

CADERNOS DO SEMINÁRIO PERMANENTE DE ESTUDOS LITERÁRIOS



Seminário Permanente de Estudos Literários da UERJ

ISSN
1980-0045

Vol. 6
Nº 6
2008

SEPEL



Dialogarts
PUBLICAÇÕES

Editor-Chefe:
Flavio García (flavgarc@gmail.com)

Co-Editor:
Marcello de Oliveira Pinto (marcellodeoliveirapinto@gmail.com)

Editores-Adjuntos:
Regina Michelli (r.michelli@uol.com.br)
Maria Geralda de Miranda (mariamiranda@globocom.com)

Coordenador Editorial:
Darcília Simões (darciliasimoes@gmail.com)

Secretário Executivo:
Thiago Rocha Soares (bolsista de Extensão)

Revisores:
Alessandra Cunha Maciel (bolsista de Extensão)
Jordão Pablo Rodrigues de Pão (bolsista de EIC)
Thiago Rocha Soares (bolsista de Extensão)

Conselho Editorial Consultivo:
Dr. Armando Gens (UERJ / UFRJ)
Dr. Flavio García (UERJ / UniSUAM)
Dr.^a Maria Geralda de Miranda (UniSUAM / UNESA)
Dr. Marcello de Oliveira Pinto (UERJ / UNIRIO)
Dr.^a Regina Michelli (UERJ / UniSUAM)
Dr.^a Dalva Calvão (UFF)
Dr.^a Heidrun Krieger Olinto (PUC-RJ)
Dr.^a Ida Maria Santos Ferreira Alves (UFF)
Dr. Manuel António de Castro (UFRJ)
Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz (UEFS)
Dr.^a Maria Alice Aguiar (UNIVERSO)
Dr. Nelson Rodrigues Filho (UGF)

Caderno do Seminário Permanente de Estudos Literários/CaSePEL –
Nº 6. (dez., 2008). Rio de Janeiro: SePEL.UERJ – Seminário
Permanente de Estudos Literários da UERJ, 2008.
ISSN 1980 - 0045
Irregular
1. Estudos Literários – Periódicos. 2. Literaturas – Periódicos. 3.
Linguagens – Periódicos. I. Título: Caderno do Seminário Permanente
de Estudos Literários/CaSePEL. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.



Índice:

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 1 |
| Flavio García | |
| | |
| A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA NA OBRA DE MONTEIRO LOBATO O insólito e a construção do gosto pela leitura literária | 2 |
| Patrícia Kátia da Costa Pina | |
| | |
| REFLEXÕES SOBRE <i>UM APÓLOGO</i> DE MACHADO DE ASSIS Educação, poder e opressão | 9 |
| Eloísa Porto Corrêa | |
| | |
| ABRA-TE, CANASTRINHA Jogo e humor na linguagem de Emília/Lobato | 13 |
| Geane Oliveira M. Azevedo | |
| | |
| POESIA, INFÂNCIA E CONHECIMENTO | 20 |
| Mara Conceição V. de Oliveira | |
| | |
| TEXTOS LITERÁRIOS E FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO | 31 |
| Leonor Werneck dos Santos | |
| | |
| EM BUSCA DE IDENTIDADE A construção da personagem criança em <i>Sapato de Salto</i> de Lygia Bojunga | 36 |
| Rosa Maria Graciotto Silva | |
| | |
| MARCELO, MARTELO, MARMELO Língua, pensamento e esquemas socioculturais..... | 46 |
| Darcilia Marindir Pinto Simões | |

APRESENTAÇÃO

Flavio García
UERJ / UniSUAM

O **CaSePEL** – Cadernos do Seminário Permanente de Estudos Literários da UERJ chega ao número 6, completa 3 anos existência e caminha em direção ao futuro. Nesses 3 anos, o número 1 reuniu parte de textos oriundos de um dos cursos de livres de extensão promovidos do **SePEL.UERJ** – Seminário Permanente de Estudos Literários na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. A partir do número 2, iniciaram-se os volumes temáticos, vinculados a projetos de pesquisa conduzidos por membros da equipe do Seminário e integrantes do Grupo de Pesquisa/ Diretório CNPq “Estudos Literários: Literatura; outras linguagens; outros discursos”. Um deles foi dedicado às discussões em torno das questões e dos conceitos, outro, às literaturas africanas de língua e 3 deles, inclusive este, à literatura infanto-juvenil. De sua organização, ocuparam-se os professores Armando Gens, Flavio García e Marcello Pinto e as professoras Maria Geralda de Miranda e Regina Michelli, conforme os projetos de pesquisa de que participam, às vezes, integrando mais de um núcleo.

O número 7, dando início ao quarto ano de publicações, será dedicado ao “insólito”, visto como categoria, aspecto, modo discursivo ou gênero literário, e sua gênese se deu durante simpósio organizado por membros do **SePEL.UERJ** em evento da ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada em São Paulo, que teve a questão como seu objeto central de comunicações e debates.

Efetivamente, este periódico cumpre papel de divulgador de ideias que vêm emergindo no seio das pesquisas e das realizações diversas tanto do Grupo de Pesquisa quanto de seu veículo de publicização, que é o Seminário Permanente. Assim, de certo modo, é impossível abdicar de um caráter medianamente endógeno, ainda que, a despeito de sua vinculação, os números temáticos tenham publicado textos oriundos de pesquisadores de variadas instituições de ensino e pesquisa de todo o território nacional, inclusive integrantes de outros Grupos de Pesquisa do Diretório CNPq. Essa é uma mostra do aspecto dialógico que se vem tentando imprimir à publicação.

Espera-se cumprir, neste ano de 2009, o total de 8 números publicados, mantendo-se a periodicidade e a tematicidade dos volumes e as parcerias e os diálogos interinstitucionais que vêm marcando o título desde sua segunda edição, na expectativa de ser alvo de uma avaliação positiva e animadora pelas agências, esperando bom êxito e promissor futuro.

Assim, desta vez, ainda de novo, vamos à literatura infanto-juvenil, em volume temático igualmente organizado por Armando Gens e Regina Michelli. Boa leitura!

A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA NA OBRA DE MONTEIRO LOBATO

O insólito e a construção do gosto pela leitura literária

Patrícia Kátia da Costa Pina
UESC

A Emília é uma boneca de pano. Ela mora no Sítio do Picapau Amarelo.

(ALONSO, 2005: 5)

Os versos – ou frases? – que compõem a epígrafe foram retirados do pequeno livro de Arlete Alonso, *Emília – a boneca que virou gente*, o qual faz parte da Coleção Meu Livrinho Sítio do Picapau Amarelo. Pequeno no tamanho, tem 16 páginas; no valor literário, são “estrofes” que variam entre dois e quatro versos, sem grande preocupação artística em nível verbal, formal etc., pequeno também na imensa ênfase dada à imagem, a qual, infelizmente, em cada página é apenas ilustrativa e pouco provocadora do imaginário infantil.

Nesse livro, a “pessoalização” de Emília é absolutamente banalizada, como se fosse algo muito comum uma boneca de pano andar de bicicleta, pedalando sozinha; brincar de roda com suas próprias pernas; contar histórias; casar; brincar sozinha com seus próprios brinquedos. Claro que, em pleno século XXI, há brinquedos que agem com certa autonomia, mas, no mínimo, a criança precisa apertar um botão, para fazê-los funcionar. O problema é que Monteiro Lobato imaginou Emília na primeira metade do século XX, quando as meninas ricas, e apenas elas, tinham acesso a tão somente bonecas de louça, de corda. As bonecas mais caras diziam “mamãe”. Dessa forma, Emília, no imaginário lobatiano, é uma personagem diferente, que surpreende o senso comum, desarrumando a ordem “natural” do mundo burguês novecentista brasileiro – é uma personagem que põe o insólito em cena, reinventando criticamente o Brasil da época, em seus costumes, suas crenças, suas variadas práticas culturais, enfim.

É em Emília, como já se pode perceber, que centro minhas reflexões sobre a representação da criança leitora e a formação do gosto pela leitura literária. Penso que esse caráter “inabitual” de Emília, sua natureza muito mais insólita que fantástica ou maravilhosa, fizeram com que ela se tornasse um dos maiores atrativos da obra infantil de Monteiro Lobato. Ela não é uma criança ficcional, mas simula uma, pois é uma boneca de pano, costurada à imagem e semelhança das meninas de então, claro que mantendo a distância caricatural própria do brinquedo que não esconde sua marca de artefato lúdico. Assim, considero-a uma representação insólita da infância.

Abro parênteses: não pretendo comparar a Emília construída por Arlete Alonso à Emília de Monteiro Lobato, ao menos esse não é o foco principal deste estudo. Apenas trouxe essa Emília revisitada e ressignificada como representação de uma recepção que minimiza e neutraliza o potencial provocador da personagem lobatiana, tornando-a “sólita”. Fecho parênteses.

Referindo-se ao livro *Reinações de Narizinho*, Sônia Salomão Khéde (1990) remete à importância da representação ficcional da infância como instrumento de contato do texto com o pequeno leitor:

Lobato consegue, em sua primeira obra, criar personagens que cumprem diversas funções no Sítio do Picapau Amarelo. A mais importante delas é possibilitar a

identificação do leitor mirim com o texto literário. Em segundo lugar, através de processos lúdicos e alegóricos está a relação intratextual e intertextual que os personagens estabelecem entre si e entre personagens de outros livros, inaugurando um diálogo rico pela discussão dos valores e das formas de viver. (KHÉDE, 1990: 55).

Em cada personagem que habita as páginas das variadas narrativas lobatianas para crianças (e jovens) vislumbro a construção imaginária de um “tipo” de leitor empírico. Esses diferentes perfis teriam viabilizado, ao que tudo indica, a relação do texto literário com múltiplos segmentos do leitorado infantil e juvenil novecentista brasileiro. Emília transversaliza ainda mais esse processo de representação, duplicando-o ficcionalmente, o que me parece desembocar na intensificação da ativação do imaginário desses pequenos leitores – é como se essa personagem funcionasse junto a seus interlocutores como um fortíssimo sopro de “pó de pirlimpimpim”.

Emília representa, nas narrativas para crianças e jovens escritas por Monteiro Lobato, o imprevisível, o não habitual, o diferente, o lúdico e sua importância na vida de pequenos e grandes homens e mulheres. Irreverente, essa bonequinha de macela desafia todos os padrões que regem a família burguesa brasileira da época, propondo uma nova ordem – a do faz-de-conta, onde tudo é possível, tudo é lícito.

Por que caracterizo Emília como personagem insólita e, não, fantástica, maravilhosa? Para Jacqueline Held, o fantástico é aquilo que só tem existência imaginária (Cf. HELD, 1980: 19) e Emília tem uma existência ficcional “concreta” – ela circula entre as personagens “humanas” do Sítio, participa de suas ações, “vive” sentimentos humanos etc.

O fantástico, na ótica de Held, implicaria o uso do irreal para provocar no leitor o medo, o assombro, mas um assombro agradável, porque localizado pelo texto e por quem o lê num universo paralelo, que não traz risco para o mundo concreto. Todorov (1979), por outro lado, ao caracterizar o fantástico na literatura, em estudo sobre *O diabo apaixonado*, define-o como um acontecimento que não se submete às explicações lógicas com as quais estamos acostumados em nosso cotidiano:

Aquele que vive o acontecimento deve optar por uma das soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, um produto da imaginação, e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são. Ou então esse acontecimento se verificou realmente, é parte integrante da realidade; mas nesse caso ela é regida por leis desconhecidas para nós. Ou o diabo é um ser imaginário, uma ilusão, ou então existe realmente, como os outros seres vivos, só que o encontramos raramente. O fantástico ocupa o tempo dessa incerteza; assim que escolhemos uma ou outra resposta, saímos do fantástico para entrar no gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso. O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural. (TODOROV, 1979: 148)

Sem se concretizar em algo específico, o fantástico parece-me ser aí associado à apropriação que personagens e leitores fazem de eventos diferentes dos eventos “reais”, verossímeis. Ou seja: a definição da natureza fantástica de um fato ficcional ou de uma personagem seria uma atribuição de um Outro, dependeria do olhar de uma alteridade. Emília, para as demais personagens do Sítio, não é tão diferente assim, as várias alteridades com as quais ela dialoga não a colocam como algo impossível que se concretiza, mas como um ser diferente dos outros, e incorporam essa diferença a seu cotidiano, sem, no entanto, esvaziá-lhe a tensão. Por identificação, é possível que os leitores empíricos sigam o mesmo caminho.

O maravilhoso, por sua vez, remete, segundo Held (1980), às práticas culturais primitivas, de natureza oral, que responderiam a uma necessidade humana de se adequar àquilo que não poderia ser explicado pela lógica vigente, tendo agregado, posteriormente, o sentido de “aliviar” a realidade de seu peso discriminatório, no que tange às questões sociais:

Freqüentemente empregado para designar registro puramente infantil, associado aos contos de ninar das babás, o termo “maravilhoso” dificilmente escapará, no espírito de muitos, à assimilação de “mimado”, “adocicado”: universo passeísta do conto-evasão em que o príncipe, inevitavelmente, casa-se com a pastora, em que o caçula de numerosa família consegue, por seu próprio esforço, atingir os destinos mais brilhantes, enfim onde tudo sempre acaba bem no melhor dos mundos, segundo esquema conformista e enfadonho de água com açúcar. (HELD, 1980: 22)

Nada no universo ficcional criado por Monteiro Lobato pode ser definido como “adocicado”, nem mesmo Narizinho, a menina Lúcia, neta de Dona Benta, caracterizada por sua obediência, educação e inteligência aguçada, esta última pouco peculiar para as meninas e mulheres da época, isso sob a ótica masculina, é claro. Emília, o Visconde Sabugosa – outro boneco, este de sabugo de milho, não de pano –, Rabicó, Quindim, entre outras personagens, nem provocam desconforto pelo medo, nem veiculam a idéia de um mundo de resgate de diferenças, de apaziguamento de oposições de qualquer natureza.

Para Sônia Salomão Khéde,

O contraponto entre real e irreal é um dos fatores de verossimilhança do texto. O autor não precisa recorrer sempre a sonhos, miragens, tonturas e bebedeiras, para justificar o alegórico. Há situações que surgem dessas estratégias. E outras que são provenientes do faz-de-conta utilizado por qualquer criança em suas brincadeiras... (KHÉDE, 1990: 54)

Não vejo as situações representadas nas aventuras narradas por Lobato exatamente como alegóricas, pois não percebo que tenham cristalizado nenhum sentido predeterminado. Vejo-as como insólitas, por trazerem uma ordem diferente e diferenciadora para o mundo da criança – uma ordem “estranha”.

Regina Zilberman e Lígia Cadermatori Magalhães (1982: 137-8) referem-se à adesão do leitor infantil ao mundo enunciado por Monteiro Lobato como decorrente da ruptura com o mundo dado, ou melhor, da reinvenção desse mundo. Identificando-se com as personagens, principalmente com Emília, a boneca que vive de traquinagens, o pequeno leitor pode reler seu mundo e a si mesmo, num processo de libertação do imaginário que reflete sobre o mundo sólido do cotidiano, profundamente castrador das liberdades infantis – e adultas.

Flávio Garcia, em “O ‘insólito’ na narrativa ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários”, define o insólito como um evento raro, inusual, imprevisto, maravilhoso (Cf. GARCÍA, 2007: 21). Claro que “maravilhoso” aí não traz a carga significativa atribuída ao termo por Jacqueline Held. Assim, o insólito:

rompe com o sobrenatural – não pertencente à esfera ôntica, natural – e com o extraordinário – fora de uma dada ordem – e é visto não como a simples inserção de elementos da fantasmagoria, mas como força que desfaz ou repensa o sólido, tradicionalmente visto como real apreensível, advindo da vivência cotidiana dos leitores reais, em consonância com o senso comum racional. (BATISTA, 2007: 46)

Retirado da concepção dicionarizada que o define como evento surpreendente, sem vinculá-lo à elaboração imaginária própria da escrita literária, o insólito remete àquilo que contraria hábitos, normas, regras, enfim, àquilo que propõe uma outra ordem de experiência da realidade. Daí minha escolha de caracterizar Emília como personagem “insólita” dentro da ficção infantil lobatiana – ela repensa a realidade que lhe é imposta, desfazendo-a pelo faz-de-conta.

Em “A Realidade e o Insólito”, Manuel Antônio de Castro afirma que “a força e vigor do *insólito* está em quebrar os valores dominantes, em pôr em questão um certo *mundo*. Sem valores, a realidade ou mundo parece tornar-se caótica, sem uma verdade que a ordene e dê segurança” (CASTRO, 2008: 28). É principalmente a partir dessa reflexão que leio Emília e a

narrativa para crianças escrita por Monteiro Lobato pelo diapasão do insólito. Autor, narrador e personagens quebram constantemente os padrões estabelecidos como corretos e adequados, tornam a realidade um campo movediço, instaurando um processo de desestabilização do dado que não recoloca o leitor na ordem geradora da leitura, mas que o desloca para um espaço simbólico de instabilidade e tensão.

Emília é tensão e confronto. Para atingir seus objetivos, nas diferentes aventuras que divide com Pedrinho, Narizinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Rabicó, Visconde Sabugosa etc., ela não mede esforços, não segue regras, ao contrário, reinventa todas. Para começo de conversa, ela “concretiza” na ficção o sonho de toda menina: brincar com uma boneca que fala, mas que fala com autonomia, aquilo que quer e quando bem entende.

Ao engolir as pílulas da fala do “Doutor Cara de Coruja”, Emília desanda a falar enlouquecidamente:

Emília engoliu a pílula, muito bem engolida, e começou a falar no mesmo instante. A primeira coisa que disse foi: “Estou com um horrível gosto de sapo na boca!” E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar. Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula e engolir outra mais fraca. (LOBATO, 1970: 22)

O exagero do efeito da pílula já dá o tom das futuras estrepolias da boneca e encaminha o leitor empírico para a percepção de Emília como personagem que extrapola todas as convenções, que define para si um lugar diferente daquele que lhe era destinado – uma personagem que estranha o mundo dado e que é estranha a ele também. Marisa Lajolo (2001) é muito feliz quando atrela a magia da vida no Sítio à capacidade de falar – e ao modo de se utilizar dessa capacidade – de Emília:

É graças a esta Emília falante, em cuja fala uma lógica implacável e sem papas na língua alterna com um surrealismo cheio de *nonsense* e trocadilhos, que a atuação das outras personagens lobatianas ganha originalidade. Emília sabe falar e, pela fala, convencer os outros de seus pontos de vista, o que faz dela ponto de partida das aventuras mirabolantes narradas nas histórias. (LAJOLO, 2001: 125)

Se a fala de Emília traz a marca da persuasão, suas ações são irreverentes, rompem normas, impõem sua vontade sobre todas as demais personagens, deslocando-as de seus lugares de conforto para espaços em que a solidez do cotidiano se desmancha. As aventuras propostas e vivenciadas por Emília nunca deixam “pedra sobre pedra”, elas transformam definitivamente o modo de estar no mundo e de vivenciá-lo tanto das personagens como dos leitores.

O evento “insólito” sacode as estruturas vigentes e dá parâmetros diferentes para a relação homem-mundo. Emília é uma boneca de panos velhos, recheada de macela e com olhos de retrós de linha. Um brinquedo comum entre as meninas do interior brasileiro na época em que os livros de Lobato começaram a circular. Uma bruxa, como as avós desse tempo designavam esses artefatos, costurados para as netas. E uma bruxa no sentido místico da palavra, pois ela revolve as entranhas da vida e da ficção, dando diferentes sentidos a ambas.

No início do *D. Quixote das crianças*, adaptação lobatiana do clássico de Cervantes, Emília, jogadora maior da ficção infantil de Monteiro Lobato, faz das suas com o pobre Visconde de Sabugosa. Dona Benta organizava a estante de livros, colocando nas prateleiras mais baixas os de melhor compreensão para os meninos e, nas mais altas, aqueles que eles leriam quando tivessem habilidades para isso. A boneca não se conforma e quer exatamente os que estão nas prateleiras mais altas.

A ordem dos livros no Sítio é análoga à ordem natural do mundo burguês, isto é, coloca as crianças numa posição de menoridade, submetendo-as ao controle dos mais velhos – essa ordem simboliza a força da palavra concreta sobre aqueles que estão além da página.

Insatisfeita, Emília convoca, então, o Visconde para auxiliá-la numa desobediência – ela quer ajuda para pegar uns volumes grossos e grandes:

Emília estava na sala de Dona Benta, mexendo nos livros. Seu gosto era descobrir novidades – livros de figura. Mas como fosse muito pequenina, só alcançava os da prateleira debaixo. Para alcançar os da segunda, tinha de trepar numa cadeira. E os da terceira e quarta, esses ela via com os olhos e lambia com a testa. Por isso mesmo eram os que mais a interessavam. Sobretudo uns enormes. (LOBATO, 1967: 9)

Essa arrumação física dos livros não a impediu de tomar o volume que lhe interessava, com o socorro do sabugo de milho falante, que lhe sugeriu o uso do cabo de vassoura para mover o grosso volume almejado pela boneca (LOBATO, 1967: 10). Este, no entanto, foi quem mais sofreu com a desordem instalada pela boneca que, ao pegar *Dom Quixote*, deixa-o cair e esmaga o Visconde. Espera-se, então, que o Visconde “morra”, mas ele é refeito, com uma espiga novinha, e volta ainda mais sábio. Há, aí, uma forma de desinventar a morte: para o pequeno leitor, aparece como algo transitório, desafiando, por exemplo, o peso dos enterros tradicionais, que ocupavam os dias sombrios do cotidiano. O faz-de-conta, aqui, estremece um dos mais sérios rituais da família burguesa.

