1983, p. 59).

As gírias e palavrões são aceitos, a linguagem utilizada é coloquial e o humor também marca presença. O texto é narrado no presente e não como um relato de memórias como acontece no gênero policial enigma, dessa forma narrador e receptor estão sempre caminhando juntos. O protagonista não vê a investigação como um divertimento ou *hobby*, ele a encara como um trabalho sério, com local e tempo determinados para sua execução. O narrador não é introspectivo, não apresenta traços psicológicos dos seus personagens, pelo contrário, expõe caracteres exteriores, mostra-se preciso na descrição de lugares e situações, cabendo ao leitor a formulação das hipóteses.

Outra característica importante da narrativa policial negra é a vulnerabilidade do detetive, que agora não está imune aos perigos, diferente das narrativas de enigma em que o detetive detinha uma imunidade física.

O objetivo dos escritores clássicos dessas narrativas policiais era “propiciar o reencontro da literatura policial com a realidade do mundo do crime, da qual, eles acreditavam, a literatura enigma estava separada” (REIMÃO, 2005, p.12). Nesses textos, os crimes e contravenções tinham seu foco na própria marginalidade, não eram abordados em classes sociais privilegiadas, mas em meios onde existiam a violência em sentido mais brutal, a imoralidade e o ódio.

Nesse sentido, a criminalidade existente na sociedade era metáfora para as produções literárias de Hammett, e as denúncias de corrupção e o egoísmo permitiam que o leitor tivesse um outro olhar não somente para a literatura policial, mas para a sociedade em que estava inserido. Dessa forma, o leitor complementa o texto ao preencher os vazios deixados propositalmente pelo autor, com significados emocionais e psicológicos.

Enquanto no romance policial de enigma clássico, os mistérios têm sua resolução final em grande estilo, com soluções dignas de glórias e, sem deixar um vestígio de dúvida, a literatura policial negra não deixa uma verdade indubitável e encerrada.

5.3 Literatura policial brasileira

[...] era a primeira vez na história universal dos casos de polícia que se usava o curioso sistema que o gordo inventou (MARINHO, 2009, p. 39).

Embora seja um consenso entre os estudiosos de que a literatura policial brasileira se consolidou na década de 1990, com as obras de Luiz Alfredo Garcia-Rosa, existem, segundo Reimão (2005), outros registros precedentes do gênero desde a década de 1920, quando surgiu a primeira narrativa policial brasileira, *O mistério*, escrita por Coelho Neto, Afrânio Peixoto, Medeiros e Albuquerque e Viriato Corrêa, inicialmente publicada em capítulos no jornal A folha (REIMÃO, 2005, p.16).

Escrever em parceria, técnica comum no gênero policial, implica a união de diferentes autores para escrever um único texto, em que cada um produz e assina seu texto separadamente, como em *O mistério*. Em outras palavras, cada autor escreve um capítulo e o próximo dá continuidade, sem um planejamento prévio ou possibilidade de revisão final que uniformize a obra, recurso que favorece o caráter lúdico e imprime leveza à narrativa.

Entre os autores da literatura policial brasileira, podemos dar destaque a José Louzeiro, José Clemente Pozenato, Luiz Lopes Coelho, Jerônimo Monteiro, Maria Alice Barroso e Luiz Alfredo Garcia-Rosa, nome de maior evidência na atual literatura policial brasileira.

Como protagonistas da literatura policial enigma, os detetives, vistos como “máquinas de raciocinar”, comumente são caracterizados como sofisticados e elegantes. Mas também encontramos exceções a essa regra, como o Tônico Arzão, protagonista de *Quem matou pacífico?*, de Maria Alice Barroso, o qual apresenta características pessoais opostas à maioria dos protagonistas da literatura policial enigma clássica: não é elegante nem sofisticado e, além disso, é desdentado. Costuma mesclar intuição e misticismo à razão para resolver o enigma.

As narrativas costumam retratar com um olhar crítico a realidade momentânea, como se pode notar com clareza já na primeira obra do gênero policial brasileiro, como bem observa Reimão (2005):

[...] o assassino é a personagem através da qual os autores farão, mais insistentemente, críticas à política: denuncia-se seu comprometimento com a classe dominante, sua subordinação à imprensa e à opinião pública, seus métodos violentos de obter informações e confissões e a participação da política na contravenção (REIMÃO, 2005, p. 15).

