

## “SÓ NÃO GOSTEI DO FINAL”: CONCLUSÕES SINCERAS DO LEITOR JUVENIL

Maria de Fátima CRUVINEL (Cepae/UFG)

Quem passa pela leitura literária vai acumulando traços e inscrições, modificando subjetividades.

Nilma Lacerda

A competência leitora da criança e do jovem é determinante no processo de aprendizagem e no desempenho escolar, daí não serem poucos os estudos e pesquisas que têm a leitura como objeto de investigação, e, entre as diversas expressões de linguagem dadas a ler, a literatura se coloca como uma manifestação que amplifica o alcance da cognição, dada sua natureza marcadamente subjetiva e sua função inequivocamente emancipatória. A abordagem da língua pela via dos gêneros discursivos, observada na imensa maioria das propostas de ensino da área e devidamente sustentada em estudiosos da linguagem e do discurso, redimensionou, em certa medida, o status da literatura no currículo escolar, situando-a no plano dos outros gêneros trabalhados na escola. Essa abordagem, inicialmente mal interpretada como reducionismo da literatura, por se restringir às atividades de leitura na disciplina língua materna, cumpriu o oportuno papel de desmitificar o discurso literário, aproximando-o de outros gêneros encontrados no cotidiano da sala de aula. Assim, não obstante o estranhamento entre os discursos pedagógico e literário, que por muito tempo assombrou a literatura na escola, pode-se considerar aceito pelos professores o uso do conceito “letramento literário”, que se trata, segundo Paulino (1999), da apropriação pessoal de práticas de leitura e escrita, que passam pela escola sem, necessariamente, se restringirem a ela.

A leitura literária na escola ou, para usar concepção de Leahy-Dios (2004), a “educação literária”, como promotora de subjetividades pessoais e sociais é o foco deste estudo, recorte de uma pesquisa que investiga a recepção ao texto literário no ambiente da escolarização básica. A crença na função social da leitura e na escola como espaço privilegiado do encontro da criança e do jovem com o texto, portanto, como espaço em que é possível a experiência estética mediada pela literatura, é a premissa do referido projeto de pesquisa, desenvolvido por um grupo de professores de língua portuguesa do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Cepae/UFG.

*Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga Nunes, é uma das obras selecionadas para leitura literária com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental do Cepae/UFG, no corrente ano. O objetivo principal é a promoção da experiência estética, considerando, especialmente, a provocação ao

leitor no que a literatura apresenta como função inequívoca: a percepção da natureza humana, mediada pela linguagem, o que pode refletir na compreensão do leitor sobre si, tanto individualmente quanto na relação com o *outro*. Afinal, o propósito da leitura literária é o de compreender o sentido dos textos e, por meio deles, o que nos dizem da própria condição humana (TODOROV, 2007). Ao pôr em evidência a experiência de uma prática leitora desenvolvida em sala de aula, este estudo pretende reafirmar a possibilidade de a literatura frequentar assiduamente a escola, cumprindo sua função social, estética e humanizadora.

### **O que determina a escolha de Lygia Bojunga?**

Em *Aula de inglês*, a protagonista afirma: “É claro que eu já sabia que um livro pode modificar a vida de uma pessoa, e que a relação de quem escreve e de quem lê pode ser mágica” (NUNES, 2006, p. 22). Na genial mensagem que escreveu a pedido do IBBY (Organização Internacional para o Livro Infantil e Juvenil), intitulado “*Livro: a troca*”, ela fala de sua profunda ligação com o livro, e assim introduz o texto: “Para mim, livro é vida: desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida” (NUNES, 1988, p. 7). Não são poucos os textos de Lygia Bojunga que, se não tematizam, reverenciam a leitura e a escrita, mas seu projeto literário não só põe em questão a relação subjetiva com a palavra escrita, seja lendo ou escrevendo, mas também expõe, com um discurso que requer (e ganha) a adesão do leitor, as ocorrências mais comezinhas mas que, por serem do universo particular, são antes de tudo verdades demasiado humanas.