E ela já inicia uma “leitura” do livro, fazendo suas “correções”: rabisca um “a” de Saavedra. Emília se encanta com as ilustrações, mas sua natureza questionadora e irreverente a leva a pensar em “complementações” das imagens – seu imaginário funciona ativamente, instaurando um processo de “reescrita” da obra, processo este que me parece um meio informal de “educar” o pequeno leitor para que pudesse fazer uma leitura autônoma e criativa do livro de Lobato e dos livros com os quais ele dialoga em suas obras:

Feita a correção, começou a folhear o livro. Que beleza! Estava cheio de enormes gravuras dum tal Gustave Doré, sujeito que sabia desenhar muito bem. A primeira gravura representava um homem magro e alto, sentado numa cadeira que mais parecia trono, com um livro na mão e a espada erguida na outra. Em redor, pelo chão e pelo ar havia de tudo: dragões, cavaleiros, damas, coringas e até ratinhos. Emília examinou minuciosamente a gravura, pensando lá consigo que se aqueles ratinhos estavam ali era porque Doré se esquecera de desenhar um gato. (LOBATO, 1967: 13)

A expressão “examinou minuciosamente a gravura” mostra ao leitor uma Emília curiosa, atenta, cuidadosa. A consequência dessa atitude da boneca é seu questionamento: ela sente que falta algo na gravura e isso ativa sua imaginação, tornando o livro um pouco seu também, enquanto “leitora” que não se deixa estar passiva diante do impresso.

Na seqüência da narrativa, Dona Benta se propõe a fazer uma leitura seletiva da obra, na verdade, a fazer uma “contação” das histórias de D. Quixote e Sancho Pança. A princípio, ela tenta ler o livro, mas o auditório reclama da linguagem, ao que ela retruca:

– Meus filhos – disse Dona Benta – esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas. (LOBATO, 1967: 17)

Estabelecem-se, aí, as normas que regulam a relação entre leitor e auditório. Dona Benta se, por um lado, relativiza a simbólica arrumação da estante e cede aos desejos dos netos e da boneca, por outro, coloca-os em “seus lugares”, apontando a necessidade da mediação, por não terem os interlocutores o repertório que lhes permitiria compreender o livro e ressaltando, de forma indireta, a relevância de uma assimetria entre leitores comuns, leitores “preparados” e obra, implicitamente definindo o ato da leitura como uma atividade adequada apenas a iniciados. A vantagem é que sua intervenção é lúdica e interativa. Mas a

associação entre leitura e censura do imaginário é clara e não se relativiza. E Emília vai usar das suas artimanhas para discuti-la e para refazer as regras do jogo da leitura.

Mais adiante, Narizinho e Pedrinho sugerem que estão com inveja do sucesso que Emília faz com o público leitor e, metalingüisticamente, registram isso no texto, tentando roubar a voz e a vez de Emília: “Pare com Emília, vovó! – gritou a menina, furiosa. – A senhora até parece o Lobato: Emília, Emília, Emília. Continue a história de D. Quixote” (LOBATO, 1967: 115). Essa consciência da ficcionalidade, que traz um jogo de máscaras para a narrativa, brinca com o poder do impresso, dessacralizando-o. Parece-me a representação ficcional de uma possível tática leitora para encenar apropriações plurais da obra. Narizinho afirma que Lobato prefere Emília, isto é, o “dono da história” tem predileção pela boneca que foge às regras e constrói, no mundo do faz-de-conta, novas possibilidades de ler e de viver.

Percebendo-se excluída da relação entre leitor e interlocutores, Emília desenvolve suas táticas para relacionar-se com o livro, assume o papel de D. Quixote e vai para o quintal, lutar contra seus próprios moinhos de vento – ela cria seu jogo pessoal, sua forma de lidar com a obra:

Dona Benta foi espiar pela janela e de fato viu as estrepolias que a Emília Del Rabicó estava fazendo no quintal. Vestidinha de cavaleira andante, toda cheia de armaduras pelo corpo e de elmo na cabeça, avançava contra as galinhas e pintos com a lança em riste, fazendo a bicharada fugir num vapor, na maior gritaria. Até o galo, que era um carijó valente, correr a esconder-se dentro dum caixão. (LOBATO, 1967: 162)

O processo de leitura proposto e levado a cabo por Dona Benta pauta-se na concepção de que o receptor não poderia, sozinho, agenciar e produzir significados. A leitura mediada não é, exatamente, a leitura do múltiplo, do diferente, do possível, mas a leitura do verificável. Emília, ao contrário do que Dona Benta propunha, lê as alteridades que pode, de acordo com seu parco repertório – parco, mas aberto, sem preconceitos, embora vítima deles.

Benjamin, ao traçar uma “História Cultural do Brinquedo”, em seu livro *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* (BENJAMIN, 1984: 67-70), coloca a criança não como indivíduo à parte do mundo, mas como ser que transita pelas práticas culturais de sua comunidade, de seu grupo social, étnico etc. A criança pertence ao universo de sua família e de seus amigos, ela é engendrada por ele, tanto quanto o engendra, “relendo-o” através de seu imaginário. Para efetivar esse processo de releitura e de apropriação do mundo, a criança conta com alguns instrumentos, dentre os quais os brinquedos se destacam, aproximando-a dos padrões sociais desejáveis para cada época e sociedade: carrinhos, casinhas, bonecos, trens, peões, bolas, enfim, o universo liliputiano (BENJAMIN, 1984: 71) destinado às crianças vem carregado da ideologia dos pais, das escolas, dos países, das igrejas etc.

Emília e o Visconde simbolizam na obra de Lobato essa ideologia, ao mesmo tempo em que a atravessam: são feitos de material comum, tirado dos restos da vida na casa e da terra. Mas subvertem essa relação direta com a matéria cotidiana, introduzindo a diferença pelo uso da fala, do raciocínio – nem sempre dentro da lógica “normal”, mas com uma lógica particular –, pela iniciativa, pela ação nas narrativas. Eles instauram a tensão entre o insólito e o sólito. Ela mais do que ele.

O leitor empírico, ao abrir um livro, um jornal, uma revista, ou ao acessar *sites* de natureza variada, depara-se com o novo, o desconhecido. O texto, gigantesco em sua concretude e suposta completude, desafia o leitor a invadir seus domínios, a redimensioná-los, tornando-os seus. Ler, então, pode ser configurado como um ato que depende da tensão e da reflexão que ela suscita – processo que se intensifica quando é incorporado ao jogo do texto o diferente.

Trouxe como epígrafe deste estudo um fragmento retirado de uma obra construída sobre a personagem Emília. Trouxe-o exatamente pelo desconforto que me causou ler o livro destacado. Não se tratou de um desconforto interessante, como o que a leitura da obra

lobatiana provocou no momento em que foi publicada – e que ainda provoca. Mas um desconforto vindo da sensação de inadequação do livro.

Explico-me: como argumentei nas páginas precedentes, Emília é a configuração não do fantástico ou do maravilhoso, mas do insólito. Emília não pacifica nenhuma situação. Ela é incômoda, assim como o Visconde. Mas ela, mais, muito mais, do que ele. Todas as aventuras que experiencia nos livros de Lobato fazem dela um paradigma da irreverência e da criatividade para todos os leitores, principalmente para os do início do século XX.

Infelizmente, no livro de Arlete Alonso, Emília foi domesticada. Quer dizer, não é mais a Emília do Lobato, é outra, menor, sem graça – é uma Emília sólita, definitivamente controlada pelo mercado contemporâneo.

A leitura do texto que tem a marca do insólito pode seguir dois caminhos, pelo menos: no primeiro, mais “fácil”, a interlocução com a obra literária “domestica” o estranho, o inusual, o inabitual, simplificando-o, banalizando-o; no segundo, mais “criativo”, a recepção se dá como criação paralela, tornando-se o insólito um elemento de provocação do imaginário do leitor, um instrumento de destabilização de mundo.

Monteiro Lobato e sua Emília são mestres nesse deslocar de mundo, Arlete Alonso imprime à sua Emília uma natureza ratificadora do dado.

O insólito não ratifica nada. Ele desfaz, desorganiza, desmonta o dado. Ele põe sob tensão a pretensa harmonia que se quer ver no cotidiano, mesmo no ficcional.

Por isso, prefiro a Emília de Lobato.

Referências

ALONSO, A. **Emília: a boneca que virou gente**. 2ed. São Paulo: Globo, 2005.

BATISTA, A. M. S. As (des)fronteiras do Insólito na Literatura: reflexões e possibilidades na contemporaneidade. In: GARCIA, F.(Org.) **A banalização do insólito: questões de gênero literário - mecanismos de construção narrativa**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. p.45-65.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

CASTRO, M. A. de. A Realidade e o Insólito. In: GARCIA, F (Org.). **Narrativas do insólito: passagens e paragens**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008. p.8-31.

GARCIA, F. O “insólito” na narrativa ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários. In: -----.(Org.) **A banalização do insólito: questões de gênero literário - mecanismos de construção narrativa**.Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. p.11-23.

HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

KHÉDE, S. S. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. 2ed. São Paulo: Ática, 1990.

LAJOLO, M. Emília, A Boneca Atrevida. In: MOTA, L. D.; ABDALA JÚNIOR, B. (Orgs.). **Personae: grandes personagens da literatura brasileira**. São Paulo: Editora SENAC-SP, 2001. p.119-138.

LOBATO, M. **D.Quixote das crianças**. 9ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

TODOROV, T. A Narrativa Fantástica. In: -----, **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

REFLEXÕES SOBRE *UM APÓLOGO* DE MACHADO DE ASSIS

Educação, poder e opressão

Eloísa Porto Corrêa
UERJ-FFP / USS

Apólogo, segundo Nelly Novaes Coelho, em sua obra *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*, é uma forma narrativa simples, “comum entre diferentes tradições folclóricas” (COELHO, 2000: 164), com “caráter pedagógico e também, ou acima de tudo, a necessidade de ênfase em seu caráter lúdico” (COELHO, 2000: 164).

Na obra, a estudiosa define o apólogo, do grego “*apo* = sobre e *logos* = discurso”, como:

a narrativa breve de uma situação vivida por seres inanimados, ou melhor, sem vida animal ou humana (por exemplo, objetos ou elementos da natureza [...], que, ali, adquirem vida e que aludem a uma situação exemplar para os homens (“O Sol e o Vento”, “O Carvalho e a Cana” de La Fontaine). Normalmente, o apólogo tem personagens que ali adquirem valor metafórico. (COELHO, 2000: 168)

Ainda de acordo com Coelho, “La Fontaine dava o nome de *apólogo* à *espécie* de sua matéria literária; de *fábula* à *história* ali narrada e de *moralidade* ao *significado simbólico* da história” (COELHO, 2000: 165, grifos nossos), destinando-se o texto de moralidade a diferentes leitores, inclusive ao infantil, especialmente interessado em histórias fabulosas.

A proposta de construir reflexões sobre posturas humanas, papéis sociais, relações interpessoais e sobre a própria condição humana, a partir de um acontecimento fabuloso, bem como uma intenção moralizante, comum nesta forma simples, portanto, fica explícita desde o título dessa narrativa breve de Machado de Assis.

Para melhor analisar o texto, podemos dividi-lo em quatro partes. Na primeira parte do apólogo, o narrador apresenta o diálogo entre as duas personagens principais do apólogo, eximindo-se de juízos e de comentários maiores, deixando a cargo do leitor a análise das falas e posturas das duas personagens: a linha e a agulha. Em seguida, num segundo momento, o narrador apresenta mais duas personagens, a costureira e a baronesa, e passa a contar a história e a emitir alguns juízos sobre a discussão da primeira parte, sobre o comportamento dessas personagens, bem como sobre seus papéis e posturas. Na terceira parte, surge o alfinete, que fica conversando com a agulha na caixinha de costura, enquanto a linha sai para um baile. Por fim, o narrador apresenta mais um novo personagem, o professor de melancolia, e relata a reação deste diante da história da linha e da agulha.

Observa-se que a agulha defende valores burgueses, defende o trabalho e a utilidade. Enquanto isso, a linha representa valores aristocráticos, como a beleza, o lazer e a etiqueta. A disputa verbal da agulha e da linha será duplicada, na segunda parte da narrativa, pelos gestos e posturas da costureira e da baronesa.

A agulha, desde as suas primeiras palavras, acusa a linha de *soberba*, vício supracapital, segundo Tomás de Aquino, “acima da lista dos vícios capitais” (*Apud* LAUAND, 2001), fazendo pose e ostentando uma fachada elitista, características que se confirmam e condizem com o comportamento demonstrado pela acusada ao longo do apólogo: “Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?” (MACHADO DE ASSIS, 1998).

Por outro lado, a agulha, ao acusar a companheira, manifesta também os seus vícios capitais, a *inveja* e a *fofoca*, vícios derivados, sendo “a filha da inveja chamada *sussurratio*

(*murmuração*)” ou simplesmente “a *fofoca* de inveja” (LAUAND, 2001). A agulha quer provar que é mais *útil* do que a outra e que merece mais méritos e uma posição mais destacada. Além da sua insatisfação com a postura da companheira, revela certa frustração e incapacidade para transformar sua própria vida. Prefere apontar falhas na outra a fazer um exame crítico da própria vida, da própria postura existencial, traçando novas metas e buscando maior qualidade para sua existência. A agulha prefere solicitar que o outro mude a transformar-se a si mesma, prefere reclamar a buscar soluções, enfim prefere culpar o outro pela sua infelicidade.

A agulha trabalhadora sente-se injustiçada e impotente diante da rígida hierarquia social e, por isso, demonstra uma necessidade de auto-afirmação através da desqualificação da outra, na tentativa de reparar a injustiça social e ascender.

Por sua vez, a linha, como representante da aristocracia, avessa ao trabalho, orgulha-se de integrar uma elite, de *folgar* e de gozar de privilégios, aproveitando-se mesmo do trabalho duro da outra para ficar menos atarefada, comodamente carregada. O novelo de linha ostenta ar de superioridade e procura demonstrar indiferença e desprezo pela outra, não se preocupando com as aflições da companheira. Fala menos, esquivando-se de responder a muitas perguntas da agulha e, quando responde alguma coisa, é para se desfazer da outra e mostrar-se superior: “a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo” (MACHADO DE ASSIS, 1998). Enfim, a linha procura demonstrar que a agulha realmente tem motivos para invejá-la e que se orgulha de ser invejada e de gozar de privilégios.

As características físicas e utilidades das personagens relacionam-se com a classe social e com a postura que representam. Nota-se que a agulha, dura e pontiaguda, instrumento de trabalho braçal, apresenta um comportamento severo, agressivo e, por vezes, até grosseiro, corroborando sua insatisfação com a condição de subserviência e o estresse causado pela sobrecarga de trabalho, pela falta de folga e de lazer, de reconhecimento e de instrução.

Enquanto isso, o novelo de linha, matéria prima macia e de qualidade para as roupas finas da elite, demonstra um comportamento mais delicado, refinado, pomposo, alinhado, garboso e um ar de superioridade, compatíveis com as regras de etiqueta, normalmente ostentadas pelos membros da nobreza, e com a sua vida mais folgada e divertida. Defende a aristocracia de sangue, baseada na genealogia, atribuindo ao destino a hierarquia social: “Cada qual tem o ar que Deus lhe deu” (MACHADO DE ASSIS, 1998).

Nenhuma das duas personagens está disposta a reconhecer o valor da outra. Elas duas não estão dispostas a dividir, mas concorrem com o intuito de desbancar a outra, tentando provar quem é melhor e mais importante – o *útil* ou o *belo*: “Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo” (MACHADO DE ASSIS, 1998).

Nesta disputa, o aristocrata novelo de linha e a baronesa, representantes do “belo” e da elite, indo à festa, gozam do prestígio e das benesses negadas aos personagens “úteis”: a agulha, a costureira e os outros trabalhadores.

O alfinete representa um personagem trabalhador acometido pela *acídia*, desânimo mais grave do que a preguiça, segundo Lauand:

acídia é aquela tristeza modorrenta do coração que não se julga capaz de realizar aquilo para que Deus criou o homem. Essa modorra mostra sempre sua face fúnebre, onde quer que o homem tente sacudir a ontológica e essencial nobreza de seu ser como pessoa e suas obrigações e, sobretudo, a nobreza de sua filiação divina: isto é, quando repudia seu verdadeiro ser! (LAUAND, 2001)

A frustração da agulha, silenciada e humilhada ao final da narrativa, encontra eco na voz e na experiência do alfinete: “Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.” (MACHADO DE ASSIS, 1998)

Diferentemente da postura ofensiva da agulha, durante o apólogo, o alfinete demonstra indisposição para a luta, descrença na possibilidade de transformação social, acomodação, desesperança em face de uma hierarquia social rígida e um desânimo, uma preguiça, causada pela dificuldade de ascender socialmente e pela desvalorização do trabalho e do trabalhador. A imobilidade e a prostração do alfinete ficam evidenciadas também no seu silêncio, durante toda a narrativa, já que emite uma única fala, ao fim do apólogo.

O intelectual, representado pelo professor de melancolia, assim como a agulha e o alfinete, é também mão-de-obra barata, desvalorizada, subalternizada, explorada e humilhada por membros de uma elite econômica e política, representada pela linha, pela baronesa e também por alunos, mencionados pelo professor de melancolia. Este fato ressalta que também não se pautam em sabedoria e em cultura escolarizada as posições de poder e de prestígio: “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!” (MACHADO DE ASSIS, 1998). O fragmento ressalta também a situação de desprestígio social, que gera desânimo e desmotivação no professor dessa obra.

A agulha aponta uma injustiça com o trabalhador e a linha sente como justo o privilégio que goza: “A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas” (MACHADO DE ASSIS, 1998). Nenhuma das duas cogita ou vislumbra a possibilidade de igualdade social. A linha sente-se confortável e justificada e a agulha deseja o prestígio e o poder da outra. Concorrem as duas como a aristocracia e a burguesia concorrem, até a segunda solapar o poder, no século XIX, e mais tarde o prestígio, de acordo com Peter Gay (1999: 23-4, 103-4).

Por sua vez, o professor de melancolia aponta a desvalorização do trabalho intelectual por membros desta mesma elite (“linha ordinária” ou alunos), que se aproveitam do conhecimento e do trabalho do professor sem reconhecer-lhe o mérito.

Por outro lado, o alfinete e o professor de melancolia representam, a um tempo, comportamentos subalternizados, resignados e pessimistas, demonstrando-se indispostos ao trabalho de conscientização do outro e de busca de transformação do quadro social, acomodados e derrotistas. Ironicamente, esses comportamentos partem de um professor, de quem se espera uma postura mais esperançosa e transformadora; e também de um operário, que compõe, com seus pares proletariados, a maioria esmagadora de uma sociedade.

Além disso, os concorrentes, linha *versus* agulha e alfinete, costureira *versus* baronesa, professor *versus* alunos dependem uns dos outros e suas funções complementam-se no apólogo, fatos que podem sugerir que o trabalho de equipe deveria ser valorizado e o mérito deveria ser compartilhado entre ambos.

Mas a soberba e a inveja – inerentes à condição humana, segundo o próprio Tomás de Aquino, já que “todo pecado se fundamenta em algum desejo natural do homem” desordenado ou distorcido (Apud LAUAND, 2001) – inviabilizam um entendimento entre as personagens e uma conciliação entre os interesses da agulha e da linha ou entre o útil e o belo, entre a burguesia e a aristocracia, entre o trabalho e o lazer, concorrentes na obra. E nem o ensino e a aprendizagem, representados pelo professor e pelos alunos, escapam do jogo de interesses e da exploração.

Assim, esse apólogo aparentemente desprezioso de Machado de Assis problematiza questões sociais e políticas acerca da sociedade na ficção e, mesmo da condição humana, complicada por jogos de interesse, paradigmas de comportamento, convenções sociais e pela exploração de uns personagens pelos outros.

Vistos os personagens viciosos como frutos do meio e visto o meio como condicionador de comportamentos, ao lado de fatores históricos, segundo os preceitos naturalistas; a situação política parecerá inalterável ou difícil de se modificar. Mas, se o meio for encarado como, além de condicionador, também um somatório de comportamentos de atores sociais (ou personagens) e de paradigmas por eles convencionados ou aceitos; então, uma vez alterados os comportamentos dos personagens, o meio também pode sofrer

alterações, por menores que sejam. Se o meio é produto e produtor de comportamentos, os personagens são em parte agentes e pacientes no entorno social, transformando o meio e por ele sendo condicionados, numa eterna troca de influências.

Desta forma, além de divertir o leitor através do acontecimento fabuloso, agradando não somente ao público infantil, esse apólogo “exibe ao leitor a imagem de uma realidade concomitantemente *solidária e inimiga*, como é o próprio mundo adulto e suas instituições (escola, assistência médica, sanitária, etc.)” (ZILBERMAN, 1987: 20. Grifos nossos). Evidentemente, a sociedade e suas convenções refletem e favorecem mais às elites que têm mais prestígio, poder e, conseqüentemente, maior influência na constituição das instituições sociais.

Por outro lado, nessa medição de forças eterna entre os personagens – que representa o convívio social e a construção da História – cabe aos personagens, como atores sociais, aceitarem e reproduzirem mais ou menos as convenções e paradigmas de comportamento socialmente instituídos, intervindo em maior ou menor escala na sociedade que integram.