Por trás de uma história de mistério, há uma narrativa crítica que faz referência indireta aos problemas vividos pela população brasileira, com referência à própria polícia ou até mesmo ao sistema judiciário. Essa crítica não é objetivamente formulada, porém é notória por meio da escolha do léxico e da utilização da linguagem, mesclada de ironia e humor. No gênero policial, é comum os autores fazerem citações e referências à literatura de forma geral e até especificarem outras narrativas do mesmo gênero. Esta intertextualidade tem a função de dar especificidade a um texto em relação a outro(s) e também perfilar a tradição policial.

Há uma temática do crime moralmente justificável que permeia essas histórias e, ao seu lado, a presença de crimes impunes pelo desejo de alguns, ou de muitos, o que se pode interpretar como mais uma crítica à realidade do sistema judiciário brasileiro, como podemos observar nestas palavras:

A temática do crime impune que pode ser vista como um espelho ficcional da descrença de todos nós, brasileiros, na eficácia de nosso sistema judiciário-penitenciário se torna mais complexa e a função que acabamos de atribuir-lhe é reforçada se atentarmos para a presença de textos em que temos como desfecho a “justiça com as próprias mãos” (REIMÃO, 2005, p. 39).

Há casos em que a “justiça com as próprias mãos” se sobrepõe à do sistema judiciário: o vilão é preso e morto dentro da penitenciária por alguém que acreditou ser pequena a punição de tal personagem. Isso fica evidenciado no trecho abaixo:

A crítica à polícia enquanto instituição e a denúncia de falhas no sistema judiciário, constantes em nossa literatura policial enigma, fazem também com que boa parte das narrativas policiais brasileiras se situe de maneira diversa dos clássicos do gênero que são narrativas “delimitadoras da culpabilidade”, já que essa literatura nacional “espalha” e aponta toda uma tessitura de culpas e omissões que, em nossa sociedade, contorna o crime. Além de indicar a possibilidade de impunidade mesmo quando há um culpado explícito (REIMÃO, 2005 p. 40).

Enfim, podemos observar que a literatura, além de fruição, também é fluidez. Ler um texto com enredo rico em fatos, descrições de personagens e ambiente, em cuja trama, intrinsecamente, manifesta-se o olhar crítico, seja da sociedade atual ou até mesmo das forças que exercem o poder, contribuirá para a formação de um leitor também crítico, que reconhece as falhas de um domínio e as vê transfiguradas no mundo feito de palavras.

5.4 João Carlos Marinho e a Literatura Policial: uma dupla bem afinada

[...] o discurso estético, ao contrário, ainda que, como o outro, ofereça concepções de mundo, cria espaço para a participação do leitor, para que este se defina face aos problemas tratados. Deixa, portanto, de ser autoritário, deslocando-se do eixo da eficácia para o da participação (PERROTTI, 1986, p. 152).

João Carlos Marinho, autor brasileiro de livros de literatura infantojuvenil, escreveu obras que também podem pertencer ao gênero leitura policial. Em seu livro de estreia, *O gênio do crime*, Marinho cria uma série de aventuras protagonizadas por um grupo de pequenos heróis detetives.

Tanto em *O gênio do crime* como em *Sangue fresco*, observa-se um misto de fantasia e fato, com algumas metáforas da realidade política brasileira do momento. Assim, a fantasia e a realidade político-social passaram a conviver, sendo narradas por um ponto de vista crítico e denunciador de valores conservadores e mantenedores do *status quo* dominantes, revolvendo normas políticas, sociais e culturais arraigadas na sociedade brasileira desde muito tempo.

Por trás das histórias de aventura, há uma narrativa crítica que faz referência indireta aos problemas vivenciados pela população brasileira, como em *O gênio do crime*, editado em 1969, que denuncia a realidade opressora gerada pelo regime militar dos anos 1960 e 1970; já em *Sangue fresco*, apontam-se os maus tratos de que são vítimas as crianças e a fragilidade da nossa floresta amazônica.

Essas críticas, embora não formuladas literalmente, aparecem inscritas nas formas escolhidas para utilização da linguagem, permeada de humor e ironia, contrastando personagens infantis e adultos, bem como a superação dos limites pueris.