Assim, o que norteia a indicação de um título para leitura escolar – entendida aqui como atividade mobilizada pela prática pedagógica de uma sala de aula –, antes de cumprir quaisquer propósitos curriculares, devidamente sustentados em princípios de ordem educacional, cultural e social, é o interesse que esse gênero possa ter para o leitor individual, particularizado, ou seja, é o efeito de sentido que o texto dado a ler pode alcançar junto ao sujeito leitor, naquele momento de sua vida. Dito de outro modo, interessa, numa proposta de prática leitora literária, que a leitura do texto mova o leitor em direção a si mesmo, a fim de que lhe permita ver-se nas relações que o conectam ao que está ao seu redor, ou seja, que o texto, no processo de construção de sentidos pelo leitor, funda o individual com o social. Por isso mesmo um dos aspectos da obra bojungiiana que justificam sua indicação para um trabalho mais detido de compreensão leitora na escolarização básica é o investimento da autora em personagens crianças e adolescentes, consequentemente nos conflitos que lhe são peculiares.

Em estudo sobre a personagem na ficção, o crítico Antônio Candido afirma que o enredo existe por meio das personagens e que essas vivem na trama, de tal maneira que “enredo e

personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que os animam” (CANDIDO, 1985, p 52). Somam-se a esses dois elementos as ideias, e, assim, enredo, personagem e ideias são intimamente ligados, inseparáveis no todo do romance bem realizado. Contudo, desses três elementos, avulta a personagem, pois “ela representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc.” Não se trata, ressalva o crítico, de considerar a personagem como essência do romance; ela é, sim, o elemento mais atuante, mais comunicativo da arte novelística moderna mas que só adquire pleno significado no contexto da obra (CANDIDO, 1985, p.53-54). Analisando algumas personagens de Bojunga, Aires (2012, p.147) observa que na obra da autora essa categoria narrativa “atinge uma dimensão maior, pois extrapola os limites da própria ficcionalidade constituindo-se em elemento primordial de vida”.

Ao considerar o público receptor da obra de Lygia Bojunga, que agrada também adultos mas é direcionada principalmente a crianças e adolescentes, a personagem como elemento narrativo merece atenção especial. As personagens bojunguianas são complexas e singulares, sem, contudo, beirarem a excentricidade. Traços próprios da natureza humana, como a busca da identidade, a autoafirmação, os sentimentos de amizade, amor, ciúme, insegurança, bem como as decepções sofridas no processo de amadurecimento inerente ao ser, inclusive temas considerados por muito tempo tabu, como a morte, o sexo, a homossexualidade, são problematizados nas tramas, dimensionando a subjetividade das personagens crianças e jovens, que vivem situações de conflito, especialmente na relação com os adultos.

Mas esses aspectos não teriam efeitos de sentido tão significativos, como atestam a crítica e os prêmios, não fosse um dado caro à estética bojunguiana: a linguagem ao rés do chão por onde transita o leitor. A literatura de Lygia Bojunga, carregada de sentimento do humano, chega fácil aos jovens leitores, dada a espontaneidade do discurso, particularidade que se materializa num texto em que a língua portuguesa apresenta-se marcada por traços da oralidade, pelo registro informal, tanto na fala de personagens quanto no discurso do narrador. Esse foi considerado um dado inovador na estética da autora, pois, diferentemente da maioria das obras literárias infantis e juvenis, não há muita distinção entre o discurso do narrador e das personagens (CUNHA, 1986, p. 157-158). Tal característica reitera um projeto estético que passa ao largo da função didática, traço que identificou a produção literária destinada ao público infantil e juvenil e a manteve, por longo tempo, vinculada à pedagogia, prestando serviço, por exemplo, à formação linguística pautada na imposição da norma culta.

