

CÁSSIA REGINA MACHADO ALVES

**A REPRESENTAÇÃO DO LETRAMENTO
EM NARRATIVAS DE INFÂNCIA DE
BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
MONTES CLAROS
Março/2016

CÁSSIA REGINA MACHADO ALVES

**A REPRESENTAÇÃO DO LETRAMENTO
EM NARRATIVAS DE INFÂNCIA DE
BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, da Universidade Estadual de Montes Claros, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras – Estudos Literários.

Área de concentração: Literatura Brasileira

Linha de Pesquisa: Literatura de Minas Gerais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Telma Borges

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
MONTES CLAROS
Março/2016

Alves, Cássia Regina Machado.

A474r A representação do letramento em narrativas de infância de Bartolomeu Campos de Queirós [manuscrito] / Cássia Regina Machado Alves. – Montes Claros, 2016.

112 f.

Bibliografia: f. 109-112.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários/PPGL, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Borges.

1. Letramento em narrativas – Representação - 2. Infância. 3. Memória. 4. Queirós, Bartolomeu Campos de – 1944 - 2012. 5. Prosa poética. I. Borges, Telma. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/ESTUDOS LITERÁRIOS



Dissertação de Mestrado intitulada **A REPRESENTAÇÃO DO LETRAMENTO EM NARRATIVAS DE INFÂNCIA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS**, de autoria da mestranda em Letras – Estudos Literários **CÁSSIA REGINA MACHADO ALVES**, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Drª. Telma Borges da Silva – Orientadora – (Unimontes)

Profª. Drª. Maria Nailde Martins Ramalho – (UFVJM)

Profª. Drª. Rita de Cássia Silva Dionísio – (Unimontes)

Professor. Dr. Elcio Lucas de Oliveira

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários

Prof. Dr. Elcio Lucas de Oliveira
COORDENADOR DO Mestrado em
LETRAS / ESTUDOS LITERÁRIOS
UNIMONTES
Masp: 1124820-0

Montes Claros, 15 de Abril de 2016.

Dedico este trabalho aos “meninos” que existem na
essência de cada adulto que guarda no coração o doce
sabor da infância.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela fé, pela força e pela confiança que fez brotarem em mim em tantos momentos difíceis deste caminho.

Aos meus pais José Altino e Arlinda, que plantaram em mim a consciência de que, na vida, a busca pelo conhecimento nunca se esgota.

Aos meus irmãos e irmãs – Dani, Cláudia, Célia, Toninho, Marli, Mary, Margareth, Marilene, Chico, Mário e Zezé – que torceram por mim incondicionalmente.

À minha irmã Socorro, mistura sublime de alma, coração e bondade que, com certeza, está sempre torcendo por mim e por nossos irmãos que, aqui na Terra, permanecemos.

Aos meus filhos – Dimitri e Iêssa – e ao meu esposo Antônio, que souberam compreender minhas ausências e, esperando pacientemente por mim, acreditaram – mais do que eu até – nesta minha vitória.

Ao meu amigo Leonardo Rodrigues Vieira, pela mão sempre estendida a mim, desde o Processo Seletivo do Mestrado, e pela ajuda nos momentos de sufoco.

Àqueles alunos do Mestrado em Letras da Unimontes que fizeram menção a mim em seus brilhantes trabalhos, retribuo-lhes e aproveito para dizer-lhes que me inspiraram nesta conquista.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, pelo companheirismo e pela torcida.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Literários da Unimontes, em especial às professoras doutoras Alba Valéria Niza Silva e Rita de Cássia Silva Dionísio, pelas importantes contribuições.

Às professoras doutoras Haydée Ribeiro Coelho e Maria Cecília Bruzzi Boechat, do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UFMG.

À minha orientadora, professora doutora Telma Borges, pela atenção, pela dedicação, pela paciência e pelo carinho; pessoa que, a despeito de suas tantas qualidades, simplesmente por ser como é já detém toda a minha admiração.

Chega mais perto e contempla as palavras,
Cada uma tem mil faces secretas sobre a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho investigativo realizou um estudo das narrativas *Indez, Ler, escrever e fazer conta de cabeça* e o conto “Foram muitos, os professores”, de Bartolomeu Campos de Queirós, com o objetivo de analisar como foi representado o processo de letramento construído pela criança das narrativas do autor mineiro. Destacam-se nas obras citadas a escrita memorialística que resgata o período da infância do autor vivida entre as cidades de Papagaios e Pitangui. A pesquisa de natureza bibliográfica pautou-se nos estudos acerca da memória empreendidos por autores como Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs, Márcio Seligman-Silva, Frances Yates e Henri Bergson; sobre o letramento, buscamos os pressupostos defendidos por Magda Soares, Angela Kleiman, Leda Tfouni e Brian Street; Eliana Yunes, Maria Eugênia Nunes de Oliveira e Maria Lília Simões referenciaram-nos acerca da fortuna crítica sobre o autor em estudo. Analisamos os pressupostos desses autores acerca da Memória e do Letramento, e os relacionamos aos eventos em que o autor narra suas experiências de infância nas quais as práticas cotidianas constituíam seu principal suporte para o aprendizado de letras, palavras, formulação de frases, busca do significado das palavras e sentido das coisas que vivenciava. A memória é o lugar de onde o autor resgata os cenários de sua infância para produzir a escrita da sua história familiar e também da coletividade em que vivia. A memória, esse importante suporte de que dispomos para armazenar nossas lembranças, nos possibilita ressignificar os fatos que vivemos e narrá-los agregando a eles sentimentos que foram propiciados por esses momentos. Como os novos estudos do letramento atestam a existência de letramentos múltiplos, em razão do reconhecimento das inúmeras possibilidades que contribuem para a construção desse processo, a escola deixou de ser a única instituição possível de desenvolvimento de práticas desse fenômeno. Com isso, o letramento pode ocorrer em diferentes eventos onde haja interação, seja através de práticas orais, seja por práticas de escrita e de leitura, embora, para isso, o sujeito em processo de letramento não tenha de ser, necessariamente, o agente dessa escrita e dessa leitura. Bartolomeu Campos de Queirós, no decorrer das narrativas sob análise, utiliza uma linguagem que privilegia a prosa poética que lhe confere estilo próprio; para construí-la, o autor se vale das estruturas metafóricas que lhe permitem um efeito linguístico para além da possibilidade de ampliação de significados, mas também para conferir à narrativa de eventos simples do cotidiano maior intensidade e expressividade. A memória que o autor identifica como algo que abriga tanto o que ele viveu quanto o que sonhou ter vivido é onde dialogam, metaforicamente, a fantasia e a realidade. Essas discussões foram importantes para demonstrarmos como o autor, por meio da narrativa dos eventos que ficaram alojados em sua memória, evidencia o processo de letramento vivenciado pelas personagens das narrativas e sua relação com o tempo da enunciação, de onde ele elabora a releitura desses eventos.

PALAVRAS-CHAVE: Bartolomeu Campos de Queirós; infância; memória; letramento; prosa poética.

ABSTRACT

This investigative work conducted a study of narratives *Indez, Ler, escrever e fazer conta de cabeça* and the story "Foram muitos, os professores" by Bartolomeu Campos de Queirós, aimed to analyze how the process of literacy built by child is represented of the author's narratives. It is remarkable in the works mentioned the memorialist writing that rescues the author of the period of childhood lived among the cities of Papagaios and Pitangui. The bibliographical research was guided in studies of memory undertaken by authors such as Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs, Márcio Seligman-Silva, Frances Yates and Henri Bergson; on literacy, we seek the assumptions defended by Magda Soares, Angela Kleiman, Leda Tfouni and Brian Street; Eliana Yunes, Maria Eugenia Nunes de Oliveira and Maria Lília Simões have referred us about the critical fortune of the author on the study. We analyze the assumptions of these authors about memory and literacy, and relate to events in which one the author recounts his childhood experiences in which everyday practices constituted its main support for learning letters, words, formulation of phrases, search for meaning the words and meaning of the things he experienced. The memory is the place where the author rescues the scenes of his childhood to produce writing of your family history and also the community in which one he lived. The memory, this important support that we have to store our memories, allows us to reframe the facts we live and narrate, adding to them feelings that were propitiated by these moments. As the new studies of literacy attest to the existence of multiple literacies, due to the recognition of many possibilities that contribute to the construction of this process, the school is no longer the only possible development institution of practices of this phenomenon. Thus, the literacy can occur in different events where there is interaction, either through oral practices, either by practice of writing and reading, although, for this, the subject in literacy process has not necessarily to be the agent of this this writing and reading. Bartolomeu Campos de Queirós, in the course of the narratives under analysis, uses a language that favors the poetic prose that gives it its own style; to build it, the author made use of the metaphorical structures that allows you a linguistic effect beyond the possibility of extension of meanings, but also to give the simple narrative of events of the highest daily intensity and expressiveness. The memory that the author identifies as something which houses both he lived as he dreamed of having lived is where dialogue, metaphorically, the fantasy and reality. These discussions were important to demonstrate how the author, through the narrative of the events that were housed in his memory, points out the literacy process experienced by the characters of the narrative and its relation to the time of enunciation, where he elaborates the reading of these events.

KEYWORDS: Bartolomeu Campos de Queirós; childhood; memory; literacy; poetic prose.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 – MEMÓRIA: ASPECTOS LITERÁRIOS E A ENUNCIÇÃO EM BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS	16
1.1 Memória: suporte para a criação literária.....	17
1.2 A infância revisitada pela memória de Bartolomeu Campos de Queirós	23
CAPÍTULO 2 – A REPRESENTAÇÃO DO LETRAMENTO EM BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS	49
2.1 A infância revisitada: letramento	50
CAPÍTULO 3 – A PROSA POÉTICA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS	72
3.1 As expressões metafóricas utilizadas por Bartolomeu Campos de Queirós .	75
3.1.1 A comparação.....	78
3.1.2 A personificação.....	79
3.1.3 A sinestesia.....	90
3.2 Os provérbios	93
3.3 A boa prosa de Bartolomeu Campos de Queirós	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

INTRODUÇÃO

Bartolomeu Campos de Queirós nasceu em 1944, na cidade de Papagaios – MG. Viveu a infância nessa pequena cidade e em Pitangui/MG, vindo a falecer em 16 de janeiro de 2012, na capital mineira, onde passou grande parte da sua vida. Iniciou a carreira de escritor aos 27 anos de idade, quando publicou seu primeiro livro: *O peixe e o pássaro*. O autor nos conta que escreveu esse livro para satisfazer a si mesmo, quando morava em Paris, e por sentir forte saudade do Brasil. Desde então, construiu uma carreira que o fez ser reconhecido como um dos grandes autores da literatura brasileira, com cerca de 64 livros, muitos deles premiados por diferentes entidades ligadas à educação e à literatura. O autor publicou ainda alguns contos e ensaios; e ministrava palestras em Seminários e em outros eventos.

Educador que era, acreditando no poder transformador da literatura e buscando maior engajamento de diferentes segmentos da sociedade, com o fim de transformar o Brasil em um país de leitores, foi um dos idealizadores do Movimento por um Brasil Literário, para o qual redigiu, em 2009, o *Manifesto por um Brasil Literário*, lançado na Festa Literária Internacional de Paraty (Flip). Naquele ano, o Movimento contou com o apoio de professores e alunos, escritores, artistas e empresários, além de instituições como o Instituto C&A, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, o Instituto Ecofuturo e a Fundação Casa Azul – organizadora da Flip – , dentre outros. No *Manifesto*, Bartolomeu nos ensina que

[é] no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude. (QUEIRÓS, 2009, p. 2).

A vasta produção literária de Bartolomeu Campos de Queirós inclui narrativas poéticas que abordam diferentes temas e que têm sido lidas por um público de diferentes faixas etárias. São produções literárias impregnadas de possibilidades e de impossibilidades, de ditos e de não ditos, de faltas e de presenças e ainda de descobertas proporcionadas pela leveza e pela sensibilidade singulares que caracterizam sua obra.

Com a publicação de *Vermelho amargo* (2011), *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1996), *Por parte de pai* (1995), *Indez* (1989) e *Ciganos* (1980), o autor se dedica a uma nova linha discursiva, na qual a matéria da memória faz a articulação entre suas lembranças e a ficção – necessariamente empregada para dar voz à sua infância, vivida no seio de uma família interiorana simples.

Este trabalho de pesquisa dedicou-se ao estudo dos livros *Indez*, *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, além do conto “Foram muitos, os professores”. Este último foi publicado em 1997, em *Meu professor inesquecível*, organizado por Fanny Abramovich. Buscamos, nesta pesquisa, analisar, através da literatura memorialística de Bartolomeu Campos de Queirós, em episódios narrados nos referidos livros e no conto, como o autor se vale das lembranças dos fatos da infância guardados na memória para representar o processo de letramento das personagens no ambiente familiar, assim como essas experiências interferem na aprendizagem dos conteúdos ensinados na escolarização formal. Buscamos estabelecer um paralelo entre as experiências narradas nos relatos acima citados e os estudos já realizados por diferentes autores acerca da memória e do letramento.

A característica marcante das obras em questão, além do cunho memorialístico, é a prosa poética, pela qual o autor nos apresenta sua infância numa linguagem marcadamente inspiradora, cheia de inventividade e fantasia. Nas memórias de Bartolomeu Campos de Queirós, o leitor pode identificar traços de sua própria infância. O autor dizia ser a memória o maior patrimônio que se tem. A memória, segundo ele, contém tanto o que vivemos quanto o que sonhamos; é, pois, agregando sonho e realidade que ele tece os fios que desvendam as dúvidas e as suposições do menino que é representado nas três narrativas.

Indez nos apresenta o menino Antônio em constante processo de desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo. Criança que aprende com a observação, com a dúvida, com as suposições e com o afeto que experimenta na família e na escola. O livro é escrito por um narrador que lembra, quando adulto, dessas experiências, empregando, com sua capacidade inventiva e artística, o viés poético à prosa que torna a obra tão especial.

O mesmo menino, desta vez não nomeado, é o narrador de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Ele narra a história da sua experiência inaugural com a escola, embora,

como ele nos revela, já houvesse adquirido importantes conhecimentos sobre as letras, as palavras, o sistema numérico, a visão de mundo.

No conto “Foram muitos, os professores”, Bartolomeu Campos de Queirós produz um depoimento sobre sua experiência com a primeira professora, fato que o marcou pela afetividade com a qual lhe ensinava “serem muitos, os lugares da escrita e da leitura” (QUEIRÓS, 1997, p. 33).

Nessas obras, é frequente o uso da figura da criança em constante processo de aprendizagem, seja através dos portadores textuais que acessava na casa materna – livros de receitas e de poesias da mãe, rótulos de medicamentos – seja através da experiência com a língua escrita na escola – ou no ambiente em que o menino passou a viver após a morte da mãe: a casa do avô.

A figura do avô paterno é marcante no período de aprendizagem da língua escrita que o menino vivenciou. O avô escrevia nas paredes da casa tudo o que acontecia na cidade – as fugas, os casamentos, os nascimentos – fazendo, assim, o registro histórico da coletividade em que vivia. Igualmente importantes nesse período são o pai, a mãe e a professora, personagens que aparecem nas três narrativas e que compõem os ambientes em que o processo de letramento é construído pela criança.

Inicialmente, nossa pesquisa buscou arcabouço teórico aprofundado sobre a memória, referenciando-nos nos estudos de Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs, Márcio Seligman-Silva, Frances Amelia Yates e Henri Bergson.

Desde que despertou o interesse dos gregos antigos, a memória vem, cada vez mais, sendo objeto de pesquisas por estudiosos de diferentes épocas e áreas do conhecimento. Na Grécia antiga, a memória obteve um olhar significativo, o que resultou na concepção do ato de lembrar como arte – a arte da memória – que nos permite fixar os acontecimentos vividos por meio de técnicas ou mnemotécnicas. Ampliou-se, assim, a significação dos conceitos de memória, até então formulados por uma sociedade que buscava a explicação para tudo o que se relacionava ao homem e à natureza e, na lógica dos acontecimentos, à sua capacidade de lembrar-se e de narrar sua existência, o que legou à memória a condição de se colocar também a serviço da história.

Platão e Aristóteles, conhecedores da arte da memória, definiram-na através da metáfora da tábua de cera, onde era possível imprimir diversas coisas. Aristóteles

incluía a memória na sua teoria do conhecimento, que relacionava o aprendizado aos cinco sentidos; entre estes, a visão sobrepor-se-ia aos outros, por sua capacidade de auxiliar na fixação de imagens que se associam ao objeto do conhecimento necessário ao aprendizado. A imaginação seria um importante auxiliar na formação das imagens, “que se tornam o material da faculdade intelectual” (YATES, 1997, p. 52).

Sobre a teoria de Aristóteles, Frances Yates menciona:

[a] imaginação é a intermediária entre percepção e pensamento. Assim, apesar de todo o conhecimento derivar, em última instância, de impressões sensoriais, não é a partir delas em estado bruto que o pensamento funciona, mas após tais impressões terem sido tratadas pela faculdade da imaginação ou absorvidas por ela. É a parte da alma que produz as imagens que torna possível o trabalho dos processos mais elevados do pensamento. É por isso que ‘a alma nunca pensa sem uma imagem mental’. (YATES, 1997, p. 52).

Segundo a autora, o filósofo faz distinção entre memória e reminiscência ou lembrança. Yates menciona que para Aristóteles,

[...] a lembrança é a recuperação do conhecimento ou da sensação ocorrida. É um esforço deliberado para encontrar seu caminho entre os conteúdos da memória, perseguindo aquilo de que se quer lembrar. Partindo de ‘algo semelhante, oposto ou interligado’ àquilo que buscamos, acabaremos por encontrá-lo. (YATES, 1997, p. 54).

Maurice Halbwachs acreditava ser a memória de um indivíduo um conjunto de emoções e de sentimentos, ou seja, é essencialmente subjetiva, permeada pela individualidade, situada num contexto coletivo. Assim, pode-se inferir que a memória atua sobre a história, por ser o suporte que carrega acontecimentos permeados pelas emoções e pelos sentimentos de quem deles participou; por seu lado, a história serve-se da memória situando tais acontecimentos num contexto mais amplo, coletivo, sendo, portanto, ponto de ligação entre passado e presente. Nessa perspectiva, podemos compreender uma obra literária de caráter memorialista não somente pelo teor histórico e documental que ela representa, mas também pelas releituras que ela nos permite fazer para compreender e (re)significar o presente à luz dos fatos do passado.

Para identificarmos e diferenciarmos letramento de alfabetização, valemo-nos dos conceitos de estudiosos como Magda Bécker Soares, Leda Verdiani Tfouni e Ângela

Kleiman. Sobre os novos estudos do letramento, analisamos os pressupostos formulados por Brian Vincent Street.

O termo letramento, apesar de recente em nossa literatura (no Brasil, foi utilizado em 1986, por Mary Kato, em *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*), vem tendo ampliada sua conceituação, em função dos estudos empreendidos por diferentes autores, os quais atestam a multiplicidade desse fenômeno, perceptível quando passamos a observar as possibilidades que são suscitadas em eventos em que, mesmo que o indivíduo não seja alfabetizado, ele pode ser considerado letrado.

Quando surgiu, o letramento associava-se a uma visão pedagogizante, que compreendia o sujeito letrado como aquele que possuía habilidades de leitura e de escrita e que utilizava essas habilidades para a vida em sociedade. A partir das transformações ocorridas na sociedade, principalmente pela difusão e pela disseminação dos meios de comunicação, os indivíduos, cada vez mais, imergem numa cultura visual, pela qual têm contato com todo tipo de portadores textuais – cartazes, *outdoors*, letreiros diversos, placas, livros, revistas, panfletos, rótulos, enfim, uma infinidade de material escrito que faz parte do cotidiano dos sujeitos, sejam eles alfabetizados ou não. Com isso, a escola deixou de ser a única e a principal agência de letramento, pois nossa convivência diária se dá também em outras agências, como a familiar, a religiosa e a social, que nos proporcionam, continuamente, o acesso a diferentes tipos de material escrito, possibilitando a construção de letramentos.

Na perspectiva da multiplicidade do letramento, os eventos cotidianos, dos quais os sujeitos que deles participam não sejam necessariamente os agentes da leitura e da escrita, também possibilitam que esses sujeitos se constituam como letrados; nessa direção, o letramento é construído na interação entre os sujeitos, nas práticas orais ou na presença de portadores textuais que circulam nesses ambientes.

A partir das questões sobre a memória e o letramento, como hipóteses, postulamos que as narrativas de Bartolomeu Campos de Queirós nos levam a refletir sobre a memória como fator imprescindível para que possam ser reconstruídos os significados das diversas situações vivenciadas e para promover uma releitura do passado, com o fim de se entender o presente.

Além disso, o autor narra em suas memórias fatos acerca da convivência com o material escrito, das práticas orais provenientes de práticas escritas e da convivência

diária com pessoas letradas, eventos que ocorreram em sua infância no ambiente familiar. Essas narrativas sugerem indícios de construção do letramento necessário para sua personagem entender o mundo à sua volta, ampliando sua visão sobre as coisas, compreendendo o processo natural da vida. Há também a ampliação vocabular da criança das narrativas e a apreensão do código escrito de forma espontânea nos ambientes em que convivia.

Por fim, as narrativas memorialistas sobre a inserção da personagem no ensino sistematizado consideram que houve uma experiência de letramento vivenciada no ambiente familiar. Demonstrem, desse modo, como isso foi importante para seu desenvolvimento cognitivo, quando da sua inserção no ensino sistematizado.

Esta dissertação está estruturada de forma que o primeiro capítulo contemplasse os aspectos teóricos relacionados ao conceito de memória e à forma como o lemos na literatura do autor. Foram analisadas as obras nas quais a explosão memorialística nos possibilita identificar os conceitos atribuídos à memória, pelas referências bibliográficas que utilizamos, interpretando-a e buscando seu significado. Os exemplos são abundantes nas narrativas e foram cuidadosamente analisados à luz das teorias já apontadas por diferentes autores acerca do tema. Bartolomeu Campos de Queirós nos fornece, através das lembranças que conseguiu guardar, detalhes comuns à infância de muitos de nós leitores. O que nos chamou a atenção foi como o autor, com olhar reflexivo de um adulto influenciado por sua experiência e por sua visão sobre as coisas, reconstrói os cenários de sua infância, ao mesmo tempo em que produz a ressignificação do presente. Ao revisitar sua infância, o autor produz a escrita da sua história, da história do lugar onde vivia, ao descrever, no decorrer das narrativas, a cotidianidade permeada pelas superstições e credices dos membros da família, pelas festas religiosas das quais participavam e pelos acontecimentos que fizeram parte da sua individualidade, porém, situados num contexto maior, que era a coletividade da pequena cidade.

O segundo capítulo aborda teoricamente o conceito de letramento, incluindo sua atualização, ocorrida com os novos estudos empreendidos por diferentes autores a respeito do tema, o que levou à maior abrangência das possibilidades de ocorrência desse fenômeno. Contém, ainda, uma análise sobre como a literatura de Bartolomeu Campos de Queirós representa o processo de aquisição do letramento em *Indez, Ler, escrever e fazer conta de cabeça* e no conto “Foram muitos, os professores”, em que a

personagem tem, no convívio familiar, o principal suporte para aquisição de conhecimentos e para ampliação da sua experiência de mundo. Destacamos, nesse capítulo, a influência que as experiências acumuladas no período que antecede à escolarização formal exercem na aprendizagem da personagem, a partir de sua inserção nos processos formais do ensino, completando esses processos e sendo complementada por eles.

O terceiro capítulo busca identificar as estratégias textuais que marcam a literatura do autor em estudo e que lhe permitem construir seu discurso literário à luz da prosa poética, que lhe garante estilo próprio e inconfundível. Nesse capítulo, é abordado um recurso recorrente nas três obras: as expressões metafóricas. O autor utiliza de metáforas, em sua maioria, personificadoras, comparativas e sinestésicas para refinar seu discurso literário e para construir uma linguagem mais refinada a ser compartilhada com o leitor. Esse recurso possibilita que ele expresse as impressões que ficaram alojadas em sua memória e que afloram com a lembrança dos eventos, os quais vivenciados em sua infância, são, então, narrados com uma linguagem que marca pela sutileza. Mesmo os momentos difíceis tornam-se mais amenos ao tom dessa linguagem cuidadosamente elaborada. Com isso, temos a sensação de que o autor escreve seu sentimento, de que transporta para o leitor as emoções que experimentou em sua infância.

A fonte na qual o autor vai resgatar tais eventos é a memória que, para ele, abriga tanto o que ele viveu quanto o que sonhou ter vivido, e onde dialogam, metaforicamente, a fantasia e a realidade.

A conclusão encerra o texto dissertativo com base nos diálogos críticos e nas formulações teóricas produzidas sobre letramento e memória, através da análise realizada sobre as obras selecionadas como objeto de estudo, levando-se em conta a relação que se estabelece entre o letramento e a memória, assim como a maneira com que o sujeito letrado, no processo de rememoração, reflete, no seu próprio processo de letramento, as experiências cotidianas guardadas na memória. Abordamos também sobre o fazer literário, que visa sensibilizar o leitor, por meio de uma linguagem metafórica, para conseguir transportar a emoção, tarefa em que as palavras, em seu sentido literal, não são suficientemente capazes de cumprir.

Esperamos, com este estudo, ter elaborado um material consistente sobre as estratégias que o autor utilizou para promover o diálogo entre o texto memorialístico e o letramento representado nas obras em questão, além da reflexão sobre seu fazer literário, de forma a contribuir para novas e diferentes pesquisas acerca do tema.