Assim, ainda que a transformação ocorra lentamente, inviabilizando qualquer revolução radical na narrativa, o constante confronto entre os personagens ou atores sociais, é focalizado pelo narrador como responsável, a longo prazo, pela lenta e constante reformulação das instituições e paradigmas. Reformulação que não resultará, de forma nenhuma, em uma sociedade mais justa nem mais democrática ou igualitária, mas apenas diferente das que lhe precedem e das que lhe sucederão na História das ditas civilizações humanas.

Referências

- COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- GAY, P. **O Coração Desvelado**: a experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud. v.4. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LAUAND, J. São Tomás de Aquino e os Pecados Capitais. In: -----, **Tomás de Aquino – Sobre o Ensino (In Magistro) & Os Sete Pecados Capitais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Um Apólogo. In: **Contos**: uma antologia. v.2. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ZILBERMAN, R. *et alii*. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987.

ABRA-TE, CANASTRINHA Jogo e humor na linguagem de Emília/Lobato¹

Geane Oliveira M. Azevedo
UESB-Jequié

O riso esconde uma segunda intenção de entendimento, eu diria quase de cumplicidade, com outros ridentes, reais ou imaginários.

(BERGSON, 2004:5)

Assistir a uma comédia é hilariante. Prolongar o riso vendo um animal com certas atitudes humanas é muito risível. E mais cômico ainda é ver alguém tropeçar na rua, é reparar o trejeito de uma pessoa ou a fealdade de outra... Tudo isso faz ativar a inteligência humana e produzir uma “anestesia momentânea no coração” (BERGSON, 2004: 4). Somente o homem foi privilegiado para experimentar o riso, isto é, liberar as energias acumuladas, retardar o envelhecimento, servir de disfarce ou, através da fantasia, revelar as molduras sociais.

Por que falar do riso? Por que não experimentá-lo?

Uma das formas de experimentar o riso é através da literatura, principalmente, a literatura infantil e juvenil. Mas, não se pode falar do riso em literatura infanto-juvenil sem se lembrar de Monteiro Lobato. Criador de obras fantásticas e pai das personagens do Sítio do Picapau Amarelo que se tornaram imortais para as crianças e adultos.

Lobato degustou a Tradição e inovou suas histórias com o Moderno, salpicando pitadas de uma linguagem irreverente, regionalista e cheia de humor. O autor “eliminou a sentimentalidade piegas e substituiu-a pela irreverência gaiata” (COELHO, 1985: 193).

Partindo desse pressuposto, observa-se que “através de sua linguagem [a de Lobato] precisa, neologista, pitoresca e analógica, ele declara guerra ao conservadorismo anacrônico, à retórica tradicional e ao pedantismo” (FERREIRA, 1985: 23).

É espantoso ou risível a criação de uma boneca falante e de um sabugo de milho intelectual? As personagens de Monteiro Lobato, além de fazerem o leitor sorrir, assumem uma função dialética e reflexiva no seu contexto sócio-político-cultural. Nisso, afirma Carvalho (1985),

Lobato foi um mágico, um alquimista, não nos referimos apenas à fantasia e à beleza de sua obra infanto-juvenil, que recreia e encanta, como salutar e verdadeira fonte de incentivo da inteligência criadora, da sensibilidade, da imaginação; mas pretendemos ressaltar o poderoso veículo de educação, de cultura, de formação, que representa a sua extraordinária obra infanto-juvenil. (CARVALHO, 1985: 154-5)

Desse modo, Monteiro Lobato mostrou as suas verdades utilizando-se de um artifício: a linguagem expressiva e original. Sua escrita tem um estilo animador, irreverente e pitoresco. Ele optou por uma linguagem recheada de humor, conferindo autenticidade às suas personagens reais e imaginárias.

A principal personagem responsável pelas histórias lobatianas é a espirituosa Emília que conquistou o público com sua mágica “canastrinha de asneiras”. Emília revela o lado

¹ Artigo apresentado como exigência final do Curso de Especialização em *Leitura e Literatura Infanto-Juvenil* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus de Jequié, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Afonsina Ferreira Matos.

recôndito do seu criador, recria a linguagem tornando-a inovadora para as crianças, mostrando fragilidade nas fronteiras entre realidade e fantasia, entre o solene e o risível.

Dentro desse mundo de Emília/Lobato, não há limites para a imaginação. É por isso que este estudo pretende revelar as artimanhas languageiras da boneca/Lobato, estabelecendo como foco principal a linguagem astuciosa, criadora e bem-humorada nos textos: *Emília no país da gramática* e *Reinações de Narizinho*.

A Linguagem Flexível e Humorística de Emília

Como dizer sobre o surgimento de Emília na obra de Lobato? Será que ela foi apenas uma idéia ou um broto das *Reinações de Narizinho*?

Investigando a vida de Monteiro Lobato, pode-se perceber que algo diferente acontecia no desejo dele obter uma bengala do pai. Esse desejo fez Lobato, ainda criança, mudar o nome de José Renato Monteiro Lobato para José Bento Monteiro Lobato. A bengala trazia as iniciais J.B.M.L. Verifica-se aqui uma das primeiras façanhas do menino na sua relação com o próprio nome: mudá-lo para a satisfação de um desejo. Menino diferente que já apresentava características notáveis de um adulto determinado e cheio de ideais.

Com essa mudança de nome, uma nova criança começava a nascer e só nos vai ser revelada quando adulta, ou seja, através das palavras, da fantasia projeta-se uma personagem, que na verdade, é o próprio autor. De dentro do criador salta uma criatura astuta e autêntica, a prodigiosa Emília. Desse modo, a boneca falante, já começa instigar sua criação a partir desse desejo. E a revelação desse parentesco pode ser exemplificada em Edgard Cavalheiro:

Emília nasceu como nascem as válvulas de segurança [...]. Todo mundo - a confissão é do próprio autor - tem uma Emília em si. Uma válvula. [...] Emília, mais do que um ser humano, é uma idéia, um pensamento. É Lobato-criança. Mas é também Lobato-adulto. Nela, mais do que em qualquer outro personagem, encontra-se o autor. (CAVALHEIRO, s/d: 159-160)

Isso também é anotado por Bárbara Vasconcelos:

Emília é mito sem misticismo. Ela é seu ego e seu eco [o de Lobato]: a avidez da verdade que havia no autor, contida a custo, foi derramada, muitas vezes, através da boneca-gente, cujos conceitos traem a boneca-mágica, dentro da própria fantasia do mundo infantil. É a personagem-tipo, que o autor anima a fim de projetar-se em outra dimensão, criando um tipo que se realiza numa caricatura subjetiva. Mas de repente salta, miraculosamente, a boneca-mágica, a personagem da fantasia. E então o milagre se faz nas mãos de seu criador que, com sua alquimia, reúne as duas na incomparável Emília. (VASCONCELOS: 159)

A audaciosa boneca humanizada apresenta às crianças um mundo versátil: ilógico e real. Ora se diverte como criança, ora ensina como um adulto. Mas quando se fala em Emília, percebe-se que nas palavras há uma projeção de imagem que sugere a idéia de uma realidade representada por meio da fantasia. Isso nos anestesia, provocando o riso.

Então, pode-se dizer que o cômico na literatura é evocado através das palavras e os efeitos risíveis são obtidos pela linguagem.

Aqui, se confirmaria uma cena cômica como a esquisitice de Emília, isto é, um esboço de Monteiro Lobato refletido numa boneca, às vezes espirituosa e cômica. Talvez seja necessário apresentar, neste contexto, a distinção que Henri Bergson faz entre o “espirituoso” e o “cômico”:

Talvez achemos que o que se diz é considerado cômico quando nos faz rir de quem o diz, e espirituoso quando nos faz rir de um terceiro ou de nós mesmos. Mas, na maioria das vezes, não poderíamos decidir se a frase é cômica ou espirituosa. É risível simplesmente. [...] No fundo, trata-se sempre de uma

inversão de papéis e de uma situação que se volta contra quem a criou. (BERGSON, 2004: 70-7)

A espirituosa boneca nos faz perceber que por trás de suas ações risíveis há uma outra pessoa, o seu criador. Ela dribla o leitor, mostrando a faceta do autor. Esse jogo coloca em cena, de forma dialética, três elementos: autor, personagem e leitor. Nessa tentativa de nos fazer rir e revelar algo, a irreverente boneca deixa transparecer as qualidades de ser espirituosa e cômica. Como se observa, os conceitos de Bergson vêm facilitar o entendimento desta relação.

A Emília é o *eu* lobatiano que se expressa vivamente na linguagem, prega mudanças na Língua: a presença de neologismos; a utilização de recursos fonéticos com a repetição de onomatopéias, a sinestesia que ajudam a criança interagir com a obra através do riso e dos vários sentidos de determinadas palavras. O público infantil busca, na imaginação, entretenimento e, sem perceber, acaba estudando a língua materna de modo irreverente e agradável.

Como se vê, Lobato faz um jogo com a linguagem e ao mesmo tempo revoluciona o estudo da gramática, buscando reforçar a significação das palavras, tornando-as mais explícitas e significativas para o seu uso tanto na fala quanto na escrita. O reformador tenta fazer um intercâmbio entre a oralidade e o texto escrito, aproximando as diferenças existentes na Língua.

Uma das propostas intencionais na obra lobatiana é o jogo das palavras que produz um efeito cômico. Essa comicidade se dá pelo elemento que Henri Bergson denomina de “comicidade da transposição”:

A transposição é para a linguagem corrente o que a repetição é para a comédia. [...] Se imaginarmos um dispositivo que lhes permita ser transportadas para um ambiente novo mas conservando os nexos que têm entre si, ou ..., se as levarmos a expressar-se para um tom bem diferente, o que produzirá a comédia será a linguagem. [...]

Os meios de transposição são numerosos e variados [...]. Poderíamos em primeiro lugar distinguir dois tons extremos, o solene e o familiar. [...] Transpondo-se o solene para o familiar tem-se a paródia. (BERGSON, 2004: 91-2)

A “transposição” de idéias, assim propõe Bergson (2004), permite apresentar o humor através da “paródia”, entendida aqui, como imitação. Quando uma idéia *solene* é imitada, expressando-se em um tom engraçado (“familiar”), obtém-se esse tipo de comicidade. Na história de *Emília no país da gramática* (1994a) realiza-se a paródia. Emília transpõe os conceitos de *verbo*, *ponto de interrogação* (idéias convencionais – “solenes”) para um tom moderno e risível de forma instintiva, natural. Como pode ser visualizado no exemplo a seguir:

- Mas que é um Verbo, afinal de contas? – perguntou Pedrinho.
- Verbo é uma palavra que muda muito de forma e serve para indicar o que os Substantivos *fazem*. A maior parte dos Verbos *assumem sessenta e oito* formas diferentes.
- Nesse caso são os *camaleões da língua* – observou Emília. (LOBATO, 1994a:25; grifo nosso)

Em seguida abriu a caixa dos *Pontos de interrogação*.

- *Ganchinhos!* – exclamou. – Conheço-os muito bem. Servem para fazer perguntas. São *mexeriqueiros e curiosíssimos*. (LOBATO, 1994a: 57. Grifo nosso)

Neste contexto, a irreverente Emília transforma os conceitos já estabelecidos pelos teóricos em conceitos reais, vivenciados por ela. Assim a boneca descomplica a gramática, faz

paródia e invenção que são recursos para modificar as palavras dentro de um processo evolutivo da Língua.

Lobato não nega os princípios do convencionalismo, porém reconhece que a língua precisa ser inovada, pois a sociedade evolui e necessariamente o sistema lingüístico vai expandir-se naturalmente. E nesse sentido, Rousseau lembra que “Na medida em que as necessidades crescem, os negócios se complicam, as luzes se expandem, a linguagem muda de caráter. Torna-se mais justa e menos apaixonada [...]. Tal progresso parece-me perfeitamente natural”. (ROUSSEAU, 1973: 173).

É de fato um processo natural, mas a necessidade faz o homem, muitas vezes, buscar a razão, apresentando uma linguagem menos sensível e “mais exata”. Rousseau (1973) faz este tipo de inferência para mostrar que uma língua acompanha o progresso da sociedade. E com isso, ela perde a sensibilidade, as palavras não tocam mais o coração. Ele salienta ainda que a língua evolui, mas é preciso nutri-la com paixões para não escravizá-la diante do poder.

Já o autor de *Emília* tem essa preocupação de preservar a paixão na linguagem, por isso cria novas formas expressivas em suas narrativas e revela não ser escravo da própria linguagem. Concordando com ele, *Emília*, numa de suas falas, faz inferência a respeito disso: “se uma língua não houver Neologismos, essa língua não aumenta” (LOBATO, 1994a: 53).

As narrativas lobatianas são recheadas de vocábulos regionalistas e as suas construções dão espaço ao coloquial e ao neologismo. Assim, o caráter inventivo possibilita brincadeiras com a criação de palavras e o conseqüente surgimento do humor. Os vocábulos tornam-se engraçados por serem vistos pela primeira vez.

Em *Reinações de Narizinho* (1993), nota-se que as asneiras figuram como uma tagarelice inovadora da boneca falante: *crocotó*, “tudo que sai de uma superfície lisa. Ex.: nariz” (SANDRONI *et al*, 2003: 35); *liscabão*, beliscão – *Emília* brinca com os fonemas neste vocábulo, trocando-os de lugar e acrescentando-lhe outros e *velha dugudéia*, a única personagem velha na história inventada por *Emília* num dos serões.

Verifica-se como torna engraçada a situação em que *Emília/Lobato* cria um neologismo:

- Só acordei quando o doutor CARA DE CORUJÍSSIMA me pregou um *liscabão*.
- Beliscão – emendou *Narizinho*. (LOBATO, 1994: 20. Grifo nosso)
- Não mexa, *Emília*! – gritou *Narizinho*. – Não mexa na Língua, que vovó fica danada...
- Mexo e remexo! – replicou a boneca batendo o pezinho – e foi e abriu a porta e soltou o *Neologismo*. (LOBATO, 1994: 53)

Monteiro Lobato busca nova significação nos neologismos, isto é, possibilita a semelhança de formas inventadas com os padrões regulares, já convencionados. Daí, obtém-se o efeito cômico através da linguagem analógica. A analogia simplifica, dá uniformidade à língua, pois se trata de algo criado novamente de acordo com um paradigma. Essa renovação de significado é clara nas formas de analogia que divertem o leitor de *Emília/Lobato*.

As Artimanhas Lingüísticas de uma Boneca Falante

No processo de formação de palavras, Lobato nos surpreende com uma linguagem diferente. Mas essa inovação não foi construída de modo aleatório, ele inova a língua recorrendo à gramática e tem como base dois processos: *composição* e *derivação*. A analogia por *composição* se dá num processo de *justaposição*, condensa-se um grupo de palavras numa só classe morfológica. Isso é percebido nas falas de *Narizinho* e *Emília* em *Reinações de Narizinho* (1993):

- Não reparou, *Emília*, se esse sapo era o Major *Agarra-e-não-larga-mais*? Perguntou a menina.

– Não era, não! – respondeu a boneca. Era o Coronel *Come-orador-com-discurso-e-tudo...* (LOBATO, 1994: 24. Grifo nosso)

O autor não contenta deixar suas personagens inventarem vocábulos sozinhas, ele deixa a sua intrusão nos momentos narrativos, vira cúmplice de Emília, assumindo uma faceta neologista: “[dona Aranha] Escolheu o mais conveniente, que era o famoso pó *Furta-todas-as-Cores*, de tanto brilho que parecia pó de *céu-sem-nuvens* misturado com pó de *sol-que-acaba-de-nascer*.” (LOBATO, 1994: 15. Grifo nosso)

Já a linguagem analógica por *derivação* se dá por meio do processo *suffixal* e o princípio dos *constituintes imediatos*. A *derivação suffixal* ocorre quando se agrega o sufixo a um radical. Veja como Emília/Lobato recria pronomes de tratamento personalizados utilizando esse tipo de derivação:

- Em *Reinações de Narizinho* (1993): *Vossa Cavalência* (cavalo+ência = *Cavalência* (LOBATO, 1994: 109) e *Vossa Lobência* (lobo+ência = *Lobência* (LOBATO, 1994: 138); outra palavra recriada com sufixo formando adjetivo é *sorriso caramujal* (LOBATO, 1994: 19) em analogia ao substantivo próprio *Dr. Caramujo* + o sufixo *-al* ;

- Já no texto *Emília no país da gramática* (1994a), encontra-se os neologismos *Cavalência* (citado anteriormente), *Serência* (verbo ser) e outro vocábulo *invençãozinha* com caráter de substantivo que utiliza o sufixo diminutivo *-zinha*:

- *Caval-ência* – juntou Emília.

- Essa palavra eu não conheço [...]

- É minha! – berrou a boneca. – Foi inventada por mim com a *invençãozinha* que Deus me deu. Faz parte dos meus “neologismos”. (LOBATO, 1994a: 34. Grifo nosso)

- Salve, *Serência* – exclamou Emília, curvando-se diante dele [do verbo ser], com os braços espichados, à moda do Oriente. (LOBATO, 1994a: 29. Grifo nosso)

No caso do neologismo *escavalinho*, em *Reinações de Narizinho* (1993), Emília/Lobato estabelece uma analogia por *derivação* baseada no *princípio dos constituintes imediatos*. O novo vocábulo formou-se com o *prefixo* + *radical* + *sufixo diminutivo* (es+caval+inho). Esse princípio assemelha com a *derivação parassintética*, mas ambos se diferem, porque esta última é formadora de verbos que se derivam de substantivos ou adjetivos.

- Já que a senhora “faz tanta questão”, fica sendo circo de *escavalinho*.

- Dona Benta ainda insistia, dizendo que o diminutivo de cavalo é cavalinho e que portanto escavalinho era asneira. Mas a boneca não se deu por vencida. (LOBATO, 1994: 120. Grifo nosso)

Uma outra maneira da personagem/autor fazer analogia é através dos substantivos, transformando-os em *formas nominais* denominadas de *gerúndio*: “E canários cantando, e beija-flores beijando flores, e *camarões camaronando*, e *caranguejo caranguejando*” (LOBATO, 1994: 16. Grifo nosso)

Assim, Emília não pára de utilizar a linguagem analógica, formando inúmeros neologismos. Uma das artimanhas desta personagem é recorrer a analogia de gênero, a mudança de masculinos para femininos, mantendo a mesma significação das palavras. Entretanto, isso causa estranheza ao leitor e ao mesmo tempo o diverte, porque atribui um sentido original aos vocábulos, um valor associativo, alterando-os semanticamente. Em *Emília no país da gramática* (1994a), além da boneca fazer suas invenções, ela deixa vir à tona as idéias reformadoras:

- [...] eu [Emília] também sou gente e nada me modifica. Só tia Nastácia, às vezes...

- Quem é essa senhora?

- Uma *Advérbia* preta como carvão, que mora no sítio de Dona Benta. Isto é, Advérbia só para mim, porque só a mim é que ela modifica. Para outros é uma *Substantiva* que faz bolinhos muito gostosos. (LOBATO, 1994a: 31)
- Palavras Antônimas – respondeu *Pena* (dó) – são as que têm sentido *oposto* [...]
- Engraçado! berrou Emília. – Então Dona Benta é *Antônima* de tia Nastácia! ...
- [...] porque uma é branca, e a outra é preta. (LOBATO, 1994a: 35. Grifo nosso)

A tagarelice de Emília trouxe para o país um caráter reformador, um novo olhar sobre a Língua Portuguesa. Lobato/Emília rompe com valores tradicionais e mostra a versatilidade da língua brasileira. A sua inteligência risível encanta as crianças com seu jeito de ser e pensar diferente de uma sociedade dissimulada.

A boneca humanizada maneja com destreza a sua linguagem de forma que realidade e fantasia oscilam num mesmo plano, na sociedade idealizada do Sítio do Picapau Amarelo. Portanto, a brincadeira se instaura na imaginação de quem participa dessa sociedade – autor, personagens e leitor.

Considerações Finais: A Independência da Linguagem Emiliana

Emília, a irreverente personagem de Monteiro Lobato, leva-nos a perceber o quanto a linguagem é flexível quando se estuda a língua de forma menos classificatória ou alienada. Através de suas artimanhas languageiras, ela põe em xeque uma língua submissa. A boneca enfrenta o que Roland Barthes (1978: 12) denomina de “língua fascista”, pois o fascismo é o espelho da escravidão, torna a língua limitada, dependente. Isso Rousseau (1973), em seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, também chamava de servidão lingüística no que ele denomina língua autoritária.

Portanto, a astuciosa boneca, rompe com essa máscara de poder, buscando da independência à sua linguagem. No que isso se refere, Barthes lembra: “Mas a nós, [...] só nos resta, [...] trapacear com a língua, trapacear a língua” (BARTHES, 1978: 16). Essa trapaça reside na literatura, é o grande artifício da linguagem. A liberdade de criação provém daí, o jogo expressivo e original das palavras encontra-se nos interstícios da linguagem literária. Só esta linguagem permite degustar os saberes reais ou imaginários. Foi com essa fonte que Emília/Lobato *trapaceou a língua com a língua*, inventou neologismos, fez analogias e de uma forma bem ousada e divertida jogou sua linguagem ao vento. Mostrando ainda que a língua é livre, é o estratagema para inserir, socialmente, o sujeito e libertá-lo da monotonia, da escravidão.

