3 - De avelãs e framboesas a bananas e abacaxis

Benedito Antunes

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ANTUNES, B. De avelãs e framboesas a bananas e abacaxis. In.: *A literatura juvenil na escola* [online]. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019, pp. 37-61. ISBN: 9788595463318. <https://doi.org/10.7476/9788595463318.0004>.

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

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

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

3

DE AVELÃS E FRAMBOESAS A BANANAS E ABACAXIS¹

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

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

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

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

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

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

Não li e não gostei?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Não li o final infelizmente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Do lugar-comum à novidade

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

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

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

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

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

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

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

– Na volta cuidamos de ti, pé de chinelo!

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

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

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

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

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

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

[...]

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

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

– Disse vaca porque é vaca – grunhiu uma vez.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desmanchando clichês

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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