Capítulo 1

MEMÓRIA: ASPECTOS LITERÁRIOS E A ENUNCIÇÃO EM BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

Vista como um conceito para as ciências humanas, a memória, como capacidade do homem de relembrar mentalmente situações vividas, é também o principal fundamento do seu desenvolvimento cognitivo, pois é a partir dela que os acontecimentos armazenados são posteriormente ordenados e processados, transformando-se em conhecimento.

O historiador francês Jacques Le Goff postula que “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 423).

Não se trata, no entanto, de simplesmente lembrar ou narrar, mas de transmitir as ideias sobre as quais os acontecimentos se sustentam num processo de releitura que nos remete ao presente. Nessa perspectiva, ao observar as narrativas memorialísticas, podemos perceber que a relação passado/presente leva-nos a leituras que nos proporcionam o entendimento sobre os acontecimentos, projetando-os em novos conceitos e em novas abstrações. Por seu lado, o autor também faz essa releitura do vivido na medida em que narra os fatos expressando, nessa narrativa, as impressões, os sentimentos e as emoções que o fato impactou sobre si; acrescenta ainda sua experiência e capacidade inventiva para deixar a cargo do leitor as inferências necessárias à significação do texto literário.

1.1 Memória: suporte para a criação literária

O *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* traz a definição de memória como sendo, dentre outras, a “capacidade de lembrar”, a “recordação de algo passado (boas memórias daquele tempo)”; um “dispositivo que pode receber, conservar e restituir dados” (HOUAISS, 2011, p. 626). Em *A arte da memória*, a historiadora Frances Yates cita uma definição muito apropriada de memória formulada por Boncompagno de Signa, autor de *Rethorica Novissima*, escrito em 1235:

A memória é um glorioso e admirável dom da natureza, pelo qual recordamos as coisas passadas, compreendemos as presentes e contemplamos as futuras, por meio de sua semelhança com as coisas passadas. (BONCOMPAGNO, *apud* YATES, 2013, p. 81).

Independentemente de como diferentes autores definem a memória, acreditamos que os espaços insondáveis da nossa mente, onde ela se situa, inspiram nossa curiosidade e despertam-nos para a necessidade de reconhecermos sua importância, de refletirmos em função da arte de lembrar e dos fatores que nos permitem a fixação dos acontecimentos vividos, sua conseqüente evocação e seu registro, por meio da literatura.

Segundo Jacy Alves de Seixas,

[a] memória é portanto algo que “atravessa”, que “vence obstáculos”, que “emerge”, que irrompe: os sentimentos associados a este percurso são ambíguos, mas estão sempre presentes. Não há memória involuntária que não venha carregada de afetividade [...]. (SEIXAS, 2009, p. 47).

Nossa afetividade interfere nas lembranças que estão gravadas na memória e abarca sentimentos, emoções e impressões produzidos, em nós, pelos fatos vividos, em função do momento em que tais fatos ocorreram. Visto sob esse prisma, o memorialista, ao narrar algo vivido, traz à tona sua consciência individual de fatos ocorridos consigo, os quais resultaram em lembranças pessoais gravadas em sua memória; as emoções e outros sentimentos produzidos pelo contexto em que ocorreram os fatos permitem que ele recrie esse passado vivido e o traga para o presente, utilizando-se da força da linguagem para modificá-lo na narrativa.

Em *A arte da memória*, Frances Yates nos traz um percurso histórico da memória desde a Grécia antiga, passando pelo período medieval e pelo Renascimento, até as formulações conceituais do século XVII. A autora nos mostra que Aristóteles a concebia como sendo a faculdade pura e simples de armazenar informações, enquanto que, paralelamente a esse conceito, o filósofo concebia distintamente a reminiscência como algo mais profundo, relacionada à parte racional da alma. A reminiscência, portanto, vai além do ato de lembrar o passado conservado na memória; é o esforço voluntário da evocação, que atinge níveis espirituais e intelectuais relacionados à nossa intimidade, carrega nossa afetividade e abarca sentimentos, emoções e impressões.

Na literatura memorialista, essas habilidades estão relacionadas à inferência que o próprio autor pode exercer sobre os fatos lembrados; por meio da linguagem empregada, pode ressignificar sua própria leitura sobre seu passado e produzir no leitor a interpretação do que esses fatos representam, abstraindo os significados sobre o que foi vivenciado para a compreensão do presente e do futuro.

Quando Seixas postula que a memória “introduz o passado no presente sem modificá-lo, mas necessariamente, *atualizando-o*” (SEIXAS, 2009, p. 50), a autora nos remete à ideia de que a memória possibilita a construção e a reconstrução constantes da nossa própria existência, ao reconstituirmos o passado histórico não só na nossa própria perspectiva, mas também na dos outros com quem convivemos. Nesse sentido, há ainda um resgate da identidade de quem lembra, na medida em que o situa e que situa suas ações individuais dentro de um contexto que não é individual, mas sim de uma sociedade, de um grupo, permeado por inúmeros outros contextos.

Destarte, há a construção da identidade através da narrativa de si, que é tornada possível na medida em que situa os acontecimentos e os fatos ocorridos numa perspectiva individual, entretanto, inseridos, por sua vez, na amplidão da coletividade, evidenciando as transformações que ocorrem no indivíduo a partir do que essa coletividade e o contexto em que esta se insere representam para ele.

O termo memória tem se tornado cada vez mais estudado; principalmente a partir do século XX, ganhou mais espaço através dos estudos empreendidos por vários autores, dentre eles Maurice Halbwachs e Walter Benjamin, impulsionados pelos autores do século XIX: Henri Bergson e Marcel Proust. Halbwachs conduz nosso entendimento para a existência da memória coletiva, embora esta contenha componentes individuais. Para esse sociólogo francês, só nos é possível lembrarmos de fatos ou de acontecimentos quando nos situamos no ponto de vista de um ou de mais grupos dos quais fazíamos parte no momento em que tais fatos ou acontecimentos tenham ocorrido (memória coletiva). Nossa memória coletiva vem à tona quando evocamos fatos que foram vivenciados e compartilhados também por pessoas pertencentes ao mesmo grupo do qual fazíamos parte, dentro de um determinado contexto social.

O autor dialoga com a possibilidade de lembrarmos a partir de nossas próprias memórias, numa perspectiva de consciência individual. Porém, assim como não é

possível separar nossa história da história do entorno social no qual estamos inseridos, não se pode separar a memória individual da memória coletiva, porque a memória individual está impregnada do meio social no qual vivemos. Somos seres sociais e aprendemos e nos desenvolvemos com e a partir do meio em que estamos inseridos. Assim, ainda que nossas memórias partam da nossa individualidade, elas estarão sempre permeadas por um contexto social.

A capacidade de lembrar os acontecimentos, de reuni-los e de os narrar tem sido a forma de se expressar de muitos autores, os chamados memorialistas, já que a escrita memorialística se caracteriza pelo relato de experiências vivenciadas no passado e que, até então, eram mantidas somente na memória daquele que escreve. Nessa perspectiva, os textos memorialísticos narram os acontecimentos vividos e, no vai e vem do agora e do ontem, do aqui e do lá, estabelecem um processo de contínua assimilação entre passado e presente, na tentativa de entender o processo narrativo ao qual o autor se dedicou.

A literatura contempla uma diversidade de estilos adotados por diferentes autores. Em especial, a obra memorialística exerce função literária e histórica ao estabelecer um paralelo entre o “ontem” e o “hoje”, situando a consciência individual de quem escreve dentro de uma coletividade. Nessas narrativas, o autor se posiciona, muitas vezes, na condição de narrador-personagem, sendo capaz de, ao narrar suas experiências, situar-se dentro da narrativa.

Algumas obras, além de narrarem memórias de determinados autores, relatam acontecimentos históricos, numa perspectiva coletiva mais ampla, como ressalta Paulo Bungart Neto no artigo “De Taunay a Nava: grandes memorialistas da literatura brasileira”:

O memorialismo brasileiro já deixou registrados o pavor e as atrocidades de uma guerra absurda (as *Memórias*, de Visconde de Taunay, sobre a Guerra do Paraguai ou Guerra da Tríplice Aliança), o ambiente inescrupulosamente pecaminoso dos internatos masculinos (tema das obras *Balão cativo* e *Chão de ferro*, de Pedro Nava, e do romance autobiográfico *O Ateneu*, de Raul Pompéia). (BUNGART NETO, 2011, p. 44).

As primeiras obras memorialistas do Brasil surgiram a partir do século XIX, durante o Romantismo. Apesar de recente, nossa literatura memorialista alcançou alto

nível de aceitação e está muito bem representada por autores como Manuel Bandeira, José Lins do Rego, Pedro Nava, Graciliano Ramos, dentre outros.

Em *Memórias do Cárcere*, Graciliano Ramos narra as terríveis experiências pelas quais passou na prisão registrando também momentos de um período histórico do Brasil: o Estado Novo, de Getúlio Vargas. Em *Infância*, o autor narra sua própria meninice, marcada pela dureza da educação familiar que recebia do pai, e os castigos aos quais foi submetido no processo de sua alfabetização, em tempos de palmatória.

Mais do que relembrar suas histórias, narrando-as através da linguagem literária, muitas vezes poética, o memorialista as organiza e (re)interpreta-as, reinventando-as e reencontrando-se naqueles tempo e espaço. Isso se explica pela força sentimental e circunstancial que tais acontecimentos exercem naquele que escreve.

Nesse sentido, as lembranças reconstroem não somente os fatos que se materializam na ação da transcrição escrita, mas também os sentimentos e as impressões que impactaram o autor no momento em que se sucederam. Seja um olhar, seja um sorriso, seja uma determinada época histórica, seja uma palavra, sejam gestos e uma infinidade de particularidades vivenciadas – tudo reporta àquele determinado acontecimento. Muitas vezes, lembramo-nos em função de tais particularidades que, originariamente, trazem à tona os fatos que se materializaram em nossa memória.

Maurice Halbwachs, em *A memória coletiva*, assim exemplifica:

[é] assim que, quando se entra pela primeira vez em um quarto na boca da noite, quando vemos as paredes, móveis e todos os objetos mergulhados dentro de uma semi-obscuridade, essas formas fantásticas ou misteriosas permanecem na nossa memória como o quadro apenas real da nossa inquietude, de surpresa ou de tristeza que nos acompanhava no momento em que elas feriam nossos olhares. (HALBWACHS, 1990, p. 35).

Assim, as lembranças que se fixam em nossa memória são carregadas do sentido que o contexto produziu e desencadeiam uma série de outros fatos que dão origem às impressões, as quais variam conforme o momento particular de cada um. É importante destacar que o vocábulo impressão, aqui aplicado, remete tanto ao seu sentido literal, de “imprimir e gravar”, quanto ao seu sentido subjetivo, de produzir uma impressão, ou uma percepção, um efeito.

Se nossa memória grava os acontecimentos da forma como ocorreram, e se esses acontecimentos são transformados em função do momento, do grupo e da sociedade em que estamos inseridos, da mesma forma o processo de narração desses fatos sofre a influência da situação emocional e contextual do momento da escrita.

Em entrevista à *Revista Palavra*¹, Bartolomeu Campos de Queirós nos fala sobre memória e literatura, da forma como podem ser percebidas em sua obra:

O grande patrimônio que temos é a memória. A memória guarda o que vivemos e o que sonhamos. E a literatura é esse espaço onde o que sonhamos encontra o diálogo. Com a literatura, esse mundo sonhado consegue falar. O texto literário é um texto que também dá voz ao leitor. Isso é o que há de mais importante para mim na literatura. (QUEIRÓS, 2012, p. 19).

Temos, então, que a literatura possibilita ao autor expressar sobre o que ele carrega consigo, concretizando, através do texto literário, a representação de imagens que se mantinham em suas lembranças como sonho, dando, com sua capacidade criadora, o devido preenchimento às lacunas existentes nessas lembranças, lançando as “pontes”, compondo as imagens e fazendo as montagens necessárias, conforme postula Eliana Yunes:

O exercício da recordação, imperfeito por excelência, serve à perfeição para construir, com todas as correções, a biografia de nossos sonhos ou pesadelos. Sobre os lapsos, lançamos pontes; sobre os recalques, compomos imagens, e vamos montando, à luz do desejo e do imaginário, a narração com que queremos nos ver identificado. (YUNES, 2012, p. 37).

Percebe-se, nas narrativas memorialistas de Bartolomeu Campos de Queirós, uma intensidade desses fundamentos; o que foi vivido e sonhado se depara e dialoga com a realidade presente, encontrando, na linguagem, o instrumento que lhe dá completude. O autor utiliza-se do texto literário para, através da sua extraordinária capacidade de transportar para o leitor os sentimentos e a afetividade que suas lembranças carregam, envolvê-lo em seu próprio universo infantil, que passa a ser também daquele que lê.

¹ Entrevista editada a partir da entrevista original concedida por Bartolomeu Campos de Queirós, em 07 de junho de 2011, ao Paiol Literário, projeto cultural promovido pelo jornal *Rascunho*, em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba, o SESI Paraná e a FIEP.

Emprega, para isso, sua inventividade, para, com doses de ficção, acrescentar o que as lembranças não guardaram, o que ficou esquecido ou o que precisa ser recuperado.

Ao trazer à tona lembranças guardadas em sua memória, marcadas pela ludicidade própria da infância, o autor traz sempre em suas narrativas uma reflexão sobre o vivido e sua relação com o presente, reconstruindo sua compreensão dos fatos. Nota-se que, no processo de rememoração dos fatos vividos, o intelecto do adulto e o momento da escrita interferem nas memórias narradas pelo autor-personagem, reelaborando sua percepção sobre os fatos e sua compreensão sobre o mundo e sobre sua própria existência nele.

1.2 A infância revisitada pela memória de Bartolomeu Campos de Queirós

Em *Indez*, em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* e no conto “Foram muitos, os professores”, destaca-se a escrita memorialística, com narrativas que resgatam da memória o período da infância, por meio do qual o autor relata a trajetória de vida de suas personagens, utilizando-se da força da prosa poética, estilo que ele emprega no intento de reconstruir, pela via da ficção, o passado e, ao mesmo tempo, transportar para o tempo da enunciação.

E é assim que, numa explosão memorialista, que fornece a lembrança de detalhes muitas vezes comuns à infância dos leitores, o autor, com um olhar reflexivo sobre as pessoas, a natureza e o mundo, reconstrói cenários e narra as experiências vividas no seio de uma família simples.

Dispondo dessa memória para representar a infância como algo que faz parte do brincar, do se desenvolver, do crescer e do aprender através da dúvida, da curiosidade, da suposição – tudo acontecendo simultaneamente – Bartolomeu Campos de Queirós tem o cuidado de nos mostrar, literariamente, os sentimentos e a afetuosidade que cada fato narrado produziu.

Em *Indez*, temos a reconstrução do cenário rural em que se situam a casa e a escola, onde eram comuns as rotinas da natureza, cujas estações de que se tinha conhecimento eram apenas a da seca e a da chuva. Naquele “pedaço de mundo aberto”, viviam Antônio, os pais e os irmãos, “aprendendo com as estações, as mudanças, as

perdas, os enxertos. Assistiam às florações, podavam as árvores em luas certas e falavam pouco de outras felicidades” (QUEIRÓS, 2004, p. 14).

Na descrição da casa, temos a impressão de estarmos passando, junto com o narrador, pelos cenários que vão sendo reconstruídos a partir das lembranças guardadas em sua memória:

Era uma casa feita em adobe, cheia de portas e janelas que se abriam para um grande curral, com sombra e os verdes de vários tons. Caiada em branco, ela acolhia o vento, o sol, a lua, a família. Na sala de visita, sob a proteção do Coração de Jesus e de Maria, balançavam outros redondos retratos de antepassados: o avô de óculos e bengala, a bisavó entre flores, o pai ainda moço com bigode e gravata-borboleta, que os meninos aprenderam a chamar de “gravoleta borbotinha”. (QUEIRÓS, 2004, p. 13).

Na cena acima, a memória voluntária traz à tona o lugar com suas características físicas, o que permite ao autor a descrição dos objetos, dos móveis, das cores. Mistura-se a essa descrição as sensações que o lugar lhe causava: a casa como lar, local de acolhimento e abrigo quase que sagrado, sob a presença do quadro das figuras sacras na parede. A descrição estabelece ainda o vínculo das lembranças do autor ao sentimento, à afetuosidade vivenciada na estrutura familiar através do que ficou marcado em sua memória: os retratos do avô, da bisavó e do pai.

O narrador continua o exercício da rememoração, com o detalhamento das imagens fixadas em sua memória, através do lugar que cada objeto ocupava dentro de um determinado espaço da casa:

Na sala de dentro, mesa grande com cadeiras de palhinha. Num canto, a cristaleira com brilhos de copos, cálices, licoreiras de vidro. Do outro lado ficava o filtro de barro suando água fresca buscada na mina. Água misteriosa brotando entre pedras e raízes... Desta sala avistava-se a cozinha com o fogão de lenha e mais prateleiras, enfeitadas com jornal repicado, onde potes e latas areadas guardavam doces e suspiros. (QUEIRÓS, 2004, p. 14-15).

O excerto acima merece ser analisado à luz do que chamamos de arte da memória ou mnemotécnica, que nada mais é do que uma técnica que nos permite a fixação de fatos, associando-os a imagens situadas em determinados lugares na

memória. Ao passarmos mentalmente por tais lugares da memória, onde essas imagens estão depositadas, as lembranças afloram de forma sequencial e detalhada.

Essa arte teve suas origens na Grécia antiga, e é contada numa passagem sobre um episódio vivido pelo poeta grego Simônides de Ceos (556 a. C. – 468 a. C.). Único sobrevivente de um desabamento durante um banquete na Tessália, Simônides ajudou a identificar os mortos, porque havia fixado em sua memória o lugar que cada convidado ocupara à mesa. Esse fato o levou a sugerir que havia descoberto os pressupostos da arte da memória, pois sua lembrança só foi possível devido à associação que fez entre as imagens das pessoas e os lugares em que cada uma delas estivera sentada à mesa; assim, por meio disso, fixou as imagens em sua mente. Simônides associou o fato à eficiência dos sentidos, dos quais a visão exerceu importante papel na fixação das imagens na memória.

A mnemotécnica, portanto, permite, por meio da visão, a criação de “lugares”, seguindo determinada ordem, com as respectivas imagens ocupando cada um desses “lugares”, conforme se pode perceber na narrativa do grego.

No detalhamento que faz da casa, Bartolomeu de Queirós nos traz muito da técnica de Simônides. Observemos que o autor visualiza o lugar como um todo e situa cada objeto num determinado lugar nesse todo: ao centro, uma mesa; de um lado, uma cristaleira; em um canto, o filtro. Na cozinha, os lugares também são delimitados pela presença do fogão de lenha e das prateleiras. Curiosamente, ao mencionar as prateleiras, o autor acrescenta-lhes os potes e, dentro desses potes, os doces. Com a cristaleira, essa mesma dinâmica é realizada, com a presença dos copos, dos cálices e das licoreiras, o que nos oferece a sensação de que suas lembranças afloram de forma desencadeada, sendo uma lembrança preenchida por outra. Certamente, há o preenchimento ficcional por parte do autor, na tentativa de completar um ou outro dado que o esquecimento não lhe permitiu lembrar.

O acréscimo da ficção é necessário também para o narrador de *Indez* nos dar o conhecimento da origem da sua personagem central: Antônio. É certo que, aqui, não se tratam de lembranças, mas do “ouvir falar”, da narrativa das histórias familiares contadas pelos adultos. Entendemos ser esse um dos recursos dos quais o memorialista se vale para completar sua narrativa: os testemunhos dos adultos que ouviu quando

criança e que guardou, de alguma forma, na memória, para ficcionalizar no texto literário.

É através desses testemunhos que o narrador relata a origem do menino Antônio, que nasceu na estação das águas, cercado de amor, cuidados e proteção. Amado desde o nascimento e – “também pudera, quem não ia gostar de um menino nascido de improviso, sem respeitar o calendário?” (QUEIRÓS, 2004, p. 11) – por ser prematuro de sete meses, o menino era muito suscetível a doenças, o que justificava tanto cuidado e zelo com sua saúde.

Esses cuidados aparecem na narrativa cercados de superstições, crendices, tratamentos caseiros e orações benzedeiras, próprios da crença popular e da tradição oral, passados de geração para geração e comuns a uma família simples e interiorana. Em meio a uma crise de coqueluche, a mãe costumava levantar-se bem cedo; com o menino no colo, passeava pelo quintal para aspirar o cheiro do curral, ou adicionava ao leite uma ferradura de cavalo em brasa, para curar “tosse comprida”.

Temos, mais uma vez, a ação da memória coletiva atuando sobre a memória individual. As crendices da cultura popular, que fizeram parte do universo infantil do autor, são comuns em todo o Brasil, variando de região para região. São crendices propagadas pela via da oralidade ou, muitas vezes, de forma escrita, já que muitos historiadores se dedicaram ao estudo e à catalogação dessa tradição cultural. Na sua infância, que se deu nas décadas de 1940 a 1950, essa memória cultural é também a memória de um tempo no qual a medicina oficial ainda não tinha chegado ao interior de Minas com toda sua força.

Segundo Sulla Mino, no artigo “Superstições – parte I”, publicado no *Jornal O Mossoroense*, as crendices e as superstições

[...] são vestígios de um passado remoto, em que o ser humano tinha uma visão mágica do mundo, acreditando que diversos fatores sobrenaturais podiam interferir diretamente no seu dia. Esse modo de pensar foi-se transmitindo, em especial entre as camadas populares, que foram mantidas à margem da evolução do conhecimento científico. (MINO, 2012, p. 6).

As simpatias e as superstições, próprias da crendice popular brasileira, são lembradas em vários momentos da narrativa: a água do sino da igreja curava fala atrasada; o chocalho de cobra pendurado no pescoço ajudava o menino a não urinar na

cama; o local onde fosse enterrado o umbigo do recém-nascido determinaria o que ele seria no futuro: “[s]e no jardim com flores, a menina seria bela e boa jardineira. Se na horta, o menino seria lavrador e, se no curral, boiadeiro. O destino era assim escolhido sem outros inúteis anseios” (QUEIRÓS, 2004, p. 9). Como nasceu na estação das águas, o umbigo de Antônio foi jogado à correnteza; por isso o medo de ser abandonado o perseguia. Parece-nos que a memória do adulto falando de sua infância revela a intencionalidade do autor em divulgar e em preservar a maneira de ser de uma geração, de uma comunidade, de uma coletividade na qual sua história de vida e a de muitos de seus leitores se situam.

Vale ressaltar que essas crendices brasileiras foram influenciadas por outras culturas, conforme apontam Héliida Barbosa e Karem Rodrigues, no artigo “Superstições: não creio nelas, mas que existem, existem”:

Cascudo (2001), em seu livro ‘Made in África’, descreve as simpatias trazidas pelos escravos vindos do continente africano. Da mesma forma, os portugueses que nos colonizaram também ‘carregavam e espalhavam suas simpatias e superstições’. Os imigrantes vindos de todas as partes do mundo tinham detalhes próprios para acrescentar ao vasto e inesgotável repertório de simpatias populares. (BARBOSA; RODRIGUES, 2013, p. 6).

O estado de Minas Gerais sempre se caracterizou pela forte diversidade cultural e pelas manifestações populares em todas as suas regiões, incluindo seu interior. Festas e rituais religiosos são predominantes em todo o território brasileiro, e variam em cada região do país.

Em Minas, essas manifestações religiosas regionais também são elementos que caracterizam a tradição popular do estado, constituindo, portanto, parte de sua memória cultural e de seu povo. Essas festas religiosas são realizadas nos municípios em homenagem aos santos católicos e também aos santos de origem africana, provenientes do candomblé e da umbanda. São realizados levantamentos de mastro, coroações de Nossa Senhora e quermesses com comidas típicas, ocasiões que se constituem como momentos de interação para toda a comunidade local.

Conforme Halbwachs, “toda religião tem também sua história, ou antes, há uma memória religiosa feita de tradições que remontam a acontecimentos geralmente muito

distantes no passado, e que aconteceram em lugares determinados” (HALBWACKS, 1990, p. 157).

As festas religiosas brasileiras incluem-se nessa perspectiva descrita por Halbwacks, pois representam as cenas de acontecimentos do passado, envolvendo vestimentas próprias, músicas e danças típicas de cada região que resgatam a memória histórica do lugar e de seus habitantes, seja exaltando as boas colheitas realizadas – como a festa das rosas, em Barbacena – seja homenageando os santos e as santas, como os catopés e as congadas; ou ainda, no caso das marujadas, resgatando a memória dos feitos marítimos portugueses, representados nas “Festas de Agosto” em Montes Claros.

Essa diversidade de manifestações da cultura religiosa brasileira possui o fim de resgatar, preservar e perpetuar a memória histórica das cidades e dos lugarejos por meio da representação das crenças, da fé e da devoção presentes na memória coletiva dos habitantes do lugar.

Conforme Etienne Higuét, no artigo “O Misticismo na experiência católica”,

[o] catolicismo popular rural é sobretudo festivo. Inclui todas aquelas manifestações de piedade que se externam sob os símbolos do catolicismo em ciclos condicionados pelas estações do ano e datas da vida: festas dos santos padroeiros, dias de festa que voltam no ciclo do ano (como a Sexta-feira Santa e sua procissão de Jesus morto, ornado festivamente). (HIGUET, 1984, p. 24).

Muitas dessas manifestações são práticas ainda presentes na atualidade em várias localidades, principalmente nas cidades do interior de Minas; e algumas delas fizeram parte da infância narrada e vivenciada entre Papagaios e Pitangui.