A linguagem bem-humorada e sedutora dessa personagem nos encanta e dá uma lição de independência e criatividade. A exemplo disso, é o próprio Lobato, numa das cartas a “Vovô Felício” (Vicente Guimarães) que se refere a Emília como uma “diabinha”. Ele perde o controle quando ela “entra em cena” (NUNES, 1998: 231). E isso fez com que suas obras tornassem independentes, audaciosas e humorísticas...

A cada releitura que fazemos das histórias de Monteiro Lobato, descobrimos que a boneca de pano tagarela não pertence só a Lobato. Mas cada um possui ou poderá possuir essa “válvula”. Algumas Emílias estão adormecidas, outras suspeitando-se de “fala recolhida” (LOBATO, 1994b: 19) não param de conversar e convencer o seu dono (ego).

Lobato deixou uma moderna e vigorosa literatura para um público diversificado. Ele tratou a criança como um ser dotado de todas as destrezas possíveis. Mas a sua linguagem fácil e coloquial não foi para menosprezar a cognição da criança e sim para entretê-la, uma das artimanhas do pó de pirlimpimpim, pois, para a criança, o mundo mágico é muito simples e natural, pode-se ir e voltar à realidade a qualquer momento, fingir ser apenas uma brincadeira.

Na verdade, a magia das palavras emilianas provoca o riso no leitor com uma segunda intenção: perceber as verdades inculcadas nas “falsas asneiras” que escapam da curiosa mente lobatiana.

Afinal, Emília é a “fada-bruxa” de Lobato, o qual vê suas obras como tecidos que foram cortadas “com a tesoura da Imaginação, costuradas com a agulha da Fantasia e a linha do Sonho” (LOBATO, 1994b: 63).

Um texto que trata a linguagem de Emília deve finalizar com a sua voz emiliana:

Já contei tudo quanto sabia; já disse várias “asneiras”, já dei minhas opiniões filosóficas sobre o mundo [de Lobato] e as minhas impressões sobre o pessoal [...].

Resta agora despedir-me do respeitável público.

Respeitável público, até logo. (LOBATO, 1994b: 60)

Referências

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BERGSON, H. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CARVALHO, B. V. de. **A literatura infantil**. 4ed. São Paulo: Global, 1985.

CAVALHEIRO, E. **Monteiro Lobato**: vida e obra. v.2. 3ed. São Paulo: Brasiliense, s/d.

COELHO, N. N. **Panorâmico histórico da literatura infantil/juvenil**. 3ed. São Paulo: Quéron, 1985.

FERREIRA, M. A. **O homem e um mito**. Brasília: Tropical, 1985.

LOBATO, M. **Emília no país da gramática**. 39ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

----- **Memórias da Emília**. 42ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

----- **Reinações de Narizinho**. 48ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

NUNES, C. **Novos estudos sobre Monteiro Lobato**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

ROUSSEAU, J. Ensaio sobre a origem das línguas. In: **Os pensadores**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Victor Civita, 1973.

SANDRONI, L. *et alli*. **Dicionário da turma do Sítio do Picapau Amarelo**. São Paulo: Globo, 2003.

POESIA, INFÂNCIA E CONHECIMENTO

Mara Conceição V. de Oliveira
CSJ / UFJF

Este estudo empreende uma análise das imagens poéticas da infância do homem e da infância da linguagem, verificando de que modo a arte contribui para uma experiência do conhecimento humano a partir da razão poética.

Mas o que seria a infância? Como ela é caracterizada e reconhecida pela sociedade capitalista e por que esse sistema seria contra a criança em nós? As características da infância permanecem nos adultos ou não? Como elas poderiam permanecer nos adultos? Qual o lugar da poesia na infância e da infância na poesia?

Na tentativa de refletir sobre tais inquietações lerei como Manoel de Barros e Francis Ponge pensam a infância. Aproximando o olhar da criança e do poeta sobre as coisas e os nomes, e a forma como estes são percebidos buscarei ressaltar o que da infância do homem e/ou da linguagem contribuiria para uma experiência do conhecimento pela arte. Para tanto, evoco algumas reflexões teóricas de Walter Benjamin sobre o assunto, bem como de Jeanne Marie Gagnebin.

Benjamin (1994), desde o início do século XX, já apontara uma forte preocupação em relação a nossa “pobreza de experiência”. Segundo ele, o capitalismo homogeneiza a experiência humana que será substituída progressivamente por um padrão coletivo de comportamento, de modo que verá a linguagem como forma de tentar escapar das discrepâncias, do utilitarismo e da praticidade que caracterizam a sociedade capitalista. De acordo com Benjamin (1994), a época é, de fato, marcada pela pobreza da experiência humana, em que “uma nova forma de miséria surgiu com o monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1994: 115). Delineia-se um tempo no qual a experiência se dá pela própria falta de experiência, de modo que a arte poderá tematizá-la como forma de expressão e em outros casos piores essa experiência refletirá na própria estética, “pobre” ou vazia. A experiência tão valorizada pelos adultos é pura falta de sentido para a vida, pois eles não experimentam senão a brutalidade e a lassidão, visto que a vida enquanto mera soma das experiências seria um desconsolo ou uma pobreza de idéias:

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 1994: 115)

Convencido, pois, da pobreza da experiência humana, Benjamin passa a fazer alusão à infância, fase esta que também é solapada pelas terríveis histórias de experiência dos adultos, pois aos poucos, segundo ele, “somos tomados pelo sentimento de que nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-a plenamente, com êxtase!); depois vem a grande ‘experiência’, anos de compromisso, pobreza de idéias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso”. (BENJAMIN, 2002: 22)

Desse modo, conhecemos mais uma terrível experiência, a de aniquilar nossos sonhos da infância e/ou da juventude. Porém, para Benjamin, a verdadeira experiência “jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens”. (BENJAMIN, 2002: 24) Permanecendo jovem, o homem não abandonaria o espírito: “O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens.” (BENJAMIN, 2002: 24) O domínio do consumo e da homogeneização da experiência, próprios da cultura de massa monolítica, que caracteriza o século XX, afastam o homem de uma experiência artística. Por isso a necessidade de se admitir uma experiência que exceda a própria realidade fenomenológica; uma experiência que ao esbarrar nos limites do real situa-se no espaço do vir a ser, aceitando “fundar a coragem e o sentido naquilo que não pode ser experimentado”. (BENJAMIN, 2002: 23) Ou ainda, como diz o poeta, uma experiência que faça compreender que “as coisas que não existem são mais bonitas” (BARROS, 2001a: 77).

Olhar o mundo e buscar o conhecimento naquilo que não pode ser experimentado e/ou compreender que as coisas que não existem são mais bonitas seriam gestos que não apenas fundam uma outra razão – a poética, mas encenam atitudes próprias da infância.

A infância é um momento rico na busca do conhecimento em relação à natureza animal, vegetal e material do mundo, e à própria linguagem. Segundo Barros “Nada há de mais prestante em nós senão a infância. O mundo começa ali” (BARROS, 2006: XVII). Ao procurar respostas, a criança não se prende ao convencionalismo do mundo adulto prático e utilitário. O adulto talvez saiba que é menos possível conhecer, de fato, e mais possível sentir, embora muitas vezes iniba as percepções do mundo chegando a se incomodar com elas. Porém, o excesso de racionalismo faz com que a razão humana apenas considere os acontecimentos dentro de uma relação de causa e efeito. Por sua parte, a criança parece não se indispor com a incerteza acerca de algumas questões. Ela aceita o jogo do *faz de conta* e acaba experimentando aquilo que para o homem adulto é fugidio. O mundo infantil, cheio de falas e imagens altamente poéticas, revela, ao aceitar o *faz de conta*, os aspectos fantásticos e maravilhosos da experiência.

Aceitar o jogo é a maneira de a criança compreender o mundo, transformando, pois, em brincadeiras aquilo que não pode conhecer. Pela brincadeira a criança aceita adiar as respostas, admite o irreal, mergulha no imaginário e experimenta as sensações do fabuloso. Cria-se uma possibilidade de conhecer o mundo por meio daquilo que não é real ou por meio de uma experiência apofática, uma vez que a explicação para a língua da criança pode ser entendida pelo poeta como a “desexplicação”.

Desexplicação

Língua de criança é a imagem da língua primitiva.
Na criança fala o índio, a árvore, o vento.
Na criança fala o passarinho
O riacho por cima das pedras soletra os meninos.
Na criança os musgos desfalam, desfazem-se.
Os nomes são desnomes.
Os sapos andam na rua de chapéu.
Os homens se vestem de folhas no mato
A língua das crianças contam a infância em tatibitati e gestos.

(BARROS, 2001b)

Haveria nisso algo que não seria conhecido realmente, mas apreendido da imagem que a palavra não consegue escrever senão conjugada com outras na composição de uma imagem. Talvez, em conformidade com Benjamin, seja assim a revelação do inexpressável. A língua da criança, ao ser a imagem da “língua primitiva”, não manteria as relações semânticas pré-estabelecidas entre os signos lingüísticos e nem mesmo pragmáticas, de modo que os sapos podem andar de chapéu pelas ruas ou os homens se vestirem de folhas no mato.

Ao transitar entre o real e o irreal, a criança satisfaz provisoriamente seu desejo de conhecer. A saída da realidade dá a ela uma outra razão, uma outra lógica para a compreensão do mundo. Em relação a isso os contos de fadas servem como exemplo. Eles apresentam um enredo com estrutura fixa e de uma situação-problema, vinculada à realidade, a história passa por um desequilíbrio. No desenvolvimento está presente a busca de soluções com a ajuda de personagens mágicos, voltando ao equilíbrio no final da narrativa, ou seja, retomando uma condição mais próxima da realidade.

A experiência da linguagem nos contos e nas brincadeiras infantis é marcada pela aceitabilidade do jogo e, sem que ninguém previamente a oriente, a criança permite este acontecimento. Uma vez que a criança recebe tão despreziosamente o inacabado, a não-resposta, o faz de conta, eu diria que na infância a busca pelo conhecimento poderia ser inscrita também no contexto derridiano da promessa, pois ela, ao vivenciar o universo desconhecido, não exige dele uma resposta definitiva. Suas perguntas acabam por aceitar outras perguntas como respostas, que anunciam freqüentemente o porvir, delineando um discurso no qual se cria o espaço do indecível e de acontecimentos experimentados pelos contos e brincadeiras, que se revelam pela marca da não-presença. Neste contexto, o termo *não-presença* representaria toda a inventividade mágica e fantástica dos contos e brincadeiras, aquilo que estaria presente apenas no imaginário ou na linguagem que sustentará a fantasia. Em Barros a sagacidade infantil se estenderá pela fase adulta, na qual, poeticamente, ele manterá a plasticidade das palavras. O poeta recupera suas memórias da infância, trabalhando a infância da linguagem na poesia.

“Hoje completei 10 anos. Fabriquei um brinquedo com palavras. Minha mãe gostou. É assim:

De noite o silêncio estica os lírios.” (BARROS, 2001a: 33)

Segundo Benjamin, “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’” (BENJAMIN, 2002: 55). Porém, contrariando esta expectativa da criança, foram-lhe oferecidos durante muitos anos de história brinquedos, roupas e historinhas que antes de satisfazê-la, atendiam aos interesses dos adultos ou à vontade da ideologia dominante. Vários contos e fábulas foram durante séculos usados como cartilha comportamental e até mesmo serviram como orientação nas aulas de catequese; nesse uso elidiram-se seus aspectos fabulosos e maravilhosos, reconhecidos hoje pela psicopedagogia como importantes para o desenvolvimento cognitivo, bem como para a formação integral da criança.

Tendo uma função pedagogizante e servil a uma filosofia positivista, os brinquedos e/ou livros demasiadamente enfeitados, coloridos e bem acabados tinham um valor mercadológico, atendendo primeiro à sociedade de consumo, pois, ao contrário disto.

as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos [...] Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. [...] Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Um tal produto de resíduos é o conto maravilhoso, talvez o mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do processo de constituição e decadência da saga. A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção. *Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo.* (BENJAMIN, 2002: 57-8. Grifo meu)

Esta maneira despreziosa como a criança lida tanto com os conteúdos dos contos maravilhosos quanto com os resíduos é similar à atitude revelada na poesia de Barros, o poeta

que aprecia aquilo que convencionalmente fora denominado inútil. É, pois, do inútil, do resíduo, que a criança e Barros buscam formas para compreender o mundo que os circundam. A relação com a coisa residual fará com que ela seja ressignificada, tendo uma significância singular aos olhos daquele que a contempla.

Assim surge, uma razão que compreenderá a passagem do dia para a noite pela música e deixará a lata (objeto inútil) se transformar em maravilhoso brinquedo.

O mundo meu é pequeno, Senhor.

Tem um rio e um pouco de árvores.

Nossa casa foi feita de costas para o rio.

Formigas recortam roseiras da avó.

Nos fundos do quintal *há um menino e suas latas maravilhosas.*

Seu olho exagera o azul.

Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.

Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os besouros pensam que estão no incêndio.

Quando o rio está começando um peixe, Ele me coisa.

Ele me rã.

Ele me árvore.

De tarde um velho tocará sua flauta para inverter os ocasos.

(BARROS, 2001a: 75. Grifo meu)

O papel da imaginação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança e de sua atividade criadora. Quando brinca, a criança vive, revive, elabora e reelabora suas necessidades, desejos e conflitos. A brincadeira, por mais “infantil” que pareça, tem suas regras, de modo que a criança também pode aprender e/ou organizar-se por meio dela. Pela brincadeira e histórias a criança realiza a experiência da linguagem e, diferente do adulto, arrisca-se na imaginação em busca de soluções que possam lhe auxiliar no conhecimento de si, dos outros e do mundo.

Para Benjamin a infância é extremamente reveladora do homem, e embora possa haver uma desfiguração das imagens da infância em função da terrificante experiência adulta, o comportamento adulto está intrinsecamente ligado a sua vivência infantil, pois “o sujeito da história sempre é, ao mesmo tempo, a criança perdida, o adulto preocupado de hoje e o desconhecido de amanhã” (GAGNEBIN, 1999: 89). Além da distância de tempo entre a criança e o adulto, a qual, paulatinamente, passará a exigir do adulto uma postura outra, há um mal-entendido a respeito da infância. Muitos adultos entendem a infância como uma fase tola, desimportante, na qual os conteúdos são insignificativos e as falas inadequadas; porém de acordo com a análise de Gagnebin sobre a “Infância Berlimense” de Benjamin:

as deformações e os deslocamentos lingüísticos infantis são sempre mencionados como apontando para aspectos desconhecidos, negados, ou recalçados, que as coisas e as palavras, se cessarmos de *considerá-las unicamente no seu contexto instrumental*, nos lançam à cara (GAGNEBIN, 1999: 82. Grifo meu)

Logo, considerar as palavras e as coisas em seu sentido unicamente instrumental pode significar a negação de uma experiência ou ademais a constatação de que nossas expectativas da infância não foram realizadas, à medida que o tempo passou.

De acordo com Benjamin, o sujeito não se construiria apenas pela afirmação consciente de si, mas se abre para uma dimensão involuntária; inconsciente, segundo Freud, da qual participam a vida da lembrança e do esquecimento. Segundo Gagnebin a ação de Benjamin em visitar sua “infância berlimense” não é apenas um gesto que retrata lembranças ou esquecimentos, mas é também uma atitude política, ou seja, uma atitude de alguém que participa de seu tempo e de sua história.

Por um lado percebemos a recorrência de uma forte preocupação com a infância em diversas fases da obra de Benjamin, por outro lemos que, a experiência humana é pobre. A

partir desses dados construo a seguinte hipótese: as imagens da infância presentes na poesia de Barros e Ponge não contam apenas uma história de suas vidas, mas, como traços autobiográficos, agem na vida adulta do poeta e na própria literariedade, que terá uma função reveladora, mesmo que ficcionalizante, de distintos locais de enunciação, os quais permitem uma passagem pela experiência do outro e pela representação cultural identitária.

O homem indiscutivelmente pode conhecer a si e consecutivamente conhecer melhor o mundo, voltando à infância (àquilo que Gagnebin considerou memória autobiográfica), algo já verificado pela psicanálise. Porém, esta volta estará marcada pela distância temporal entre passado e presente que, segundo a leitura de Gagnebin do pensamento benjaminiano, apenas a obra de arte conseguirá abolir. Embora se reconheça uma perda irremediável do passado, ele será salvo pela percepção das lembranças da infância e expressado pela arte.

Certamente, o passado já se foi e, por isso, não pode ser reencontrado “fora do tempo” numa beleza ideal que a arte teria por tarefa traduzir; mas ele não permanece definitivamente estante, irremediavelmente dobrado sobre si mesmo; depende da ação presente penetrar sua opacidade e retomar o fio de uma história que havia se exaurido. (GAGNEBIN, 1999: 89)

Benjamin discute a linguagem também a partir de uma teoria mimética. A compreensão da linguagem pela capacidade mimética faria com que o homem descobrisse na natureza analogias e correspondências. Historicamente supõe-se que a linguagem surgiu de uma mímica gestual primitiva e gradativamente o som que representava um simples acompanhamento do gesto separou-se dele. Segundo comenta Benjamin em *A Doutrina das Semelhanças*, a faculdade mimética consiste em um processo engendradora das semelhanças e o homem tem a capacidade suprema de produzir semelhanças, ou seja, de imitar. Mesmo reconhecendo que a noção de semelhança seja vasta e amplamente discutível, Benjamin propõe alguns exemplos para pensá-la e entende que ela determina os homens de dois modos, consciente e inconscientemente. Na exposição desses exemplos Benjamin diz que:

a brincadeira infantil constitui a escola da faculdade ontogenética. Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. (BENJAMIN, 1994: 108)

Além de compreender os jogos infantis como uma manifestação do comportamento mimético, Benjamin verifica a influência da faculdade mimética sob a linguagem. A linguagem permite uma compreensão do conceito de semelhança extra-sensível, ou seja, da semelhança que não se define exclusivamente por um modo de aproximação baseado em fundamentos sólidos. Assim, a linguagem não é apenas um sistema convencional de signos e por isso as semelhanças estabelecidas por ela serão relativas, isto é, sensíveis, dependendo, é claro, de um referente. A semelhança menos sensível neste caso seria entre a palavra escrita e a palavra oral. A semelhança é sensível, pois por mais que se tente captar a essência da linguagem, esta nos aparece como obscura na medida em que tentamos reconstruir sua gênese.

A descrição de Ponge serve como um exemplo de semelhança extra-sensível. De acordo com Peterson: “os objetos de Ponge se movem e nunca são prisioneiros da fixidade, transformando-se no decorrer do tempo, modificando constantemente as relações entre suas partes constitutivas, relações que o poeta assume a tarefa de espreitar” (PETERSON, 2002: 24). Para Peterson a semelhança buscada pelo artista, ao descrever a coisa, acena para o desconhecido; quanto mais ele se aproxima da coisa (pela descrição), mais ela se distancia dele. Assim, os objetos em Ponge, como referente visível, são apagados, pois o modo conforme os descreve está carregado de sua experiência extra-sensível.

Desse modo, Benjamin percebe uma significância extra-sensível nas relações de semelhança estabelecidas pela linguagem, havendo, sobretudo uma ligação menos sensível

entre a escrita e a fala, mas que poderá ser buscada quando realizado um esforço empreendido na tentativa de se captar sua essência. Esforço este que aqui eu compararia à escrita poética que visa à palavra nascente na produção de significâncias irredutíveis. Para Benjamin a leitura pode ser, portanto, instrumental ou mágica de modo que esta corresponderia às possibilidades de interpretações e de uma experiência extra-sensíveis.

Todavia notamos a falta de prestígio que uma leitura não-instrumental recebe na sociedade atual. O caráter mimético da linguagem assume formas diretas e convencionais que correspondem sem qualquer reflexão aos seus significantes, porém “a leitura mágica submete-se a um tempo necessário, ou antes, a um momento crítico que o leitor por nenhum preço pode esquecer se não quiser sair de mãos vazias.” (BENJAMIN, 1994: 113) Esse momento mágico parece se realizar mesmo que de modo inconsciente nos jogos infantis, nos quais a experiência sensível não se deixa anular. Atento a essas duas leituras (a instrumental e a mágica) Benjamin indaga se a capacidade mimética teria se extinguido ou se transformado na sociedade moderna.

Podemos supor que Benjamin se refere à infância ou à linguagem pensada pela criança, porém é preciso acrescentar e salientar aqui a idéia de uma infância da linguagem, ou seja, da procura por uma linguagem menos gasta, contrária ao convencionalismo e à lógica do mercado, mas que não se revela apenas na boca da criança; reporto-me, pois, à linguagem da poesia em Barros e Ponge, da qual algumas imagens representariam essa possível maneira de voltar ao passado ou de realizá-lo no presente, percebida por Benjamin.

Nelas a poesia pode representar a crítica à *experiência pobre* de que nos fala Benjamin. Adornada pelo requinte e pela sensibilidade do “espírito jovem”, a poesia deixa vir a voz da criança, marcada por uma experiência que se expõe como revelação exatamente por acreditar em milagres e não duvidar do que é mistério. “Os milagres estéticos são milagres. Eles não têm explicação – como todos os milagres. Porque são mistérios” (BARROS, 2005).