**Por que Seis vezes Lucas?**

Considerando a qualidade das obras de Lygia Bojunga, não é difícil indicar um título de sua vasta produção literária, mas por que *Seis vezes Lucas?* Trata-se de uma obra duplamente premiada, primeiro com o Prêmio Orígenes Lessa, na categoria Hors Concours e com o selo de Altamente Recomendável, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, e depois com o Prêmio Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro. Esses importantes prêmios por si já seriam um dado relevante para a indicação do livro, uma vez que as instituições que os concedem primam pela seriedade. Contudo, a experiência do professor como leitor, seu conhecimento do título específico e da obra do autor como proposta estética, somados à sua experiência pedagógica, são determinantes para uma indicação de leitura com o propósito de letramento literário mediado pela escola. Pode-se dizer até que é frequente no professor, mesmo quando realiza leituras privadas, a tendência a avaliar se aquele livro – especialmente pela temática – interessaria a seus alunos. Observe-se a importância de um projeto de leitura escolar em que o professor atue efetivamente, participando, por exemplo, da escolha dos títulos dados a ler. Desse processo originaria já a tão necessária interlocução do professor com a obra e com os seus alunos-leitores, relação indispensável para que ele atue como mediador da prática a ser realizada.

O medo de ficar sozinho; o desejo de ser bonito e conquistador como o pai e o receio de decepcioná-lo; a perda do cão, seu melhor amigo; a paixão pela professora de artes; o choque ao ver o pai com a professora; o sofrimento da mãe pela separação; a noite na floresta escura; a volta à convivência com o pai que engana a mãe e a professora são acontecimentos que mobilizam a personagem Lucas a encarar frustrações, decepções, perdas que fazem parte do movimento da vida, que muitas vezes pode ser doloroso. E, infelizmente, a infância não está salva dos perigos. Esses *ingredientes*, constitutivos do protagonista e de qualquer criança em sua idade, poderiam garantir a adesão dos leitores à trama, levando-os a acolherem o garoto Lucas. A série de conflitos associados ao sentimento de medo, que se afigura como traço determinante na constituição do protagonista, é o eixo da trama – comparece nas seis partes da narrativa – e o mote para o desenvolvimento da abordagem, que pressupõe uma série de atividades a serem realizadas após a leitura individual do livro.

Abro aqui um parêntese para reiterar a importância da leitura solitária do texto para que o leitor possa experimentar, individualmente, a relação com a palavra e os sentidos que possam advir desse encontro particular, independentemente de quaisquer ruídos de outras vozes e entonações, ainda que sua compreensão resulte insatisfatória. As atividades em sala de aula ou por ela motivadas, a maioria proposta para ser executada em equipe, funcionariam como um acréscimo à leitura silenciosa e individual de cada leitor, que nesse momento não é um aluno, mas um indivíduo, em sua intimidade, em certa medida desprovido de interferências exteriores. Não se

trata aqui de negar sua constituição como sujeito social, mas de chamar a atenção para a necessidade de um distanciamento momentâneo das ocorrências externas, a fim de levar o leitor a incursionar pelo universo do livro mediante a experiência inicial de leitura mobilizada em seu universo particular.

### **Compreendendo Lucas e seus medos**

A abordagem do livro *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga, projetada com atividades individuais e coletivas, tem como intuito concretizar-se numa prática leitora que propicie a experiência literária dos alunos-leitores. O propósito com a exposição de algumas das atividades num evento científico que tematiza a relação entre a literatura infantil e juvenil e o ensino é o de mobilizar a reflexão sobre a leitura escolar, reiterando a função social da escola no âmbito da educação estética como promotora de subjetividades.

Ressalte-se que o projeto propõe-se a iniciar a prática pela leitura solitária, não sem antes uma amostra em sala de aula – a leitura pela professora de algumas páginas iniciais do primeiro capítulo – com o propósito de convidar Lucas para integrar o grupo, e torná-lo o centro das atenções, por algum tempo, de todos. Em poucas páginas esse garoto é apresentado com seu traço mais característico e determinante na trama: o medo. Com a intimidade peculiar ao narrador bojunguiano, mesmo o de terceira pessoa, como é o caso, Lucas contracena com o pai e a mãe, e numa narrativa ágil e repleta de indícios expõe ao leitor o protagonista: um garoto que tem medo de ficar sozinho. Somado a esse medo, o receio de decepcionar o pai, que não esconde o desgosto ante a fraqueza do filho. A mãe, por sua vez, não o defende: “– Não vamos começar outra vez com isso, não é, meu amor? Você não viu a cara do teu pai no jantar? Ele não gostou nadinha de ver você falando de novo que tem medo.” (NUNES, 2005, p. 12).