As narrativas giram sempre em torno de um conflito, uma ameaça social que mobiliza o grupo “de heróis” e desafia sua inteligência e coragem. O confronto

entre os heróis mirins e os bandidos adultos envolve aventuras fantásticas permeadas de muita ação e suspense. Como agem por si e tomam a iniciativa da ação, os garotos mostram-se determinados e capazes de encontrar soluções, e encontram. Trata-se de comportamentos que remetem à autonomia da criança em relação aos valores instituídos pelos mais velhos, e essa iniciativa, individual e coletiva, retrata personagens que se firmam como seres pensantes e atuantes na sociedade onde se inserem. Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (1991, p.142) assinalam:

No livro policial infantil, o papel de vilão é sempre reservado a adultos. Assim, o desvendamento do mistério por um protagonista criança representa uma espécie de confronto entre o universo adulto e o infantil; e a vitória da criança sublinha sua argúcia frente ao mundo dos grandes, o que sem dúvida, é gratificante para os leitores que se identificam com os heróis dessas histórias.

Embora o comportamento dos adultos seja geralmente posto em questão, o centro do conflito não é a oposição entre o mundo dos jovens e o dos adultos, já que aqueles contam com o auxílio destes, cuja contribuição é, muitas vezes, importante para o sucesso da ação dos pequenos detetives.

Em *O gênio do crime* e *Sangue fresco*, prevalece a ideia de que as personagens infantis devem ter a percepção de si mesmas e da sociedade que as rodeia, o que favorece a reflexão sobre os acontecimentos que as envolvem. Como essas narrativas trabalham com o tempo real, essas personagens são atemporais, e os acontecimentos ficcionais se presentificam como fatos de realidade atual do leitor, o que torna as histórias ainda mais envolventes.

Essa é uma tendência a que recorre o escritor adulto para se comunicar com o público infantojuvenil, despertando-lhe a visão crítica de mundo. Segundo Gregorim Filho (2011), os textos da literatura juvenil têm como objetivo principal expressar experiências humanas nas áreas existencial, social e cultural, associadas às experiências de vida e a um tipo de linguagem específico do seu público-alvo. O estudioso acrescenta ainda que, ao buscar essa interação com o jovem por meio da literatura, o escritor, que passou pela adolescência em outro contexto histórico, precisa conhecer o olhar do jovem para a sociedade.

Para se entender a proposta da literatura infantojuvenil no contexto atual, é preciso primeiramente perceber que os textos, em grande medida, descrevem a sociedade classificada como democrática e refletem seus novos costumes e valores. Isso

gerou a criação de uma nova representação literária, com alteração nos temas, nas ações dos personagens, nos cenários e até mesmo nos desfechos, que eram sempre felizes. Nas obras contemporâneas, há presença marcante do humor, do jogo literário, de narrativa psicológica, fantasia e ruptura de tabus temáticos.

Em *Sangue fresco*, não é diferente. Marinho usa uma linguagem permeada de humor e fantasia, exaltando a inteligência e as sábias decisões das crianças. A história denuncia atitudes fascistas e imperialistas de *gangsters* da organização do “sangue fresco”. Por outro lado, os valores religiosos são reforçados, pois quem ajuda a salvar o grupo de crianças é um frade, dotado de uma força sobrenatural.

João Carlos Marinho não descreve um herói solitário a lutar por si, e sim um grupo de personagens, cada um com seu papel fundamental e decisivo para a mudança de rumo dos acontecimentos.

No âmbito das personagens presas no “acampamento”, o autor trabalha com a coletividade. No entanto, Alcides, um dos meninos, traiu o primeiro plano de fuga por não querer voltar para casa, pois era muito maltratado pela família. Mas isso não foi motivo para desistirem. Ao confessar, arrependido, sua traição, os demais lhe perdoaram imediatamente e, assim, passou a servir como uma espécie de espião infiltrado na quadrilha de O’ Connors, tornando-se útil para a concretização de novos planos de fuga:

Puseram os jeans e as camisas, calçaram os tênis e as meias, e distribuíram a matalotagem. O gordo começou a subir a cerca.
 ____ Caravana. Em frente, marche!
 O Alcides despediu-se, com lágrimas nos olhos:
 ____ Boa sorte. E perdoem minha mancada.
 ____ Fique tranquilo __ disse Edmundo. ____ A gente vai achar civilização, vem te buscar, e você vai morar na minha casa, em São Paulo. Lá você terá paz. Até logo (MARINHO, 1986, p. 80 e 81).