A arte, embora utilize técnicas, desvenda o mundo e recria-o em outra dimensão, na qual os conhecimentos mágicos, ilusórios e irreais tomam parte; assim, ela está sempre disposta a experimentar o novo e a se arriscar nos deslimites dos mistérios. A imagem poética fugiria de qualquer tentativa formalista de interpretação total, dando ao homem a condição de resgatar sua liberdade e permitindo-lhe o encontro consigo mesmo pelo seu caráter inesperado e imprevisível. Trata-se de um conhecimento que se arrisca naquilo que não se mede: a sensibilidade, a percepção, o sentido, mas que é intrínseco ao homem. Num movimento de busca incessante e sempre provisória, a poesia abre espaço para outras possibilidades do nosso conhecer, as quais às vezes são tomadas por um gesto parecido com atitudes próprias da infância. “poesia para mim é a loucura das palavras, é o delírio verbal, a ressonância das letras e o ilogismo. Sempre achei que atrás da voz dos poetas moram crianças, bêbados, psicóticos. Sem eles a linguagem seria mesmal. [...] Prefiro escrever o desanormal” (BARROS, 1999).

Revestidas daquilo que é ditado pelo imaginário, as imagens poéticas expressam características próprias da criança, e em conformidade com Breton podemos perceber que de fato a poesia pode fazer “reviver com exaltação a melhor parte da infância” (BRETON, 2001: 56). É o que lemos em Manoel de Barros, quando metaforicamente ele aproxima o fazer poético do ato de carregar água na peneira. “Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito por que gostava de carregar água na peneira. Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira” (BARROS, 1999). Ou, ainda, quando aproxima o fazer poético da própria brincadeira: “Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria” (BARROS, 2004: 71).

E assim, o menino também viu que poderia ao escrever “ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo” (BARROS, 1999). Tais imagens constatariam uma forma de conhecimento que escapa dos limites de uma experiência objetiva. A experiência revelada nestes versos de Barros se excede pela linguagem.

Segundo teoriza Ponge (1997), a tridimensionalidade da linguagem com uma dimensão para o olho, uma para os ouvidos e outra para a significação, não chega nunca a dar ao objeto seu todo. Para uma significância mais completa do objeto haveria de ser observada também a não-palavra, aquilo que muitas vezes é “pescado” nas entrelinhas do texto, no não-dito, ou seja, na imagem poética, pois as “imagens são palavras que nos faltaram”.

Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada

Não tenho bens de acontecimentos.

O que não sei fazer desconto nas palavras.

Entesouro frases. Por exemplo:

Imagens são palavras que nos faltaram.

Poesia é ocupação da palavra pela Imagem.

Poesia é ocupação da Imagem pelo Ser.

Ai frases de pensar!

Pensar é uma pedra. Estou sendo.

Me acho em petição de lata (frase encontrada no lixo)

Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos.

Outras de palavras.

Poetas e tontos se compõem com palavras.

(BARROS, s/d: 296)

É o que faz Ponge, quando descreve a chuva. Ele consegue torná-la mais chuva, mais água, mais fria, mais cristalina..., como se ela, em sua tridimensão tradicional: signo, significante e significado não representasse tudo que passa a representar quando descrita poeticamente, por essa linguagem que permite estender o conhecimento pelos sentidos.

CHUVA

A chuva, no pátio em que a olho cair, desse em andamentos muito diversos. No centro, é uma fina cortina (ou rede) descontínua, uma queda implacável mas relativamente lenta de gotas provavelmente bastante leves, uma precipitação sempiterna sem vigor, uma fração intensa do meteoro puro. A pouca distância das paredes da direita e da esquerda caem com mais ruído gotas mais pesadas, individuadas. Aqui parecem do tamanho de um grão de trigo, lá de uma ervilha, adiante quase de uma bola de gude. Sobre o rebordo, sobre o parapeito da janela a chuva corre horizontalmente ao passo que na face inferior dos mesmos obstáculos ela se suspende em balas convexas. Seguindo toda superfície de um pequeno teto de zinco abarcado pelo olhar, ela corre em camada muito fina, ondeada por causa de correntes muito variadas devido a imperceptíveis ondulações e bossas da cobertura. Da calha contígua onde escoa com a contenção de um riacho fundo sem grande declive, cai de repente um filete perfeitamente vertical, grosseiramente entrançado até o solo, onde se rompe e espira em agulhetas brilhantes.

Cada uma de suas formas tem um andamento particular; a cada uma corresponde um ruído particular. O todo vive com intensidade, como um mecanismo complicado, tão preciso como casual, como uma relojoaria cuja mola é o peso de uma dada massa de vapor em precipitação.

O repique no solo dos filetes verticais, o gluglu das calhas, as minúsculas batidas de congo se multiplicam e ressoam ao mesmo tempo em um concerto sem monotonia, não sem delicadeza.

Quando a mola se distende, certas engrenagens por algum tempo continuam a funcionar, cada vez mais lentamente, depois toda maquinaria pára. Então, se o sol reaparece, tudo logo se desfaz, o brilhante aparelho evapora: choveu.

(PONGE, 2000: 46-8)

Barros também ilustra isso, criando imagens da infância que extrapolam a tradicional tridimensionalidade; nelas, por exemplo, as latas de goiaba viram rodas e as tardes são derretidas.

Foi na fazenda de meu pai antigamente.
Eu teria dois anos; meu irmão, nove.
Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada. A gente ia viajar.
As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:
Uma olhava para a outra.
Na hora de caminhar as rodas se abriam para o lado de fora.
De forma que o carro se arrastava no chão.
Eu ia pousada dentro do caixote com as perninhas encolhidas. Imitava estar viajando.
Meu irmão puxava o caixote por uma corda de embira.
Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.
Eu comandava os bois:
 Puxa, Maravilha!
 Avança, Redomão!
Meu irmão falava que eu tomasse cuidado, porque Redomão era coiceiro.
As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.
Meu irmão desejava alcançar logo a cidade –
Porque ele tinha uma namorada lá.
A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.
Isso ele contava.
No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.
Sempre a gente só chegava no fim do quintal.
E meu irmão nunca via a namorada dele –
Que diz-que dava febre em seu corpo.

(BARROS, 1999)

Dispensando, pois, minha atenção no modo como Ponge trata a linguagem e as coisas é que destaco nele, bem como já apontado por Peterson e Richard, a preocupação em buscar compreender o infinito pelo ínfimo, atitude bem próxima do universo infantil. Ponge ao descrever a chuva, a ostra, o camarão, a concha, o seixo, o cigarro, a vela, as amoras, os caracóis, enfim, essas coisas aparentemente simples, revela uma experiência de conhecimento que pela linguagem ultrapassa a razão objetiva. Haveria, pois, na poesia de Ponge uma infância da linguagem, quando busca pensar as coisas e as palavras fora da tridimensionalidade tradicional, ou tentando limpá-las dessas categorias. Em conformidade com Barros isso significa pensar a infância das palavras. “Se alguma coisa me hesita, vou procurar suas origens, sua família, sua infância. Vou caminhar os caminhos que ela caminhou. As suas primeiras sílabas, vozes, suas primeiras paixões, solidões. Procuo saber de seus primeiros amigos, sentidos, sabores” (BARROS, 2005).

A infância da palavra encontrada na poesia me faz pensar que o adulto, tanto o poeta quanto o leitor de poesia, possa vivenciar uma experiência menos utilitária da linguagem, mesmo quando não mais experimentar a sensação do fantástico maravilhoso presente nos contos infantis ou o jogo indecifrável e imprevisto das brincadeiras. Ou seja, existe a possibilidade de não matarmos a criança em nós, mantendo a infância da linguagem ou obedecendo à desordem das falas infantis. “Só afirmo que gosto mais da linguagem que obedece a desordem das falas infantis do que da linguagem que obedece às ordens filológicas e gramaticais” (BARROS, 2005).

Barros diz que é preciso *des-acostumar* as palavras, pois os homens quando crianças se interrogam sobre elas e as coisas (a denominada fase do “por quê?”); depois, ao se tornarem adultos, acostumam-se e não se surpreendem mais, perdem a perplexidade infantil diante das coisas e dos nomes das coisas.

Na desordem das falas infantis há uma lógica que mesmo não condizendo com outras ordens de discurso espelha o conhecimento. O poeta já adulto mescla suas lembranças da infância com a criticidade artística.

A atitude que tanto na criança quanto no adulto expressa o interesse pelo desconhecido e sua aceitabilidade por meio de uma experiência da linguagem é, em Ponge, reconhecida como um desejo metódico. É o que lemos em *Métodos* (1997).

Em “My Creative Method” (1997), Ponge comenta sobre a pergunta que lhe foi feita a respeito de sua criação textual: “O fato é que algumas pessoas leram e um pequeno número pediu explicações a respeito, querendo principalmente que eu esclarecesse um pouco meu método criativo, como dizem” (PONGE, 1997: 36).

A resposta dada por ele pode ser considerada uma não-resposta. Para Ponge, explicar a idéia é algo que não lhe interessa, descrever as coisas lhe importa mais. Nessa relação entre coisas e palavras, Ponge considera que os dicionários dão mais propriamente definição das palavras do que das coisas, talvez preocupados com a idéia, deixando de cuidar bem da própria descrição da coisa. Assim, segundo ele, os objetos não precisam das idéias e toda a razão de existir do poeta, todo o seu pretexto para a criação textual está na variedade das coisas, visto que a razão do poeta descende de suas obras artísticas.

e a variedade das coisas é, na realidade, o que me constrói. O que eu estou querendo dizer é o seguinte: sua variedade me constrói, me permitiria existir até mesmo no silêncio. Como o lugar em torno do qual elas existem. Mas comparado com uma apenas, confrontado a cada uma em particular, considerando uma única, eu desapareço: ela me aniquila. E se ela é somente o meu pretexto, a minha razão de ser, se é preciso portanto que eu exista a partir dela, tem de ser, só pode ser por uma certa criação minha a seu propósito. Que criação? O texto. [...] Por meio das obras artísticas (literárias). (PONGE, 1997: 23)

Tais “obras artísticas literárias” não podem ser explicadas senão por elas mesmas, logo, não é possível para Ponge que o interesse dos filósofos pelo seu trabalho esclareça algo sobre seu modo de produção. Olhar a coisa e percebê-la na sua variedade é uma maneira para ele de renovar o mundo do objeto, que apenas é conseguida por meio da nossa “autêntica impressão e ingênua classificação pueril das coisas” (PONGE, 1997: 29).

Mas como então escreve Ponge? Ele, declaradamente, não considera possível que se explique poesia, mas revela que sua preocupação é com as coisas e, ao escrever, as considera como únicas e capazes de lhe fazer experimentar um sentimento particular, dando a descobrir apenas que “há algo do homem até agora desconhecido do homem” (PONGE, 1997: 37).

Ponge olha a coisa, ou a coisa o olha; ele a descreve e logo ela se torna palavra. E talvez isto possa explicar o *método criativo* do poeta que ainda declara: “Pelo simples fato de querer dar conta do conteúdo inteiro de suas noções, eu me deixo puxar, pelos objetos, para fora do velho humanismo, para fora do homem atual e para a frente. Acrescento ao homem as novas qualidades que nomeio” (PONGE, 1997: 55).

Nisto consistiria o trabalho de Ponge, sem maiores explicações, que são buscadas pelos críticos e filósofos, e consideradas por ele uma “imbecilidade”, pois não saberia explicar seu trabalho de outra forma, a não ser poeticamente. Além disso, seus escritos não contêm “explicitamente nenhuma tese filosófica, moral, estética, política ou outra” (PONGE, 1997: p.39) como comentam os críticos e filósofos. Ele considera ainda, ironicamente, que a época deve mesmo ser de total empobrecimento quando é possível se voltar interesses para um texto como o seu. “A época deve estar estranhamente empobrecida para que vejam tanto interesse numa literatura como a minha!” (PONGE, 1997: 51).

Ponge e Barros revelam a pobreza da experiência humana, sim; mas também apontam uma outra possibilidade para conhecermos a vida e a arte.

Em Ponge tomar o partido das coisas significa recuperar um hábito pueril “de considerar as coisas de um ponto de vista eterno, sereno...” (PONGE, 1997: 31). Sua empreitada é a princípio contra a palavra que ofuscaria as qualidades da coisa.

E aqui está uma outra maneira de tentar a coisa: considerá-la como não nomeada, não nomeável e descrevê-la, de modo que seja reconhecida. Mas reconhecida somente no fim: que seu nome seja um pouco a última palavra do texto e só então apareça.

Ou só apareça no título (dado no fim). (PONGE, 1997: 48)

Barros cria uma série de neologismos e sinestésias, usando também um vocabulário coloquial e prosopopéias. Vai desnomeando as coisas e alimentando sua poesia de imagens; eis o fazedor de frases, para quem a desarticulação da linguagem é consciente. A sua proposta de poesia é se aproximar das coisas chãs e da natureza, desvestindo as palavras de seus significados gastos e de seus nomes que aprisionam-nas num mundo de conceitos cada vez mais fechados. Tal como as crianças, Barros muda a função da palavra e de seus significados, até chegar, segundo ele, ao estado de coisa, de pedra, de árvore. Dessa forma ele chega até a coisa não pelo nome, mas pela *coisidade* – pela coisa em si mesma.

Ponge (1997) diz que não tem uma idéia para poetizar, mas uma coisa para contemplar. Essas coisas são silenciadas; porém, segundo ele, precisamos lhes dar a nossa impressão de maneira ingênua, tal como a criança, para assim renovarmos o mundo dos objetos. Similarmente Barros diz querer avançar para o começo, a fim de chegar ao criancimento das palavras.

Carrego meus primórdios num andor.

Minha voz tem vício de fontes.

Eu queria avançar para o começo.

Chegar ao criancimento das palavras.

Lá onde elas ainda urinam na perna.

Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.

Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem.

Pegar no estame do som.

Ser a voz de um lagarto escurecido.

Abrir um descortínio para o arcano.

(BARROS, 2004: 47)

Nessa comparação poder-se-ia dizer ainda que em Ponge há uma transparente quebra da sintaxe tradicional, ele inventa uma nova sintaxe e jogando as palavras como num “lance de dados”, ele parece sugerir uma leitura a partir também do espaço em branco, possibilitando um conhecimento pelo não-dito, pelo silêncio ou pela palavra que ainda não nasceu. Barros, trabalhando mais com o nível lexical da palavra, busca neologismos que possam representar melhor a coisa já descrita. Quando se voltam para a palavra, ambos revelam uma preocupação em limpá-la. Em relação a isso, Ponge considera as palavras empoeiradas. Para ele, o trabalho dos poetas consiste em garimpar as palavras até que elas venham; e, metaforicamente, compara esse trabalho ao ato de descascar um abacaxi, encontrando assim a coisa viva. Ele salienta, porém, que é preciso desejar descascá-lo, é preciso sensibilidade, pois: “A dificuldade é as palavras serem tão empoeiradas, é preciso lhes dar essa vivacidade de novo, o que podemos fazer se formos sensíveis às palavras e amarmos as personagens” (PONGE, 1997: 151).

Nota-se com isso que, antes de sensibilizarmo-nos com uma experiência permitida pela linguagem poética; antes de arriscarmo-nos na travessia da estrada tal como o ouriço; antes de aceitarmos a criança em nós, “obedecendo à desordem das falas infantis” (BARROS, 2005) ou até mesmo de algumas atitudes; antes de deixar vir o incognoscível, é preciso desejar, pois as palavras e as coisas estão imensamente empoeiradas, encobertas, acostumadas.

A poesia permitindo o resgate da palavra, a visita ao passado, a percepção da criança adormecida na memória do adulto, talvez possa servir para que o homem encontre consigo e

com os outros na busca da mais autêntica forma de existência da contemplação e, é claro, de uma experiência bem menos “pobre”.

Referências

- BARROS, M. Entrevista concedida a Lúcia Castello Branco e Luís Henrique Barbosa. In: CASTELLO BRANCO, L (Org.) **Coisa de Louco**. Belo Horizonte: Casa Freud, SCE PBH, 1998.
- . **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra. 1999.
- . **O livro das ignoranças**. 10ed. Rio de Janeiro: Record. 2001a.
- . **Poeminhas pescados numa fala de João**. São Paulo: Record, 2001b.
- . **Livro sobre nada**. 11ed. Rio de Janeiro: Record. 2004.
- . Entrevista concedida a Mara Conceição Vieira de Oliveira, em 2005, durante o curso de doutoramento em Letras pela Universidade Federal Fluminense, 2005.
- . **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta. 2006.
- . **Gramática expositiva do chão (poesia quase toda)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. s/d.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense. 1994.
- . **Rua de mão única**. 5ed. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa e Pierre Paul Michel Ardengo. São Paulo: Brasiliense. 1995.
- . **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- BRETON, A. **Manifesto do Surrealismo**. Tradução de Sergio Pachá. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.
- GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin**. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PETERSON, M. O partido do poeta. In: PONGE, F. **O Partido das Coisas**. Tradução de Júlio Castañon. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- . A manobra do texto. In: PONGE, F. **A mesa**. Tradução e apresentação de Ignácio Antônio Neis e Michel Peterson. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- PONGE, F. **Métodos**. Tradução e apresentação de Leda Tenório da Motta. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- . **O Partido das Coisas**. Tradução de Júlio Castañon. São Paulo: Iluminuras, 2000.

TEXTOS LITERÁRIOS E FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Leonor Werneck dos Santos
UFRJ

O livro traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado.

(QUINTANA, 1973: 20)

Introdução

Em sala de aula, quando se propõem atividades de leitura, a reação dos alunos de ensino fundamental e médio costuma ser de repúdio e descaso. Acostumados com a obrigatoriedade de ler um livro por bimestre para preencher fichas de leitura e posteriormente fazer provas e testes, os alunos associam os livros a tarefas repetitivas e maçantes. Assim, o professor que pretenda estimular os alunos a ler precisa estar atualizado com relação às teorias de leitura, Linguística Textual e Análise do Discurso, para colocar em práticas o que preconizam os PCN e trabalhar o texto em sala de aula como unidade de ensino (cf. TRAVAGLIA, 1996).

Geralmente consideradas uma responsabilidade do professor de português, as atividades de leitura – discutir, interpretar e produzir – deveriam ser partilhadas por profissionais de todas as áreas, pois todos, de uma maneira ou de outra, são professores de linguagem(ns). É comum ouvir professores de história, biologia e matemática, por exemplo, reclamando que os alunos não conseguem responder as questões das provas, têm dificuldade em resumir os textos do livro ou não entendem os enunciados. Menos freqüente é, porém, ouvir os mesmos professores comentando que discutiram um texto com os alunos, mostraram como interpretar um problema ou ensinaram a fazer relatório.

O que se propõe neste artigo é uma breve discussão sobre leitura e a sugestão de algumas atividades com base em um texto literário – o conto “Jardim selvagem”, de Lygia Fagundes Telles (1993) –, voltadas para alunos de ensino fundamental ou médio, visando à formação do leitor crítico – que deveria ser a principal tarefa da escola. Com isso, pensamos poder colaborar com a atualização do professor, mostrando-lhe algumas maneiras de analisar esses textos.

Formação de “letores” e de leitores

A dificuldade enfrentada pelos professores mostra um problema que, na verdade, começa muito cedo, pois considera-se que a criança entra em contato com a leitura apenas quando chega à escola: a família não tem o hábito de ler, livros não são considerados presente e ensinar a ler é tarefa do professor. Assim, deixa-se de lado o que nos ensina Freire (1995), ao dizer que a leitura como percepção do mundo precede a leitura da palavra.

Se ler é conferir significação, construir sentido (cf. KOCH, 1997) ao que nos é apresentado – o que qualquer criança faz, com textos verbais e não-verbais –, essa concepção de leitura, entretanto, nem sempre é enfatizada na escola, onde atividades com textos geralmente são mecânicas e desprezam a participação crítica do aluno. Nas aulas das diversas disciplinas, lê-se para sublinhar informações e responder questionário. Com o professor de

português não é diferente: texto ainda é sinônimo de ampliação de vocabulário, exercícios de ortografia, cópias e questões de interpretação / compreensão que por vezes não avaliam mais do que a capacidade do aluno de retornar ao texto e repetir o que está escrito. Diversos autores chamam a atenção para o produto desse tratamento superficial dado da leitura: a formação do “ledor”, pois “os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça mediação com o social, com o concretamente vivido” (SILVA, 1988: 4).

O “ledor” não consegue ir além do texto, fazer inferências, observar as entrelinhas, perceber as intenções do autor e a estrutura do texto. Assim, a leitura deixa de ser comunicação para transformar-se em repetição das idéias do autor. Ao contrário, a preocupação da escola deve ser a formação do **leitor**, definido como “aquele que, lendo um texto, é capaz de discutir idéias, expor interpretações individuais e partilhar das experiências geradas pela incursão nos textos, em suma, alcançar o adentramento crítico da leitura feita” (UCHÔA, 1991: 76).

Geralmente, porém, na sala de aula não há espaço para esse adentramento crítico, e o leitor é relegado a segundo plano.

Ocorre, pois, uma descaracterização da leitura, pois o aluno não percebe sua importância como co-autor do texto, ou seja, não se considera, na escola, a interação texto-leitor imprescindível para o ato de ler. O desinteresse dos alunos ocorre devido à automatização da leitura expressa nas questões objetivas e repetitivas presentes nas avaliações. Como exemplo, temos as chamadas “fichas de leitura”, que acompanham os livros paradidáticos e são definidas por editoras e alguns professores como guias ou roteiros. Encontram-se nesses encartes exercícios referentes a personagens, enredo, clímax, desfecho, ambiente e época em que se passa a narrativa, enfim, questões que podem ser preenchidas por qualquer pessoa que tenha feito uma leitura superficial, lido um resumo ou perguntado a alguém como é a história (no caso dos alunos, como comprova a experiência de anos de magistério, isso é o que mais ocorre). No entanto, avaliações desse tipo continuam a ser feitas, e ainda se estranha o fato de os alunos afirmarem detestar ler. Silva (1984) e Santos (1994) abordam vários problemas decorrentes dessa prática de ler livros apenas para preencher fichas de leitura e fazer prova.