O autor detalha as tradições católicas das quais a família participava com devoção: as festas religiosas na semana santa; as festas juninas (Santo Antônio, São João, São Pedro e Santana); as coroações, do mês de maio, de Nossa Senhora, com as irmãs vestidas de anjo; no Natal, os preparativos da mãe para armar o presépio, cumprindo-se o ritual de armar a cena do nascimento de Jesus, construindo

[...] a serra com os vasos de folhagens escondidos entre papéis e dobras. Depois vinham os bichos colocados entre moitas, sobre pedras, altos galhos. [...] Na porta da gruta, a estrela de purpurina ao lado do galo, enquanto em seu interior a Virgem, São José, o jumento e o boi (QUEIRÓS, 2004, p. 69).

Um momento bem marcante de sua infância foi a primeira comunhão, quando as superstições ainda amedrontam o menino: “se a hóstia tocar no dente, o gosto de sangue vem na hora, diziam. E o medo de morder Deus aumentava” (QUEIRÓS, 2004, p. 87).

Pode-se constatar que essas credices populares estão associadas também às primeiras alusões feitas pela memória à religiosidade, pois a memória sempre esteve associada às questões religiosas. Encontramos muito sobre o assunto em *A arte da Memória*, de Frances Yates. Nos estudos da historiadora, percebemos que, no período medieval, a tradição cristã da memória estava centrada na lembrança do céu e do inferno, tendo sido representada principalmente nas pinturas e, posteriormente, publicada em livros do século XV. São exemplos desse período as pinturas de Giotto, que representavam a inveja e a caridade, e o famoso “Mapa do Inferno”, uma das partes da *Divina Comédia* do italiano Dante Alighieri, que representava alegoricamente o que se acreditava ser o conceito de inferno à época, contendo, por exemplo, os círculos da luxúria, da gula, da avareza e da ira – pecados dignos de punição.

Essas alusões ao céu e ao inferno, assim como às concepções que os associam às dimensões do bem e do mal e, conseqüentemente, a castigos e punições de um período tão longínquo da história, certamente influenciaram, no decorrer dos séculos, as sociedades modernas. O narrador-personagem destaca na narrativa os medos que o acometiam: medo de castigos divinos, medo de pecar, que lembra muito dessa estrutura de pensamento desenvolvida no imaginário medieval e que acompanha a humanidade ainda na atualidade.

Em vários momentos, no esforço de lembrar o passado e com os devidos acréscimos ficcionais, o escritor nos traz detalhes de sua infância antiga através da narrativa da infância do menino Antônio, que cresce em meio aos devaneios e às suposições, suspeitando das coisas que vivencia e tentando desvendar os segredos do mundo dos adultos, num desejo imenso de conhecer o desconhecido. Antônio “pensava no que devia haver além das serras: cidades, florestas, rios, mares” (QUEIRÓS, 2004, p. 49). Esse mar imaginário e tantas outras coisas preenchiam os pensamentos do menino, que crescia interrogando a vida, que queria conhecer os limites da sua própria existência: “Como era difícil pensar o mar, para um menino que só conhecia os pequenos riachos com suas cheias e vazantes!” (QUEIRÓS, 2004, p. 49). Assim como o mar constitui-se, para o menino, pura imaginação, para o adulto, rememorar a infância

também é um ato imaginativo e deve ser interpretado como tal. Os desvãos da memória são preenchidos com exercícios de pura imaginação.

Tanto em *Indez*, em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* quanto no conto “Foram muitos, os professores” Queirós compartilha com o leitor os sentimentos que afloraram no personagem quando este foi para a escola que, a princípio, inspirou-lhe o medo, pois se achou sozinho, separado das irmãs. A primeira escola, “cercada de montanhas por todos os cantos, [...] um lugar tranquilo, visitado pelo mugido do gado, canto de passarinho, gritos de grilos e cigarras” (QUEIRÓS, 2004, p. 71-72), é caracterizada pela forte presença da natureza e ficou bem guardada na memória do autor. Observemos que a memória é seletiva, pois, nesse trecho, o narrador retém da escola o que se encontra ao seu redor, e não a escola em si, com sua representação estrutural, como faz com a casa. Comparativamente, são dois ambientes distintos: a casa, além de espaço físico composto por cadeiras, mesas, móveis, sala, cozinha, era também abrigo, conforto, sentimento, afetuosidade. Já em relação à escola, o autor descreve os elementos circundantes que, na sua perspectiva individual, foram mais marcantes. Assim, o autor traz para o texto literário a particularidade, que é seu ponto de vista daquilo que a memória seletiva lhe permitiu narrar.

Já no trecho a seguir, o narrador descreve alguns elementos físicos da sala de aula que, a nosso ver, para a criança, parece ser um ambiente deslocado da escola em si. Sala de aula e escola parecem não pertencer a um mesmo universo simbólico de aprendizagem:

Era uma sala caiada de branco, com janelas para os dois lados e chão coberto de cimento liso. Sem forro, tornava-se mais clara e limpa. [...] Em quatro mesas grandes os alunos se dividiam conforme as séries: primeira, segunda, terceira e quarta. Lá fora ficava uma coberta com fogão de lenha, o pote de água fresca com um copo cheio de pontas para ninguém babujar. Do outro lado, os canteiros onde cresciam couves, abóboras, quiabos, taiobas, cebolinhas, salsas, mandiocas, carás. Mais adiante a casinha com a porta virada para o lado da serra. (QUEIRÓS, 2004, p. 71).

O narrador, mais uma vez, se detém nos elementos externos que, na sua consciência individual, ficaram associados, nas suas lembranças, ao ambiente de aprendizagem, que era a sala. Isso nos leva a refletir sobre a ideia de que, para a criança, a sala de aula não era um elemento que estava inserido na natureza, e sim, o contrário,

era a natureza que trazia dentro de si uma sala de aula. O elemento fundamental para a criança era seu mundo, o universo no qual ela já estava inserida (a natureza), cujas sala de aula e escola eram acréscimos desse universo.

Se, em *Indez*, a escola apresenta-se como o lugar onde aprenderia com Dona Aurora a ler, a escrever e a fazer conta de cabeça, em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, o narrador-personagem acrescenta que deveria aprender a ter gratidão, copiando exemplos. Nessa narrativa, o personagem conclui que se aprendia a partir do não saber. Ele acreditava que, se soubesse algo, deveria esquecê-lo para aprender novamente, abordando implicitamente seu próprio processo de reconstrução: a narrativa da infância, transfigurada no texto literário, traduz a redescoberta da criança que o adulto um dia foi.

As memórias de Bartolomeu Campos de Queirós carregam também as perdas afetivas da infância, que refletem no adulto que narra. Em *Indez*, o menino aprende muito cedo a conviver com perdas que deixam um vazio em sua existência. A perda da avó foi sentida quando “a mãe, com roupa escura, costurava tirinhas de pano preto nas mangas das camisas do pai. A morte enterrava também a alegria, por muito tempo” (QUEIRÓS, 2004, p. 64).

Outra perda sentida foi a da convivência familiar, que se deu quando o menino teve que ir morar na casa do avô, na cidade, para continuar os estudos em outra escola:

E tudo ia ficando para trás: o gado, os córregos, as pontes, as cercas, as árvores, [...]
Chegaram à casa do avô. Antônio desceu, pediu a bênção e ficou sem curiosidade de entrar até a cozinha. Sabia que há muito sua avó não vivia. Foi para o seu quarto imenso e deixou sobre a cama, lá no fundo, a sua mala. O resto estava cheio de vazio. (QUEIRÓS, 2004, p. 92).

As lembranças das perdas que o narrador relata são as lembranças que são guardadas espontaneamente, ou seja, que nos marcaram de alguma forma; e são as que ficam mais fortes em nossa memória. Sobre isso, o filósofo francês Henri Bergson, em *Matéria e Memória*, diz ser a relação existente entre imagem e memória, porque é através das imagens que são formados os acontecimentos fixados em nossa mente como imagem-lembrança, da qual provém o reconhecimento dos objetos. Seria, então, na imagem-lembrança que se situariam os fatos de nossa vida passada. Essas imagens-lembrança são representadas por Bartolomeu Campos de Queirós através da

representação simbólica da casa do avô, sem a presença da avó, e das roupas escuras e das tirinhas pretas que a mãe costurava nas roupas em sinal de luto – imagens-lembrança que o marcaram e que se relacionam às suas perdas.

Em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, a perda da mãe revela uma narrativa que vai ao encontro da tristeza do menino Antônio, de *Indez*. A mãe, acometida por uma doença grave, definha e morre, preenchendo de vazio os familiares, sua infância e sua casa, que “ficou maior e cheia de silêncio”. Um silêncio que “parecia se esforçar para não acordar quem deveria dormir por toda a vida” (QUEIRÓS, 2001, p. 101).

Vejam, no excerto a seguir, a profundidade das palavras com que o narrador-personagem traduz o sentimento de perda, e como as imagens-lembrança permitem essa profundidade. As lembranças que se gravam mais facilmente em sua memória são aquelas das quais não gostaria de se lembrar:

Entrei de manso. Vi suas mãos afogadas sobre os panos da cama, como se não mais tivessem comando. Estavam imóveis. Lembrei-me do ferro de brasa acariciando a roupa, da colher de pau raspando o fundo do tacho, do regador fazendo chuva por sobre as hortaliças, da espuma no tanque esfregando nossas manchas, do pão repartido em seis, pela manhã. Um resto de sol morno do crepúsculo entrava pela janela sem muita luz, filtrado pela tristeza que arrastava as nuvens pelo céu, naquela hora. Insisti meu olhar sobre suas mãos e não vi as meias-luas nascendo em suas unhas. O padre Viegas chegou com a latinha de água-benta e o missal. (QUEIRÓS, 2004, p. 98).

Esse excerto nos possibilita diferentes análises. Primeiro, o narrador-personagem relembra a representação simbólica da ação que o levou a tomar conhecimento da morte da mãe: as mãos dela imóveis na cama. A primeira imagem que registra são as mãos, e não o corpo da mãe em si, num processo de elaboração mental da criança diante do fato. As mãos, para ele, representam a vida; e, no caso acima, a falta dela. Isso fica evidente no trecho que vem logo a seguir, quando relembra as ações que a mãe praticava em vida com as mãos: passar roupa, cozinhar, molhar as plantas, lavar a roupa, cuidar da família. Aqui, a falta dessas ações vem carregada do sentimento de uma perda maior, pois isso representava também a privação, da família, dos cuidados maternos; a convivência seria privada de um dos seres centrais, que era a mãe.

As lembranças apresentadas pelo narrador-personagem e a associação que ele faz das mãos com a vida são fornecidas por suas lembranças, que se desencadeiam, uma

puxando a outra; ou seja, as lembranças das mãos imóveis puxam as lembranças das mãos ágeis e os sentimentos provocados no autor por essas ações da mãe em vida – cuidado, carinho, afeto, família. Essas são estruturas de que o autor se utiliza como um encaixe, como se cada lembrança estivesse guardada em uma caixa, e cada caixa dentro de uma outra. Ao abrir uma caixa, outra caixa com outras lembranças se oferece à visão; abrindo essa outra caixa, novas e novas caixas vão surgindo. O autor elabora uma rememoração na perspectiva dos encaixes.

A seguir, aparece, no mesmo trecho, o tempo revisitado, quando o adulto relembra como estava o momento em um fim de tarde, que ele também colore com as tintas da dor, da tristeza. Pode até ser que o tempo não se encontrasse dessa forma, mas, na memória do adulto, é assim que as lembranças desse dia lancinante de sua vida foram guardadas em sua memória. Aqui, são as palavras de um adulto que amarga a dor de uma perda que ainda o incomoda.

Por fim, ao descrever novamente, nas mãos, as meias-luas das unhas de que a mãe lhe falava, ele parece ter sido acometido pela memória involuntária, que foi despertada pela insistência do olhar sobre as mãos imóveis da mãe e pelos sentimentos que emergiram nesse percurso e que aparecem no trecho que vem logo a seguir – “e não vi as meias-luas nascendo em suas unhas” – representando a confirmação do que o menino constatou logo que entrou no quarto. O padre, com os aparatos religiosos, vem, na visão do menino, consumir o irremediável, a morte da mãe, mencionada no início da citação, fragmento que foi entrecortado pelas lembranças das mãos que simbolizavam, para ele, a vida.

As mãos, para o autor, representam um elemento fundamental na composição da imagem da mãe, pois, em outros momentos da narrativa, como veremos mais adiante, elas voltam a aparecer simbolizando as atividades da mãe e o seu fazer diário, que possibilitava a criação de mundos possíveis para os filhos e para a família.

Vale destacar que Queirós narra sua tristeza da infância na perspectiva de um adulto que ainda a sente no momento da enunciação, como uma ferida incurável que fizesse com que ele tivesse sempre que se reconstruir através das respostas que o passado oferece à construção/reconstrução do presente. Pode-se perceber, na descrição exposta, que o autor transcreve sua explosão memorialística no mesmo ritmo em que as

lembranças vão aparecendo em sua mente, uma a uma, apontando o rumo do momento lembrado.

Assim, nas duas obras, num exercício de rememorar os fatos para narrá-los em meio a esse turbilhão de lembranças, a narrativa queirosiana nos apresenta um menino – talvez o mesmo nas duas narrativas – cheio de dúvidas e de curiosidades, que está sempre em busca de explicações para tudo, como que a tentar descobrir o significado das coisas para reconstruí-las ao seu modo, com seu conhecimento de mundo.

O próprio título do livro, *Indez*, sugere isso. A palavra “indez” significa o ovo deixado no ninho para que a galinha saiba onde deve voltar a botar novamente. Metaforicamente, o autor revela sua própria reconstrução memorialística em Antônio, que tinha vontade de pegar também o indez, para que “a galinha, perdendo a direção do ninho, quem sabe, constru[ísse] outro, em lugar longe, mais oculto, mais secreto” (QUEIRÓS, 2004, p. 51). Nessa dinâmica, o autor, ao reconstruir – com o acréscimo da ficção – seu passado, reconstrói suas origens pelas lembranças que guardou na memória e que emergem no reconto, como seu ninho, seu indez.

É interessante observarmos que as figuras afetuosas que marcaram a infância do autor são representadas nos dois livros aqui em estudo e no conto. A mãe, o pai, o avô e a professora das primeiras séries são reinventados em cada narrativa, como rearranjos de memória do sujeito que lembra. Em algumas entrevistas, Bartolomeu Campos de Queirós cita os mesmos episódios narrados nos livros, ao falar da mãe, do pai, do avô e da professora. O autor acreditava ser a memória uma espécie de lugar que contém tanto o que vivemos quanto o que sonhamos ter vivido. Para ele, à memória, junta-se a fantasia que o adulto tem dentro de si como algo real. Pode-se inferir daí que sua habilidade de recompor, tendo como suporte a memória ficcional, permite que ele reinvente essas personagens em cada uma dessas narrativas, através de construções bem elaboradas que nos fazem reconhecer essas figuras de modo similar nas diferentes narrativas.

A figura da mãe, sempre alegre e doce, é trazida pelas lembranças do narrador, com muito afeto, em *Indez*. A mãe era quem ensinava as brincadeiras, quem lhes pregava peças, fritando bolinhos de algodão como se fossem bolinhos de verdade, no dia primeiro de abril, para divertir os filhos; na estrada, para abrandar a distância, quando os filhos denunciavam cansaço, “ela brincava de contar as estacas da cerca”

para distraí-los. Ensinava os filhos a brincarem de “correr atrás da sombra, de pular carniça, de andar no ritmo dos escravos de Jó”, e dizia-lhes sabiamente que “brincar encurta[va] caminho” (QUEIRÓS, 2004, p. 57).

O narrador traz os detalhes das brincadeiras que eram encenadas pela mãe. Em uma tarde de domingo, a mãe, fazendo-se “criança para os filhos”, oferecendo-lhes a possibilidade da fantasia e do encantamento, coloriu com anilina a água do tanque e emergia as galinhas legorne nessa água para pintá-las, cada uma de uma cor: verde, azul, amarelo, vermelho, roxo, colorindo o quintal e povoando-o de histórias de fadas imaginadas pelos meninos. O narrador reflete sobre suas lembranças, sinalizando como essas brincadeiras despertavam no menino a fantasia, fazendo-o se sentir príncipe: “Ficava tudo encantamento. Não havia livro, mesmo aqueles vindos de muito longe, com história mais bonita do que as que a mãe sabia fazer. Não era difícil para Antônio imaginar-se príncipe e filho de mágicos.” (QUEIRÓS, 2004, p. 52). Talvez tenha sido a partir dessa ludicidade vivida na infância que o autor tenha adquirido a consciência reflexiva para afirmar, no *Manifesto por um Brasil Literário*², que “liberdade, afetividade, espontaneidade e fantasia são elementos que fundam a infância” (QUEIRÓS, 2009, p. 2).

No decorrer de suas lembranças, o narrador dá voz a uma infância recheada de ludicidade, de fantasia e de encantamento, e vai desenhando o perfil de uma família simples, que vivencia o amor de forma silenciosa, que podia ser adivinhado no “cuidado da mãe enxaguando as roupas nas águas de anil” ou “entre os dedos cortando a couve, desfolhando repolhos, cristalizando figos, bordando flores de canela sobre o arroz-doce nas tigelas” (QUEIRÓS, 2004, p. 25). Aqui, outra vez, as mãos estão relacionadas ao fazer diário, tornando possível a vida, cuidando de todos.

Em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, as lembranças da mãe emergem carregadas pela lembrança do seu fazer diário, que representava, para o menino, mais do que os gestos queriam dizer:

Minha mãe, deitando as folhas de violetas e cobrindo com terra, dizendo serem mudas, era já mistério que me fazia estrangeiro. Arrancando o capim que nascia, intruso, entre a alface, a couve, o almeirão, minha mãe passava horas podando suas mágoas, enterrando suas tristezas, transplantando suas

² QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Manifesto por um Brasil Literário*. Parati, RJ, 2009.

suspeitas. Depois, com o regador, ela fazia chover sobre os canteiros, unguindo os brotos. (QUEIRÓS, 2001, p. 79).

Percebe-se a representação da figura da mãe que, em atitudes metaforizadas no texto literário, aparece personificada em sentimentos de tristeza e mágoa; misteriosa, revela-se com o poder de, ao “fazer chover” – e não molhar as plantas – dar vida aos brotos. São as figurações percebidas pela criança que permitem ao adulto ressignificá-las, reconstruí-las, trazê-las para o texto literário, acrescidas de doses poéticas, como o faz Bartolomeu Campos de Queirós. Nesse caso, é o adulto traduzindo, em palavras, no gesto de busca do vocábulo adequado, a poesia do instante que, por sua vez, se transforma na escrita poética.

Apreende-se, nessas representações, a memória afetiva do escritor que, com extrema habilidade, percebe-as e ficcionaliza-as na escrita, estabelecendo relações que são construídas pelo contexto e pelas sensações que tais acontecimentos exerceram em suas lembranças.

A figura do pai também é representada através dos sentimentos que a convivência produziu no narrador. Embora o pai fosse de poucas palavras, guardava sua doçura e proteção com a família através do trabalho incansável; não dizia seu amor em palavras, mas, em seu exemplo e atitudes: “Lia-se o amor no corpo forte do pai, em seu prazer pelo trabalho, em sua mansidão para com os longos domingos” (QUEIRÓS, 2004, p. 25).

A força da memória voluntária, que nos permite lembrar as coisas tais como as percebemos, aqui, aparece mais uma vez na descrição da figura do pai como sendo o provedor da família com seu trabalho – o chefe da casa – característica comum em uma família tradicional. Diferentemente do papel da mãe, que era a responsável pela educação dos filhos, pelo cuidado com a casa e pela alimentação, o pai era visto como figura trabalhadora, que não se envolvia muito em brincadeiras com os filhos, conforme se pode perceber no trecho a seguir:

O pai, homem calado, coçava sempre a cabeça, por longo tempo, como se estivesse fazendo carinhos no pensamento. Trabalhava muito e sem descanso. Havia sempre um arame para esticar, uma galinha para cortar as asas, uma tábua no curral merecendo mais um prego, uma planta carecendo

de estaca para ganhar em altura. Aos domingos, ele assentava à sombra de uma árvore e ficava com o tempo. O tempo lhe presenteava com o silêncio.

[...]

Falava pouco. Às vezes contava curtas histórias. A da galinha que entrou debaixo do caminhão, e ele não teve como não a matar. [...] Retomava o silêncio, abria o canivete muito amolado, picava o fumo, lambia a palha, enrolava o cigarro e fumava. (QUEIRÓS, 2004, p. 38).

As lembranças do narrador desencadeiam imagens que nos permitem apreender a poesia que é acrescentada, no momento da enunciação, ao fato experimentado pelo adulto que narra. No excerto acima, o autor utiliza-se de uma metáfora (fazendo carinhos no pensamento) para descrever um momento de isolamento do pai, o que faz com que o leitor elabore a imagem simbólica do que seria o pai do menino, compenetrado em seus pensamentos, refletindo, meditando.

A seguir, o narrador projeta, para o leitor, a imagem que a criança formulava do pai, através das sensações provocadas por essa imagem: o provedor da família, imagem própria das famílias tradicionais; o pai que trabalhava fora, mas que também realizava afazeres de uma figura masculina na casa. A sensação da criança, traduzida pelo adulto, era a do pai provedor, que não dizia muito, mas que amava em silêncio e que presenteava a família do seu modo, com seu trabalho. Aquele que gostava de saborear a solidão e o silêncio. Dessa forma, o autor situa-se no lugar e no tempo do adulto para enunciar, porém sem teorizar a relação entre pai e filho. Apenas deixa emergir da memória o que viveu quando criança, fazendo sua releitura e deixando a cargo do leitor sua própria leitura, subsidiada por sua experiência e conduzida pelo olhar infantil. A magia do texto intenta, pois, atingir o leitor e despertar-lhe sua própria memória, seja através de sua própria história de vida, seja através das imagens construídas no discurso literário.

Nos trechos em que o narrador menciona a figura do pai, temos a representação de um homem sempre sério, calado, compenetrado, distante, mas que, quando lhe falava algo, era de forma doce; inspirava muito afeto à família, mesmo sem o demonstrar em palavras, apenas em gestos:

De tempo em tempo ele viajava por mais dias. A mãe amarrava as portas e janelas mais cedo, encostando machados e bacias. O medo lembrava que o pai estava ausente. Quando voltava, ele trazia pão com salame embrulhado em papel pardo. Naquele lugar, onde biscoitos e bolos eram frequentes, pão

era notícia de outro mundo. E o salame, vermelho, cortado em rodela, com meias-luas de pimenta-do-reino, tinha gosto do amor que o pai revelava nos gestos, mas não dizia com a voz. (QUEIRÓS, 2004, p. 38).

Nesse trecho de rara beleza memorialística, o narrador de *Indez* aciona sua memória voluntária para evocar a lembrança de um tempo que, pela descrição, poderia se parecer com uma lacuna, um tempo de ausência, um tempo em que a família se tornava vulnerável. No entanto, com habilidade extrema, reescreve o momento pela emoção, reelabora o sentido do vivido trazendo, no discurso, a beleza que se situa, digamos, por detrás da realidade e que só o autor, como adulto, pode enxergar. Aqui, são sonho e fantasia que o autor carrega consigo para transformar e para ressignificar suas lembranças através do texto literário, realçando o lugar de onde provém a enunciação. O autor narra uma ausência que era compensada pela perspectiva da presença. A ausência se faz poesia para tornar a presença mais doce e bela.

O narrador nos revela a ressignificação que o adulto processa sobre o que o gesto do pai representa, ou seja, o gesto não se reduzia apenas em presentear os filhos com uma novidade, mas também revelava a afetuosidade do pai com a família. Percebe-se que as trocas afetuosas cotidianas da família com o pai eram sempre silenciosas, demonstradas através de pequenos gestos. Em outro momento da narrativa, Antônio vê o pai escrevendo o nome dele, da mulher e dos filhos e fica intrigado, sem saber ler, para saber se o seu nome estava perto ou longe do nome do pai. O desejo de saber, de desvendar mistérios e de descobrir coisas, próprio das crianças e experimentado por Antônio, era muito forte também na sua relação com o pai. Sem perguntar nada, o menino convivia com as dúvidas, mas tinha a certeza do amor familiar.

A professora, personagem também marcante na infância de Bartolomeu Campos de Queirós, aparece representada, em *Indez*, como Dona Aurora, que contava histórias ao final da aula começando sempre pela frase: “Eu não sei se vi, se ouvi, se morei lá...” (QUEIRÓS, 2004, p. 73). Interessante notar que o melhor da aula era seu final: as histórias de reis e de rainhas, de fadas e de bruxas que carregam todo o encantamento que o adulto conserva através da fantasia das histórias infantis. Nota-se que, nessa narrativa, prevalece a figura da professora, que se sobrepõe à da escola, como instituição em si. O narrador descreve o cenário da escola rural, a primeira escola do menino Antônio; mas, o que se percebe fortemente são as marcas deixadas pela

sentimentalidade exercida nele pela figura da professora, que aqui é a personificação do carinho, do afeto, da sabedoria.

Em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, o narrador-personagem inicia o livro com ênfase na escola, onde deveria aprender a ler, a escrever e a fazer conta de cabeça, e evidencia um sentimento negativo, que tomou conta do menino quando concluiu que, ao ingressar na escola, um sentimento de perda o acompanhou, pois teria que “abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira; [...] renunciar o debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio; [...] não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites” (QUEIRÓS, 1997, p. 8).

No decorrer da narrativa, o menino descobre novos sentimentos que a escola provoca através da figura da professora. Mais uma vez, a professora, Dona Maria Campos, que, por sinal, é a mesma do conto “Foram muitos, os professores”, é personagem fundamental para a construção da subjetividade do narrador-personagem. Nessa narrativa, a personificação da professora é a mesma de *Indez*; o que lhe impactou não foi o que ela ensinava, mas sim como ela o fazia.