Como uma das atividades individuais, propõe-se uma abordagem escrita, com questões sobre aspectos variados da composição narrativa, de maneira a permitir que os alunos exponham com certa liberdade sua compreensão da obra e dos indícios que ela disponibiliza para a construção de sentidos pelo leitor. Um aspecto que merece relevo é o da função do simbólico na constituição do protagonista e na tecitura narrativa. Assim, solicitou-se a compreensão sobre a função da máscara para Lucas e sobre a passagem em que o protagonista dorme sozinho na floresta, dados carregados de sentido simbólico na trama. Mesmo sem o conhecimento da simbologia produzido por estudiosos da área, mas com sua experiência com a linguagem, muitas foram as respostas apontando o esperado: a máscara para forjar uma interlocução, para simular um outro com quem pudesse conversar ou mesmo vir a ser; a floresta como espaço simbólico do perigo a ser enfrentado e superado. Apenas para referendar esses sentidos, recorre-se aqui a Cirlot

(1984), para quem a máscara está relacionada à transformação, à metamorfose, que tem que ser ocultada, e a ocultação, por sua vez, “tende à transfiguração, a facilitar a passagem do que se é ao que se quer ser”. Esse efeito de sentido aplica-se perfeitamente à situação do protagonista Lucas, que não quer ser o que é, que se envergonha de ser medroso e anseia ser como o pai, corajoso, conquistador, no sentido primeiro da palavra. Quanto à floresta, esta estaria relacionada ao princípio materno e feminino, o que a correlaciona também ao inconsciente, em seu aspecto perigoso.

Para a questão “Pense e exponha sua opinião sobre a função da máscara no livro”, ressaltam-se algumas respostas que, como já foi dito, corroboram o propósito simbólico desse dado que integra, não por acaso, a cena que expõe ao leitor o medo do protagonista:

1. “A função da máscara é que quando você a põe, você se sente uma outra pessoa, esquece quem você é, e não sente mais o medo...” (M, 7º A)
2. “Ele não sente medo, usando-a como escudo.” (Y, 7º A)
3. “A máscara funciona para despistar o medo de Lucas de ficar sozinho, como se a ‘cara’ fosse outra pessoa, que falava com ele quando estava só.” (D, 7º A)
4. “O Lucas fez a máscara para não ficar sozinho, para pensar que tem alguém com ele, para ele poder conversar com alguém.” (AC, 7º A)
5. “A máscara no livro é como se fosse um companheiro ou outro Lucas, pois ela lhe dá coragem, não o deixa ter medo.” (N, 7º A)
6. “Para mim, a função da máscara é a de espantar os medos do Lucas...” (M, 7º B)
7. “O Lucas fez a máscara para conversar com ela, pois ele ficava sozinho em casa, e a máscara tirava o medo dele.” (T, 7º B)

Em estudo sobre a obra em questão, Silva (2012), observa que o tema do medo tem significativa presença na produção ficcional de Lygia Bojunga, mas toma vulto em *Seis vezes Lucas*. Valendo-se de Aristóteles no Livro II da Retórica, a crítica pondera que, para lidar com o medo, Lucas se vale do que dispõe: “a arte de criar uma máscara para esconder o seu ‘eu’ real e vivenciar um ‘eu’ fingido; a arte de criar na imaginação um mundo paralelo no qual não há lugar para o medo” (SILVA, 2012, p. 857). Ou seja, Lucas usa a máscara para criar um interlocutor no espelho e com isso não ficar sozinho, conseqüentemente, perder o medo.