Diante da constatação de que tarefas como essas são ineficientes para formar leitores que tenham prazer em ler, muitos professores vêm procurando alternativas para o trabalho com a leitura, visando a conscientizar os alunos do seu papel de co-autor do texto. O professor deve perceber que a cumplicidade gerada na leitura vai proporcionar a interação leitor-texto e a participação ativa do aluno na leitura:

 Ao ler, o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode... errar... parar de ler... discordar... não gostar... misturar... imaginar e sonhar. [...] Abandonar a condição de aluno... aprendiz... ouvinte... criança... conceito... comportamento... para existir como pessoa e leitor. (SILVA, 1984: 83)

Para estimular a leitura, é necessário que o professor perceba que ela é um processo muito mais amplo e exige a participação do leitor:

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2006: 11. Grifos das autoras)

Na verdade, a participação do aluno na leitura começa antes mesmo do contato com o texto. No caso da adoção dos chamados livros paradidáticos, prática freqüente em muitas escolas, é sempre o professor que escolhe a obra a ser lida, raramente os alunos são ouvidos; em vez disso, o aluno poderia analisar capa, título, tema de vários livros e indicar sua

preferência. Da mesma forma, por que toda a turma deve ler um mesmo livro? Melhor seria dividir os alunos em grupos e, escolhidos os títulos a serem trabalhados, fazer debates, exposição oral, murais, envolvendo toda a turma na análise de vários livros. Poderia ser pedida aos alunos uma crítica do livro, resenha elogiando ou criticando negativamente a obra, comentários sobre o estilo do autor, enfim, seria feita uma leitura mais livre, sem preocupação com questões teóricas ou irrelevantes para compreensão de um texto. “Dessa maneira, pode-se proporcionar ao aluno variedade de leituras e a possibilidade de se sentir o agente do ato de ler, para que essa não seja apenas uma atividade a mais no currículo escolar” (SANTOS, 1994: 46-47).

Finalmente, destacamos a opinião de Geraldí, que defende o contato do aluno com a leitura de forma livre e despreocupada, a fim de propiciar o prazer de ler, através do "circuito do livro":

Creio que a saída prática do professor de língua portuguesa é criar este mesmo circuito entre seus alunos, deixando-os ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título etc. No microcosmos da sala de aula é possível criar este mesmo circuito, e talvez não sejamos nós, professores, o melhor informante para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de aula, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar este circuito (GERALDI, 1997: 87).

Sugestões de atividades

Segundo Silva (1992), o trabalho com o texto pode começar antes mesmo da primeira página; o autor divide a leitura em três etapas: pré-textual (de motivação), textual (análise da obra, personagens etc.) e pós-textual (comparação de linguagens, intertextualidade,...). Como exemplos de atividades, listamos a seguir apenas algumas sugestões de tópicos que podem ser abordados antes, durante e após a leitura do texto “Jardim selvagem”. O objetivo de grande parte delas é fazer com que o aluno se questione sobre o texto, faça inferências, crie expectativas, etc. Destaque-se que as respostas podem ser orais, mas também podem render muitos textos escritos.

Jardim selvagem

Este conto de Lygia Fagundes Telles, repleto de mistério e com uma certa dose de humor, chama a atenção pelo jogo de palavras do título: trabalhá-lo, levantando campos semânticos e imaginando o enredo, pode levar até uma aula inteira. O interessante, para quem se dispõe a discutir um texto ainda não lido, partindo do título, é que várias histórias vão surgindo e todas podem ser escritas, o que fará os alunos produzirem textos que podem ser confrontados com o original.

A história – narrada por uma menina, Ducha, que nunca presencia os acontecimentos, mas ouve vários personagens falarem deles – intriga exatamente pela ausência da narradora, pois ficamos sem saber o que é verdade e o que é mentira. A misteriosa Daniela, caracterizada pelo marido, tio Ed, de “jardim selvagem”, age de maneira intempestiva e controlada, alternadamente, confundindo os personagens, a narradora e o leitor. O final, como é comum em contos da autora, não apresenta soluções e nos deixa com a sensação de que, virando a página, a história continua. São tantas as possibilidades de trabalho com este texto, que selecionar algumas não é nada fácil.

Atividades sobre o conto

1. Antes de ler o conto, analisar o título: selvagem = rústico, desconhecido, violento, natural, exótico... *versus* jardim = calma, conhecido, artificial, planejado... Observar que,

conforme a turma vai listando o que faz lembrar “jardim” e “selvagem”, a idéia de elementos negativos para “selvagem” vai, gradualmente, sendo substituída por positivos, e vice-versa. Além disso, é curioso observar como a turma geralmente começa alistar substantivos concretos para jardim e selvagem e, aos poucos, vai substituindo-os por substantivos abstratos.

2. Lendo apenas a primeira fala do texto (“– Daniela é como um jardim selvagem – disse tio Ed, olhando para o teto – como um jardim selvagem...”), discutir a apresentação desses personagens: quem é Daniela? Qual sua relação com tio Ed? Ed é tio de quem? Que idade pode ter Daniela e por que ela é caracterizada dessa forma?

3. Na primeira conversa entre tia Pombinha e tio Ed, ela manifesta ter ciúmes de Daniela, mas esse sentimento vai mudando no decorrer da história. O que motivava os ciúmes e que fatos fizeram a situação mudar?

4. Perceber as inferências, que criam suspense, devido ao nervosismo de Ed no sonho de tia Pombinha (olhar de medo, será que algo vai acontecer?) e diante do dito popular “sonhar com dente, é morte de parente”.

5. Perceber que a luva que Daniela sempre usa é um índice cheio de mistério (relacionar com título). A partir do que acontece até o meio do conto, descrever Daniela e sugerir o que acontecerá na história.

6. Comentar as atitudes de Daniela: matar o cachorro, montar em pêlo, tomar banho nua na cascata, virar uma mesa. Retomada do título: características de Daniela e relação com jardim/selvagem (observar que as respostas às primeiras questões, a essa altura, já serão diferentes)

7. Quando tio Ed fica muito doente, Duchá, a narradora, leva um grande susto. Porém, com a morte de Ed, o susto não foi tão grande para ela. Por quê?

Conclusões

A disposição dos alunos em participar de atividades criativas através do contato com textos demonstra que o prazer de ler por vezes está apenas latente, precisando ser despertado. Porém, para que isso aconteça no âmbito da sala de aula, é necessário que a leitura se desvincule de obrigatoriedade e avaliações. Além disso, é necessário que as atividades deixem meros exercícios de “cópiação” (cf. MARCUSCHI, 1996) e passem a provocar no aluno a curiosidade, o ir além do texto.

As atividades aqui sugeridas são apenas amostras de como um texto pode ser útil nas aulas, de português ou não, fazendo com que os alunos se interessem em ler, participar, discutir, criticar. A literatura, geralmente relegada a preenchimento de fichas, passa a ser tratada com mais respeito, pelo professor e pelo aluno, e ler passa a ser buscar sentidos no texto, a partir do nosso conhecimento textual, intertextual e de mundo (cf. SOUZA e BERTHIER, 1993).

Na moderna sociedade multimídia, leitura e cultura costumam vir associadas, e muito se cobra do professor, principalmente de português, no que concerne à elaboração de atividades de leitura e produção de textos. No entanto, ele se vê diante de uma situação nada alentadora, acaba por repetir fórmulas antigas e nem sempre tem coragem de “ousar” propor uma nova metodologia. Alternativas metodológicas na análise de textos, entretanto, devem ser partilhadas por todos os profissionais de ensino.

Referências

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 30ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Cortez, 1997.

- e ELIAS, Vanda. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação. In: **Em aberto**. Ano 16. n 69. Brasília, 1996.
- QUINTANA, M. Dupla delícia. In: ----- . *Caderno H*. São Paulo: Globo, 1973.
- SANTOS, L. W. dos. **Os paradidáticos e o ensino de leitura no 1º grau**. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 1994.
- SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia de leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SILVA, L. L. M. da. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Dissertação de Mestrado em Teoria Literária. Campinas, UNICAMP/Faculdade de Educação, 1984.
- SILVA, M. da. **Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus**. Série Cadernos Didáticos. v. 3. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.
- SOUZA, L. M. de e BERTHIER, L. O. A crise da leitura e o ensino de português. In: **Revista Letra**. n 4. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. p.125-136.
- TELLES, L. F. Jardim selvagem. In: ----- . **Venha ver o pôr-do-sol e outras histórias**. São Paulo: Moderna, 1993.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.
- UCHOA, C. E. F. A lingüística e o ensino de português. In: **Cadernos de Letras**. n. 2. Niterói: UFF/Instituto de Letras, 1991.

EM BUSCA DE IDENTIDADE

A construção da personagem criança em *Sapato de Salto* de Lygia Bojunga

Rosa Maria Graciotto Silva
UEM

Após quatro anos do lançamento de *Retratos de Carolina* (2002), Lygia Bojunga traz a público, em 2006, duas novas obras: *Aula de inglês* e *Sapato de salto*. A primeira tem como personagem principal um professor de inglês, já idoso, e que se apaixona por uma aluna, uma jovem de dezenove anos. O professor, que em sua juventude quisera ser fotógrafo profissional, põe em prática um dos recursos que aprendera nessa profissão: o de valorizar a expressão fisionômica. Teresa Cristina, a jovem aluna, torna-se o principal motivo dos enquadramentos mentais realizados pelo professor que, encantado e apaixonado, busca captar, a todo momento, a expressividade de sua fisionomia. A narrativa enfatiza os desencontros e frustrações que envolvem o relacionamento dessas duas personagens.

Sapato de salto (2006b), escrito concomitantemente à *Aula de inglês* (2006a), dialoga com esta no aspecto estético, exatamente com relação a esse atributo, peculiar tanto ao professor, quanto à escritora, familiarizada a essa técnica desde o tempo juvenil, quando iniciou sua dedicação ao teatro. Como Bojunga afirma em “Pra você que me lê” (texto inserido antes do último capítulo de *Sapato de salto*), a obsessão do professor pelos enquadramentos mentais influenciou-a na finalização dessa obra, fazendo com que buscasse na expressão fisionômica das personagens, mais do que nos diálogos, o desfecho para a história. Nesse sentido, o diálogo, técnica recorrente em sua produção ficcional e que se vincula, também, à sua vivência teatral, cede espaço, gradativamente, à descrição das expressões fisionômicas, registrando as emoções do momento, em sua variabilidade de nuances. Por sinal, o título desse último capítulo denomina-se “Expressões”.

Se *Aula de inglês* (2006a) prioriza um professor sexagenário, *Sapato de salto* (2006b) detém-se em uma menina, focalizando sua trajetória de vida e sua inserção gradativa no mundo da prostituição. Ao seu redor surgem outras personagens que com ela se relacionam, contribuindo, com as trocas advindas desse processo, para a construção de sua identidade.

Sabrina vem se juntar a outras meninas que compõem o universo ficcional de Lygia Bojunga como Raquel (*A bolsa amarela*, 1976), Maria (*Corda bamba*, 1979), Rafaela (*Nós três*, 1987) e Petúnia (*A cama*, 1999). Além destas, que são focalizadas somente enquanto crianças, há aquelas em que a trajetória de vida se estende à juventude, maturidade e até mesmo à velhice. É o caso de Ana Paz (*Fazendo Ana Paz*, 1991), Carolina (*Retratos de Carolina*, 2002) e Cristina (*O abraço*, 1995).

A reiterada presença da personagem criança na obra bojunguiana despertou-nos interesse em especificar o processo de construção de sua identidade. Para isso, vamos nos deter na personagem Sabrina (*Sapato de salto*, 2006), em busca de respostas para as indagações: quem é essa menina como ser individual e social? Quem é esse “eu” em sua singularidade e em seu relacionamento com o outro? Considerando a construção da identidade como um processo contínuo que se faz pela interação do “eu” com a sociedade, outras personagens desvendam suas faces, interagindo com a criança e auxiliando na construção do universo ficcional bojunguiano. Tendo recebido o selo “Altamente Recomendado para o Jovem”, outorgado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, *Sapato de salto* proporciona ao leitor reflexões sobre temas que se tornam cada vez mais frequentes em nossa

contemporaneidade, como o menor abandonado, envolvido em cenas de abuso sexual, estupro, prostituição, suicídio e morte.

Compartilhando dos pressupostos teóricos do sociólogo alemão Norbert Elias (1994), o processo de construção de identidade do indivíduo pressupõe a presença do outro. Não há identidade “eu” sem a identidade “nós”. O pronome “eu”, denotativo da singularidade do indivíduo, careceria de sentido se não se relacionasse com os outros pronomes pessoais. O “eu” necessita do “nós” e o peso na balança de um ou de outro é que estabelece o padrão da relação entre ambos. O conceito de identidade proposto por Norbert Elias relaciona-se com o próprio processo de desenvolvimento do indivíduo. Este, aos cinquenta anos, traz em si o que foi aos dez, vinte, trinta e quarenta. Nesse sentido cada fase posterior do processo da construção da identidade pressupõe uma seqüência contínua dos estágios precedentes. A forma posterior do indivíduo surge, assim, da seqüência das formas anteriores.

Ao conceito de identidade que se transforma em um *continuum* agrega-se o da emoção, que é um dos fios condutores dos textos literários de Lygia Bojunga, auxiliando na configuração das personagens em sua individualidade e em sua pluralidade. Nas trocas estabelecidas com o outro, as emoções ocupam um lugar primordial, pois a forma como ocorrem, evoluem e se transformam revela aspectos importantes da constituição da identidade do indivíduo. A necessidade de amar e de ser amado, o dar e o receber das relações afetivas com o outro, mostram-se como condições fundamentais da existência humana. A ausência de laços afetivos ou a sua precariedade contribuem, de forma significativa, para a constituição do *Homo clausus*, o “eu” que se distancia do “nós”, fato observado em algumas personagens bojunguianas, notadamente, as que integram o mundo dos adultos. Tendo como foco a personagem Sabrina, acompanhemos o seu itinerário.

Sabrina: em busca de uma identidade

O primeiro dos catorze capítulos que compõem a obra mostra uma menina de dez anos (onze incompletos) que é retirada da Casa do Menor Abandonado para servir de babá para os filhos de Dona Matilde e Seu Gonçalves, moradores de um subúrbio do Rio de Janeiro. Dela se sabe o primeiro nome, Sabrina, e que fora abandonada, ainda recém-nascida, naquela instituição.

O primeiro capítulo coloca em evidência a personagem criança e a teia de relações sociais em que está envolvida. A imagem de Sabrina ao olhar do outro denota, por meio de suas atitudes e ações, que a menina busca se adequar ao novo ambiente. Prestativa e inteligente, Sabrina, além de cuidar de Betinho (4 anos) e Marilda (quase 3 anos), desvela-se no cumprimento de outros afazeres, angariando a simpatia de Seu Gonçalves e o mau-humor de Dona Matilde.

Nesse primeiro contato com o mundo externo ao orfanato, a menina, que desconhece a sua origem, anseia por uma família e, principalmente, por um pai que pensara ter encontrado em Seu Gonçalves.

Portadora de um nome que a individualiza, Sabrina ingressa nesse primeiro núcleo social com expectativas que não se coadunam com a dos adultos que estão ao seu redor. Dona Matilde a vê como uma serviçal que lhe trará muitas despesas. Preconceituosa, coloca em dúvida a conduta moral da menina: “— Será que ela presta? [...] Uma menina assim sem pai, sem mãe, sem nada, será que presta?” (BOJUNGA, 2006b: 9-10). Seu Gonçalves, por sua vez, inicialmente simpático, benevolente, atenuando a rispidez da mulher, revela o seu olhar de cobiça. Com doces, balas e bombons, aproxima-se cada vez mais da menina que, enganada pela falsa aparência desse bondoso pai, é estuprada por ele: “Que que há, seu Gonçalves? Não faz isso, pelo amor de deus! O senhor é que nem meu pai. Pai não faz assim com a gente.” (BOJUNGA, 2006b: 20).

As balas e os bombons, que eram escondidos no jardim para que a menina os encontrasse, são deixados, a partir de então, sobre uma cadeira no quarto da menina, após

cada visita noturna de seu Gonçalves. Aos poucos, este substitui as guloseimas por “um dinheirinho” que a menina esconde em um buraco do colchão.

Na interação com a realidade mediada pelo outro (no caso, Seu Gonçalves e dona Matilde), Sabrina vai se apropriando das formas sociais de comportamento que lhe são impostas, incorporando-as ao seu eu. Assim é que as noites de insônia, de angústia e de terror, que pairam no universo da menina, são atenuadas pelos agrados de Seu Gonçalves. Incapaz de se rebelar frente à situação, a menina acaba aceitando-a, cumprindo o papel que cabe a uma prostituta, cobrando honorários pelo serviço prestado: “Ei!! E o dinheirinho?” (BOJUNGA, 2006b: 26), inquire a menina ao notar o esquecimento de Seu Gonçalves.

Subordinando-se à força e ao autoritarismo dos adultos, Sabrina se adapta ao meio em que convive. Inserida em um meio degradado, adquire conhecimentos que se agregam aos provenientes do ambiente anterior, transformando-a. Nesse contexto, as ações dos adultos propiciam que a menina se veja como um objeto que pode ser manipulado e desfrutado, ficando à mercê do desejo concupiscente de Seu Gonçalves ou à sandice de dona Matilde que, constantemente, surra a pequena. Como um ser frágil, que se sente acuado, com medo que dona Matilde descubra os encontros noturnos e, com isso, que seja mandada de volta para a Casa do Menor Abandonado, Sabrina sujeita-se à degradação que se torna evidente ao lembrar ao Seu Gonçalves, que este esquecera de deixar “o dinheirinho” sobre a cadeira.

A inserção da criança em um ambiente degradado é um recurso recorrente na ficção de Lygia Bojunga. As obras publicadas entre 1972 a 1992 atestam tal fato, revelando o contraste entre o mundo dos adultos e o das crianças, em que o primeiro se encontra degradado em seus valores e o segundo, ainda não atingido pela degradação, mostra-se perplexo ante os atos praticados por aqueles que deveriam ser modelares. Já, a partir de 1995, a criança passa a sentir, de forma intensa, os efeitos da degradação imposta pelo mundo adulto, sofrendo conseqüências extremas como o estupro e a prostituição. É o que ocorre em *Sapato de salto*.

O estupro, que já fora tematizado em *O abraço* (1995), ganha maiores proporções. Lá, o estupro ocorrido com Cristina, uma menina de 8 anos que fora com a família passear em uma fazenda de Minas Gerais, fora cometido por um homem desconhecido, que levava a menina para o interior da mata, a fim de consumir o seu intento. Já em *Sapato de salto*, Sabrina está inserida em uma família e é aquele a quem considera como a um pai, quem pratica o ato insano, que se repete noite após noite.

Sabrina, como um ser singular, apresenta uma composição específica que compartilha com outros membros de sua sociedade. É o que Elias denomina de *habitus* “A composição social dos indivíduos como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade” (ELIAS, 1994: 150).

Sem dúvida, a menina se agrega a tantas outras crianças abandonadas e que têm um recanto como a Casa do Menor Abandonado como um lar. Mas, é esse atributo, que a identifica com outras crianças, que se torna peculiar, diferenciando-a, quando inserida em um contexto social em que o convencional é pertencer a uma família constituída por pai, mãe e filhos.

Aos olhos dessa primeira comunidade externa, Sabrina é portadora de um estigma. Preservando sua gênese histórica que na antiguidade grega se referia aos sinais corporais que marcavam o *status* moral de escravos, criminosos e traidores, o estigma se aplica, na perspectiva de Goffman (1988), àquele que apresenta uma característica distintiva depreciativa frente ao que a sociedade convencionou designar como atributos normais a um indivíduo. O portador de estigma apresenta um traço que se impõe e que o afasta da comunidade, levando-o à marginalidade.

Sabrina não apresenta uma deformidade física, mas é uma menor abandonada, o que a torna diferente, um ser inferiorizado, sujeito ao menosprezo e à degradação.

A esse traço se junta um outro advindo do relacionamento da menina com o Seu Gonçalves e dona Matilde: a sua iniciação sexual vinculada à prostituição. Com o

“dinheirinho” e a bofetada que recebe, respectivamente de Seu Gonçalves e de dona Matilde, Sabrina aprende que tudo na vida tem um preço. Se por um lado recebe uma compensação pecuniária, por outro há o repúdio social, emblematizado pela bofetada que lhe tira sangue da boca. A agressão física, acompanhada da justificativa “É pra você não se esquecer que eu não vou me esquecer” (BOJUNGA, 2006b: 36) intensifica a marca desse novo atributo que lhe foi imposto.

Se esse grupo social frustrou-lhe as expectativas de um saudável convívio familiar, suas esperanças se renovam ao ser resgatada da casa de Seu Gonçalves por uma tia, irmã de sua mãe.

De um bairro suburbano do Rio de Janeiro, Sabrina passa a viver em uma cidade interiorana com sua tia Inês Maria Oliveira e sua avó Dona Maria da Graça Oliveira. Com isso, a menina, identificada como Sabrina e menor abandonada, recebe um sobrenome que passa a ser o traço comum que a identifica à família a que se integra por laços de sangue. Mas, quem são essas pessoas? Por que somente após dez anos se identificaram como seus parentes? Em que medida as relações estabelecidas nesse novo meio social repercutirão na construção da identidade de Sabrina?