O conto “Foram muitos, os professores” faz parte do livro *Meu professor inesquecível*, organizado por Fanny Abramovich com o intuito de trazer histórias de professores que marcaram, de alguma forma, a vida de alguns escritores. Essas marcas, conforme a autora ressalta no prefácio do livro, “são fruto da memória desencadeada. Borbulham lembranças”, seguidas de uma descrição detalhada obtida pela recriação de atmosferas guardadas na memória desses escritores; de suas “recordações nítidas, vívidas, plenas.” (ABRAMOVICH, 1997, Prefácio).

Num precioso exercício de memória, Bartolomeu Campos de Queirós, uma vez mais, presenteia-nos com uma narrativa recheada de lembranças afetuosas da sua professora. Se, em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, a professora era quem possuía a sabedoria que levaria o narrador-personagem a “diminuir o tamanho do mistério” e a “abrir portas para receber novas lições” (QUEIRÓS, 2001, p. 8), no conto “Foram muitos, os professores”, Dona Maria Campos era a personificação do carinho, ensinava, com “atos singelos praticados com gestos amorosos” (QUEIRÓS, 1997, p. 33), muito além do que a escola poderia ensinar. Suas reflexões sobre a primeira escola levam-no a concluir que o afeto empregado pela professora, em seu trabalho diário, constituiu-se no elemento fundamental para seu aprendizado: “Se dona Maria me tivesse dito estar o céu

no inferno e o inferno no céu, seu carinho não me permitiria dúvidas” (QUEIRÓS, 1997, p. 33).

Como toda criança, Antônio, em *Indez*, era um menino que convivia com os medos, com as dúvidas, com as incertezas. O medo inicial que teve ao entrar para a escola logo foi se desfazendo, pelo acolhimento que teve da professora. Bartolomeu Campos de Queirós costumava falar que a afetividade era um importante recurso que o professor deveria utilizar para melhor aprendizagem, e isso pode ser comprovado em suas narrativas de infância. As lembranças que o narrador-personagem tem da professora guardam a doçura do carinho e da acolhida:

Fui acolhido por Dona Maria Campos, minha primeira professora, com livro de chamada, caderno com plano de aula, encapado com papel de seda. No pátio ela nos leu da cabeça aos pés, conferindo a limpeza do uniforme, as unhas lavadas, o cabelo penteado. Pela primeira vez me senti o seu livro. [...] Fui o primeiro da fila. Dona Maria Campos segurou minha mão e a fila foi andando em direção à sala de aula. Mão fina e macia como o algodão da paineira, que minha mãe colhia aos tufos e costurava travesseiro com cheiro de mato. Meu coração disparou de amor e mão. (QUEIRÓS, 1997, p. 30-31).

A princípio, o narrador-personagem cita os elementos que distinguem a professora que acolhe as crianças no primeiro dia de aula. O caderno de plano de aula e o livro de chamada representam, para a criança, os elementos que potencializam a ação daquela que se propõe a ensinar sistematicamente.

Em seguida, o ponto fundamental dessa distinção: a professora pratica o ato de ler. Embora a palavra “leu” no excerto acima esteja empregada em sentido metafórico, representa uma ação que pertencia a alguém que estava ali naquele ambiente designada para exercer a função de ensinar às crianças a lerem e a escreverem, e que já detinha, portanto, essa capacidade que a tornava “diferente” de todos que ali estavam. A metáfora revela também, na relação adulto/criança, a sensação de pertencimento provocada no menino pelo cuidado da professora, fazendo-o se sentir inserido naquele novo universo que se apresentava a ele – o ambiente de aprendizado, de leitura, de escrita, de novos saberes – regido por quem sabia ler além de formas escritas.

Percebe-se que o sentimento do menino se confunde com o sentimento que guarda pela mãe, embora o narrador-personagem nos leve a entender que percebe a diferença simbólica entre essas duas figuras, pela narrativa do adulto que ressignifica seu olhar de

criança. A professora, que possuía os aparatos que lhe permitiam ensinar na escola (livro de chamada e caderno de plano de aula), fazia o menino sentir-se seu livro, ou seja, um elemento próprio da escola. A ação de conferir as condições de higiene das crianças, pela professora, também foi reconhecida pelo menino como uma ação de leitura de escola, diferentemente da mãe que, em casa, tem, para com os filhos, esse zelo; mas, nesse caso, para o menino, não é à leitura de livro que se refere, mas sim ao cuidado materno.

Mencionando outra vez as mãos, parece que são elas que fazem essa conexão afetiva na vida do narrador-personagem. As mãos da professora, que seguram com firmeza a mão da criança, são como as mãos da mãe, que cuidam, que protegem, que transmitem segurança. Ambas – professora e mãe – exprimem seu amor através do cuidado que suas mãos oferecem ao aluno e ao filho. “Meu coração disparou de amor e mão” é uma forma poética de o autor expressar o prazer que o menino sentiu no momento de ser levado na fila pelas mãos da professora. O simples toque da mão da professora representa, para ele, essa afetividade que o adulto julga imprescindível ao professor no ofício de ensinar. Aqui, novamente, as mãos; sempre as mãos!

Interessante constatar como a professora exerce influência quase que sagrada no menino, que a via como um anjo, carregando a delicadeza dos gestos, dos movimentos:

A professora gostava de vestido branco, como os anjos de maio. Carregava sempre um lenço dobrado dentro do livro de chamada ou preso no cinto, para limpar as mãos, depois de escrever no quadro-negro. Paninho bordado com flores, pássaros, borboletas. Ela passava o exercício, e de mesa em mesa ia corrigindo. Um cheiro de limpeza coloria o ar quando ela passava. (QUEIRÓS, 1997, p. 44).

O autor novamente retoma o tema frequente das mãos em suas narrativas. Nesse trecho, as mãos da professora são sempre limpas; são mãos que escrevem no quadro e que exercem a função de ensinar, de tornar possível o aprendizado. O pano que limpa essas mãos contém, bordados, os elementos da natureza, que dão mais doçura à personagem e que são tão familiares no universo do menino – flores, pássaros, borboletas. Mais uma vez, o autor recorre à poesia para exprimir a afetuosidade e a satisfação da convivência com a professora, através do ar que ficava colorido com o cheiro dela.

Junto com as lembranças do período escolar, ele nos relata momentos com a família, particularidades de uma vivência que se dava entre a casa familiar e a casa do avô, figura marcante dessa fase de sua infância, que o faz recuar a um passado ainda mais remoto.

No conto, o autor relembra experiências vivenciadas na casa do avô, que morava em Pitangui, uma cidade próxima de Papagaios. O avô, que escrevia nas paredes da casa, era considerado, por ele, uma espécie de professor, não de escola, mas de vida; as paredes eram repletas de histórias sobre “amores desfeitos, madrugada e fugas, casamentos e traições, velórios e heranças” (QUEIRÓS, 1997, p. 27). Tais histórias seduziam o menino, que as lia nas paredes que ele considerava seu primeiro livro. Assim, ele ia conhecendo mais palavras, combinando-as nas orações e, ao mesmo tempo, desenvolvendo sua percepção sobre a escrita e sobre o mundo dos adultos, que buscava decifrar:

E suas paredes mais se enchiam de avisos sobre o mundo e as fronteiras do mundo. Eu decorava tudo e repetia timidamente. Eram tranquilas suas aulas, e o maior encanto estava em meu avô cultivar as dúvidas. Se ele escrevia “o mundo é uma bola besta sem eira nem beira”, eu desconfiava se estava dizendo ser a terra redonda ou se a Terra era uma piada sem tamanho. Eu concluía ser as duas coisas. (QUEIRÓS, 1997, p. 29).

Mais uma vez, uma personagem marcante na infância do autor é rememorada através do sentimento que ficou guardado junto às lembranças. A menção das paredes remete-nos ao período primitivo da história da humanidade, em que homens faziam seus registros nas paredes das cavernas. Mesmo que esses registros fossem feitos através de desenhos, representavam uma forma de preservação da história daquele grupo, daquela coletividade. Muito do que sabemos sobre nossa própria história devemos aos achados rupestres, que registram a história dos povos da antiguidade. O avô que escrevia nas paredes registrava, igualmente, a história do local, guardando, por meio da escrita, uma memória coletiva do grupo no qual se inseria. O menino percebia isso de forma bem ampla, entendendo serem as paredes um caderno com o qual se podia ler o mundo. O mundo, para ele, era o local, era a cidadezinha, era a casa do avô, era o que ele conhecia e do que participava.

Na ação de decorar, o autor coloca, como meio, a ação de repetição. Isso nos lembra dos políticos e advogados que atuavam em tribunais na Grécia e na Roma antigas, que se utilizavam do recurso da memorização para decorar grandes discursos e, com essa habilidade, impressionar as pessoas. Por meio das técnicas de memorização, o orador aprimorava sua memória para que fosse capaz de proferir longos discursos decorados, com absoluta precisão. Para decorar, o discurso era memorizado por meio de uma técnica em que era decomposto em partes, e cada parte era associada a um sinal mental, obedecendo à determinada ordem. Ao ser evocada na ordem em que foi guardada na memória, cada parte era lembrada, e o discurso era proferido com precisão.

Por muito tempo, acreditou-se que, através da repetição, seria possível garantir a aprendizagem, o que foi contestado por muitos estudiosos. Destacamos, nessa linha de oposição, os estudos do filósofo francês Henri Bergson que, em *Matéria e Memória*, afirmou serem raras as lembranças que guardamos através de um esforço realizado para esse fim, ou seja, através de uma repetição. Um conteúdo que é decorado pela repetição permanece pouco tempo na memória, mas, o que é fixado por meio de associações, a imagens, a pessoas, aos sentimentos impactados no momento em que ocorreu o fato, fica gravado em nossa memória para ser evocado quando nos lembrarmos do que lhe foi associado.

Diferentemente do ato de decorar pela repetição um conteúdo na escola, o menino, que decorava as palavras que o avô escrevia nas paredes, realiza um exercício que pode ser percebido não como uma repetição mental, mas sim como uma ação concreta de associação da forma da palavra escrita ao seu significado, pela sua reescrita. Vejamos, para comprovar, o que Queirós afirma em entrevista ao jornal *Rascunho*³:

Fui alfabetizado nas paredes do meu avô. Eu perguntava que palavra é essa, que palavra é aquela. Eu escrevia no muro a palavra com carvão, repetia. Ele ia lá para ver se estava certo. Na parede da casa dele, somente ele podia escrever. Eu só podia escrever no muro. (QUEIRÓS, 2011).

Aqui, o menino realiza a ação concreta de repetir a palavra escrita no muro e de associar seu significado a essa forma escrita, por meio da assertiva ou não do avô. Não é

³ Entrevista concedida ao projeto Paiol Literário, promovido pelo jornal *Rascunho*, em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba, com o SESI Paraná e com a FIEP. Disponível em: <http://rascunho.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>. Acesso em: 20 out. 2015.

realizado o esforço mental de repeti-la incansavelmente para decorá-la, mas via a palavra e praticava a ação de reescrita, o que é diferente do esforço mental de decorar por repetição. Além das questões levantadas, podem-se discutir as figuras de avô e neto como sujeitos capazes de potencializar a linguagem e de recriar a palavra escrita, expandindo seus múltiplos significados nas frases e orações. Nesse exercício, a criança incorpora a palavra não apenas como um sinal gráfico, mas também como uma forma de expressão da linguagem, que tem relevância e sentido no processo de comunicação.

Importante ressaltar que a criança atua, nessas ocorrências, por vontade própria, sem imposições, dando resposta às suas suposições, à sua necessidade de conhecer o desconhecido, desafiando-se na busca por novas descobertas, como numa brincadeira, num jogo.

Bartolomeu Campos de Queirós dizia que “A educação se faz pela liberdade. Liberdade que você dá ao outro para que ele escolha o seu destino” (QUEIRÓS, 2011). Quando lemos que as aulas, para o menino, eram tranquilas, e que ele podia cultivar as dúvidas, percebemos muito do adulto fazendo uma releitura de si, da sua infância. Isso nos leva a refletir sobre a liberdade que lhe era proporcionada pela professora; senão, suas lembranças não seriam tão afetuosas. As crianças cultivam dúvidas em relação a tudo, a si mesmas, às coisas, ao mundo; é tendo liberdade para duvidar que elas têm a ousadia para fazer suposições e para tentar desvendar os mistérios que as afligem.

O avô alimentava o gosto pela palavra escrita, mesmo cultivada como prática histórica e social, e foi quem ajudou o menino das narrativas a desenvolver o encantamento pelas palavras, através de gestos pacientes e afetuosos:

O meu avô brincava muito comigo usando as palavras. Ele escrevia “azul” e me pedia para escrever outra palavra na frente. Eu escrevia “preto”. Ele falava: “O azul hoje é quase preto”. Ele fazia uma frase usando as duas palavras. Eu ficava incomodado como ele, com toda a palavra, dava conta de fazer uma frase. Com duas palavras, construía uma oração. (QUEIRÓS, 2012, p. 16).

Há aqui a capacidade de releitura e de ressignificação do adulto letrado que, ao rememorar, nomeia os gestos de escrita do avô. Ou seja, o presente dá condições para se interpretar e para se nomear os gestos do passado. A atitude do avô de brincar com as palavras não era percebida pela criança; era um gesto marcado pela espontaneidade da

convivência, em que o avô, transmitindo o seu próprio encantamento pelas palavras, conduzia a criança ao caminho do mundo poético. Com a poesia, o poder de transformação dos sentidos se amplia, pela liberdade do pensamento. Quando o avô formula a frase “o azul hoje é quase preto”, ele está fornecendo ao menino uma possibilidade nova de pensar com liberdade para atribuir novos sentidos e caminhos para a palavra. Há também aqui a ampliação da visão da criança sobre o poder de comunicação da palavra, permitindo a junção de uma com outras para construir frases e orações.

A forma como são apresentados o pai, a mãe, o avô e a professora evidencia a importância dessas figuras sobre os sentimentos do autor – figuras fundamentais para a composição da sua subjetividade e de sua habilidade com as palavras. Bartolomeu Campos de Queirós nos apresenta a figura do pai e da mãe, assim como do avô e da professora, não de forma humanizada, com características físicas (cor dos cabelos, dos olhos, estatura, cor da pele, traços físicos etc.); ele representa essas personagens pelo que elas significaram em termos sentimentais e também como sendo aquelas pessoas as responsáveis por seu processo de letramento. Podemos afirmar que essas personagens são imagens poéticas carregadas de expressividade que o autor construiu por meio da união da prosa e da poesia – linguagem que ele habilmente utiliza em grande parte de sua obra para revestir temas simples e corriqueiros com beleza e encantamento, assim como faz com essas personagens.

Mais do que lembrar suas histórias, narrando-as através da linguagem literária, o memorialista as organiza e (re)interpreta-as, reinventando-as e reencontrando-se naquele tempo e espaço. No exercício da escrita, o autor também passa por uma releitura de si; conquanto, ao se situar como parte integrante da narrativa, produz essa releitura ao se confrontar com a atual realidade que vive no momento da enunciação e com o passado vivido. Assim, ele transporta para a linguagem escrita também os sentimentos produzidos à época em que ocorreram os fatos narrados. É o que Bartolomeu Campos de Queirós faz ao abordar sua própria infância que, ao mesmo tempo, é marcada por temas como medo, dúvidas, tristezas, perdas, carinho e afeto, e pela fantasia, pelo encantamento, pela descoberta, pela ludicidade.

Na perspectiva mencionada anteriormente, julgamos ser imperioso esclarecer alguns pontos. Primeiro, desde o início deste trabalho, estamos tratando como

memorialistas as obras em análise. Isto porque acreditamos que essas narrativas possuem caráter autobiográfico. Para isso, fomos buscar o que diz Philippe Lejeune: “para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima) é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem” (LEJEUNE, 2008, p. 15). Acreditamos, pelo vasto material escrito que pesquisamos, além de depoimentos, de entrevistas e de vídeos do autor, que há indícios de que autor, narrador e personagem possuam essa relação.

Segundo, percebemos que essas memórias encontram-se, de alguma forma, camufladas no texto literário, mesclando-se com a inventividade, ou seja, o autor traduz no jogo da ficção as memórias que confundem as personas das três narrativas. Tanto em *Indez* – escrito em terceira pessoa – quanto em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* e no conto “Foram muitos, os professores” – escritos em primeira pessoa – percebemos que o autor produz um relato de memória posicionando-se com certo distanciamento da história narrada. Percebemos esse distanciamento entre o tempo da experiência vivida, o tempo da enunciação e o tempo da leitura em função da estrutura narrativa que cada obra traz. O autor, habilmente, promove o deslocamento temporal através do gênero narrativo que emprega nessas obras.

Por fim, entendemos que Bartolomeu Campos de Queirós realiza, no texto literário das obras em estudo, o que Lejeune define como sendo uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”; ou seja, o escritor nos apresenta um relato autobiográfico que mobiliza suas lembranças e sua habilidade ficcional para representar a realidade vivida sob o recurso da construção imagética (LEJEUNE, 2008, p. 14). Insistimos em dizer que o que temos nessas obras são memórias narradas também pelo fato de percebermos nas três narrativas elementos que se repetem ou que o próprio autor menciona em entrevistas e em eventos dos quais participou.

A literatura memorialista, portanto, possibilita que a memória seja sua principal fonte discursiva, o que permite, através do texto literário, a materialização de impressões, de sentimentos e de vivências do passado, situados longe do espaço concreto em que se vive no presente, e traga-os revestidos da experiência daquele que escreve.

Acreditamos que a memória não é simplesmente um depósito de imagens, de datas e de fatos, mas sim algo que permite a compreensão das intenções que as lembranças carregam. Muito já se disse e se discutiu em torno do conceito de memória e de como, no esforço da evocação, trazemos muito de nossa identidade. A memória é um precioso instrumento do qual podemos nos valer para vivenciar, guardar, lembrar e registrar a história.

A sustentabilidade da narrativa, especificamente a de memórias, está na realidade que um dia foi vivida e que é materializada pelas lembranças. Entretanto, o autor, diante do esquecimento de um ou de outro fato, emprega certas doses de sua inventividade, expressando sua capacidade de ficcionalizar o que foi vivenciado, alterando necessariamente os fatos com a memória imaginada.

Certamente que esse exercício foi incansavelmente praticado por Bartolomeu Campos de Queirós, no esforço de reconstruir os cenários e as cenas cotidianas que se passaram em sua infância, utilizando-se da sua capacidade de ficcionalizar para preencher as lacunas causadas pelo esquecimento de um ou de outro fato, o que é perfeitamente explicável pela distância temporal existente entre a infância e o momento da escrita.

Márcio Seligmann-Silva, em *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*, afirma que “a memória só existe ao lado do esquecimento: um complementa e alimenta o outro, um é o fundo sobre o qual o outro se inscreve” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 53). De fato, no processo da narrativa, o esquecimento faz parte da lembrança e preenche as lacunas deixadas na memória através da capacidade do autor de fazer os acréscimos ficcionais de que o texto necessita com as fantasias que só ele conhece sobre o vivido.

Bartolomeu Campos de Queirós partia dos princípios nos quais acreditava. À *Revista Palavra*, disse não acreditar em “memória pura”; para ele, “toda memória é ficcional. É um pedaço da memória com mais um pedaço da fantasia” (QUEIRÓS, 2012, p. 19). Partindo dessa afirmativa, podemos concluir que a narrativa de memórias carrega um pouco de fantasia, a fantasia que o autor traz consigo em relação ao vivido. O esquecimento gera as lacunas que o autor preenche com o que ele inventa a partir do seu universo cultural e de sua tradição literária. É o que a pesquisadora Telma Borges, em *A escrita bastarda de Salman Rushdie*, nomeia de memória imaginada, que “se

caracteriza por imagens nunca vistas antes de serem lembradas: são buscadas nos armazéns da cultura, dispostas sob a forma das mais diversas tradições” (BORGES, 2011, p. 52) e se fundem com as lembranças guardadas pelo narrador para registrar “as verdades” a que ele se dedicou a narrar.

Conforme postula Ana Maria Barrenechea, “a memória é constantemente invadida pelo sonho e pela imaginação e, posto que existe a tentação de acreditar na realidade do imaginário, acabamos por transformar a nossa mentira em verdade.” (BARRENECHEA, *apud* BORGES, 2011, p. 54). Queirós acrescenta às suas memórias tanto o sonho quanto a fantasia. Sobre isso, em entrevista à *Revista Palavra*, ensina-nos que

[a] memória é o nosso grande lugar. Na memória tem tanto o que vivi quanto o que sonhei ter vivido. [...] A fantasia é a minha verdade mais profunda. A fantasia é aquilo que não conto para ninguém, só para as pessoas que amo muito. (QUEIRÓS, 2012, p. 19).

É o que podemos perceber, de forma emblemática, no que Bartolomeu Campos de Queirós nos apresenta em suas memórias, e que se intensifica pela sua extrema capacidade inventiva. Ao adotar como recurso literário a força da prosa poética, preenche as lacunas para recriar o vivido e dar a tônica que garante grande valor estético às suas obras.

Capítulo 2

A REPRESENTAÇÃO DO LETRAMENTO EM BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

Diferentes estudos empreendidos acerca do letramento dão conta da existência de letramentos múltiplos, ou seja, a escola deixou de ser a única e principal agência de letramento; cada dia mais, ganham espaço novas agências, como a familiar, a religiosa, a social, pois estamos imersos numa sociedade dinâmica e variada, por conseguinte, continuamente possibilitando-nos o acesso a diferentes tipos de letramentos.

Nas obras memorialísticas *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, *Indez* e no conto “Foram muitos, os professores”, de Bartolomeu Campos de Queirós, evidencia-se o processo de letramento que se processou na vida familiar cotidiana através do contato com diversos portadores textuais, seja através dos escritos nas paredes da casa do avô da personagem, seja no livro de receitas da mãe, seja nas relações predominantemente orais que se processavam entre os membros da coletividade das narrativas.

Na perspectiva da multiplicidade do letramento, o autor nos mostra que os eventos cotidianos que não utilizam necessariamente habilidades de leitura e escrita, bem como aqueles em que predominam as práticas provenientes da oralidade, também possibilitam que os sujeitos se constituam como letrados.

2.1 A infância revisitada: letramento

Na casa materna de Bartolomeu Campos de Queirós não havia livros de literatura infantil, por isso o menino lia os mesmos livros que a mãe, que morreu de câncer quando ele tinha apenas seis anos. Em função disso, o menino foi morar na casa do avô paterno na cidade de Pitangui, próxima a Papagaios. Marceneiro, o avô ganhou um prêmio na loteria e nunca mais trabalhou. Ficava à janela, todos os dias, vestido de terno branco e com gravata borboleta vendo o tempo passar, acompanhando a vida das pessoas da pequena cidade. Encantado pelas palavras, escrevia nas paredes de sua casa tudo o que se passava na cidade: as fugas nas madrugadas, as partidas, as chegadas, os casamentos.

Queirós nos conta que o avô foi quem lhe ensinou as primeiras letras e quem o alfabetizou através dessas paredes, sendo quem o conduziu ao encantamento que as palavras podem trazer. Em várias entrevistas e narrativas do autor, a figura do avô está

presente. O processo de letramento adquirido na convivência com essa figura emblemática de sua infância ficou muito marcado na trajetória do autor.

Analisaremos, a partir de agora, como o autor representa o processo de letramento vivenciado entre os familiares em sua infância com base em estudos de diferentes autores, tais como Magda Soares, Leda Verdiani Tfouni, Ângela Kleiman, Luiz Antônio Marcuschi e Brian Vincent Street.

O termo letramento é relativamente novo na literatura da área, visto que aparece em estudos acadêmicos somente a partir de 1988. Vale destacar que, nos dicionários da década de 1980, o verbo “letrar” ainda não aparecia, e a palavra “letrado” referia-se a alguém que fosse versado em letras, erudito. Buscando evitar o equívoco muito comum de confundir letramento com alfabetização, é importante refletirmos, num primeiro momento, sobre a alfabetização e sobre os fatores que a caracterizam e a distinguem do letramento.

Entende-se por alfabetização o processo pelo qual passa a criança, durante sua escolarização, para a aquisição de habilidades para ler e escrever, ou seja, de reconhecimento e de identificação do código escrito; de forma mais ampla e complexa, de reconhecimento do que tal código pode representar em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo. Esses níveis dizem respeito à representação que, segundo Leda Tfouni, vai desde a sua “microdimensão (por exemplo, representar o som [s] com os grafemas *ss* (osso), *c* (cena), *sc* (asceta), *xc* (exceto) etc.), até um nível mais complexo (representar o interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo)” (TFOUNI, 2004, p. 19).

Pelo que se conhece, o letramento começou a ser discutido no século XVI, em função das exigências advindas do processo de industrialização pelo qual a sociedade europeia vinha passando, inclusive sob a perspectiva da própria reestruturação social que se instaurou.

Entender e saber diferenciar alfabetização de letramento é imprescindível para que possamos estabelecer uma relação entre esses dois termos e, a partir dessa relação, saber identificá-los e situá-los nos eventos em que acontecem, objetivando compreensão mais coerente sobre esses dois fenômenos. Para compreendermos o letramento como um processo de aquisição de conhecimentos derivados de práticas sociais concretas, é necessário que nos distanciemos da visão escolarizada que, frequentemente, o tem

confundido com alfabetização. Por isso, merece destaque a afirmação de Luiz Antônio Marcuschi: “[o] letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados” (MARCUSCHI, 2001, p. 19).

No Brasil, o termo letramento foi utilizado pela primeira vez em estudos acadêmicos de Mary Kato, em *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986). Nesse livro, a autora promove uma discussão sobre a relação da língua oral com o letramento. A partir daí, outros autores também adotaram o termo, como Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (1995), Luiz Antônio Marcuschi (2001) e Leda Verdiani Tfouni (2004).