Não podemos deixar de destacar uma faceta de Marinho ao usar o grotesco para ampliar a cena até o nível do fantástico. Assim, ele provoca não somente o riso e o envolvimento do leitor, mas também tece críticas ao comportamento humano. É o que observamos na situação do rastreamento das crianças fugitivas por um satélite olfativo:

Para o coitado do satélite cheirador, de centros olfativos supra sensíveis, foi um fuá: a catanga do chulé do pé do gordo queimou os transistores, queimou as resistências, queimou os fusíveis, queimou os sensores, o chulé entrando lá

dentro, o chulé chulezando tudo, o chulé esculhambando tudo, o satélite começou a fungar, o satélite começou a tossir, começou a sair fumacinha – o satélite explodiu (MARINHO, 1986, p. 115).

Desse trecho, pode-se inferir um dado presente na realidade brasileira: o país como alvo da espionagem internacional feita através de satélites por países detentores de tecnologia aeroespacial, como Estados Unidos, França e Alemanha, interessados em explorar nossas riquezas naturais. A dominação e a exploração do povo são simbolizadas também pelas crianças cujo sangue era contrabandeado para o exterior - uma alusão à emigração de nossos bens.

A leitura dessas relações coloca o leitor em posição de sujeito histórico, a quem cabe unir e correlacionar os fatos com seu conhecimento de mundo para desvendar os significados implícitos no contexto da narrativa. Isso só é possível mediante a participação ativa desse leitor, disposto a ler e dialogar com a obra. Assim, para compreender os dados inseridos pelo narrador, o discurso requer a cumplicidade dinâmica entre enunciação e recepção, e essa interação é possível na obra de Marinho, que não traz um discurso utilitário, em que o narrador se impõe ao leitor, pois seu propósito não é educá-lo, é dialogar com ele.

Diante da vulnerabilidade das crianças perante um sistema indiscutivelmente mais forte, a solução é resolver o conflito de forma sobrenatural, utilizando recursos fantásticos que fogem à situação comum de seres racionais, uma mistura de realidade e fantasia, representada pela linguagem leve e simples. Esse recurso enlaça ainda mais o leitor à obra, como se pode observar no trecho abaixo:

O frade chegou na margem, e Tum-Tum, era braçadada de cruz em cada lancha, as lanchas quebravam ao meio, pulavam baços, rins, fígados, olhos, dentes, maxilares, omoplatas, pâncreas, orelhas, joelhos, bexigas, dedos do pé, dedos da mão, pomos de Adão, artelhos, aortas. Michael Pat se atirou n'água, quando fez que ia nadar, reparou que estava sem pulmão, afundou e morreu (MARINHO, 1986, p. 121- 122).

Por meio do humor, Marinho denuncia questões fundamentais como o desmatamento da Amazônia, o contrabando e a exploração de crianças e adolescentes, levando o leitor competente a reflexões sobre todos esses problemas, reais e ainda existentes em território brasileiro. Essas questões discutidas no livro podem confirmar a presença de características da literatura policial nas obras de João Carlos Marinho.

Os livros em estudo trazem técnica narrativa em comum, pautada pelo desenrolar da trama em torno da resolução de um problema. Em *Sangue fresco*, as

crianças precisam fugir do “acampamento” e sobreviver aos perigos da floresta Amazônica, para que assim possam conseguir socorro e livrar as outras crianças ainda aprisionadas; em *O gênio do crime*, precisam descobrir quem é o falsificador das figurinhas e a localização da fábrica clandestina para que a justiça possa punir os falsários. Com isso, o autor instala um clima de preocupação, medo, suspense, o que provoca ainda maior envolvimento dos leitores infantojuvenis.