Gradativamente, mas sem rodeios, a menina toma conhecimento da história da família. A mãe, Maristela, ficara grávida aos catorze anos e fora abandonada pelo pai da criança, um homem bem mais velho e que era casado. Tendo saído da casa da mãe, Maristela prostituiu-se para sobreviver. Após o nascimento de Sabrina deixou o bebê na Casa do Menor Abandonado e cometeu o suicídio: “afundou no rio [...] abraçada com uma pedra grande” (BOJUNGA, 2006b: 40). A avó, Dona Gracinha, abandonada pelo marido, lavava e passava roupa para fora, a fim de concretizar o seu sonho: que Maristela fosse professora e Inês bailarina. Com a mente já abalada pela morte de Maristela, Dona Gracinha acabou perdendo a lucidez, quando Inês também a abandonou para viver em Copacabana com um homem por quem se apaixonara. Inês, na época com aproximadamente 17 anos, dedicou-se a esse homem que a levou para as drogas e à prostituição: “me adoidei de paixão por um cara que não valia nada e larguei meus estudos, minha dança, minha mãe, minha casa, larguei tudo pra seguir o cara feito cachorro segue o dono”. (BOJUNGA, 2006b: 107).

Esse mesmo procedimento tivera Carolina em *Retratos de Carolina* (2002) que, cegamente apaixonada pelo “Homem Certo”, abandonara os estudos e o convívio familiar para se dedicar integralmente ao cultivo dessa paixão, ficando à mercê dos caprichos de seu marido. Ao contrário de Inês, Carolina não se prostituiu e não se tornou usuária de drogas, mas, por conviver com um homem que era assíduo nesse mister, acabou por sofrer as conseqüências desse relacionamento. Anulando sua identidade e assumindo aquela que o outro desejava, Carolina, durante quatro anos, deixou de ser ela mesma.

Em *Sapato de salto* (2006), Lygia Bojunga retoma esse mesmo quadro, mostrando, agora, a mulher em uma degradação mais intensa. Inês, durante sete anos, prostituiu-se e tornou-se dependente de drogas, sempre obediente ao homem por quem se apaixonara, incapaz de dizer “não-vou-não-faço-não-me-pico-não- quero [...] não-vou-não-faço-não-cheiro-não- quero” (BOJUNGA, 2006b: 131). Tal como Carolina, Inês submeteu-se ao domínio da paixão: “Paixão desgraça a gente; a gente vira cachorrinho mesmo: sempre olhando pro dono pra adivinhar o que que ele quer que a gente faça; rabinho sempre abanando quando adivinha e faz.” (BOJUNGA, 2006b: 107).

Carolina, fíada a paixão, conseguiu desvencilhar-se do relacionamento com o homem que, afinal, não era o certo. Retomando seus estudos e refazendo sua história, optou pela ruptura com o passado, incluindo-se nessa exclusão, tanto o ex-marido, quanto a mãe. Sua opção foi por abrir caminhos com as próprias mãos, aludindo à sua futura profissão, a de arquiteta.

Inês, por sua vez, trilhou um caminho diferente. Obtendo a informação de que seu “companheiro” tinha sido morto em uma briga, decidiu dar um novo rumo à sua vida. Retirou a sua mãe do asilo, encontrou Sabrina e retornou à sua cidade natal, disposta a constituir uma

família. Livre das drogas, transformou-se em professora de dança, concretizando, de certa forma, o que sua mãe aspirava para ela e sua irmã, Maristela.

É essa a família que se oferece a Sabrina. Tia Inês que, abandonando as drogas e a prostituição, continua, entretanto, a carregar as marcas de seu passado:

Corre aí um boato que, no Rio ela era prostituta assumida, mas aqui, dizem, ela recebe é pra dançar. Dizem que ela dança muitíssimo bem. [...] Dizem que todo e qualquer figurão aqui da cidade e dos arredores resolveu aprender a dançar. [...] Soube que tem dado um monte de briga doméstica. (BOJUNGA, 2006b: 76-77)

Dona Gracinha, a outra componente do grupo, vive em um mundo paralelo, realizando ações repetitivas, relacionadas ao tempo de lucidez, mas, principalmente à trágica morte da filha e à forma como recebera essa notícia. Levaram-lhe somente a pedra, na qual o corpo de Maristela estava preso; junto com a pedra, recebera o bilhete da filha, justificando o gesto tresloucado. Desde essa época dona Gracinha começou a perder o senso da razão, que se agravou com o abandono de Inês:

Aí, na hora de tomar banho, em vez de se lavar ela fica brincando de fazer bolha de sabão; na hora de cozinhar ela faz bolinho de terra pra fritar na frigideira; na hora de lavar roupa (ela sempre lavou roupa pra fora) em vez de pendurar roupa no varal, ela começa a pendurar nada, que dizer, no começo eu achei que era nada, depois eu fui entendendo que ela pendura as coisas que ela fica lembrando. Ela lembra demais de Maristela... (BOJUNGA, 2006b: 54)

No grupo social constituído pela família a que pertence de fato, Sabrina encontra indivíduos com os quais se identifica. Tal como a tia, a menina adora dançar e, com a avó, deixa-se conduzir pela criança que ainda é.

É nesse período de relacionamento familiar que Sabrina, juntando os retalhos de lembranças da avó e de tia Inês, compõe e recompõe o retrato de sua família e o seu próprio retrato. Trata-se de uma família peculiar, constituída por três indivíduos unidos por laços de sangue e de histórias sofridas. São indivíduos portadores de estigmas e que buscam, nessa união, um convívio harmonioso com a sociedade.

A construção do eu necessita da construção do outro, afirma Ciampa (2001), para quem a identidade se apresenta como movimento, como metamorfose. A identidade, vista como processo, gera trocas contínuas do eu com os seus pares na sociedade. Nesse sentido, no relacionamento com a tia e a avó, Sabrina internaliza significados afetivos e morais que contribuem para a configuração de sua identidade. Aos poucos, outras trocas são efetuadas com indivíduos externos a esse ambiente restrito. Algumas são positivas, outras negativas.

É assim que Sabrina conhece Andrea Doria, garoto de treze anos, filho de Paloma e Rodolfo, que solicita o auxílio profissional de Inês, pois deseja desenvolver o seu potencial para a dança. À primeira vista, a menina encanta-se com a imagem do jovem: “Nunca tinha visto um outro alguém que ela gostasse assim de olhar” (BOJUNGA, 2006b: 57).

O motivo da primeira paixão já fora focalizado por Lygia Bojunga em *A cama* (1999), em que Petúnia, aos onze anos, apaixonara-se por Tobias, garoto da mesma idade. Ao contrário de Sabrina, Petúnia, órfã de pai, tinha a mãe e a irmã que acompanharam seus passos desde seu nascimento. Com a sexualidade desabrochando, Petúnia ansiava pela paixão, desejando se sentir apaixonada pela primeira vez. É o que ocorreu ao conhecer Tobias, filho de Zecão e Geraldina, que fora ao Morro do Rato Molhado solicitar à sua tia que não vendesse a cama, móvel pertencente à família há gerações. Petúnia se deslocara com a mãe (Elvira) para esse mesmo endereço, a fim de comprar a cama. É quando se deu o alumbramento de Petúnia:

Quando viu Tobias, e quando ele olhou pra ela, Petúnia, pra dizer o mínimo, balançou. [...] sem tirar mais o olho de Tobias, começou a estudar ele de alto a baixo. [...] Nada escapou da inspeção da Petúnia. Do cabelo encaracolado ao pé da sandália, Petúnia estudou Tobias tão bem estudado, que aprendeu ele de cor. Deu

nota dez pra ele. E de ter aprendido ele assim tão depressa, deu dez pra ela também. E de tanto vir pensando há tanto tempo que coisa mais linda que era a tal paixão à primeira vista, foi só Elvira acabar a inspeção e dizer que ficava com a cama que Petúnia também: deu a inspeção por concluída e se apaixonou pela primeira vez. À primeira vista. (BOJUNGA, 1999: 46)

O encantamento de Petúnia reitera-se em Sabrina que, similar ao professor de *Aula de inglês* (2006a), procura enquadrar o perfil de Andrea Doria pela fresta da porta, enquanto este conversava com sua tia:

o perfil era dela, dela! E a Sabrina se apossava dele com gosto o olho se demorando em cada detalhe da bermuda, do cinto e da camiseta que se ajustava no corpo esguio de Andrea Doria. O olho de Sabrina ia e voltava: do pescoço pro cabelo, que era claro, comprido e bom demais — ela pensou — de passar a mão.(BOJUNGA, 2006b: 56-7)

Se, em *A cama* (1999), Tobias se encantara com Petúnia, o mesmo não acontece com Andrea Doria, que somente se encanta pelo dom que a menina tem para dançar. Andrea Doria já tem uma paixão, não por uma garota, mas por um rapaz de dezenove anos, o Joel, com quem se relaciona há seis meses.

Andrea Doria, similar à Sabrina, Inês e Dona Gracinha, também é um ser que apresenta traços que não se coadunam com o que a sociedade convencionou como sendo normais. Tanto na aparência, quanto pela maneira de ser e de agir Andrea afasta-se do mundo masculino, angariando rejeições no núcleo familiar e fora dele.

Ao inserir essa nova personagem, por sinal a única que se aproxima do universo de Sabrina, considerando-se o fator idade, Bojunga amplia a rede de relações do núcleo familiar recém organizado. O leitor é levado a adentrar no terceiro grupo social constituído pelo casal Paloma e Rodolfo e o filho Andrea Doria. Ainda se relacionam a esse grupo, Leonardo, irmão gêmeo de Paloma, e Joel que, embora externo à família, mantém vínculo amoroso com o garoto.

Nesse novo contexto social, Sabrina beneficia-se do carinho e afeto da tia, entretém-se nas brincadeiras com a avó e alegra-se nas aulas de dança, tendo como parceiro Andrea Doria. Esse clima de harmonia rompe-se, entretanto, com a morte de Inês, assassinada pelo homem por quem fora apaixonada.

O núcleo familiar de Andrea Doria

O banco do Largo da Sé, lugar histórico, propenso a ser substituído por um edifício para fins comerciais, é o recanto preferido para os encontros de Paloma com seu irmão e deste com seu sobrinho. Leonardo há muitos anos mora em São Paulo. Casado, mas sem filhos, visita de vez em quando a irmã. No banco do Largo da Sé relembram o passado, comentam fatos recentes e, com isso, colocam o leitor em sintonia com o pequeno mundo dessa cidade interiorana.

Para compor a personagem do adolescente Andrea Doria, Lygia Bojunga se vale da ambigüidade do nome a ele atribuída. Andrea é forma feminina de André que, por sua vez provém do grego *Andréas*, derivado de *andreios* com o sentido de varonil, viril, robusto, como registra Guérios (1981). Com feições opostas à forma masculina do nome, ele é esguio e apresenta traços fisionômicos perfeitos e delicados. Delicadeza que se estende aos gestos e à maneira de andar.

Além desse recurso, Bojunga insere no plano da ficção fatos que foram registrados, historicamente. O nome Andrea Doria refere-se ao príncipe e almirante italiano que se tornou famoso no século XVI, assim como se refere, também, a um transatlântico luxuoso genovês que, com esse nome, foi lançado ao mar em 1951 e naufragado em 1956.

Em suas lembranças, Paloma e Leonardo recordam que apreciaram a beleza desse navio quando, aos 15 anos, estiveram em Gênova visitando o avô Giuliano. E Paloma, “sem nunca ter visto ou ouvido aquele nome antes” resolveu que seu filho teria esse nome: Andrea Doria.

São dados históricos transformados pela escritora em ficção e que podem levar o leitor a conjecturas sobre o tempo histórico da narrativa, referentes, talvez, à década de 70 do século XX, considerando-se a idade dos dois irmãos, no tempo presente da enunciação dos fatos.

As relações entre os membros dessa família marcam-se pelo conflito. Aos olhos de Rodolfo, Paloma é culpada pela preferência sexual do filho, advinda de vários fatores, desde a escolha do nome e as atividades domésticas por ele realizadas, até à sua paixão pela dança e não pelo futebol, esporte que seria mais apropriado para o homem, segundo o pai. O filho, entrando na adolescência, mostra-se incerto e confuso quanto a sua escolha sexual, como confidencia a seu tio Leonardo “— Pois é, essa é a primeira vez que eu experimento ter um caso com alguém. Eu não sabia como é que era. Calhou que foi com o Joel. Mas, às vezes, eu fico pensando que podia ter calhado com uma mulher, e aí? [...] eu não era mais gay?” (BOJUNGA, 2006b: 192).

Aos treze anos, Andrea Doria sente-se escravizado por Joel e, similar a Carolina ou a Inês, vê-se dominado pela paixão: “agora eu to sempre pensando o que que o Joel vai achar, o que que o Joel vai dizer, o que que eu faço pra ele não me olhar com aquela cara...” (BOJUNGA, 2006b: 192).

Para Andrea, o tio Leonardo se apresenta como o pai que gostaria de ter: confiante e amigo. Rodolfo, ao contrário, particulariza-se ao filho como moralista e preconceituoso, afastando-se cada vez mais dele e de sua mãe.

Nesse embate entre pai e filho, Paloma toma partido deste último, tentando compreender a perturbação que o jovem sente por Joel. Busca justificativas em seu próprio passado, pois, quando criança, ela e Leonardo se apaixonaram, aos dez anos, por uma menina dois anos mais velha. Por ela suspiraram e ansiaram por um beijo, que nunca aconteceu.

A família desestrutura-se, ainda mais, quando Paloma, grávida de Betina, perde a filha em um episódio fatídico, resultante de sua insistência pelo parto normal, mesmo em condições adversas, como seu médico lhe advertira.

A precariedade das inter-relações desse grupo gera incomunicabilidade, provocando em Paloma uma profunda depressão. Recolhida em seus pensamentos, coloca na balança o “eu” e o “nós” que compõem a sua identidade, dando margem a “uma Paloma questionando, a outra aceitando, uma se enamorando do futuro, a outra querendo ficar no passado: uma se sentindo corajosa, a outra amedrontada demais” (BOJUNGA, 2006b: 223).

A identidade que ficara submersa, para dar lugar àquela que fora “fabricada pra se ajustar” a Rodolfo (BOJUNGA, 2006b: 268), começa a aflorar à superfície, deixando Paloma absorta “no bate-papo sem-fim com ela mesma”. (BOJUNGA, 2006b: 224)

Em sua solidão, a imagem que reflete é a do *homo clausus*. O “eu” desprovido do “nós” e que se torna alheio ao outro, como Paloma confidencia mais a si mesma do que a Leonardo: “— Ta vendo só? Eu to tão prisioneira desse vazio ... desse... questionamento todo em que eu ando, que eu não to nem aí pras tragédias que acontecem lá fora... lá fora de mim...” (BOJUNGA, 2006b: 153).

Em sua reclusão, Paloma reflete sobre os catorze anos de união com Rodolfo e as suas opções nos campos afetivo e profissional. Reflete sobre o “eu” que se esqueceu de si para viver para o outro, abandonando os sonhos de viagens e o exercício de uma profissão, a fim de se dedicar ao cultivo dessa paixão, fazendo de si “gato - sapato para se adaptar à dependência” de Rodolfo (BOJUNGA, 2006b: 245).

Paloma que se sentia totalmente só, mesmo estando a dois, referindo-se à companhia de Rodolfo, refaz a sua auto-imagem ao romper com o “eu” e o “nós” que lhe soavam falsos.

A balança, que nesse enclausuramento pendera para o “eu”, busca o equilíbrio voltando-se para o “nós”. Não aquele representado por Rodolfo, mas o outro que se encontra no núcleo familiar esfacelado pela morte de Inês, nas figuras de Sabrina e sua avó.

Sabrina: calçando e descalçando o sapato de salto

Após a morte de Inês, dando continuidade à garra e obstinação da menina Raquel de *A bolsa amarela* (1976), Sabrina assume a responsabilidade pela gerência da família, enfrentando a hostilidade daqueles que viam tanto a avó quanto a menina como seres que deveriam ser retirados do convívio social e encaminhados para ambientes restritos: Sabrina a um orfanato e a avó a um asilo.

Calçando o sapato de salto de Inês, a menina assume o estigma da tia, que também fora o de sua mãe. Os centímetros acrescentados à sua altura parecem, em sua concepção, acrescentar anos à sua vivência, acelerando a sua inserção no mundo dos adultos. A imagem que a menina tem de si é a de uma prostituta, como confessa a Andrea Doria: “— Sabia que eu sou puta? [...] Se não sabia, ficou sabendo, não é?” (BOJUNGA, 2006b: 168).

A dureza no olhar, que a tia vislumbrara quando a fora buscar na casa de Seu Gonçalves, intensifica-se. Levada à prostituição, a fim de garantir o seu sustento e o da avó, a menina recupera o aprendizado de sua iniciação sexual, “Pagou, deito; não pagou, não deito!” (p. 175), a que acrescenta o que assimilara das vivências de sua mãe e de sua tia. O traço que as marcara repercute na menina que se vê e se apresenta como alguém que se vende: “Putá não é quem descola uma grana pra fazer coisa que o homem quer que a gente faz quando fica pelada?” (BOJUNGA, 2006b: 214).

Se Sabrina considera-se prostituta, é assim também que a sociedade a vê. Enquanto alguns procuram desfrutar de seu corpo, outros procuram meios para excluí-la do convívio social, como dona Estefânia, que se encarrega de encaminhar ao juiz uma petição, solicitando providências. Rodolfo, por sua vez, expressa à Paloma o que ele e outros pensam a respeito de Sabrina: “é uma prostitutazinha. Zinha não: puta mesmo. De pegar homem na rua e tudo [...] Ela já é uma prostituta! E vai ser sempre!” (BOJUNGA, 2006b: 240-1).

Satisfazendo aos desejos carnis do açougueiro e do padeiro, Sabrina parece fadada a cumprir a saga da família: a tia aos dezessete, a mãe aos catorze e ela, intensificando essa precocidade, aos onze anos incompletos, agrega à sua identidade o estigma da prostituição.

Para compor *Sapato de salto*, Lygia Bojunga organizou os acontecimentos em dois movimentos: um descendente e outro ascendente. Ao primeiro associou elementos trágicos, levando as personagens à degradação e, ao segundo, a possibilidade de reverter esse quadro. Possibilidade que se concretiza a partir do décimo primeiro capítulo, denominado “Novos caminhos”, em que Andrea Doria, Leonardo e principalmente Paloma atuam como mediadores, auxiliando Sabrina em seu relacionamento consigo mesma e com o outro.

De parceiro de dança, Andrea Doria passa a ser amigo e confidente de Sabrina, tornando-se a ponte possível para a inserção desses dois membros fragilizados (a menina e sua avó) em um novo grupo social: o de sua família. Possibilidade vislumbrada por Leonardo e concretizada por Paloma.

Em um curto espaço de tempo, Sabrina integrou grupos sociais diferenciados que atuaram na construção de sua identidade. Da menina ingênua que saíra da Casa do Menor Abandonado pouco restou, a não ser a expectativa de uma “nova estação de vida” (BOJUNGA, 2006b: 260) no convívio com a nova família: Paloma, que se propôs a exercer o papel de mãe e Andrea Doria, o de seu irmão.

O interesse de Paloma em adotar Sabrina como filha e, talvez, também a avó, dona Gracinha, se, por um lado, evidencia a importância dada à família no processo de construção da identidade, por outro não coloca um ponto final na trajetória da construção da identidade da menina. Entendida como movimento, a identidade integra um infundável processo de transformação, em que cada fase posterior desse processo pressupõe uma seqüência contínua

das fases precedentes, o que corrobora o posicionamento de Paloma e a defesa que faz de Sabrina:

nem você, nem eu, nem muito menos a Sabrina sabemos o que que ela é e o que que ela vai ser. E sabemos ainda menos o que ela vai “*sempre ser*”. Mas eu sei de uma coisa: se eu ajudar aquela menina a não ter que deitar com os outros pra poder viver, eu vou estar pouco me importando que você ou a cidade inteira fiquem contra as minhas idéias. (BOJUNGA, 2006b: 242-3).

Com Sabrina inserida em um novo contexto, ficam para o leitor as expectativas das futuras trocas efetuadas entre os pares que compõem esse grupo social e as conseqüentes transformações do indivíduo, considerado em sua singularidade e em suas relações com a sociedade.

Construindo identidade: personagem e leitor

Se a identidade das personagens constrói-se de forma contínua, beneficiando-se das relações estabelecidas com seus pares na sociedade, podemos pensar, nesse sentido, sobre o papel da literatura na construção da identidade do leitor. Este, ao entrar em contato com o outro da ficção, interage com as possíveis situações de vida expostas no mundo narrado. Aos seus olhos descortinam-se sensações, emoções e conflitos vivenciados por seres de papel, mas que são representativos de uma realidade possível.

O mundo representado no texto, considerado “como se” fosse real na concepção iseriana, orienta o leitor para algo que não existe, mas, ao mesmo tempo, permite-lhe que visualize a possibilidade de sua existência real. O ficcional manifesta-se, então, como um meio propício para que o imaginário do leitor se manifeste, fazendo, como afirma Iser, “o invisível tornar-se concebível” (ISER, 1999: 73).