Para definir letramento, Magda Soares, em *Alfabetização e letramento*, partiu da palavra “alfabetizado” que, em tese, representava o oposto de analfabeto/analfabetismo. Porém, esse termo não foi muito bem aceito e, por isso, progressivamente, foi substituído pelo termo letramento. Desde então, em decorrência das transformações ocorridas na sociedade moderna, principalmente em função das concepções dos processos que envolvem a alfabetização, o conceito vem se ampliando e adquirindo novos enfoques, determinados pelos contextos em que os eventos acontecem.

Há pouco tempo, um sujeito alfabetizado seria aquele que dominasse o código escrito, que tivesse adquirido as habilidades de ler e de escrever. Esse era o conceito vigente, inclusive para definir as pesquisas sobre analfabetismo no Brasil. Atualmente, a alfabetização engloba uma série de competências que dizem respeito a vários aspectos do desenvolvimento – social, afetivo, cultural e pessoal – e não apenas ao ato da escrita e da decodificação de sinais gráficos.

Na década de 1980, a partir dos índices preocupantes de analfabetismo no Brasil, foram intensificados os estudos sobre temas ligados à alfabetização e os processos necessários para garantir a eficiência da educação até então praticada. Com isso, concluiu-se que o ato de alfabetizar engloba práticas que vão muito além da decodificação e da identificação dos sinais gráficos da escrita; para além do saber ler e escrever, abarca um processo dinâmico em que as habilidades da escrita e da leitura, após serem adquiridas, façam parte do cotidiano do indivíduo e que possuam significado para sua vida em sociedade.

Sob essa concepção, não bastava, para que os indivíduos fossem considerados alfabetizados, apenas que soubessem ler e escrever, mas seria também preciso saber utilizar a leitura e a escrita nas relações estabelecidas nos diversos âmbitos da vida cotidiana. Esse discurso passou a ser incorporado ao discurso pedagógico escolar para definir estratégias que garantissem aos alunos a aquisição das habilidades necessárias para serem considerados alfabetizados.

Assim, é pertinente destacar a distinção que faz Magda Soares, quando diz que

[u]m indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 39-40).

Em busca de uma palavra que pudesse designar essas habilidades, que se acreditava serem parte integrante do processo de alfabetização, mas que também envolviam as práticas de uso da leitura e da escrita em contextos sociais, atrelando seu sentido às conotações que estivessem ligadas ao ensino e à escola, os estudiosos do assunto passaram a adotar a palavra “letramento”, diferenciando-o, portanto, de alfabetização.

Em 1996, Magda Soares definiu o termo letramento como sendo “a versão, para o português, da palavra da língua inglesa *litteracy*. Etimologicamente, *Literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (SOARES, 1996, p. 17). A autora explica ainda que “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (SOARES, 1996, p. 17), e, para melhor apreensão do sentido do termo, enfatiza a sua perspectiva social:

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1996, p. 17).

Essas consequências implicam em mudanças tanto para o sujeito quanto para o grupo social do qual ele faz parte; ou seja, “a introdução da escrita em um grupo até

então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística”. Desse modo, o indivíduo passa a ter uma condição diferente da que possuía antes das mudanças, e essa nova condição “é o que é designado por *litteracy*” (SOARES, 1996, p. 18).

Assim, Soares buscou na palavra latina *littera* (letra) e no sufixo -mento as bases para formar a palavra letramento, definindo-a como sendo “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1996, p. 18).

Por ser um termo relativamente novo para o ensino no Brasil, o letramento foi, muitas vezes, confundido com alfabetização por alguns educadores que o condicionaram a habilidades de leitura e de escrita, de alfabetismo. É o que concluiu Magda Soares no artigo “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”, publicado na *Revista Brasileira de Educação*:

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento. (SOARES, 2004, p. 6).

Acreditamos que esse equívoco ocorreu devido à tendência dos educadores em assumirem uma visão escolarizada do letramento, na medida em que direcionaram a ênfase desse processo para o domínio do código escrito – processo sistemático das escolas e da sala de aula – em detrimento da condição sócio-histórica do sujeito e da sua vivência em uma sociedade letrada. Além disso, essa visão toma o letramento como algo externo ao indivíduo e que pode ser ensinado por meio de técnicas, e não como um processo que o próprio indivíduo constrói a partir dos meios que acessa nos ambientes de sua convivência. Nessa perspectiva, que consideramos acrítica, seriam letrados apenas os sujeitos que aprendessem a ler e a escrever, ou que estivessem inseridos em um sistema formal de aquisição dessas habilidades e que, em decorrência disso, utilizassem essa leitura e essa escrita socialmente.

Mas e aqueles indivíduos que, ainda que analfabetos, estão constantemente em contato com materiais escritos, convivem com pessoas letradas, vivem diariamente em

contato com os meios escritos na sociedade? Seguramente, esses indivíduos não podem ser considerados iletrados.

A esse respeito, e em oposição à visão escolarizada de letramento, Magda Soares esclarece:

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a esse adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de um jornal feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado a escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1996, p. 24).

Sendo, portanto, o cotidiano uma sucessão de fatos, de acontecimentos, de situações e de vivências que envolvem a vida do sujeito, as práticas que ele vivencia são parte da sua condição sócio-histórica. Portanto, um termo que envolve toda essa perspectiva não pode ser reduzido ou condicionado à aquisição das habilidades de leitura e de escrita; o letramento pode ocorrer mesmo sem a presença dessas habilidades e ser construído nas experiências sociais e culturais que o sujeito vivencia, sejam elas orais ou escritas, ocorrendo dentro ou fora da escola. A aprendizagem e o conhecimento de mundo que a criança adquire na história vivida, através da convivência familiar e social, em contextos informais, pode garantir-lhe a condição de letrada.

A necessidade de ampliação conceitual do termo, com o passar dos anos, levou alguns estudiosos a reformularem suas ideias, no intuito de se buscar uma definição mais adequada para o letramento, em uma perspectiva mais ampla, que o termo passou a exigir. Em *Letramento e alfabetização*, Leda Verdiani Tfouni já nos mostra uma mudança conceitual quando revela que o aparecimento do termo letramento deveu-se a “uma tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta” (TFOUNI, 2004, p. 30).

A autora alerta para o fato de que, no intuito de se encontrar uma definição exata para o termo letramento e de existirem diferentes significados, que variam de acordo

com o contexto em que ocorrem os eventos, traduzir letramento em um único conceito torna-se tarefa difícil. Por essa razão, novamente, vale ressaltar, na perspectiva da autora, que o letramento é “um processo, cuja natureza é sócio-histórica” (TFOUNI, 2004, p. 31); em razão disso, precisa ser analisado sob uma perspectiva plural. Por ser um processo que focaliza a questão social, “desliga-se de verificar o individual” (TFOUNI, 2004, p. 10).

O processo de aquisição do letramento, conforme discutido anteriormente, é representado, por Bartolomeu Campos de Queirós, nos livros *Indez e Ler, escrever e fazer conta de cabeça* e no conto “Foram muitos, os professores”, obras que trazem uma personagem que tem, no convívio familiar, onde predominam tanto práticas orais quanto escritas, o principal suporte para a aquisição e a ampliação de experiências e de conhecimento de mundo.

No conto “Foram muitos, os professores”, é fácil perceber o processo de letramento da personagem, adquirido em sua vida familiar cotidiana, seja através dos escritos nas paredes da casa do avô, seja no livro de receitas, seja nos rótulos de medicamentos da mãe; ou até mesmo na ausência desses portadores textuais, em experiências permeadas pela oralidade. Essas experiências exercem influência sobre a descoberta dos significados das coisas e das palavras dentro de um contexto que não é o da escola, e sim o de sua própria vida, como no trecho a seguir, em que o narrador-personagem reflete sobre esse processo cognitivo:

Não sei se aprendi a fazer contas com meu avô. Ele mais me ensinava a “fazer de conta”. No entanto, eu diferenciava o mais alto do mais baixo, o bife maior do menor, as noites mais frias das noites mais quentes, o mais bonito do mais feio, a montanha mais longe, a dor mais pesada, a tristeza mais breve, a falta mais constante. Mas acreditava, e hoje ainda mais, não ser a casa de meu avô uma escola. Ela não possuía cartazes de cartolina nas paredes, vidro com semente de feijão brotando, cantinho de leitura com livrinhos infantis, lista de ajudantes do dia, tanque de areia, palhacinho de isopor, flanelógrafo de feltro verde. Meu avô devia supor que escola fosse o mundo inteiro, a vida inteira, com noite e dia, perdas e ganhos, dores e tristezas, sonhos e sonhos. (QUEIRÓS, 1997, p. 29).

Temos, assim explícita, a dimensão sócio-histórica do letramento. Nesse excerto, Bartolomeu Campos de Queirós busca, em suas lembranças, seja em fatos que envolvem a convivência no ambiente familiar, seja em eventos em que a personagem

reflete sobre suas experiências cotidianas e a visão de mundo, que é construída a partir dessas experiências, indícios de desenvolvimento pessoal necessários para se entender e para atuar no mundo que a cerca.

Percebemos também que o autor, educador que era, nesse trecho, apresenta uma caracterização do espaço em que a personagem aprendia, assumindo uma postura crítica em relação aos instrumentos mediadores desse aprendizado, ao mostrar ao leitor as possibilidades que se poderiam concretizar num ambiente que não era o da escola. Em princípio, ele nos apresenta os conhecimentos que adquiria com o convívio, na informalidade do dia a dia, com o avô, obtendo, na observação, noções de medida espaciais (baixo/alto, maior/menor) e de distância (longe/perto) etc. Em seguida, ele compara a casa do avô a uma escola, chamando-nos a atenção para a ausência dos elementos que, predominantemente, pertencem ao ambiente formal de uma escola, onde os espaços são organizados deliberadamente para situar o indivíduo no centro de um sistema de signos – cartazes, livrinhos infantis, listas diversas, flanelógrafo e outros – preparados para o ensino, para o processo formal do aprendizado. Apesar da ausência desses recursos, a casa do avô representava o espaço do mundo, da convivência oral, das trocas de experiências; as paredes se constituíam em importante ambiente visual que favorecia o contato com a língua escrita, possibilitando também o aprendizado, pois naquele ambiente de mundo ele também aprendia. Como diz Marchuschi, “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não aquele que faz uso formal da escrita”, conforme podemos perceber no que Bartolomeu Campos de Queirós nos apresenta no excerto em análise (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Observa-se que a influência do contexto – meio familiar, social, escolar – é que determina a natureza e a abrangência do letramento. Temos, então, o letramento familiar, o letramento escolar, o letramento social e outros letramentos, de acordo com os contextos nos quais ocorre.

Vivemos em uma sociedade amplamente letrada, na qual as práticas escritas e as manifestações orais estão sempre presentes. Por isso, torna-se impossível pensar em pessoas que não façam uso de leitura e de escrita através de cartazes, placas, letreiros, etiquetas de roupas, rótulos diversos e uma infinidade de portadores textuais presentes na cotidianidade. Mesmo que ainda existam sociedades que não se comuniquem graficamente, elas não podem ser consideradas, em função disso, como inferiores em

relação àquelas em que escrita está presente. As comunidades ágrafas adotam como prática discursiva a tradição oral para perpetuação de sua cultura, não podendo, no entanto, serem taxadas como incapazes de se comunicar.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as pessoas, alfabetizadas, ou não, podem ser consideradas em processo de letramento, utilizando mecanismos distintos para conviver em sociedade. Pessoas alfabetizadas utilizam sua habilidade de reconhecimento do código escrito e podem ser consideradas letradas porque são agentes dessa leitura e dessa escrita no seu cotidiano, fazendo uso dessas práticas em sociedade. Por outro lado, pessoas que não são alfabetizadas podem igualmente ser consideradas letradas porque, em suas experiências de vida, convivem em uma sociedade permeada por práticas escritas, sendo influenciadas, direta e indiretamente, por essas práticas. Mesmo que esses indivíduos não sejam agentes dessa leitura e dessa escrita, são considerados letrados; porém, utilizando-se, para o convívio em sociedade, de outros mecanismos comunicativos, sendo um deles a linguagem oral, predominante nas relações estabelecidas na família, nas instituições sociais, no convívio diário.

A partir da conceituação formulada pelos primeiros estudiosos que se propuseram a pensar o termo letramento, muitas transformações ocorreram na sociedade e no homem moderno e que, inclusive, têm levado educadores a repensarem essa conceituação, em função da necessidade de se reconhecer e de se ampliar a visão sobre as práticas que ocorrem em diferentes eventos e que podem ser consideradas práticas letradas.

Para compreendermos o letramento como um fenômeno plural, é importante considerar que ele representa um processo

[...] não-linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionados por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escritas demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados. (SOARES, *apud* RIBEIRO, 2003, p. 50).⁴

⁴ SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

Brian Vincent Street ressalta a pluralidade do letramento:

Seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a “letramentos” do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita. (STREET, *apud* SILVA, 2004, s. p.).⁵

Diante disso, entendemos que a pluralidade do letramento representa a tomada de consciência sob uma concepção que parte da premissa de que as experiências cotidianas dos sujeitos devem ser consideradas como práticas letradas, em oposição a uma visão escolarizada de letramento. Na visão do autor, “implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, em vez de supor que um letramento único tem de ser transferido em cada campanha” (STREET, 2014, p. 30).

Assim como há pessoas que dominam a leitura e a escrita, e não fazem ou fazem pouco uso dessas habilidades em sua vida diária, há também aquelas que não aprenderam a ler e a escrever, mas que dominam práticas derivadas de processos cognitivos desenvolvidos a partir da escrita, como as pessoas que vendem e que trocam mercadorias, que estabelecem relações de compra e de venda de produtos, reconhecendo-os pela marca, que ouvem uma notícia de jornal (que, originalmente, para o locutor, constitui-se como atividade escrita), dentre outras práticas. É pertinente ressaltar aqui o que nos diz Marcuschi sobre o letramento envolver

[...] as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente [...] (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Sabemos que não há como dissociar o letramento dos atos de ler e de escrever, seja em função da aquisição individual dessas habilidades pelo indivíduo, seja em função da utilização social da escrita por indivíduos que ainda não sabem ler ou escrever, ou seja, da habilidade de interpretar o mundo. Nas palavras de Marcuschi, “o

⁵ STREET, B. V. Literacy in theory and practice. In: SILVA, Elson M. da. Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características. 2004. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2014.

letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” (MARCUSCHI, 2001, p. 21). Diante disso, entendemos que o indivíduo que faz uso de práticas letradas não precisa ser, necessariamente, o agente da leitura e da escrita. Numa dimensão ampla, o sujeito letrado é também aquele que pode ler o mundo utilizando outros mecanismos, como sua experiência, sua cultura e sua vivência nele.

Diríamos que, nessa perspectiva, o letramento revela-se como fenômeno plural, podendo ocorrer na convivência entre os sujeitos, nas interações orais e escritas, na convivência familiar e em sociedade, dentro ou fora das instituições escolares, em tudo que se torna conhecimento aprendido ao sabor do momento.

Bartolomeu Campos de Queirós tem o cuidado de mostrar o aprendizado que adquiria com o avô; embora, para esse aprendizado, os instrumentos utilizados não fossem os mesmos da escola, constituía-se igualmente em aquisição de conhecimentos, efetivada em ações práticas da vida, pela via das trocas cotidianas e, ressalte-se, pelo viés afetivo da convivência entre avô e neto.

Vale destacar aqui uma importante afirmação de Street:

As novas etnografias do letramento nos contam que as pessoas podem levar vidas plenas sem os tipos de letramento pressupostos nos círculos educacionais e outros. A reconceituação do letramento sugerida ali implica afastar-se da visão dominante de letramento como possuidor de características “autônomas” distintivas associadas intrinsecamente à escolarização e à pedagogia. (STREET, 2014, p. 140-141).

Numa concepção abrangente, Leda Verdiani Tfouni nos apresenta o letramento como um processo que pode influenciar, ainda que indiretamente, pessoas que não são alfabetizadas e que não adquiriram ainda as habilidades de ler e de escrever. Nota-se, uma vez mais, a ampliação do conceito de letramento para além da alfabetização, incluindo, igualmente, “todos aqueles que vivem numa sociedade letrada, pois todos são letrados, todos têm contato com a escrita” (TFOUNI, 2012, p. 196), sendo ou não agentes de ler e de escrever.

Observemos, em trecho de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, o menino exercitando suas habilidades de escrita nos ambientes informais de seu convívio:

Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal. Minhas irmãs me pediam para traçar amarelinha no quintal. Eu caprichava. Usava uma vareta de bambu sobre a terra batida. Além de fazer as casas bem quadradas e certas, ainda escrevia os números e as palavras céu e inferno. (QUEIRÓS, 2001 p. 40).

Aqui, são apresentadas as experiências com a escrita que ocorreram no cotidiano; o autor demonstra como isso foi determinante para a construção, pela personagem, de seu entendimento sobre as coisas, sobre a vida, sobre as pessoas que, muito marcadamente, determinaram suas descobertas sobre a função e sobre o significado da leitura e da escrita. Além da escrita de palavras e números, o menino demonstra capacidade criadora, inventividade e até conhecimento de formas geométricas – tudo adquirido informalmente, a partir de sua própria curiosidade e do convívio com pessoas que já eram formalmente letradas.

Com o reconhecimento da abrangência de significados que o termo letramento pode agregar, a escola deixa de ser a única e principal instituição possível para o letramento, pois, se o letramento envolve práticas sociais, ele pode ocorrer em contextos não formais, tanto em eventos em que as práticas escritas predominam quanto em ações de interação que se dão através da oralidade, que ocorrem no “face a face” com a família, nos eventos religiosos, na comunidade, nas associações, nos sindicatos etc. Conforme Ângela Kleiman, “ao considerarmos as atividades da vida social, percebemos que os gêneros da escrita são aprendidos e produzidos na interação face a face, estando, portanto, firmemente assentados na oralidade” (KLEIMAN, 2007, p. 8). Isso nos leva a refletir sobre a ação dos educadores, que devem considerar, com a mesma importância das práticas escritas, as práticas orais que ocorrem no ambiente de ensino.

Voltando à análise do conto “Foram muitos, os professores”, lembramos que, nele, o autor comenta sobre a afetividade da professora que o ensinava muito além dos conhecimentos sistemáticos da escola, fato expresso por ele como sendo “a primordial metodologia” (QUEIRÓS, 1997, p. 33) para tudo ensinar. Em entrevista, o autor nos mostra a influência que Merleau-Ponty exerceu sobre sua formação para o desenvolvimento da sua sensibilidade, para perceber a importância da afetividade:

[a] primeira leitura que a criança faz na sala de aula é a do olhar do professor. Há pessoas que quando nos olham nos afastam. Outras, quando nos olham, nos acariciam. Há crianças que não aprendem porque o olhar do professor não deixa. Há criança que não usa a liberdade porque tem medo do olhar do professor. O olhar do professor imobiliza. Muitas vezes, jogamos nas costas dos métodos a não aprendizagem da criança, quando, às vezes, a aprendizagem da criança é interdita pelo olhar do professor, que é a primeira leitura que ela faz. Merleau-Ponty descobriu uma coisa fundamental. Um dia, ele olha muito tempo para o sol e descobre que olhar dói. (QUEIRÓS, 2012, p. 16).

Bartolomeu Campos de Queirós estabelece, de forma muito emblemática, uma analogia entre a sensação física, provocada ao olhar para o sol, e a impressão simbólica, provocada pelo olhar do professor na criança – para fazer sua própria leitura em relação ao efeito afetivo do olhar, em referência ao que aprendera com Merleau-Ponty. É fato que a criança estimulada pelo professor, na escola, ou pelos pais e familiares, em casa, tende a tentar satisfazer sua curiosidade, desenvolve melhor sua criatividade para descobrir, ao seu modo, o sentido das coisas. Assim, ela terá mais facilidade na formulação de hipóteses para buscar respostas para aquilo que ela ainda não conhece, no intuito de desvendar o desconhecido. Ela se perceberá participante de um mundo que, até então, era compreendido como sendo somente dos adultos.

Essas mesmas afetividade e estimulação podem se processar no ambiente familiar. Logo no início de *Indez*, o autor afirma que “o pai e a mãe eram a [sua] primeira escola” (QUEIRÓS, 2004, p. 18). No trecho a seguir, pode-se perceber a didática da mãe que, com gestos simples do dia a dia, ensinava aos filhos belas lições. Ao invés de narrar histórias, a mãe as representava:

Foi assim brincando que ela ensinou os meninos a fazer e a comer a Bandeira Nacional, quando faltava carne. Ela servia os pratos com chuchu verdinho – afogado com água da mina – arroz e mais ovo frito, enquanto recomendava: está no prato o verde das montanhas. Se misturar o arroz e a gema, vira ouro. O prato esmaltado de azul. Está tudo pronto. (QUEIRÓS, 2004, p. 59).

Temos, nesse excerto, mais um exemplo da aquisição informal de conhecimentos, partindo de uma prática cotidiana que se processa com o acréscimo da ludicidade que a mãe parecia conhecer tão bem. Com essa representação, seria possível aos filhos

levantarem hipóteses e formular suas próprias suposições sobre o que a mãe tentava lhes ensinar, ampliando seu universo cultural e vocabular, ao estabelecerem a relação entre as cores e os alimentos apresentados no prato: verde, montanhas; amarelo do ovo e branco do arroz, ouro; o prato, azul. Além disso, há a estimulação do pensamento da criança pelo conteúdo formulado pela mãe através da metaforização da comida, o que permite o levantamento de hipóteses a partir da percepção visual que esse momento proporciona e que possibilita que a criança desenvolva sua capacidade de abstração, desencadeando novas aquisições.

Nesse mesmo livro, o autor narra ainda as crendices muito comuns nas famílias, perpetuadas através da oralidade. A personagem Antônio engolia piabas para aprender a nadar, carregava, no pescoço, guizo de cascavel para não urinar na cama; essas são práticas simples e corriqueiras que permitem ao leitor identificar experiências comuns ou não à sua própria infância; constituem-se, para a personagem, em experiências de aprendizado, as quais fazem parte da tradição oral, transmitida através das gerações, próprias do senso comum e da sabedoria popular.

Em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, o narrador-personagem relata conhecimentos que foram adquiridos na convivência familiar, aprendendo, com os adultos, não de forma sistemática, mas pela espontaneidade da convivência: “Eu sabia contar as sementes dos quiabos, dos jilós, medir a distância entre as covas, subtrair as que não vingavam, enquanto calculava a fatura ou não da manhã seguinte” (QUEIRÓS, 2001, p. 74). O autor nos apresenta, aqui, uma criança em processo de novas descobertas, em que a ação de cuidar da horta despertava-lhe o desejo de contar, de medir, de comparar.

No trecho abaixo, percebemos o poder da experiência cotidiana atuando sobre a aquisição de conceitos matemáticos:

Dividir foi minha primeira ocupação. Desde o princípio eu fazia contas de cabeça. Sem sacrifício, ou dificuldades, bastava meus olhos encontrarem o pão sobre a mesa da cozinha, para saber o pedaço que caberia a cada um de nós. [...] Andava pela estrada somando os mourões das cercas, o gado no pasto, as tábuas das pontes, os paus dos mata-burros. Se olhava os bifos na frigideira, sabia qual seria meu pedaço, partindo da ideia de que era o filho, mais ou menos, do meio. Só me espantava diminuir os dias e saber que o tempo encurtava, sem eu poder impedir nada. (QUEIRÓS, 2001, p. 90-91).

Nesse excerto, o autor apresenta o menino desenvolvendo suas habilidades matemáticas através de gestos e situações simples do dia a dia de sua família, como dividir o pão, de forma que coubesse a cada filho um pedaço, ou a quantidade do bife que ele receberia, pois estava diretamente relacionado ao seu tamanho. No seu ambiente, os instrumentos de que ele se valia para adquirir noções de quantidade também abarcavam os mourões da cerca, o gado, as tábuas das pontes. Vale mencionar ainda que a personagem faz, paralelamente, uma importante reflexão sobre a cronologia do tempo, que lhe servia como um instrumento para a aquisição de noções de intensidade, tanto quanto representava sua impotência diante da sequência da vida, diante do passar dos dias, que seguiam alheios à sua vontade. Seria também a representação de um simbolismo de sua jornada através do conhecimento circunscrito no cotidiano, adquirido simplesmente com o passar desse tempo, com a vida.

São eventos e situações que mostram a aquisição da compreensão das coisas que ampliam sua visão de mundo, mesmo sem a personagem estar inserida nos processos formais de aquisição da leitura e da escrita ou de conhecimentos matemáticos. Em meio a um processo contínuo de experiências vividas, constituindo-se como sujeito letrado informalmente, a personagem assimila normas e regras que, até então, pertenciam ao mundo adulto.

É importante destacar a possibilidade que a família e que outras instituições sociais que utilizam, predominantemente, práticas orais têm de promover o letramento, pois escrita e oralidade não são práticas dissociadas. Ao contrário, são duas importantes maneiras de se comunicar e utilizadas no dia a dia, sem que uma se sobreponha à outra em grau de importância.

Sendo a natureza das práticas cotidianas permeada tanto pela escrita quanto pela oralidade, Brian Street chama a atenção para a “grande divisão” que se convencionou haver entre letramento e oralidade, responsável por distorcer o sentido do letramento. Com isso, argumenta a favor de uma postura crítica sobre o letramento, tanto quanto sobre a aprendizagem, que devem ser entendidos sob o ponto de vista cultural, ou seja, como práticas sociais permeadas tanto pela escrita quanto pela oralidade. Segundo esse pesquisador, “práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na *mescla* de canais orais/letrados” (STREET, 2104, p. 168).