Delongar a solução do conflito instaurado é uma tática para que o escritor construa um texto de crítica social, em que é possível observar, na leitura das entrelinhas, a realidade da história do Brasil e uma crítica ao modelo de civilização da sociedade brasileira. Em *O Gênio do crime*, quando seu Tomé contrata um detetive estrangeiro para resolver o problema, por exemplo, evidencia uma crítica à população brasileira que, ainda hoje, ao preferir valorizar o importado, menospreza sua própria cultura. A fala do gerente da fábrica esclarece bem a situação:

— Realmente, meu jovem amigo, os detetives comuns fracassaram. A fábrica clandestina é chefiada por um gênio do crime, cérebro fora do comum, pensa em todos os detalhes; para enfrentá-lo é preciso um gênio da altura dele e aqui no Brasil não tem; nossos detetives são primários, subdesenvolvidos. Vai, resolvi contratar o maior detetive do mundo: *Mister John Smith Peter Tony* — o detetive invicto. Nunca perdeu um caso e por isso usa a alcunha de “detetive invicto”, junto com o nome. Telegrafei para a Escócia e *Mister John* chegará hoje mais tarde em Viracopos (p. 44 e 45).

A cena em que gordo é torturado pelos bandidos em busca de uma confissão do crime dialoga com o momento histórico da época do lançamento da obra, 1969, em que cenas de violência e tortura eram vivenciadas por inocentes durante o regime militar.

À primeira vista, *O Gênio do crime* e *Sangue fresco* poderiam ser livros comuns, em que o maniqueísmo entre o bem e o mal, sempre com a vitória do primeiro, tem finalidade moralizante. Todavia, esses textos, que, aparentemente, poderiam ser considerados exemplos acabados do discurso utilitário, contêm intervenções de outras situações que se juntam ao eixo das narrativas.

Nos romances de Marinho, o discurso instiga a participação do leitor, e esta é essencial para a construção do sentido. Para que essa operação seja possível, o autor estabelece um clima de reciprocidade, permitindo que, no processo de leitura, o leitor relacione esses níveis de maneira diversificada. Em outras palavras, o leitor é também criador, com relações de poder semelhantes às do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro dessas reflexões, acreditamos que a leitura do texto literário oportuniza ao leitor competente compreender as críticas aos problemas sociais, ao sistema político nele inseridas, dentre outros, ampliar e alterar sua visão de mundo, além de enriquecer seu repertório de conhecimento por intermédio do poder da literatura. Por essas razões, esta pesquisa direcionou o olhar para a necessidade de desenvolver entre os adolescentes o hábito da leitura e visou despertar-lhes o interesse pela narrativa policial, apontando, esclarecendo e analisando alguns encaminhamentos de atividades referentes ao trabalho com o texto literário em sala de aula.

Marisa Lajolo, em seu livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1993), afirma que ler é essencial para entendermos o mundo e, quanto mais entendemos o mundo, mais lemos, ou seja, tornamo-nos leitores literários. Essa relação vai gerando um círculo sem fim. Apoiada nessas reflexões, a autora alerta para a provável existência de um obstáculo que tem dificultado a realização dessa parceria no ensino de literatura infantojuvenil, relacionado à formação do professor e à função da escola:

Pois o problema da literatura infantojuvenil – se é que é um problema – talvez seja mera representação contemporânea de uma crise muito maior e muito mais antiga: faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária à formação de professor de língua materna, porque também não se tem claro a função da escola no que se refere à competência linguística que o aluno deve dominar ao abandonar os bancos escolares (LAJOLO, 1993, p. 17 e 18).

A escritora acrescenta que, para se trabalhar um texto literário na escola, não se deve fugir às orientações tradicionais, como por exemplo, a inscrição do texto na época de sua produção para a sua contextualização histórica, os posicionamentos favoráveis ou contrários às intenções do autor - como os questionamentos feitos acerca do cognome da personagem principal das obras e da coleção das figurinhas da copa. Reforça ainda que essas orientações precisam ser uma prática constante no trabalho com leitura literária em sala de aula. Nas palavras da autora:

Traduzindo a historicidade dessa noção de criança para o panorama da infância brasileira e dos livros a ela destinados, cumpre ao professor de Língua Portuguesa entender que a criança em quem Jansen pensava ao traduzir clássicos infantis para a editora Laemmert era diferente da criança para a qual Olavo Bilac compôs suas *Poesias infantis*; (...) a qual também não se confunde com a criança que lê e se identifica com o *Gênio do crime*, de João Carlos Marinho (LAJOLO, 1993, p.23).