Para a pergunta: “Para você, como pode ser interpretada a passagem da história em que Lucas dorme sozinho na floresta?”, observem-se as respostas, as quais confirmam o efeito simbólico da floresta como espaço apropriado para o rito de passagem – no sentido antropológico –, para o amadurecimento:

1. “Pode ser interpretada como um ritual de amadurecimento, pois ficar em casa sozinho nem se compara com ficar na floresta sozinho.” (V, 7º A)

2. “Quando Lucas dorme sozinho na floresta ele luta contra a dor e o medo e no final ele ganha e não fica mais com medo de ficar sozinho.” (P, 7º A)
3. “Essa passagem representa a fase em que a pessoa tem que deixar de ser criança e fazer as coisas sozinho.” (G, 7º A)
4. “... esse susto que ele tomou pode servir como aprendizagem para encarar seus medos, como o de ficar só e resolver seus problemas sozinho.” (L, 7º A)
5. “Pode ser interpretado como uma situação em que o Lucas irá superar os seus medos, principalmente da tal coisa que doía.” (M, 7º B)
6. “Pode ser interpretado como digamos ‘uma mudança de comportamento total’.” (A, 7º B)
7. “A perda do medo que Lucas tinha de ficar sozinho.” (K, 7º B)

Certamente o pior para Lucas não é propriamente o medo que tem de ficar sozinho, mas a angústia em demonstrar essa fraqueza ao pai, que se lhe afigura forte e destemido. A dimensão desse conflito do protagonista – e por tabela a índole do pai na relação com a mãe – se condensam numa cena em que Lucas luta para dominar o medo e evitar o choro: ele aperta a boca para não sair soluço e o olho para não sair lágrima:

pronto! ele ia ser um cara pro pai não botar defeito; ele ia ser um herói! O pai não tinha dito, herói é quem vence os medos que tem? Tinha ou não tinha? Abriu o olho. Não, o pai tinha falado, herói é quem *conquista* os medos que tem. Franziu a testa: *vence* ou *conquista*? Ficou parado, querendo se lembrar. E se lembrou que no meio de uma discussão a Mãe tinha gritado pro Pai, você é um conquistador! (NUNES, 2005, p.13-14)

Mas o sentimento de medo será superado apenas no final da narrativa, no episódio da noite na floresta, quando ele consegue pôr pra fora o choro “antigo à beça, todo feito de medo e mais medo. Um choro supermorto-de-vergonha-de-imagina-se-o-meu-pai-vê. Um choro que tinha se habituado tanto a dar pra trás na hora de sair, que agora saía todo esquisito, ora gritado, ora cochichado” (p.110-111), e quando, no sonho, seu cão Timorato luta com a Coisa – materialização do medo de Lucas – até ela se dobrar ao meio e se esvair em dor até o fim. Esse episódio pode ser entendido, como já foi dito um movimento de Lucas para dominar o medo ou reconhecer alguma transformação em si mesmo, como o que passa a sentir pelo pai. Ao amanhecer, Lucas avista o caminho de volta e pensa em algo que nunca havia pensado: “como é que eu vou viver outra vez com o meu pai se eu não gosto mais de gostar dele?” (p.117).

No último capítulo, ao contar a Lenor sobre a noite passada na floresta, Lucas demonstra ter percebido sua transformação: “– Mas o que eu queria te contar é que foi aí, quer dizer, foi lá na floresta que eu saquei uma coisa que eu não sabia que podia acontecer coma gente. Eu saquei que eu ...” (p.128). Fica em suspenso o que ele “sacou”, mas o leitor percebe que se trata de uma percepção sobre a condição humana, e o que lhe resta são algumas incertezas: “Quem sabe antes

de contar tudo o que ele tinha sacado ele avisava pra ela que o pai tinha se apaixonado outra vez pela mãe?” (p. 128).