Na infância, as manifestações literárias que predominam são as cantigas de roda e de ninar, os ditados populares, as parlendas, as poesias, as trovinhas, nas quais sobressaem as rimas que facilitam a memorização das crianças. Marcam também essas formas simples o predomínio da oralidade que, na infância, exerce a função lúdica da convivência. Assim, Queirós se lembra dos ditados que ouvia na infância, como “menino que brinca com fogo molha a cama de noite” (QUEIRÓS, 2001, p. 36); “filho criado é trabalho dobrado” (QUEIRÓS, 2001, p. 82).

As parlendas também faziam parte da sua infância, vindas de uma cultura anterior, dos pais, dos avós, e guardadas na cultura oral da família. Quando as chuvas fartas no “tempo das águas” amedrontavam as pessoas, ameaçando enchentes, elas colocavam pedaços de sabão no telhado e recitavam: “Santa Clara, mande o sol para enxugar o nosso lençol” (QUEIRÓS, 2004, p. 7). Ao ver a primeira estrela surgir no céu, ao anoitecer: “primeira estrela que eu vejo, me dê tudo o que eu desejo” (QUEIRÓS, 2004, p. 35). Nos passeios mato adentro, as parlendas denunciavam o medo: “São Bento, água benta, Jesus Cristo do altar. Arreda cobra, arreda bicho, deixa o filho de Deus passar” (QUEIRÓS, 2004, p. 8).

O mundo do saber prático e da superstição aqui apresentado evidencia a importância que essas marcas culturais da tradição oral exerceram na vida do autor, que as ficcionaliza, inserindo-as na sua narrativa. Destacam-se, nessas formas mencionadas anteriormente, as rimas sol/lençol, vejo/desejo, altar/passar, que dão sonoridade, cadência e ritmo aos versos – elementos que facilitam a memorização. Há também a possibilidade de a criança estabelecer uma comparação entre essas palavras, descobrindo, nelas, os traços fonéticos que as identificam. Quando essas formas são trabalhadas intencionalmente na escola e também na escrita, favorecem a correspondência entre o som e a grafia. Além disso, algumas parlendas são acompanhadas de brincadeiras, movimentos corporais ou gestos que as crianças assimilam com muita facilidade.

Examinemos como as cantigas da infância, marcadas pela oralidade, são, no trecho a seguir, ficcionalizadas nos diversos momentos do convívio familiar e social. Aparecem narradas entre brincadeiras de “escolinha” das irmãs:

Tudo serve de desculpa
para Lelé não ir à escola.

Ontem foi a dor de dente
 hoje perdeu a sacola.
 Outro dia a tal merenda
 que não foi bem preparada.
 Em vez de doce de leite,
 mamãe lhe deu goiabada.
 (QUEIRÓS, 2001, p. 55);

entre cantos religiosos entoados nas coroações:

Oh! Vinde, vamos todos
 com flores à Porfia.
 Com flores a Maria,
 a Virgem mãe de Deus.
 Oh! vinde, vamos todos
 com flores a Maria.
 Saudar com alegria
 a Virgem mãe de Deus.
 (QUEIRÓS, 2001, p. 66);

ou nas cantigas de roda, quando, “na boca da noite, a roda rodava no quintal”: “Se esta rua fosse minha, roda pião, capelinha de melão, eu mandava ladrilhar, bambeia pião, que o pai Francisco entrou na roda, roda pião, e eu sou pobre, pobre, pobre, na palma da minha mão, roda pião.” (QUEIRÓS, 2004, p. 8).

Vale nos determos nesse último segmento para analisar um recurso diferente que o autor adota ao trazer as cantigas de roda de sua infância para o texto literário. Aqui, elas não aparecem inteiras, uma a uma, mas em frases soltas de cada cantiga, formando uma única canção e nos dando a impressão de que elas aparecem da forma como surgem, rememoradas nas lembranças do autor no momento da evocação e da enunciação. É de se notar como o autor se vale desse recurso para estilizar e formar uma única cantiga com a junção de frases de várias outras, ao mesmo tempo em que inspira o leitor a se deter em cada uma delas.

Também marcam essas formas orais as poesias:

Três de cada lado, na janela uma donzela, trabalhava em seu bordado, seis cachinhos tinha ela, sendo três de cada lado; um rapaz que ali passava, elegante e bem trajado, com seis fios de bigode, sendo três de cada lado; vendo a moça que bordava, ficou logo apaixonado, e seis beijos lhe enviou, sendo três de cada lado; o pai à cena assistia, desceu a escada zangado, e seis bengaladas lhe deu, sendo três de cada lado. (QUEIRÓS, 2004, p. 56).

Nesse excerto, percebemos mais um exemplo simbólico que traduz uma marca que é própria da cultura infantil, em que as poesias são vivenciadas ludicamente, como jogos de palavras combinadas para virar brincadeira. Nesse jogo, a combinação das palavras marca um ritmo musical para a poesia, produzindo efeitos sonoros que encantam as crianças. Aqui, música e poesia se misturam através do eficiente trabalho com a linguagem, que faz saltar da palavra a musicalidade que é percebida pelos ouvidos. O som produzido pelas palavras, habilmente escolhidas pelo autor, facilita às crianças a percepção do conteúdo explícito nos versos e nas rimas, os aspectos sonoros que as palavras produzem, além das questões culturais e afetivas envolvidas no tema. É uma representação da possibilidade de construção do letramento a partir de uma prática oral, advinda de uma prática escrita da qual participam crianças alfabetizadas ou não.

O trecho também revela a possibilidade de assimilação numérica sem a presença da representação simbólica de algoritmos – prática predominantemente escolar – que também pode ser apreendida pela criança, na recriação da cena em que três cachinhos, de cada lado, somados, representavam a quantidade em dobro. A cena, aplicada e repetida ludicamente em outras situações no poema, como os fios de bigode, os beijos enviados e as bengaladas, favorecem essa assimilação. Digamos que tal assimilação possa desencadear o desenvolvimento de outra habilidade – a interpretação pela abstração – mas que é um tema que, por sua amplitude, não será aprofundado neste estudo.

Revela-se, aqui, também a intencionalidade do autor de trazer para o leitor a noção de que a oralidade pode proporcionar o estímulo à imaginação criadora e à fantasia, o prazer da descoberta pela emoção e a criatividade para a criança se comunicar e se expressar. Lembremos que oralidade e escrita não são práticas dissociadas. A poesia destacada aqui, praticada nas brincadeiras infantis, originalmente, provém de uma prática escrita, e é traduzida para a oralidade através dos recursos orais que mencionamos antes. Diante disso, se precisamos reconhecer o letramento como prática social, é imprescindível considerarmos essa mescla entre escrita e oralidade.

Esse exercício é constante em Bartolomeu Campos de Queirós, que demonstra preocupação em refletir sobre sua própria condição de criança em processo constante de letramento, ao descrever, nas narrativas, a ludicidade própria da infância que pode ser

apontada como o principal suporte de seu aprendizado. Por isso, aparecem, nas narrativas, tantas formas lúdicas, como parlendas, cantigas e poesias.

Com um estilo que lhe é próprio – utiliza-se da prosa poética – ele nos mostra como o pensamento abstrato promove a interpretação do que é vivenciado para desvendar o desconhecido; como ele mesmo revela, no esforço de compreender o mundo que o cercava, “aprendia em liberdade, escolhia pelo prazer, guardava pela importância” (QUEIRÓS, 1997, p. 30). Refletindo sobre o letramento e adotando a visão crítica que o termo exige, percebemos, nas práticas informais da convivência familiar, o processo de letramento que o autor representa e que, com extrema habilidade, transforma em matéria literária.

O menino de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, já imerso no universo escolar, ansiava pelas descobertas e entendia que, assim, poderia “desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora, diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramelar as janelas e espiar mais longe” (QUEIRÓS, 2001, p. 8), apesar de já ter adquirido conhecimento e visão de mundo, a partir das hipóteses que formulava na convivência familiar.

Em várias oportunidades, Bartolomeu Campos de Queirós afirmou que, em menino, e antes mesmo de ir à escola, a primeira palavra que aprendeu a ler foi “morfina”, que era o medicamento usado pela mãe em estado avançado da doença da qual falecera.

De “morfina”, o menino fragmentou o vocábulo imaginando a palavra altar-*mor*; *fin*a, associou a Josefina, que era o nome de uma professora de catecismo, e a Mistura-*Fina*, o nome do cigarro que o pai fumava. Queirós relata essas suas divagações em *Índez*; em algumas entrevistas, volta a reafirmar essas experiências em que a dúvida e a curiosidade o faziam procurar sempre novos significados para as palavras:

Morfina me trouxe o altar-mor, com o Cristo crucificado e deitado, morto de dor e chagas, coberto com cetim roxo e triste até a cintura, Mas entre mor e morte faltava um pedacinho que estava escrito na noite. Noite que me engolia para o nada. [...] Meu pai fumava Mistura Fina. [...] Josefina dava aula de catecismo e me fazia decorar os dez mandamentos sem errar a ordem. [...] José não gostava de Josefina, mesmo vivendo agarrado nela. E o tamanho da palavra morfina me atordoava. Guardei minha leitura em solidão, naquela noite. (QUEIRÓS, 2004, p. 37).

Aqui, novamente, vemos as suposições e a curiosidade infantil interferindo numa lógica própria da infância, que avança pelos caminhos da descoberta, na busca pelo descerramento do desconhecido. Nessa dinâmica, a personagem agrega diferentes áreas do conhecimento para juntar as letras, para transformar as palavras e, a partir daí, traçar novos rumos para sua compreensão, fragmentando-as e associando-as a outras para formar novas palavras e, depois, as frases. Nesse período de descobertas, o menino conclui: “as palavras eram feitas de pedaços, e cabia à gente juntá-los. No escuro, com linha escura e cautela, eu ia amarrando as letras, somando partes com cuidado [...]” (QUEIRÓS, 2001, p. 38).

Outra forma que Queirós utiliza para trabalhar com as descobertas da infância é através das metáforas. O autor disse, em entrevista, que fora criado junto com as metáforas, e talvez seja por esse valor cognitivo que ele as transcreve em seus livros. Assim, ele representa várias situações em que as metáforas pronunciadas pelos adultos aguçam a curiosidade da criança e tornam-se objeto de aquisição de novos conhecimentos. A personagem é descrita utilizando-se dos ensinamentos do dia a dia, refletindo para refazer os significados das palavras, desfazendo-lhes os mistérios e atribuindo-lhes novos sentidos que, até então, eram conhecidos somente ao “pé-da-letra”.

Abaixo, um trecho de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*:

Vi meu pai cochichar com minha mãe, e de início enredei ser carinho [...]. [...] abri bem os ouvidos, pois os olhos não davam. Ele dizia ser o Dr. Jair, seu patrão, como cobra: mordida e soprava. Eu balançava a cabeça, com força, de vez em quando, acordando a simpatia de minha mãe. Vontade de chamar a outra cascavel só para ver uma cobra mordendo e soprando, se frio, se quente seu bafo. Dr. Jair visitou minha mãe, uma noite [...]. Não saí de perto dele nem tirei os olhos de sua boca, esperando o homem morder e soprar. (QUEIRÓS, 2001, p. 12).

Assim como faz em outras passagens do livro, o menino vai supondo, levantando suas hipóteses sobre o sentido daquilo que ele ainda não conhecia – frases pronunciadas pelos adultos por meio de metáforas. Se os adultos diziam que cobra mordida e soprava, para o menino, era necessário ver o animal exercer tal ação para se comprovar a veracidade dessas palavras, porque o sentido que ele conhecia era somente o literal. Da mesma forma, se o Dr. Jair também mordida e assoprava, a curiosidade do menino o

incitava a observá-lo bem de perto. A observação é um dos instrumentos de que toda criança dispõe para satisfazer suas dúvidas e desvendar os mistérios dos tantos sentidos contidos nas palavras.

A linguagem metafórica com a qual o autor “brinca” com as palavras e, com isso, transporta o leitor para o mundo das imagens, além de mostrar como a personagem reelabora o sentido das palavras, estimula o leitor a produzir os sentidos do texto. No trecho que se segue, do mesmo livro, ao atribuir vários sentidos à palavra “dente”, o escritor desfaz o sentido da primeira oração e transporta o leitor para novas imagens provocadas a partir do valor polissêmico do vocábulo, processo idêntico ao que a criança vivencia no seu desejo de desvendar os mistérios das metáforas proferidas pelos adultos: “Eu ficava impressionado como havia dentes no mundo: de leite, de alho, de serrote, de pente, de garfo, da boca” (QUEIRÓS, 2001, p. 19).

Bartolomeu Campos de Queirós, nas palavras de Frei Betto, era um “artesão da palavra, trabalhava cuidadosamente cada vocábulo, cada frase, até extrair toda a polissemia possível, assim como a abelha suga o néctar de uma flor” (BETTO, 2012, p. 60). Podemos percebê-lo no trecho acima, exercitando essa arte no texto literário e, ao mesmo tempo, traduzindo as sensações que a polissemia provocava na criança que ele nos apresenta. Estaria, aqui, o ponto de entrelaçamento entre a literatura e a memória? Seria, talvez, essa, a dupla intencionalidade de Queirós? Reconstruir, por meio das suas suposições sobre o emprego do vocábulo, uma nova significação para sua própria condição de aprendente e de autor ao mesmo tempo?

O que podemos inferir é que as características literárias do autor nos levam a sempre buscarmos os sentidos implícitos no seu texto, num exercício constante como o que a criança representada faz, no intuito de compreender tudo o que a cerca. Parece-nos que a curiosidade e a avidez de Bartolomeu Campos de Queirós pela descoberta na infância foram também sua escola literária.

Em outro excerto, percebe-se a dúvida e a curiosidade do menino, tentando desvendar os mistérios do mundo adulto, no processo de aquisição do letramento: “[...] a doença da minha mãe era coisa de tratamento na Capital. De vez em quando ela viajava e ficava dias, tomando aplicação de rádio. Eu não sabia do que constava. É que rádio eu só ouvia” (QUEIRÓS, 2001, p. 33).

Essas considerações são importantes, pois nos ajudam a identificar aspectos de letramento a partir do desenvolvimento pessoal, que ocorre em situações do cotidiano na infância e na compreensão de como se dá a organização do pensamento de um indivíduo que ainda não está inserido numa instituição formal de ensino, com um processo sistematizado de aquisição de conhecimentos, e sim imerso em contextos sociais e familiares, em práticas predominantemente orais, que ocorrem naturalmente, e no convívio indireto com a escrita.

Cada agência de letramento possui uma especificidade; cada uma tem sua importância no desenvolvimento do indivíduo, pois cada uma possui contextos específicos, com objetivos específicos, de acordo com suas características e com os eventos que proporcionam. É impossível não lançar um olhar crítico sobre esses eventos e não percebê-los dentro da perspectiva do fenômeno do letramento.

Em ambientes informais, legitimados como outras agências de letramento, é possível participar de eventos em que o código escrito está presente, através de uma receita, de rótulos de alimentos e de medicamentos, de livros, de revistas e de jornais, enfim, de uma infinidade de portadores textuais com objetivos específicos que proporcionam aprendizagem de diferentes formas. Há, igualmente, nesses ambientes, eventos em que não se utiliza a escrita ou a leitura, mas elas são responsáveis pela construção da compreensão das situações vivenciadas, gerando novos conhecimentos. Nesse sentido, a aquisição do letramento não se vincula, necessariamente, às habilidades de leitura e de escrita, embora ocorram através de práticas que derivam da convivência com pessoas letradas, que transmitem conhecimentos através da oralidade.

Diante do exposto, pode-se dizer que, nas trocas culturais da convivência familiar e social, bem como nos ambientes escolarizados, ambos permeados por práticas orais e escritas, os indivíduos podem se constituir como sujeitos letrados. Bartolomeu Campos de Queirós nos mostra, nas obras em análise, que, quando passamos a reconhecer as práticas advindas de contextos sociais como fenômenos de letramento, essa não é somente uma possibilidade, mas também uma realidade.

Capítulo 3

A PROSA POÉTICA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

A literatura é, por assim dizer, a arte de utilizar a palavra; arte que expressa, por meio da linguagem, a intencionalidade autoral, as possibilidades de significação. Segundo Maria Luiza Ramos, “a obra feita cede lugar à obra a fazer, ao projeto, ou intenção de comunicação” (RAMOS, 1969, p. 24). Temos então que a arte da palavra possibilita que uma obra seja feita a muitas mãos. Primeira e originalmente, pelo autor, que a idealiza e, nela, realiza seu projeto; posteriormente, pelo leitor ou pelos leitores que, cada um a seu modo e a partir de suas experiências e das imagens que o texto literário possibilita formular, produzem interpretações, resultando em outras possibilidades de significação.

Bartolomeu Campos de Queirós, escritor que, segundo Frei Betto, é um “artesão da palavra”, concretiza seu plano artístico através da prosa poética que emprega em suas obras, que é também seu grande diferencial literário. A prosa poética ocorre no entrecruzamento da prosa e da poesia; ou seja, o texto literário constrói-se numa relação entre a expressão do “eu” (poesia) e a expressão do “não eu” (prosa), e isso é facultado, geralmente, através de “figuras típicas da poesia, como a aliteração, a metáfora, a elipse, a sonoridade das frases etc.” (PAIXÃO, 2013, p. 151).

Importante elemento de linguagem, a metáfora torna possível ao autor que a usa “evocar o objeto da [sua] angústia ou da [sua] insatisfação, sentimentos cuja abstração é difícil de traduzir num conteúdo material” (RAMOS, 1969, p. 73). Nessa perspectiva, a metáfora assume uma importância que vai além da possibilidade de ampliação de significados, deixando de ser um “ornamento de discurso” e tornando-se uma atividade “recriadora da linguagem” (CASTRO, 1977, p. 4).

Walter de Castro afirma ainda que as “expressões metafóricas refletem a intenção do autor em manifestar sua emoção, seu julgamento de valor, seu modo de avaliar fatos, acontecimentos ou tipos humanos” (CASTRO, 1977, p. 83). Com isso, o autor que se utiliza de metáforas para construir seu discurso literário deseja potencializar as expressões para, sobretudo, “tocar a sensibilidade” do leitor (CASTRO, 1977, p. 87).

A todo instante, na narrativa de Bartolomeu Campos de Queirós, percebemos que esse recurso cumpre bem essa função. As metáforas possibilitam muito mais do que a ampliação de variações no campo semântico; permitem ao autor a ampliação das possibilidades de interpretação dos leitores, a partir da experiência de cada um. Ao se expressar sob a forma de metáforas, o autor potencializa as expressões e transmite, com

muito mais facilidade, aquilo que as palavras em seu sentido literal não conseguiriam expressar. Fernando Paixão ressalta ainda que o emprego das figuras típicas citadas antes “subordina-se ao ritmo mais alongado do discurso, voltado para ser, ao final das contas, uma boa prosa” (PAIXÃO, 2013, p. 151).

Neste capítulo, abordaremos, assim, a prosa poética com a qual Bartolomeu Campos de Queirós organiza seu discurso literário. Um recurso muito presente nas três obras analisadas são as expressões metafóricas de que o autor se vale para empregar esse estilo que lhe é peculiar. As metáforas estão presentes, como se verá adiante, nos provérbios que o autor cita e também em expressões que produzem significação mais expressiva, mais intensa dos eventos narrados. Tais eventos são acontecimentos do cotidiano de uma família simples, ocorridos em uma infância que se parece com tantas outras, mas que é narrada por meio de uma linguagem que a torna mais suave, mais branda. Há, portanto, a recriação de imagens que transportam o leitor a um mundo de sonho e de fantasia onde habitam os sentimentos e a emoção de alguém que os experimentou em sua infância.

Assim, o valor estético das obras em prosa aqui estudadas é dado pelo uso dessa linguagem poética, quase melodiosa, em que o emprego de metáforas transforma o discurso simples em discurso refinado. Isto porque cumprem, nas narrativas, uma função estética que torna “mais viva a manifestação de um estado de alma, de uma atitude emotiva, por isso subjetiva, diante da realidade” que o autor um dia experienciou e que deixou vivos, em seu íntimo, sentimentos e emoções que ele expressa por meio dessa linguagem no texto literário (CASTRO, 1977, p. 83).

É importante lembrar que não trataremos as metáforas como meros adornos do discurso nem como recurso linguístico para atribuir novos sentidos às palavras no campo semântico. As metáforas são construídas para expressar os sentimentos e as emoções que ficaram em sua memória e que vêm à tona no momento da enunciação. Temos a convicção de que, para Bartolomeu Campos de Queirós, as metáforas se constituem criação ou recriação literária que situam a linguagem dentro de um contexto tal, em que cada leitor é quem decidirá pela apreensão do significado dos termos – seja literal ou figurado – de acordo com o que a intensidade do texto provocou-lhe.

3.1 As expressões metafóricas utilizadas por Bartolomeu Campos de Queirós

Ao lado da ampliação da possibilidade de variação semântica das palavras utilizadas na construção metafórica, nosso interesse volta-se também para as metáforas que, nas obras em análise, evidenciam a ressignificação que o autor faz do seu cotidiano, utilizando-se das impressões e dos sentimentos que lhe impactaram no instante em que os fatos ocorreram e que ficaram alojados em suas lembranças.

Para isso, voltamos a defender a ideia de que o autor escreve a própria vida, baseando-nos nas entrevistas e nos depoimentos que ele deu nos eventos de que participou e a que tivemos acesso através de vídeos e de publicações eletrônicas. Apenas para citar alguns exemplos, mencionamos a entrevista concedida, em 2008, ao Projeto Memórias da Literatura infantil e juvenil, em que Bartolomeu Campos de Queirós fala muito de sua vida, de sua infância, de fatos que coincidem com eventos narrados nas obras em análise. Isto pode ser verificado na edição impressa e eletrônica do livro do Projeto⁶ e na entrevista em vídeo⁷. Um tempo antes, a entrevista concedida ao Programa Vereda Literária,⁸ gravado em outubro de 1996, traz igualmente relatos do autor, os quais podem ser identificados nas narrativas em questão. O autor menciona que, em *Indez*, ele retoma a infância que não conseguiu esquecer, embora admita que a memória contenha também, um pouco de ficção e que, nessa obra, à medida que conta suas memórias, ele acrescenta um “olhar mais velho, mais antigo sobre essa infância” para reinventar muitas coisas. *Indez* é, portanto, uma retomada que o autor faz do seu tempo, daquilo que não foi esquecido. Em outro momento, em um vídeo que o homenageia, após sua morte em 2011⁹, é mostrado um trecho no qual o autor diz que buscava “na infância, os dados para construir o seu texto, porque o que não foi esquecido dev[ia] ser pensado duas vezes”. Esses e outros exemplos nos levam a

⁶ *Memórias da literatura infantil e juvenil: trajetórias de leitura*. São Paulo: Museu da Pessoa; Editora Petrópolis, 2009. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/public/editor/memoriasliterarias_8dez2009-final.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.

⁷ Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1-z-8O31_qc>. Acesso em: 11 fev. 2016.

⁸ Entrevista disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J2TET0bNVbA>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

⁹ Vídeo produzido pelo Programa *Agenda*, da Rede Minas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ljy8ZKbZUzI>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

identificar o caráter memorialístico em *Indez*, em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* e no conto “Foram muitos, os professores”.

Outro aspecto importante a ser destacado é que há, nas narrativas, dois tipos de metáforas bem definidos. O autor utiliza-se desse recurso tanto para construir as imagens que conduzem o leitor à formulação das significações do texto quanto para apresentar metáforas comuns da cultura popular, proferidas pelas personagens que são adultas e que funcionam como estímulo à capacidade imaginativa da criança das narrativas; da mesma forma são utilizadas, pelo autor, talvez, como recurso para provocar no leitor a mesma sensação de curiosidade experimentada pela criança que não tinha adquirido ainda a capacidade de interpretar o uso figurado das palavras. O processo de letramento da personagem é, então, construído também nessas reflexões que ela vai fazendo sobre o poder de significação das palavras.

As metáforas construídas pelo autor, ao mesmo tempo em que conferem maior leveza literária, constituem-se recurso de que ele se utiliza para não impor uma significação fechada ao texto, e sim para deixá-lo aberto, de modo que o leitor possa partir pelos caminhos possíveis que o texto criou. Assim como é esperado que o leitor faça, o autor também se coloca nessa condição de adulto que ressignifica sua vivência no tempo da enunciação, a partir dos fatos da infância ficcionalizada. Dessa forma, o autor vai, no decorrer do texto literário, inserindo metáforas que cumprem um papel reflexivo e, ao mesmo tempo, estético.

Em *Indez*, temos a narrativa de um episódio com singularidade expressiva muito intensa, em que a mãe ensina ludicamente as cores para os filhos, representando-as na comida, excerto que já citamos anteriormente, porém, sob outra perspectiva:

Foi assim brincando que ela [a mãe] ensinou os meninos a fazer e a comer a Bandeira Nacional, quando faltava carne. Ela servia os pratos com chuchu verdinho – afogado em água da mina – arroz e mais ovo frito, enquanto recomendava: está no prato o verde das montanhas. Se misturar o arroz e a gema vira ouro. O prato é esmaltado de azul. Está tudo pronto. (QUEIRÓS, 2004, p. 58).

Percebemos claramente a metaforização da comida que a personagem mãe oferece ludicamente aos filhos, na qual estavam implícitas as noções das cores representadas nos alimentos contidos no prato. Dessa vez, a metáfora não é do narrador; o autor

empresta sua voz narrativa à mãe, que passa a fazer a metáfora, a partir da memória imaginada do autor.