Contudo, não há dúvidas de que o tempo disponibilizado para o professor trabalhar o texto literário em sala de aula não contempla esses momentos de fruição; assim, ao docente, dominado pelos referenciais impostos – carga horária, planejamento e livro didático -, restam apenas trechos de obras literárias para realizar as atividades de leitura, insuficientes, portanto, para promover esse encontro entre leitor, obra e leitura literária.

Convém lembrar também que a literatura não é uma arte fechada e finalizada em si mesma. Pelo contrário, trata-se de uma arte cuja enunciação é um canal sempre aberto ao diálogo com o leitor, ora questionando-o, ora respondendo às questões emanadas nessa interação, a fim de que seu sentido se construa e se propague entre os receptores.

Enfim, considerando que a literatura sempre leva à reflexão sobre conflitos sociais e psicológicos do homem, infere-se que ela é a leitura da vida e conta com a cumplicidade da fantasia nessa descoberta do real. A leitura promove a emancipação do leitor, a evolução dos domínios linguísticos, a expansão das experiências pessoais e de conhecimento de mundo e, além disso, proporciona o prazer da fruição.

Dessa forma, partindo dos resultados obtidos nesta pesquisa, consideramos que esse contato com os alunos, ainda que limitado, conseguiu promover sua aproximação com o texto literário na medida em que possibilitou a interação autor/leitor, com atividades que impulsionaram a construção de significados por meio do processo dialógico ocorrido no ato da leitura. Essa experiência vem ratificar a importância da literatura, que, além de proporcionar ações fundamentais no percurso entre o contato entre obra e receptor, promove também a transformação e a humanização dos receptores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Elina Vianna. *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*/Eliana Viana Brito, José Miguel de Mattos, Harumi Pisciotta. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

CANDIDO, Antonio *et. al.* *A personagem da ficção*. 2 ed. – São Paulo: Editora Perspectiva, 1968.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. In: *O ensino e a aprendizagem da leitura*; [tradução Fátima Murad] Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*; [tradução Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 1ª Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, A. Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora. In: *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

GREGORIM FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

GOULEMOT, Jean Marie. *Da leitura como produção de sentidos*, In: *Práticas da leitura*./Chartier Roger; [tradução Cristiane Nascimento]. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

JAUSS, Hans Robert et al. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed., - São Paulo: Ática, 1994.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARINHO, João Carlos. *O gênio do crime*. 60. ed. São Paulo: Global, 2009.

_____. *Sangue Fresco*. 9. ed. São Paulo: Global, 1988.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*, São Paulo: UNESP, 2004.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil: voz de crianças*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PAULINO, Graça; COSSON Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas/ organizadoras Regina Zilberman & Tania M.K. Rosing – São Paulo: Global, 2009.*

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. 1ª ed. São Paulo: Icone, 1986.

REIMÃO, Sandra Lucia. *Leitura policial brasileira*. Jorge Zahar ed., 2005.

_____. *O que é romance policial*. São Paulo: editora Brasiliense, 1983.

SARAIVA, Juracy Assman. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. In: *A situação da leitura e a formação do leitor*. [Org.] Juracy Assman Saraiva. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª série. Brasília: SEF, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Respondendo em forma de proposta*. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2008.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2.ed. – rev. – Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel Solé. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyintia Graziella Guizellim Simões; ARENA, Dagoberto Buim e MENIN, Ana Maria. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. 1ª ed., Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, L. C. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *A literatura infantil na escola*. 6. ed. – São Paulo: Global Ed., 1987.

_____. *Estética da Recepção e História da literatura*. São Paulo: Ática. 1989.

_____. *Sim, a literatura educa*. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11ª. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

_____. *Respondendo em forma de proposta*. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

_____. *Escola e a leitura da literatura*. In: *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. Or. Regina Zilberman & Tania M.K. Rosing. – São Paulo: Global, 2009.

<http://www.globaleditora.com.br/joaocarlosmarinho/biografia.htm> - acesso em 07 de julho de 2014.

<http://www.escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html> - acesso em 25 de maio de 2015.