Se o texto literário simula a vida é para que o leitor possa participar da vida que lhe é oferecida, vivenciando emoções, prazeres, dores, concordando ou discordando de atitudes e ações das personagens, ou mesmo, do narrador desse mundo irreal, mas plausível de ser real.

Ao adentrar no mundo ficcional criado por Lygia Bojunga o leitor é levado a fazer inferências sobre o mundo narrado e as referências externas que a ele correspondem ou se assemelham. Para isso faz uso de seu repertório advindo de conhecimentos adquiridos em outras leituras ou de sua própria vivência. Para o leitor que já conhece a produção literária de Lygia Bojunga é notória a intertextualidade promovida de obra a obra, quer em relação aos temas abordados, que ganham novas nuances, quer em relação à construção das personagens que dialogam entre si, recuperando e enfatizando certos traços que se reiteram na linha do tempo. É o que constatamos, por exemplo, com relação à construção da identidade de Sabrina. Se a sua identidade se constrói de forma contínua na interação com os seus pares na sociedade, ela, ao mesmo tempo, porta os traços advindos de sua antecessora Raquel de *A bolsa amarela*. Traços estes que se reiteram também em outras personagens, como Ana Paz de *Fazendo Ana Paz*, Petúnia de *A cama* ou mesmo em personagens do sexo masculino como Alexandre de *A casa da madrinha* ou Vítor de *O sofá estampado*. Todas essas personagens primam pelo caráter obstinado, procurando soluções para os problemas que surgem, sejam eles grandes ou pequenos. Esse aspecto comum, porém, não torna Sabrina igual à Raquel, pois cada uma apresenta traços peculiares que as singularizam no contexto social a que se integram, assim como em face às outras personagens do universo bojunguiano. Constatação que corrobora o pensamento de Norbert Elias (1994) de que a identidade constrói-se de forma contínua em um processo em que uma fase posterior necessita da precedente. A personagem Sabrina, fruto da criação da autora Lygia Bojunga, segundo esses parâmetros, é uma personagem singular, inserida em um contexto histórico-social peculiar e que traz em si as marcas de suas antecessoras, frutos também da mesma autora.

Nesse sentido, considerando a identidade como um processo contínuo de transformações, insere-se no leitor uma indagação motivadora para uma futura leitura: como

será a sucessora de Sabrina no próximo texto literário de Lygia Bojunga, em sua singularidade e em sua relação com o outro? Em que medida a construção da identidade dessa personagem possibilitará ao leitor reflexões a propósito de sua própria identidade?

Referências

BOJUNGA, L. **A cama**. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

----- . **Aula de Inglês**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006

----- . **Sapato de salto**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC Ed., 1988.

GUÉRIOS, R. F. M. **Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes**. São Paulo: Ave Maria, 1981.

ISER, W. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, J. C. de C. (Org.) **Teoria da ficção**: indagações à obra ou Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p.63-77.

MARCELO, MARTELO, MARMELO Língua, pensamento e esquemas socioculturais

Darcilia Marindir Pinto Simões¹
(UERJ²/PUCSP)

Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:
— Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?
— Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.
— E por que não escolheram martelo?
[...] — Por que não escolheram marmelo?
[...] — E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?

(ROCHA, 1976: 9)

Ruth Rocha, ao criar o personagem Marcelo, deu-lhe a voz da indagação, do questionamento aparentemente ingênuo, mas que trata da complexa questão da arbitrariedade do signo. Sem que tornasse a personagem uma caricatura, preparou-lhe falas que representam a inquietação infantil quanto à relação entre os nomes e as coisas. Longe de ser uma representação piegas, a trajetória do protagonista em *Marcelo, martelo, marmelo*, evidencia o comportamento de uma criança de inteligência normal para sua idade (aproximadamente entre 04 e 06 anos), *enquadrável* no estágio cognitivo pré-conceitual, segundo pensadores como Piaget, Vygotsky e Luria (LURIA, 1990). Nesse estágio, para o indivíduo não há objetos, porque não há conceitos. A significância fica restrita ao utilitarismo e assim se entende as coisas exteriores ao sujeito como *X serve para...* Dessa forma se iniciam os processos semióticos de associação entre objetos e representâmens, segundo os ditames dos esquemas socioculturais que lhe servem de pano de fundo. “Posteriormente, o signo coletivo ou a palavra aparece como a união da imagem acústica e do objeto definido pelo esquema” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984) de uso.

Lembrando Searle e suas elucubrações sobre estados de consciência, destacamos “a capacidade da mente de se dirigir a objetos e estados de coisas no mundo diferentes de si mesma” (SEARLE, 2000: 126). Ademais, a capacidade das mentes que, em cooperação, criam uma realidade social objetiva que, semioticamente se traduz no interpretante, ou supercódigo que subsidia a interpretação dos fenômenos individuais, sociais e culturais.

No dia seguinte, lá vinha ele outra vez:

— Papai, por que é que a mesa chama mesa?
— Ah, Marcelo, vem do latim.
— Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?
— Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.
— E por que esse tal de latim não botou na mesa nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau?
[...] Daí a alguns dias...

¹ Essa autora também atua como docente colaborador na UNISUAM (Botafogo –RJ) e na UGB (Volta Redonda).

² Líder do Grupo de Pesquisa SEMIÓTICA, LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL – SELEPROT; Coordenadora do Laboratório Multidisciplinar de Semiótica: Estudos, Pesquisas, Eventos E Produção – Semiótica Verbal, Não-Verbal e Sincrética - LABSEM) – Apoio FAPERJ. URL: <http://www.darciliasimoes.pro.br>

— Sabe, papai, eu acho que o tal de latim botou nome errado nas coisas. Por exemplo: por que é que bola se chama bola? (ROCHA, 1976: 10-1)

Nesse trecho do conto, o questionamento de Marcelo avança para as coisas fora de si mesmo e os objetos lingüísticos (nomes como vocábulos) são então discutidos segundo a não-relação aparente com seus objetos imediatos (entes, seres e coisas reais ou fictícias). Na tentativa de explicar-se a si mesmo a origem das palavras numa suposta relação imagética, Marcelo segue um raciocínio de emergência de seu pai, quando lhe diz que *bola lembra uma coisa redonda* (ROCHA, 1976: 12). Imediatamente a personagem criança aceita o raciocínio e o testa: — Lembra, sim, mas... e bolo? Ao que lhe responde o pai: — Bolo também é redondo, não é? E Marcelo se mostra então incomodado: — Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado... (ROCHA, 1976: 12).

Como se pode ver, o que a criança sempre persegue é a regularidade paradigmática. Formas como *fazi, fez, comei, bebi...* documentam o raciocínio lógico absoluto da criança. Também nessa ótica, analisa as palavras da língua e tenha de alguma forma corrigir as “inadequações nomenclaturais” percebidas em sua prática cotidiana.

E Marcelo continuou pensando:

“Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado” (ROCHA, 1976: 15)

Nesse trecho da narrativa, Marcelo busca motivos para as designações. Sua consciência semiótica persegue imagens que permitam correlações de base icônica em signos de base simbólica, convencional. Como a criança na fase pré-conceitual não consegue compreender as convenções, inquietações surgem quando da observação das práticas de linguagem em seus elementos formais: “Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico!” (ROCHA, 1976: 15)

Observe-se que a expressão não quer dizer nada exprime a angústia do menino ante o uso habitual de formas verbais que, para ele, não despertam imagens, não têm valor icônico.

Lembremos Saussure: “para certas pessoas, a língua, reduzida a seu principio essencial, é uma nomenclatura, vale dizer, uma lista de termos que correspondem a outras tantas coisas” (SAUSSURE, 1974: 79). Crítica o mestre genebrino tal entendimento, uma vez que este pressupõe idéias completamente feitas anteriores às palavras (SAUSSURE, 1974: 79). Ademais, fica a dúvida sobre a natureza vocal ou psíquica das formas lingüísticas. Saussure avança na discussão dessa perspectiva e dela extrai o dualismo com que define o signo verbal: “uma coisa dupla, constituída da união de dois termos” (SAUSSURE, 1974: 79). Adiante, sua teoria substitui a idéia de *coisa* pela de conceito e passa a definir o signo lingüístico como uma entidade psíquica de duas faces: a combinação do conceito e da imagem acústica. Esta evoca a natureza física do signo; aquela, a natureza psíquica. Fica de fora, entretanto, a natureza sociocultural do signo. O preenchimento dessa lacuna, na perspectiva da semiótica de Peirce, se dá por meio de uma redefinição do signo, então constituído por três elementos: objeto, signo e interpretante.

Veja-se o que diz Simões (2001) sobre a ótica de Peirce:

Das contribuições das teorias semióticas, elegemos o trabalho de Charles Sanders Peirce (semiótica norte-americana), levando em conta seus fundamentos filosóficos, a partir do que a linguagem é observada como um fenômeno³ que engloba movimentos cognitivos e sociais na produção dos seus efeitos significativos.

³ Cf. phaneron – para Peirce – cf. SANTAELLA, Lucia. **Produção de Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

E é justamente a intervenção social e cultural na constituição do signo que consubstancia o incômodo de Marcelo.

Análise mais aprofundada das falas presentes no conto-corpus demonstra o atingimento da consciência analógica ao reunir formas como *bola* e *bolo*, com base na qualidade *redondo* (forma).

A estruturação gramatical se faz presente na indagação: — *E por que será que a bola não é a mulher do bolo?* Aqui Marcelo demonstra a compreensão do padrão flexional na categoria de gênero e, mais uma vez tenta resolvê-la pela regularidade absoluta: se a “mulher” de *menino* é *menina*, por que não formar par com *bolo* e *bola*?

Também a consciência fonológica ali se manifesta por meio da organização paradigmática com *bolo*, *bule*, *belo* e *bala*. Nessa série vocabular, o menino atinge o plano das unidades distintivas da língua – os fonemas – demonstrando a evolução do raciocínio lingüístico, sem a extravagância do raciocínio e da nomenclatura técnicos.

Mas o pequeno lingüista não pára aí. “Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora só vou falar assim”. (ROCHA, 1976: 15)

E então o esperto protagonista do conto decide criar sua própria língua.

Considerando que a língua é um código social, é indispensável que os interlocutores dominem, pelo menos parcialmente, o sistema com que o código opera. E é aí que a busca de uma criação lingüística pautada na lógica do pensamento – conforme pretendia Marcelo – torna-se impossível. Os valores sónicos de cada língua instituem-se histórica e socialmente pelo uso. Os falantes não têm, pelo menos a priori, controle sobre a construção do código lingüístico. Assim sendo, quando se chega ao mundo sociodiscursivo, a língua já está lá funcionando *muito bem, obrigada!* E não dá direito ao falante de reformá-la ou substituí-la, sob pena de recair na incomunicabilidade e, por conseguinte no isolamento.

Segundo Morin (2004), os complexos imaginários impregnam os processos socioculturais e sócio-discursivos. Por isso, nas práticas de linguagem, projeções-identificações-transferências são intervenientes na *semiose*. Esta, que é o processo de formação do signo, pois engendra sua significação, opera num plano muita acima de nossa cognição consciente, pois, segundo a metáfora do grande lago no qual a consciência (ou vigília) é a superfície; a subconsciência – camada de profundidade imediata à consciência - é o depósito de dados capturáveis; e a inconsciência – camada de grande profundidade – é o lócus dos dados que podem subir à consciência sem que respondam a atos de vontade. A ativação dos dados do inconsciente se dá por reações bio-psíquico-fisiológicas não controláveis pelos sujeitos. Por isso, as associações de Marcelo tendem ao fracasso, pois são produzidas conscientemente, apesar de operarem com conteúdos do inconsciente, sem sabê-lo.

As respostas bio-psíquico-fisiológicas conscientes – como a associação de qualidades (sons, formas, cores, posições, tamanhos etc.) dá suporte ao despertar da consciência fonológica, por exemplo. Por isso, as associações de Marcelo nesse plano obtêm sucesso: *bolo, bule, belo e bala*.

No entanto, a decisão *agora só vou falar assim* resulta numa sucessão de problemas, a saber.

Logo de manhã, Marcelo começou a falar a nova língua:

- Mamãe, quer me passar o mexedor?
- Mexedor? Que é isso?
- Mexedorzinho de mexer café.
- Ah... colherinha, você quer dizer.
- Papai, me dá o suco de vaca?
- Que é isso, menino?
- Suco de vaca, ora! Que está no suco-de-vaqueira.

— Isso é leite, Marcelo. Quem é que entende este menino?

A última fala desse diálogo atesta a improdutividade de uma “língua lógica”, segundo uma ótica individual. Primeiro porque a lógica da língua (lógica menor) não coincide com a lógica do pensamento (lógica maior). Segundo porque a criação dos signos lingüísticos é arbitrária por origem: os fonemas e sua organização segmental com que se constituem os vocábulos não têm qualquer relação com os conteúdos semânticos que os signos venham a representar/carrear. Portanto, a criação individual de novo código – mesmo com a intenção de “corrigir ou aperfeiçoar” a língua existente – tende ao fracasso no seu objetivo precípuo: a comunicação.

No plano empírico, os leigos demonstram grande dificuldade ao tentarem explicar a língua e seu funcionamento. Isto porque a língua se apodera dos sujeitos de uma forma tão completa e invisível que não os leva a pensar sobre como aquela se constitui. Logo, diante de questões como:

— E por que esse tal de latim não botou na mesa nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau? (ROCHA, 1976: 10)

— E por que será que a bola não é a mulher do bolo? (ROCHA, 1976: 15)

ou de afirmações como:

Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! (ROCHA, 1976: 15)

Um falante comum (leigo) não encontra respostas convincentes, pela falta de argumentos que sustentem sua própria idéia de como se produz uma língua. Observe-se que a questão da incomunicabilidade está presente na fala dos pais de Marcelo

— Ah... colherinha, você quer dizer. [fala da mãe] (ROCHA, 1976: 14)

— Isso é leite, Marcelo. Quem é que entende este menino? [fala do pai] (ROCHA, 1976: 14)

E a inquietação assusta o adulto leigo diante de raciocínios lógicos (ainda que não-lingüísticos) como: “— Suco de vaca, ora! Que está no suco-de-vaqueira.” (ROCHA, 1976: 14), em que o protagonista supõe dar regularidade à língua por meio de processos sintáticos ou mórficos. Em *suco de vaca*, Marcelo produz uma *locução*; enquanto em *suco-de-vaqueira*, produz um vocábulo composto. O fato de tais saídas lingüísticas representarem mecanismos gramaticais sistêmicos faz com que os pretensos argumentos do mundo adulto leigo evanesçam e deixem os sujeitos em situação desconfortável ante o petiz.

O mundo adulto tenta se impor, ainda que diplomaticamente, quando o pai de Marcelo resolve ter uma conversa esclarecedora com o menino.

— Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome porque, senão, ninguém se entende...

— Não acho, papai. Por que é que eu não posso inventar o nome das coisas? (ROCHA, 1976: 15)

Neste ponto da história, vem à tona o fundamento social da língua. A questão da comunicabilidade subjaz à noção de propriedade relativa do sistema lingüístico. A originária arbitrariedade do signo desaparece a partir do uso freqüente e automático das formas da língua. Portanto, fica muito mais forte a motivação que emerge dos processos de formação de palavras do que a arbitrariedade relativa ao construto fonêmico segmental dos signos.

No entanto, nem só de palavras vive a comunicação. As condições que envolvem o ato de fala permitem que o entendimento se dê em nível supra e infra-verbal. Neste, predominam os componentes não-verbais (códigos periféricos ou complementares) ativados no cenário comunicativo; naquele manifestam-se mecanismos sub ou inconscientes que se associam aos códigos periféricos e produzem significado para formas verbais jamais pensadas como:

— *Biriquitote xefra!*

— Deixe de dizer bobagens, menino! Que coisa feia!

— Está vendo como você me entendeu, papai? Como é que você sabe que eu disse um nome feio?

O pai de Marcelo suspirou:

—Vá brincar, meu filho, tenho muito o que fazer... (ROCHA, 1976: 15)

Novamente o raciocínio lógico fundante de Marcelo surpreende o pai. Só que desta vez, não lhe havia explicação disponível para o contra-argumento do menino. A expressão não-catalogada (neológica) *Biriquitote xefra!* surpreendeu e incomodou o pai de Marcelo, e a repreensão a tal uso verbal, soou ao menino como sendo a repreensão por usar um palavrão. Logo, se a forma foi entendida como palavra feia, é possível falar-se como quiser que o interlocutor entenderá, teria pensado Marcelo.

Sem entender a história dos nomes, Marcelo decide continuar falando a língua que inventava; *falar à sua moda*. Cumprimentava com *Bom solário!* - se fosse dia, e *Bom lunário!* ao chegar a noite.

Pai e mãe se entreolhavam, mas nada diziam; e Marcelo continuava descrevendo que vira na rua um *puxadeiro puxando uma carregadeira*; que *o puxadeiro fugiu e o possuidor ficou danado*. Não é difícil colocar-se no lugar dos pais de Marcelo e imaginar-se o problema que enfrentavam ante a decisão do menino de comunicar-se em *marcelês* – a língua que ele inventava.

A mãe de Marcelo, preocupada, conversou com o pai do menino, já pensando no que seria quando Marcelo voltasse às aulas. Para o pai, isso era apenas uma fase e logo passaria, mas estava custando a passar (pensava a mãe). Diante das visitas, pai e mãe mostravam-se constrangidos quando viam Marcelo usar seus cumprimentos: — *Bom solário!* — *Bom lunário!*

Certo dia, aconteceu que a casinha de Godofredo – o cachorrinho de Marcelo - pegou fogo. “Alguém jogou uma ponta de cigarro pela grade, e foi aquele desastre!” (ROCHA, 1976: 19).

Marcelo entrou em casa correndo:

— Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo!

— O quê, menino? Não estou entendendo nada!

— A moradeira, papai, embrasou...

— Eu não sei o que é isso, Marcelo. Fala direito!

— Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada!

Seu João percebia a aflição do filho, mas não entendia nada... (ROCHA, 1976: 20)

Quando seu João chegou a entender do que Marcelo estava falando, já era tarde.

A casinha estava toda queimada. Era um montão de brasas.

O Godofredo gania baixinho...

E Marcelo, desapontadíssimo, disse para o pai:

— Gente grande não entende nada de nada, mesmo! (ROCHA, 1976: 21)

Os pais de Marcelo entreolharam-se mais uma vez, e o pai então falou: “— Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo” (ROCHA, 1976: 22). E a mãe do menino acrescentou: “— É sim! Toda branquinha, com a entradeira na frente e um corredor vermelhinho...” (ROCHA, 1976: 21)

Rendendo-se à “nova língua” de Marcelo, seus pais aprendiam com ele e se esforçavam para entender o que ele falava, sem se incomodarem com o que os outros possam pensar.

Retoma-se Morin (*Apud* PENA-VEGA *et al*) ao explicar que toda projeção é uma transferência de estados psíquicos subjetivos para o exterior. A fixação destes se dá por meio de imagens, representações ou símbolos, cuja existência pode parecer particular a um sujeito ou a um objeto, segundo o cosmos de que participa. A projeção pode desencadear processos

de identificação, que é o que se supõe acontecer nessa fase da construção da linguagem na infância. Uma vez que os signos preexistentes nem sempre deflagram conteúdos psíquicos perceptíveis pelo infante, busca este a construção de formas complementares que respondam e correspondam às imagens já interiorizadas em sua curta experiência.

Para quem se pergunta sobre o porquê desse artigo, a resposta é simples: há muitos equívocos na orientação do processo de aquisição de linguagem, sobretudo na infância (porque há excepcionalidades que retardam essa aquisição). Pais e professores entram a corrigir abruptamente as construções verbais infantis como se temessem a incorporação destas como modelo definitivo de comunicação verbal. Para esclarecer o que ocorre, basta observar o processo de evolução verbal, de experimentação na construção de formas novas e na subsequente substituição destas pelas formas correntes na comunicação verbal cotidiana.

As intervenções educativas no âmbito da linguagem precisam ter em conta o desenvolvimento bio-psico-social dos sujeitos, para que não atropelem etapas e, com isso, atrapalhem a evolução natural dos esquemas verbais na criança.

O texto-corpus desse ensaio – “Marcelo, Martelo, Marmelo” - é uma mostra relevante do que ocorre na mente infantil quando em suas experiências languageiras, mesmo em instância privada (comunicação familiar, principalmente). Ruth Rocha produziu rico material para a reflexão docente relativa aos problemas vivenciados nas práticas de língua portuguesa, em especial, nas primeiras quatro séries da escola fundamental.

Sem deixar que os comentários se perdessem em pieguices emergentes do trato adulto com o contexto infantil, tentou-se embeber cada comentário em fontes técnico-científicas relevantes, com vistas a garantir a confiabilidade de um ensaio acadêmico cujo *corpus* se trata de uma história escrita para crianças.

Referências

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. Seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo. Ícone, 1990.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

PENA-VEGA, A.; ALMEIDA, C. R. S. e PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: ética cultura e educação. São Paulo: Cortez Editora. 2001.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

ROCHA, R. Marcelo, martelo, marmelo. In: ROCHA, R. **Marcelo, martelo, marmelo e outras histórias**. 20ed. Rio de Janeiro: Salamandra. 1976.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. 6ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

SEARLE, J. R. **Mente, linguagem e sociedade**. Filosofia no mundo real. Rio de Janeiro: Rocco. 2000.

SIMÕES, D. Semiótica na comunicação lingüística: um instrumental indispensável. In: AZEREDO, J. C. (org.). **Letras & comunicação**: uma parceria no ensino de língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2001. p.86-100.