### **A leitura possibilitando outras relações**

Para compartilhar a leitura individual, oportunizando a exposição de ideias sobre as questões mobilizadas na narrativa e ampliá-las para os domínios do universo coletivo, foram elencados tópicos para uma pesquisa de campo na forma de entrevistas – com perguntas elaboradas pelos alunos-leitores, organizados em grupos –, a outros alunos das diversas séries da escola. A ideia é que a percepção do *outro* possível com a leitura da obra possa passar da cumplicidade do aluno-leitor com o protagonista para a relação estabelecida com os entrevistados. Os trabalhos desenvolvidos para a entrevista e coleta de dados apontaram uma tendência dos alunos-leitores, agora “pesquisadores”, a se enxergarem no *outro*, além do desejo de atuarem como entrevistados, haja vista sua ansiedade em responder às perguntas que eles mesmos elaboraram.

O levantamento resultou nos seguintes temas: *Medos; Animal de estimação; Separação de pais; Relação entre pais e filhos; Ser filho único; Garotos choram por quê? / Garotas choram por quê?* O interesse da pesquisa é o de diversificar a abordagem da obra *Seis vezes Lucas*, conseqüentemente, ampliar a reflexão sobre o texto dado a ler. Como se trata de uma pesquisa envolvendo alunos da escola, a ideia é divulgar os resultados na “Folhinha Aplicada”, periódico do Cepae/UFG. É possível antecipar que a proposta das entrevistas tende a garantir um elo entre a literatura e o cotidiano, tornando a experiência literária – que é particular e de certa forma intransferível, e por isso mesmo bastante –, do ponto de vista da motivação ao debate de ideias, senão mais significativa, mais palpável.

### **Só não gostei do final**

A manifestação geral dos alunos após a leitura do livro e em situações informais foi a de que gostaram da história, mas não do final. Disso resultou a opinião comum iniciada pela expressão: “Eu gostei muito do livro, mas...”. Nas atividades escritas, em resposta à questão “Teça algumas considerações sobre o desfecho da história”, encontram-se as seguintes apreciações:

1. “Eu acho que a história não teve um bom fim, pois todos estavam no terraço, e de repente quando você acha que a verdade vai se revelar, a mãe diz que vai no cabeleireiro e o livro acaba.” (S, 7º B)

2. “Eu acho que nós estamos acostumados com final feliz, mas eu acho que pelo menos sobre tudo que ele passou ele poderia ter conhecido uma garota e ter namorado com ela, pois acho que iria melhorar a vida dele, acho que teria sido mais fácil.” (A, 7º B)
3. “No final do livro *Seis vezes Lucas* eu não achei muito emocionante, eu acho que é pelo gênero...” (GA, 6º B)
4. “Eu não gostei muito do final, porque ficou muito sem graça. Podia ser mais emocionante, porque a mãe voltando com o pai não ficou tão bom.” (A, 7º B)
5. “Para mim o desfecho da história poderia ser melhor pois uma parte de mim gostaria que ele contasse para a mãe da traição, mas a outra entende a atitude de poupar a mãe de um outro sofrimento” (G, 7º A)
6. “Eu acho que o final da história podia ser melhor porque o pai vai continuar saindo com a Lenor e (continuar) junto com a mãe de Lucas” (M, 7º A)
7. “O desfecho da história foi meio confuso para os leitores porque tinha que ter um final bonito, emocionante” (L, 7º A)
8. “Não achei interessante o final, pois ficaram algumas coisas pendentes para resolver, como a situação de Lenor” (AC, 7º A)
9. “Eu não considerei bom o desfecho pois seu pai jurou lealdade a sua mãe e ele deveria ser fiel a ela, e pelo que entendi ele ficou com as duas” (H, 7º A)
10. “O desfecho foi a parte mais confusa do livro, mas com atenção podia entender, o fim foi legal pois a gente pode ver que nem todos os pais se dão bem” (V, 7º A)

Não se poderia deixar de evidenciar uma contrapartida, que indica a compreensão do aluno sobre a condição humana, como se pode confirmar na consideração a seguir:

“Acho que para nós lermos um livro que não tem um final feliz é bom para nós porque nossa vida não é um conto de fadas e não termina como um.” (J, 7º B)

O desfecho que não *termina* a história, deixando-a suspensa e frustrando a expectativa do final feliz, compõe o projeto estético da autora, cuja proposta é principalmente problematizar a complexidade humana. Diferentemente da narrativa tradicional, de estrutura semelhante à do conto maravilhoso – teorizada no clássico estudo morfológico de Propp (2001), cuja história é introduzida com uma situação inicial, de relativo equilíbrio, passa por uma complicação, mola propulsora da narrativa, para finalmente retornar à situação de equilíbrio, traduzida pelo clássico desfecho “felizes para sempre” –, os livros de Bojunga não se submetem à fórmula tradicional.