O trecho abaixo, também já citado anteriormente, sob outra perspectiva, traz outra metáfora produzida pela personagem da narrativa, com a representação de histórias que não eram contadas, mas representadas pela mãe:

Com anilinas para doces a mãe coloria as águas do tanque, uma cor de cada vez, e mergulhava as alvas galinhas legornes em banho colorido: azul, verde, amarelo, vermelho, roxo. Em pouco tempo o quintal, *como por milagre, era pátio de castelo, povoado de aves* – legornes agora raras – *desenhadas em livro de fadas. Ficava tudo encantamento. Não havia livro, mesmo aqueles vindos de muito longe, com história mais bonita do que as que a mãe sabia fazer. Não era difícil para Antônio imaginar-se príncipe e filho de mágicos.* (QUEIRÓS, 2004, p. 52, grifos nossos).

De rara beleza textual, a construção poética acima mostra-se duplamente caracterizada nesse excerto. Em princípio, o trecho apresenta a metáfora como uma representação imagética de uma história de aves coloridas, a qual desencadeia outras histórias, com castelos, fadas e mágicos – elementos fantásticos comuns ao universo infantil. A seguir, notamos que a construção textual da representação da história compõe-se de expressões metafóricas que foram, por nós, grifadas. É expressiva a habilidade do autor em lidar com esse recurso linguístico para revestir o simples brincar com uma linguagem que torna mais intenso o momento narrado. É importante mencionar que, em ambas as ocasiões da narrativa, há a representação implícita de possibilidades de aprendizagem informal nesses momentos lúdicos.

O jogo de palavras empregado pelo autor nas três narrativas em estudo evidencia um cuidado em representar eventos simples do cotidiano de forma poética. Alguns fatos carregam as tristezas, as mágoas, as alegrias e outros sentimentos de um adulto que, no momento da enunciação, cuida para que sejam expressos por meio de uma linguagem que seja capaz de sensibilizar o leitor, sem, contudo, distanciá-lo da “verdade” que deseja ficcionalizar. Diríamos que o autor faz um exercício de arte, pois “lapida” cuidadosamente o cotidiano, transforma-o em expressão poética, reveste-o de uma beleza que só ele enxerga, porque, quando criança, os sentimentos (bons ou não) ficaram marcados em suas lembranças e, em adulto, deseja expressá-los por meio da ficção. Após esse exercício, após a nova roupagem que os eventos recebem através da

linguagem, ele, então, compartilha-os com o leitor no seu texto literário, cumprindo o propósito a que se dedicou: o de transformar o dia a dia em prosa poética.

Os exemplos são abundantes, mas, como não nos será possível elencá-los todos neste texto, nos deteremos naqueles que julgamos de maior singularidade expressiva no que diz respeito à “transformação” poética dos eventos simples do cotidiano. Analisaremos como o autor insere metáforas comparativas, personificadoras e sinestésicas, bem como alguns provérbios – que por si só já encerram uma mensagem figurada – no seu texto literário e como eles se constituem elemento primordial na construção da sua prosa poética, por refinarem linguisticamente a narrativa de eventos simples do cotidiano infantil.

3.1.1 A comparação

Segundo Castro, para haver comparação, é necessário que haja os elementos componentes na expressão, que são “o objeto de que se fala (o comparado), o objeto modelo (o comparante, o veículo), a qualidade comum (o traço ou traços comuns aos dois objetos e que constituem o fundamento da comparação e da metáfora) relacionados pelo *como*, ou termo que exerça a mesma função” (CASTRO, 1977, p. 23). É frequente alguns autores suprimirem o termo que indicaria a qualidade comum ou o termo com o qual o primeiro é comparado, restando ao leitor depreender o sentido da expressão a partir do contexto em que a metáfora foi inserida.

Encontramos exemplo de metáfora comparativa em “[a] professora, quando os alunos ainda na fila e do lado de fora da sala, **lia a gente como se fosse um livro.**” (QUEIRÓS, 2001, p. 9, grifos nossos). Temos o termo comparado “a gente”, a conjunção coordenativa “como”, e o comparante “livro”, a qualidade comum da comparação. O autor utiliza essa comparação para refletir sobre o ato da professora, característico do ambiente escolar; poder-se-ia dizê-lo de outra forma, mas o artifício do autor é pensar sobre a leitura como observação da realidade, como ato de outras possibilidades que não sejam as convencionais.

Na sentença “[b]ebeu a água do céu, sonora, **com o mesmo jeito de quem come pedaços de rapadura**” (QUEIRÓS, 2004, p. 28, grifos nossos), temos a supressão da conjunção “como”; porém, o efeito da comparação se concretiza. A ação de beber a

água do sino é comparada ao ato de comer pedaços de rapadura, que produz o mesmo prazer no menino, porque, ao beber a água, o problema da “fala atrasada” seria resolvido.

Nesse novo exemplo, o autor elimina a conjunção e mantém o restante da estrutura da frase: “Meu avô devia supor que **escola fosse o mundo inteiro, a vida inteira, com noite e dia, perdas e ganhos, dores e tristezas, sonos e sonhos**” (QUEIRÓS, 1997, p. 29 grifos nossos). Se inseríssemos na frase o “como”, teríamos a mesma força comparativa: meu avô devia supor que a escola fosse como o mundo inteiro. Há a comparação da escola com o cotidiano, numa atitude reflexiva do autor sobre os espaços não formais nos quais também se pode adquirir conhecimentos.

A estrutura se apresenta completa em “[...] Dona Maria Campos segurou minha mão e a fila foi andando em direção à sala de aula. Mão fina e macia **como o algodão da paineira**, que minha mãe colhia aos tufos e costurava travesseiro com cheiro de mato” (QUEIRÓS, 1997, p. 31, grifos nossos). A construção metafórica revela a sensação experimentada pelo menino ao toque da mão da professora, que lhe transmitia carinho, confiança e cuidado. A mão é comparada com a suavidade do algodão com o qual a mãe recheava os travesseiros, num gesto, igualmente, de cuidado e de carinho. Não só as mãos são comparadas, mas também professora e mãe situam-se, para o menino, no mesmo campo afetivo, porque ambas lhe ensinam, colaboram no seu processo de letramento, e o fazem de forma a lhe inspirar sentimentos positivos que são expressos de forma tão singular.

Mais sensações são explicitadas pela comparação da professora a uma fada, cuja varinha é o giz: “O giz, em sua mão, mais parecia **um pedaço de varinha mágica de fada, explicando os mistérios**” (QUEIRÓS, 1997, p. 45, grifos nossos). Lembramos que o trecho encerra uma comparação, porém, com estrutura sintática diferente, sem a presença da conjunção. O universo infantil é povoado por seres fantásticos, por isso a professora é, para o menino, puro encantamento; é fada, ser encantado que faz mágica com o giz.

3.1.2 A personificação

Uma das formas da metáfora, a personificadora, é abundantemente utilizada por Queirós. Esse procedimento, segundo Walter de Castro, “é um dos tipos de animização em que as coisas inanimadas tomam forma e faculdades próprias dos seres humanos, ficando a eles assemelhados” (CASTRO, 1977, p. 108). Transcrevemos alguns exemplos a seguir.

“Assim vivia a família de Antônio. Escolheram estar ali, nesse pedaço de mundo aberto, **recebendo recados da vida pela natureza**” (QUEIRÓS, 2004, p. 14, grifos nossos). Este trecho apresenta a metáfora da natureza personificada, como se fosse uma pessoa que, supostamente, “mandasse recados”. A natureza não poderia mandar recados, porque esta é uma característica que se atribui a pessoas que falam. Logo, a expressão é uma metáfora personificadora.

Em “[...] a vida ia **ficando antiga**, sem ninguém se dar conta” (QUEIRÓS, 2004, p. 16, grifos nossos), temos a personificação da vida, que não poderia ficar antiga, porque quem fica antigo, envelhece, é quem dela faz parte, ou seja, não é a vida que fica antiga, e sim as pessoas. Na imagem que o autor constrói da cidade pequena, a vida corre mansamente, sem grandes novidades, com as pessoas vivendo seu dia a dia com simplicidade e vendo os dias passarem. Essa é a imagem que se constrói com a expressão analisada neste parágrafo, do bucolismo da cidade pequena.

O autor realça as lembranças da escola ao mesmo tempo em que conduz o leitor à reflexão sobre a aprendizagem dentro ou fora dela, e a escola apresenta-se personificada em vários trechos colhidos nas narrativas. No primeiro deles, o autor atribui à escola a característica física de pessoas (o pai e a mãe) que, com sua experiência, ensinavam os filhos a lerem o mundo, a adquirirem conhecimentos no dia a dia da família. Há, nesse trecho, o reconhecimento da aprendizagem adquirida informalmente:

Os irmãos, atentos a tudo, aprendiam a lei das coisas. O pai e a mãe **eram a primeira escola**. Eles sabiam lições que foram lidas ou escutadas de pessoas muito sábias, que viviam em reinos de primavera. (QUEIRÓS, 2004, p. 18, grifos nossos).

De forma semelhante, há o reconhecimento de que os pais carregavam, pela sua experiência, conhecimentos que eram repassados aos filhos pela educação familiar, pela convivência diária, pelas ações simples do dia a dia.

No segundo trecho, a escola exerce ações próprias de seres humanos – dialogar, dormir, perceber. É tão evidente a afetuosidade com que o autor se lembra da escola que a toma por um ser que tem vida, personificando-a:

Sábado e domingo, a escola **dialogava** com o silêncio. **Ela dormia calada** na praça da cidade, sem letras e números, sem voz ou sino. A saudade dela me invadia, imensa, sem a **escola perceber** minha esperança. (QUEIRÓS, 2001, p. 71, grifos nossos).

Observemos que há termos incompatíveis acima. Dialogar com o silêncio é um paradoxo, na medida em que o ato de dialogar pressupõe dois falantes; logo, não há como dialogar com o silêncio. A seguir, o autor diz que a escola dormia calada, sem letras ou números, voz ou sino, para expressar metaforicamente que a escola estava fechada nos finais de semana. Então, qual seria o propósito do autor em usar uma expressão metafórica que encerra esse paradoxo para retratar a escola que, fechada aos finais de semana, ficava sem o barulho cotidiano que tanto a caracteriza? Pensamos que, talvez, possa ser uma forma de refletir sobre a escola como espaço que propicia a abertura de caminhos, o crescimento e o aprendizado; fechada aos finais de semana, simboliza a falta dessas oportunidades; a escola fechada representa um espaço que, se preenchido, não seria, pois, habitado pelo silêncio.

Nos exemplos a seguir, temos a narração de uma cena curiosa e cheia de poesia, que propõe ao leitor a formulação da imagem do que o autor quis representar. Brincando com os filhos, a mãe tingia com anilina colorida as galinhas legornes e inventava histórias. Inicialmente, o autor personifica o dia; em seguida, as galinhas, tomando-as por bailarinas. Ao cair da tarde, as galinhas, ainda tingidas, empoleiravam-se nas árvores, o que causava grande encantamento no menino. O efeito das galinhas coloridas nas árvores lembrava ao menino a árvore de Natal, com suas bolas coloridas, num procedimento associativo que o autor constrói, acrescentando poesia ao instante. Numa atitude própria das crianças, o menino vê o encantamento que a cena produz:

Quando o dia **ameaçava** esconder o sol, entre seios e montanhas, aquele inofensivo bando, filho do arco-íris que morava na cabeça da mãe, se empoleirava nos galhos das árvores, **bailarinas em carnaval**. Antônio olhava os galhos até não poder mais, com seus antigos moradores vestindo roupa nova de festa, feita pela mãe; pensava na árvore de Natal que não

tardaria a brotar no canto da sala, com sombra protegendo presentes. (QUEIRÓS, 2004, p. 53, grifos nossos).

Outro exemplo de predomínio de metáfora personificadora segue adiante, no qual temos a atribuição de várias características à palavra cidade, as quais são próprias de serem atribuídas aos seres humanos: permitia, subia, dormia cedo, com pressa e acordava de madrugada; por fim, atribui ao silêncio da cidade o poder de deixar transbordar a bondade dos moradores. O autor realça a vida simples da cidade pequena personificando-a nas ações que eram praticadas pelas pessoas, de modo a realçar seu bucolismo. A cidade e as pessoas se confundem e representam um só elemento:

A **cidade permitia** uma vida mansa e limpa. Crescia plana **com** poucas tristezas – invisíveis – **subindo, tranquila, pequenos morros** até o Cruzeiro. **Dormia cedo, como se com pressa de sonhos, e acordava de madrugada para bem viver o dia inteiro.** Seu **silêncio, povoado de sinos e de orações**, deixava transbordar a bondade de seus moradores. (QUEIRÓS, 2001, p. 57, grifos nossos).

No trecho “[n]a pequena capela da praça morava uma imagem de Sant’Ana. Minha irmã levava **pedosos ramos de flores**, colhidos na horta, e trocava pedidos balbuciados” (QUEIRÓS, 1997, p. 26, grifos nossos), os ramos de flores se personificam pela sensação que a infância do autor deixou guardada em sua memória; aqui, é seu estado de espírito que se projeta num objeto, personificando-o, pois ser pedoso é um atributo de seres humanos.

Novamente, uma personificação: “**O nada ficava maior** depois de cada dia” (QUEIRÓS, 2001, p. 36, grifos nossos). O pronome indefinido “nada” refere-se à ausência de qualquer coisa; mas, personificado como nessa sentença, aparece com característica atribuída a seres vivos – crescer, ficar maior. Há também o paradoxo no qual o nada que, por si só, não contém coisa alguma tem a capacidade de adquirir tamanho. O mesmo sentido paradoxal aparece em “[m]inha mãe já não se interessava por meu procedimento na escola. Ela passava os dias **conversando com o silêncio**” (QUEIRÓS, 2001, p. 52, grifos nossos), em que o autor “brinca” com termos que, linguisticamente, são incompatíveis. O efeito de sentido produzido está muito além do efeito paradoxal porque a expressão produz também, uma representação imagética em que o autor busca realçar um momento de temor da mãe, devido à gravidade da doença

que a acometia. A metáfora consegue acrescentar ao enunciado o sentimento percebido pelo narrador, que contemplava a imagem da mãe que sofria não só em função da doença, mas também em relação ao que ela pressentia para o futuro da família. O efeito dessa sentença é de uma profundidade expressiva muito significativa; não temos aqui somente uma imagem de alguém triste, mas também a expressão do sentimento que impactou no narrador, em função da imagem que ficou alojada em suas lembranças. Resumindo, o autor escreve seu sentimento, seu estado de alma.

Outro exemplo da personificação do nada e, novamente, do paradoxo pode ser visto em:

Eu espiava, com dor, a agulha furar a carne pouca de minha mãe. Ela então não mais cantava ou gemia. Silenciava. [...] Na beirada do fogão eu atiçava o fogo, procurando me **ocupar com o nada**, durante essa pausa permitida pela dor. (QUEIRÓS, 2001, p. 38, grifos nossos).

Estar ocupado seria exercer alguma atividade; logo, ocupar-se em não fazer nada representa uma incompatibilidade semântica de termos. O trecho realça a tristeza do menino diante da doença da mãe. Faz-nos elaborar a imagem de uma criança que sentia a dor da mãe, receando a sua morte.

Temos ainda outro exemplo que se enquadra na classificação acima: “Tudo ficava no mesmo lugar, **por exigência do vazio. No nada cabe tudo**. Até a poeira marcava a retirada de qualquer pertence.” (QUEIRÓS, 2001, p. 101, grifos nossos). Há a personificação do vazio, que exige que se deixem os objetos no mesmo lugar em que estavam antes da morte da mãe, além do paradoxo dos indefinidos “nada” e “tudo”.

Nos exemplos acima, em que o autor se refere ao indefinido “nada”, percebemos que há a recorrência da relação entre o nada e o momento de dor vivido pelas personagens, como uma forma de se destacar a impossibilidade, a fraqueza diante de um estado de espírito; a dor causava vazio, impotência. No primeiro, o menino se sentia fraco frente à dor da mãe, e só a ausência dela, permitida pelo uso do medicamento, trazia ao menino a força para se ocupar com algo, mesmo que fosse com o nada. No segundo exemplo, o “vazio” robustece o sentido do “nada” e cria-se uma força expressiva maior para mostrar a impossibilidade diante da dor da perda da mãe; o vazio que isso provocava nas pessoas é que fazia com que até os objetos que ela usava fossem

mantidos no lugar, como forma de não deixar que ela fosse esquecida ou que mesmo a dor fosse mantida.

Em “[o] mundo **chegava aos pedaços, aos poucos, de boca em boca**” (QUEIRÓS, 2001, p. 50, grifos nossos), temos a substituição da palavra “informações” pela palavra “mundo” e a personificação de mundo, que pratica a ação de chegar. Na cidade pequena, as notícias de outros lugares eram repassadas boca a boca, pois os moradores não tinham acesso a grandes fontes de informações, como jornais e televisão. Assim, o que lhes chega são as informações, e aqui o mundo parece ser tomado por uma pessoa.

A construção metafórica personificadora mostra-se eficiente no excerto a seguir. Nota-se que o amor não aparece conceituado, mas constitui-se numa representação concreta de algo que se compreende apenas no plano abstrato. Temos, então, sua personificação nas ações praticadas pelos dedos de alguém – a mãe. As ações de enxaguar, cortar, desfolhar, cristalizar e bordar são atribuídas ao amor e são praticadas através dos dedos da mãe, os quais são igualmente personificados. Entende-se, com essa construção textual, que são os dedos – e não a pessoa – que cortam, que desfolham, que cristalizam, que bordam:

Era silencioso o amor. Podia-se adivinhá-lo no cuidado da mãe **enxaguando** as roupas nas águas de anil. Era silencioso, mas via-se o amor entre seus dedos **cortando** a couve, **desfolhando** repolhos, **cristalizando** figos, **bordando** flores de canela sobre o arroz-doce nas tigelas. (QUEIRÓS, 2004, p. 25, grifos nossos).

Temos ainda outro exemplo da concretização de um substantivo abstrato – o amor – personificado, capaz de praticar ações comuns às pessoas. Essa personificação se dá através dos gestos carinhosos, traduzidos em cuidados da mãe com a família. A mãe manifesta o sentimento que o autor passa a incorporar à sua figura física:

Mas o amor compensava tudo. Ele **chegava** num pedaço de doce a mais, num **olhar mais prolongado acariciando o coração, num “vai com Deus”** na saída para a escola, num quadro do Anjo-da-Guarda na cabeceira da cama, **num pente fino pelos cabelos procurando piolhos, numa história de outro mundo contada na beira do fogão.** (QUEIRÓS, 2001, p. 11, grifos nossos).

O autor descreve os momentos de solidão e de tristeza dos pais, porém, com uma linguagem mais elaborada, de um adulto que carrega consigo a lembrança de momentos em que observava os pais na infância. Falar das tristezas dos pais necessita de uma linguagem com uma força expressiva mais profunda, que toque o leitor, por isso a utilização de tantas expressões metafóricas, de palavras cuidadosamente forjadas para conferir ao momento a intensidade do sentimento que aflora com as lembranças:

No poente, vez por outra, os corações se viam **transformados em aposentos para a tristeza**. Entre cores e silêncios, **ela chegava** pela brisa e se **prolongava** até os braços cruzados da mãe sobre o colo. [...] O pai, debruçado sobre os joelhos, se tornava indefeso diante de **visita assim serena**, mas que **desenrolava**, sem pena, antigos nomes, graves sombras, largas margens de desejos. E tudo Antônio **lia em suas rugas, em seu franzir de testa**. (QUEIRÓS, 2004, p. 41, grifos nossos).

Para caracterizar pessoas tristes, o autor apresenta seus corações transformados em “aposentos para a tristeza”; adiante, temos a personificação da tristeza, em que um sentimento situado no terreno da abstração se concretiza nas ações de chegar e de se prolongar nos braços cruzados da mãe, num gesto de impotência.

Para simbolizar que a tristeza se instalava no ambiente e dominava aquelas pessoas, o autor a chama de “visita serena”, que exerce outra ação: a de desenrolar nomes, sombras, desejos. Por fim, o autor relata que o menino lia a tristeza dos pais no franzido da testa, demonstrando a capacidade que a personagem tinha de perceber tudo isso na expressão dos pais. Aqui, há uma inversão em relação às metáforas a que nos referimos anteriormente. Naquelas, o menino via nas ações que a mãe praticava o sentimento que ela transmitia, de amor, de cuidado. Nessas, o sentimento de tristeza, o estado da alma era percebido não nas ações, mas sim na expressão do rosto do pai. Os sentimentos que o pai deixava transparecer em seu semblante revelavam para o menino que o cotidiano era triste; talvez, pela árdua luta diária e pelo trabalho constante. Havia, por trás dessa tristeza, o sentimento de que, apesar de tanta tenacidade, existiam muitos desejos e sonhos não alcançados, necessidades não atendidas, percursos de vida não traçados e o incerto que estava por vir.

O trecho abaixo nos traz a representação do oposto da tristeza, de uma alegria personificada. Era a alegria vaidosa da mãe que vestia os filhos, e não da mãe propriamente. A alegria da mãe estava no prazer de ver os filhos bem arrumados:

Minha mãe, quando ainda forte para o trabalho, passava as poucas roupas, soprando as brasas do ferro na porta da cozinha, suando **a alegria vaidosa de bem vestir o amanhã dos filhos**. (QUEIRÓS, 2001, p. 17, grifos nossos).

O autor expressa, na descrição da cena acima, o sentimento que os gestos da mãe produziam no menino. A ação de passar as roupas dos filhos é uma tarefa própria do fazer diário de uma família comum, mas, na linguagem poética de Bartolomeu Campos de Queirós, traduz-se num ato mais profundo, que se relaciona ao prazer de uma mãe que se envaidece por cuidar dos filhos com tarefas que nunca são vistas como obrigação, mas sim como amor.

O seguinte trecho traz a personificação de um vaso de flores que “descansava” na mesa da professora. Escrever fundo no pensamento é uma construção metafórica com a qual o autor quer enfatizar a ação da leitura de poemas que a professora realizava e que tocava as crianças, provocando-lhe sentimentos bons, que marcaram profundamente o narrador. O momento da evocação dessas lembranças trazia consigo esses sentimentos, daí se justifica a construção melodiosa, metafórica e enfática do trecho:

[...] Em sua mesa, coberta de toalha, sempre **descansava um vaso com flores**. [...] Nas aulas de poesia Dona Maria caprichava. Abria o caderno, e não só lia poemas, mas **escrevia fundo em nosso pensamento as ideias mais eternas**. (QUEIRÓS, 2001, p. 45-46, grifos nossos).

Os ventos estão personificados no excerto a seguir por possuírem a capacidade de exercer ações de “despaginar”, de contar histórias. Os substantivos “hora” e “tempo” também aparecem personificados. A hora não é preguiçosa, mas sim as pessoas naquele momento de descanso. Essas pessoas liam o destino do tempo? Não! O que era lido era o destino das pessoas, e o ato de ler, aqui, revela-se materializado numa ação que exercemos na forma de livro, de caderno, de qualquer modo de identificação de códigos:

Depois os ventos de agosto, **despaginando** as nuvens, **contavam** longas histórias de monstros vestidos de algodão, entre pipas. [...] Nossos pais, nessa **hora preguiçosa, liam o destino do tempo** escrito no movimento das estrelas, na cor das nuvens, no tamanho da lua, na direção dos ventos. (QUEIRÓS, 2004, p. 8, grifos nossos, grifos nossos).

O autor diz que a sombra bordava – ação que só pode ser exercida por seres humanos. Temos a personificação da sombra em “A sombra das folhas **bordava** no chão um véu sobre a terra” (QUEIRÓS, 2001, p. 101, grifo nosso). A frase encerra uma expressão metafórica de beleza singular, pois nos traz a imagem de uma árvore cuja sombra projetada no chão produz desenhos que causam um efeito parecido com bordados.

O sol, personificado também, exercia a ação de bordar, quando sua luz projetava-se nas telhas das casas e produzia desenhos que lembravam sinhaninhas, adereço que se usa para enfeitar vestidos, lençóis, fronhas: “o sol, seguindo o desenho das telhas, **bordava** sinhaninhas no interior da casa” (QUEIRÓS, 2004, p. 15, grifo nosso).

A expressão figurada “ouvido em pé”, muito comum na linguagem popular, é enunciada por Queirós em “[s]e a professora falava do sistema solar, da rotação da Terra, da prova do navio, do leste/oeste/norte e sul, ele estava sempre de **ouvido em pé**, dando tratos à bola.” (QUEIRÓS, 2004, p. 81, grifos nossos). O ouvido se apresenta personificado como possuidor de características que se atribuem a pessoas. Uma característica muito comum entre as crianças, diante de um assunto que lhes desperta o interesse, é prestarem atenção, ficarem “de ouvido em pé”. Quem não se encanta com um globo terrestre, aqueles em forma de bola inflada que as professoras tanto usavam antigamente?

Ao descrever de forma poética a tristeza sentida pelas ausências do pai do menino, caminhoneiro, que sempre viajava por vários dias, o autor utiliza termos metafóricos personificados. O silêncio personificado exerce a ação de derramar, assim como o vazio causava silêncio, deixava a família sem ação, ao “trancar” suas bocas: “Em suas tantas partidas, o silêncio **derramava** um grande pesar sobre a casa. O vazio de sua ausência **trancava** nossas bocas de maneira desmedida” (QUEIRÓS, 2001, p. 14, grifos nossos).

A tristeza se concretiza na metáfora como se fosse algo que se pudesse tocar no gesto da mãe de assentar-se perto desse sentimento que o menino carregava. Ainda

temos a personificação da esperança, que poderia representar a correção dessa tristeza, pois, personificada, tinha o poder de falar, de ditar alegrias: “Minha mãe, puxando a cadeira, **se assentava perto de minha tristeza**. Com escondida melancolia, trazia a esperança para **ditar alegrias**, quando tudo era só voltas.” (QUEIRÓS, 2001, p. 14, grifos nossos). Temos, nesses exemplos, o predomínio da personificação.