Certamente é possível observar o avanço do protagonista no que se refere à superação do conflito – o medo –, mas do ponto de vista da representação da complexidade humana, sua fragilidade e incompletude, é exemplar o desfecho dado à relação dos pais de Lucas, que atesta as contradições da natureza humana. Não por acaso o último capítulo é intitulado “Lucas, e agora?”, iniciando com o garoto se perguntando: “E agora, como é que ia ser?”. Na volta para casa, pai e

mãe juntos outra vez, e Lucas interrogando como seria dali para frente, já que ele não gostava mais de gostar do pai, mas, ao ver que a mãe desdiz o que havia dito, se pergunta se ele próprio também não voltaria atrás sobre seu amor pelo pai.

O que resta a Lucas são dúvidas que talvez não sejam esclarecidas ainda, como, por exemplo, se ele devia ou não contar a Lenor que o pai não se separara da mãe. Mas sua atitude sobre não trocar a escola de artes sugere que ele entende que deve tocar a vida. E Lygia Bojunga não deixa de evidenciar sua compreensão da criança como um ser capaz de perceber muito mais do que os adultos pensam, e às vezes demonstrar ter mais coerência. No final da história, quando novamente Lucas aciona o imaginário, plano em que ele circula livremente, ele chega ao Terraço e vê todos, o pai num canto e a mãe e Lenor lado a lado, para quem ele olha terno e diz: “pensei que gente grande sacava melhor” (NUNES, 2005, p.133).

### **Breves considerações finais**

A despeito das conclusões apressadas dos leitores infantis e juvenis, acostumados e acomodados a um modelo narrativo de desfecho fácil e previsível, é preciso reiterar o principal objetivo da escolha deste livro de Lygia Bojunga: promover a experiência com a linguagem. E como decorrência disso, possibilitar ao jovem leitor, no confronto com o *outro* ficcional, a percepção de si mesmo, de sua natureza complexa, sua condição frágil, por meio do discurso literário e de sua função estética e humanizadora. Somente com essa experiência tornada uma prática quase cotidiana, o que depende em muito da escola – espaço muito propício para a prática leitora –, é possível acreditar na formação de um leitor literário capaz de apreciar diferentes linguagens e gêneros, e com isso se permitir o acesso à rica produção literária cada vez mais crescente.

### **Referências**

- AIRES, E. G. *A criação literária em Lygia Bojunga: leitura e escrita*. Goiânia: Editora UFG, 2010.
- CANDIDO, A. A personagem do romance. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- CIRLOT, J-E. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: Moraes, 1984.
- CUNHA, M. A. A. A inovação linguística em Lygia Bojunga Nunes. In: KHÉDE, S. S. (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LEAHY-DIOS. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- NUNES, L. B. *Aula de inglês*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

NUNES. L. B. *Livro: um encontro com Ligia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

NUNES. L. B. *Seis vezes Lucas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

PAULINO, G. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: ANPED, GT Alfabetização Leitura e Escrita. 1999.

PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. CopyMarket.com, 2001.

SILVA, R. M. G. O lugar da personagem e do leitor em seis vezes Lucas de Lygia Bojunga. In: Anais do III CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 2007. Maringá, 2009, p. 856-865. Disponível em <[www.ple.uem.br/3celli](http://www.ple.uem.br/3celli)>. Acesso em 15 ago. 2012.

TODOROV. T. A literatura reduzida ao absurdo. In: \_\_\_\_\_. *A literatura em perigo*. Flammarion, 2007.