A dor da mãe em razão da doença e os sentimentos da criança diante desse sofrimento se apresentam de forma metafórica. Com as metáforas, o autor consegue revelar o pesar que a criança sentia, porém, empregando leveza a esses momentos. Há, no excerto abaixo, a metáfora da dor personificada, que chegava macio e enroscava-se como algo palpável, não abstrato. Igualmente, há outras personificações – do sofrimento que se materializa em algo que alagava e do amargor, que não roubava à mãe a sua beleza:

Ela [a dor] chegava macio como o veludo das poltronas da casa do Manuel Abreu. Enroscava-se no portal, e seu sofrimento **alagava** os cômodos até as telhas. No semblante **o amargor não** roubava os vestígios da antiga beleza. (QUEIRÓS, 2001, p. 39, grifos nossos).

O trecho que se segue é abundante em metáforas, com as quais o autor reflete sobre as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelas paredes da casa do avô. No contexto em que se deu essa experiência, a criança ainda não tinha noções de escrita, mas a curiosidade a levava a procurar entender o que os sinais gráficos queriam dizer, pois as palavras ampliavam também seu conhecimento de mundo, fato reconhecido pelo autor:

Meu avô, **arrastando solidão**, escrevia nas paredes da casa. As palavras **abrandavam sua tristeza, organizavam sua curiosidade silenciosamente**. [...] Assim, percebi o **serviço das palavras – facas de dois gumes**. (QUEIRÓS, 1997, p. 27-28, grifos nossos).

Temos, acima, a personificação das palavras, que exerciam a ação de abrandar a tristeza, de organizar a curiosidade; que se ocupavam de algum serviço, especialmente o de nomear as coisas. Em outro fragmento, a palavra se apresenta igualmente personificada nas ponderações do autor sobre seu processo de aquisição de

conhecimentos em: “[a] palavra morfina **me levou a muitos lugares e a outros exílios**” (QUEIRÓS, 2001, p. 36, grifos nossos). Com essas metáforas, o autor nos leva a formular a imagem da palavra “morfina” como se fosse um ser com características físicas que toma o menino pela mão e que viaja com ele para outros lugares, transportando sua imaginação, levando-o a conhecer seus próprios sentidos e o sentido das coisas à sua volta.

Por fim, trazemos a narrativa do momento em que o menino de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* toma consciência da morte da mãe. O texto vem ornado por uma linguagem que torna o momento único e particular para o narrador. A poesia impregnada nas sentenças torna mais intensa a cena da morte da mãe e revela o sentimento de vazio que esse fato trouxe à vida da família. A poesia é, portanto, o elemento que intensifica o momento sem subtrair sua essência; ao contrário, leva-o a uma potência máxima. O que se percebe é que até mesmo a dor pode ser vista de forma poética, portanto, bela. Ao mesmo tempo em que a narrativa se apresenta com leveza, leva-nos a perceber a tristeza e a emoção do menino. Temos, então, várias personificações: primeiro, as mãos afogadas sob os lençóis; o ferro de brasa personificado, como se, semelhante às mãos, acariciasse a roupa; a colher que, sozinha, e não pelas mãos de alguém, raspa o tacho; o regador, por sua iniciativa, e não pelas mãos de alguém, molhando as hortaliças. A espuma também, personalizada, esfrega. O sol, igualmente personalizado, entrava pela janela. A tristeza, estado de espírito de alguém, materializa-se na ação de arrastar. O trecho encerra-se com a personificação do silêncio, que exercia a ação de andar:

Entrei de manso. Vi suas mãos **afogadas** sobre os panos da cama, como se não mais tivessem comando. Estavam imóveis. Lembrei-me do ferro de brasa **acariciando** a roupa, da colher de pau **raspando** o fundo do tacho, do regador **fazendo chuva** por sobre as hortaliças, da **espuma no tanque esfregando** nossas manchas, do pão repartido em seis, pela manhã. Um resto de **sol morno do crepúsculo entrava** pela janela sem muita luz, filtrado pela **tristeza que arrastava** as nuvens pelo céu, naquela hora. [...] O **silêncio interminável trazia um andar** sereno de todos e gestos feitos só de desculpas (QUEIRÓS, 2001, p. 98-99, grifos nossos).

Ainda há a representação imagética de um momento de profundo pesar, em que o pai não se escora no ombro do filho, lamentando a perda, mas escora sua solidão,

personificada: “Meu pai me assentou ao lado dele e **escorou em meu ombro sua solidão**” (QUEIRÓS, 2001, p. 99, grifos nossos).

Uma metáfora muito significativa é a que se segue, na qual temos um modelo mais genérico dessa figura, em que há a reflexão do autor e o reconhecimento das possibilidades que os livros representam no processo formal de letramento. O livro, personificado, era quem possibilitava saber mais, ir mais além, viajar pelo mundo do conhecimento, pois era ele quem trazia letras e silêncios:

Foi sem esforço que o menino aprendeu. Ele já conhecia que **entre as letras e seus silêncios podia-se saber muito mais longe. Era possível viajar mundos distantes. Mundos que o olhar não alcançava mas o livro trazia.** (QUEIRÓS, 2004, p. 86, grifos nossos).

Abaixo, trazemos a narrativa que revela a alegria sentida pelas comemorações do mês de maio, em que o doce feito com o amendoim marcava essa alegria; no momento da evocação, lembramos em função de alguma coisa, e aqui parece que é o doce que traz a lembrança do mês, da festa, da santa. Temos a personificação do amendoim quando o autor menciona que eles tomavam banho, vestiam roupas, características que só podem ser atribuídas a pessoas:

Amêndoa é comida de anjo. Com a panela no fogo, a mãe **dava banho de açúcar em grãos de amendoim torrado.** Aos poucos eles se **vestiam de roupa branca, e doce,** combinando com o mês, a festa e a Santa (QUEIRÓS, 2004, p. 65, grifos nossos).

Nesse excerto, há um pormenor que merece ser explicitado, porque servirá de base para a introdução do tipo de metáfora usada pelo autor sobre a qual passaremos a tratar – a sinestésica. Atribuir a particularidade de ser “doce” à palavra roupa é uma metáfora sinestésica, procedimento com o qual o autor faz a associação de uma palavra ao sentido do paladar.

3.1.3 A sinestesia

Castro enfatiza:

Conforme as impressões que causam, os sentidos humanos podem associar-se e serem expressos em formas que refletem a semelhança captada por trás das diferenças externas. Tais impressões caracterizam o subjetivismo de cada autor. Assim, uma forma pode parecer *melodiosa*; um contorno, *vago*; uma cor, *doce, quente, fria*; uma voz, *clara, sombria, doce, áspera, quente*, etc. (CASTRO, 1977, p. 102, grifos do autor).

Bartolomeu Campos de Queirós exerceu esse subjetivismo ao trazer para o texto literário as sensações da sua infância, através das metáforas sinestésicas que inseriu nas narrativas. Podemos percebê-las em muitos exemplos. A água “sonora”, porque veio do sino, que é um objeto que produz som e que expressa o sentido da audição, é um exemplo de sinestesia. O autor, portanto, atribui à água uma característica própria do sino:

Acreditava-se que água de sino tinha o poder de ajudar na fala, e com a vantagem de o menino aprender a falar somente em hora certa. E assim fizeram. Antônio não recusou. Bebeu a **água do céu, sonora**, com o mesmo jeito de quem come pedaços de rapadura. (QUEIRÓS, 2004, p. 28, grifos nossos).

Abaixo, o autor reveste de poesia o momento em que as irmãs bordavam, quando ele traz uma imagem que realça os elementos da natureza, relacionando os sentidos do paladar e do tato à sombra. Outra característica é o fato de a sombra tornar o chão acolchoado, agradável ao tato, expressão sinestésica que se associa a esse sentido:

As meninas se ocupavam com os trabalhos manuais, assentadas na sombra, **docemente morna**, da paineira barriguda, antiga, no fundo do pátio. Quando chegava seu tempo ela se explodia em nuvem, **tornando o chão acolchoado**. (QUEIRÓS, 2001, p. 72, grifos nossos).

Outro exemplo de metáfora sinestésica encontramos em “[a]té seu **olhar era amargo** quando olhava a touceira da planta no quintal” (QUEIRÓS, 2004, p. 85, grifos nossos). O autor está relatando aqui a sensação que o menino tinha ao lembrar-se do

gosto da babosa, planta que a mãe passava no peito para desmamá-lo. Observamos na expressão “olhar amargo” a fusão dos dois sentidos – a visão e o paladar.

Em “[s]ua alvura na roupa, seu olhar capaz de ver muito depois das coisas, sua **voz mansa** – mistura de **fortaleza e doçura** – me instigavam ao silêncio” (QUEIRÓS, 1997, p. 31, grifos nossos), temos adjetivos atribuídos à voz que caracterizam metáforas sinestésicas – voz mansa, forte, doce. Era a forma como o autor se lembrava da voz da professora que, como ele narra, tinha um olhar profundo, capaz de enxergar muito atrás das aparências. O sentimento em relação à professora está expresso por meio da metáfora.

No trecho a seguir, um outro exemplo de sinestesia está em “[o]lhava-me com a **ternura azul de seus olhos** e eu não me sentia abandonado [...]” (QUEIRÓS, 2001, p. 43, grifos do autor). O autor associa a ternura que vê nos olhos da professora à cor azul. Talvez seus olhos nem fossem dessa cor, mas era a expressão que carregavam que fazia com que o menino os tomasse por azuis, por ver neles essa ternura. E vê mais do que o olhar carinhoso da professora; vê, no prazer em ouvi-la fazer a chamada, a alegria e a vaidade em responder “presente”, o que é expresso de forma sinestésica: “Cada um se levantava em ordem alfabética, e com **voz alta, clara e vaidosa**, marcava sua presença e recebia mais uma bolinha azul na frente do nome” (QUEIRÓS, 2001, p. 45, grifos nossos).

A voz da professora ainda é motivo para outra construção sinestésica, que o autor apresenta em outro ponto da narrativa de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*: “Aprendia-se sem esforço. Também a professora tinha a **voz doce e lisa** que passava a morar dentro de nós” (QUEIRÓS, 2001, p. 52, grifos nossos). Mobilizam-se, nessa expressão, os sentidos do paladar e do tato, além da capacidade do autor em levar o leitor a formular uma imagem positiva da professora através da impressão que lhe marcou.

Por fim, destacamos a narrativa de um momento em que o menino, por não ter feito as tarefas escolares, causa surpresa na professora, o que é expresso por seus olhos: “Fixou seus **olhos surpresos** nos meus e, sem rancor, mas cumprindo a justiça, escreveu um zero. Solucei seco dizendo ter perdido meu lápis” (QUEIRÓS, 2001, p. 94, grifos nossos). Nota-se que o sentimento de afeto que o autor guardou e expressa em

diversas passagens sobre a professora era compartilhado por ela, senão, não lhe causaria surpresa o descumprimento do dever pelo menino.

3.2 Os provérbios

Bartolomeu lança mão deste importante elemento da cultura popular, o provérbio, para se embrenhar pelos caminhos do não-dito ou do “por dizer”, e também para deixar esse caminho aberto ao leitor, que depreenderá da narrativa sua própria significação.

Sobre os provérbios, é certo afirmar que eles fazem parte da cultura popular e visam representar o mundo de acordo com a experiência das pessoas; organizam-se em função do lugar, do modo de vida ou da formação intelectual do grupo. André Jolles, referindo-se ao *Estudo sobre o provérbio alemão*¹⁰, publicado por Friedrich Seiler, afirma que muitos provérbios têm origem em meios profissionais distintos – “máximas militares, anexins do artesanato ou do campesinato, provérbios estudantis” (JOLLES, 1976, p. 129).

Jolles enfatiza que o estudo de Seiler rejeita a ideia de que o provérbio surge a partir da “alma do povo”, opinião que já teria sido formulada desde Aristóteles. Segundo ele, investigações mais recentes apontaram que os provérbios “não brotaram misteriosamente das profundezas da alma popular” (JOLLES, 1976, p. 131). E continua, citando o estudo de Seiler:

Como totalidade, o povo nada cria. Toda criação, toda invenção, toda descoberta promana sempre de uma personalidade individual. É preciso, forçosamente, que qualquer provérbio, qualquer ditado tenha sido primeiro enunciado por alguém, num certo dia e nalgum lugar. Se agradar aos que o ouvirem, será propagado como locução proverbial; é então provável que o retalhem e retoquem até dar-lhe uma forma prática para todo o mundo, convertendo-o, destarte, num provérbio ou ditado universalmente conhecido. (SEILER, *apud* JOLLES, 1976, p. 131).

Para Jolles, os provérbios se constituem em atualizações das locuções proverbiais, que são “forma[s] literária[s] que encerra[m] uma experiência sem que deixe[m] de ser,

¹⁰ André Jolles explica que se refere ao *Deutschen Sprichwörterkunde (Estudo sobre o provérbio alemão)*, de Friedrich Seiler, publicado na coleção de manuais destinados ao ensino superior (*Back'sche Verlagsbuchhandlung*, Munique, 1922).

por isso o elemento pormenor no universo do discurso”. A locução seria “o vínculo aglutinador desse universo, sem que a coesão assim obtida o arranque ao empírico”. Jolles ainda ensina que é possível distinguir outras atualizações dessa forma literária, como “a máxima, a sentença, o dito proverbial, o adágio, o apotegma e o aforismo [que] têm, cada qual à sua maneira, um lugar nessa forma” (JOLLES, 1976, p. 133).

Para melhor definir o provérbio, tomamos o que diz a pesquisadora Gisele Pimentel Martins em sua dissertação de Mestrado *O provérbio na construção do poético em Tutaméia* – Terceiras Estórias, citando um estudo realizado por James Obelkevich:

Embora sejam fáceis de ser reconhecidos, os provérbios, curiosamente, apresentam dificuldades para a sua própria definição. Mas parece que há um consenso geral quanto a serem ditos populares tradicionais que oferecem sabedoria e conselhos, de maneira rápida e incisiva. Apesar de muito usados na escrita, eles são, primordialmente, um gênero oral, muitas vezes perspicazes e astutos, empregando uma enorme amplitude de recursos retóricos e poéticos no âmbito de sua extensão limitada. Metáforas, ritmo, aliteração, assonância, construções binárias: estes e outros recursos criam, na forma do provérbio, um eco de sentido. (Nem todos são metafóricos: muitos são afirmações diretas [...]) (OBELKEVICH, *apud* MARTINS, 2008, p. 17).¹¹

O avô, figura presente nas três narrativas em questão, foi preponderante para a constituição do menino como sujeito em processo de aquisição informal de conhecimentos e de habilidades de leitura e de escrita, não só por iniciá-lo no universo das palavras, através dos escritos nas paredes da sua casa, mas também por estimular sua imaginação ao proferir, em várias ocasiões, as metáforas muitas vezes construídas sobre elementos que já faziam parte do seu universo cultural. Da mesma forma que o avô extraía das palavras os seus avessos, Bartolomeu Campos de Queirós articula, por meio da linguagem, sua arte literária para despertar também no leitor a sedução experimentada pela criança das narrativas. As narrativas trazem provérbios que são muito utilizados na cultura popular brasileira, e o autor o faz de duas maneiras distintas. Na primeira delas, os provérbios aparecem como recriações feitas pelo avô do menino,

¹¹ OBELKEVICH, James. Provérbios e história social. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.). *História social da linguagem*. São Paulo: Fundação da Unesp, 1997. p. 43-81.

que mantém a base dos provérbios já conhecidos, porém, recriando-os para acrescentar-lhes novas possibilidades de significação:

Meu avô desdizia verdades eternas com as mesmas palavras com que escreveram a *Bíblia Sagrada*: **“A bondade de Deus só não deu asa à cobra porque a cobra não cobrou; à noite todos os pardos são gatos; para quem sabe ler, um pingo nunca foi letra; em casa de ferreiro pobre, até o espeto é de pau porque não tem fogo”**. Essa sua capacidade de negociar com as palavras, de buscar seus avessos, me atordoava e me seduzia. (QUEIRÓS, 1997, p. 28, grifos nossos).

O excerto acima explicita como ocorreu, na vida real do escritor, essa sedução; aqui, a fala do avô provoca uma espécie de expectativa sobre o uso de palavras em provérbios que o menino já conhecia – porque circulavam pela tradição oral, ditos pelos adultos – mas que o avô desconstrói de forma reflexiva. Assim, o menino era capaz de elaborar uma comparação entre o provérbio que já conhecia e a construção feita pelo avô, ainda que não soubesse compreender o novo sentido atribuído.

Vale mencionar que a fala do avô acima representada carrega certo tom de humor que, talvez, tenha passado despercebido pela criança, mas que o adulto que narra, no seu processo de ressignificação, reelabora e apresenta ao leitor sob a perspectiva literária. O avô é quem desconstrói os provérbios e, com eles invertidos, acrescenta expressões advindas de conclusões que ele mesmo formulava, buscando acrescentar-lhes a visão que tinha sobre o que o autor chama de “verdades eternas”.

Os provérbios, em sua forma original: “Deus não dá asa a cobra”, “À noite todos os gatos são pardos”, “Para quem sabe ler, um pingo é letra”, “Em casa de ferreiro, o espeto é de pau”, aparecem recriados no excerto acima. O avô encontra na reconstrução dos provérbios uma forma de contestá-los, a partir da sua experiência, sem, contudo, desfazer-lhes o sentido original. Assim, ele formula outras expressões complementares, ampliando e acrescentando novas possibilidades ao sentido do provérbio em sua forma original, evidenciando, desse modo, as variações que as palavras podem ter na escrita. Para isso, o avô faz transitar, ao lado do provérbio original, expressões metafóricas que cumprem uma função figurada nas orações.

Assim, dar “asa a cobra” é o mesmo que dizer que uma pessoa não tem condições de assumir algo maior do que já é do seu domínio. Por seu lado, quando o autor utiliza,

como estratégia textual, a recriação do provérbio, reproduzido pelo narrador e atribuído ao avô do menino, ele está problematizando essa sentença e ampliando o poder de significação do provérbio, do campo universal para o campo da abstração individual, possibilitado pela vivência pessoal, pelo cotidiano e, sobretudo, por sua capacidade de articular palavras que se juntam para a concretização do seu plano estético, que se traduz em trabalhar poeticamente as sentenças.

Dizer que “à noite, todos os gatos são pardos” seria o mesmo que dizer que, com pouca iluminação, fica difícil distinguir coisas ou, metaforicamente, que, em meio a dificuldades, não se pode definir as particularidades de determinada coisa. O narrador traz a inversão que o avô faz do provérbio, trocando a ordem das palavras “gatos” e “pardos” – “à noite, todos os pardos são gatos” – o que sugere certa confusão de imagens que o provérbio, em sua forma original, representa. Ele movimenta o texto, cria um deslocamento da estrutura, desautomatizando a estrutura cristalizada.

Ao mencionarmos que “para quem sabe ler, um pingo é letra”, estamos afirmando que as pessoas atentas percebem a sutileza das coisas. No provérbio recriado, que corresponde ao provérbio acima, porque para o avô letrado “um pingo nunca foi letra”, há a iminente diferença entre um pingo e uma letra. O avô desconstrói a dimensão metafórica do aforismo, recriando o sentido “eterno” do provérbio, ao produzir um estranhamento na leitura, o deslocamento da linguagem e a descricalização do sentido original do provérbio. Nesse processo, ele traz a linguagem do provérbio para seu sentido literal, chamando a atenção para essa linguagem. É, pois, uma atitude reflexiva e questionadora da personagem.

Por fim, o provérbio “em casa de ferreiro o espeto é de pau” quer dizer que uma pessoa possui determinada habilidade, porém, não a utiliza em seu benefício. Se, na narrativa, o avô afirma que “em casa de ferreiro até o espeto é de pau porque não tem fogo”, percebe-se aqui o tom cômico usado pelo autor, ao referir-se ao fato de que, sendo tudo de pau em casa de ferreiro – pois a palavra “até” dá a ideia de totalidade – e, se não há fogo, logo, o espeto pode ser de pau porque não será queimado. Percebemos aqui a potencialização da condição do ferreiro para o cômico, quando deixa subentendido que na casa do ferreiro “tudo” é de pau. Além disso, o ferreiro é alguém que produz para os outros, e não para si. Percebemos ainda, que o avô realça a condição

de pobreza do ferreiro e redimensiona o sentido para o absurdo, ao sugerir que, por ser o ferreiro tão pobre, em sua casa não poderia haver nada de metal.

Com essas construções cômicas, Bartolomeu Campos de Queirós rompe com a rigidez da linguagem que Henri Bergson afirma haver em “fórmulas feitas e frases estereotipadas”, como é o caso dos provérbios, embora, para esse autor, “também se ri do que pode haver de rígido, de já feito, de mecânico [...]” (BERGSON, 1983, p. 54). Bergson afirma ainda que “obteremos uma expressão cômica ao inserir uma ideia absurda num modelo consagrado de frase”, o que percebemos acontecer com os provérbios recriados pela personagem da narrativa de Bartolomeu Campos de Queirós. O autor de *O riso* – ensaio sobre a significação do cômico faz ainda uma importante observação:

Mas para que uma frase isolada seja cômica por si mesma, destacada de quem a pronuncie, não basta que seja uma frase feita; será preciso ainda que traga em si um signo no qual reconhecamos, sem hesitação possível, que foi pronunciada automaticamente. E isso só pode acontecer quando a frase encerrar um absurdo manifesto, um erro grosseiro ou sobretudo uma contradição em termos. (BERGSON, 1983, p. 54).

A segunda maneira como os provérbios aparecem nas narrativas é como circulam na cultura popular, em sua forma original. O pai e a mãe se referiam ao patrão comparando-o a pessoas que magoam o outro e depois pedem desculpa: “Ele dizia ser o Dr. Jair, seu patrão, **como cobra que mordida e soprava**” (QUEIRÓS, 2001, p. 13, grifos nossos). Percebemos, nessa construção, o fenômeno da comparação, em que o patrão é comparado a uma cobra – animal peçonhento cuja mordida é fatal – seguido dos opostos morder e assoprar. Após o ato letal de inocular um veneno, o animal assopraria na tentativa de anulá-lo, como se o ato de assoprar funcionasse como antídoto para o veneno, o que foge da realidade e da natureza desse animal. Ao comparar o patrão a uma cobra que morde e assopra, atribui-se a ele características de alguém que maltrata o funcionário e, depois, tenta agradá-lo para se desculpar.

O menino não sabia que o trabalho do pai era infrutífero, que não daria resultado, mas sempre ouvia dizerem que ele carregava água na peneira: “Trabalhava dia e noite, estrada afora, vencendo lama e poeira, regressando cansado, lastimoso, e ainda **carregando água na peneira**, escondido de todos” (QUEIRÓS, 2001, p. 13, grifos

nossos). Segundo o *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* (on-line)¹², peneira é um “objeto circular de madeira com o fundo em trama de arame fino, seda, crina ou taquara, por onde passa a farinha ou outra substância moída” (MICHAELIS, 2009). Destacamos essa definição para chamarmos a atenção para a palavra “trama”, que nos leva a refletir sobre o discurso de Bartolomeu Campos Queirós, que é construído como uma trama. O enxerto desse discurso são as relações cotidianas. Por trás da expressão “carregar água na peneira”, há o delineamento do perfil do pai, como alguém que fazia o impossível pelo outro, que persistia em seu trabalho, e que o fazia com sacrifício, para tornar possível o provimento da família. Os não-ditos se revelam nessas construções textuais. Nessa trama, a urdidura seria a memória, situada numa posição fixa, servindo de base para que o autor exerça sua criatividade e delineie as imagens que deseja, traçando o perfil das pessoas com as quais convivia, posicionando-as e movimentando-as nos cenários da sua narrativa.

O menino não entendia como seria possível fazer corda de bacalhau, e nem sabia que alguém sem graça era como bacalhau sem sal: “Não me lembro de ter comido corda de bacalhau com chuchu, nem podia entender por que diziam ser, **minha tia Dina, um bacalhau sem sal**” (QUEIRÓS, 2001, p. 21, grifos nossos). A corda de bacalhau a que se refere o autor é um “chicote de correias de couro cru, torcidas” (MICHAELIS, 2009). Apesar de não ser confeccionado com materiais derivados do peixe marinho, e sim com sisal, o utensílio é comumente chamado de corda de bacalhau, o que confundia a criança da narrativa, que não entendia o sentido figurado das palavras. Ser como um bacalhau sem sal é outra expressão comparativa que se refere a uma pessoa sem atrativos, que não chama a atenção das pessoas para si.

Ainda sobre o bacalhau, a dúvida sempre rondava o menino, que não se via como pessoa insignificante, por isso não compreendia a metáfora da mãe. Quando comiam bacalhau refogado com chuchu, por não ter outra comida, e passavam o dia bebendo água e ouvindo “[a] mãe lastimando: **também, para quem é, bacalhau basta**”, o menino conclui que “não decifrava essa língua falada por ela nem sabia se era o bacalhau ou o excesso de água [o] que dava sustança” (QUEIRÓS, 2001, p. 92, grifos nossos). A expressão “bacalhau sem sal”, segundo o *Michaelis Moderno Dicionário da*

¹² *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Desenvolvido por Editora Melhoramentos Ltda.; UOL, 2009. Apresenta significados para palavras da língua portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

Língua Portuguesa, “significa que a pessoa indicada não é digna de consideração e que, por isso, qualquer coisa serve para ela” (MICHAELLES, 2009). Na narrativa, o que a mãe queria dizer era que bacalhau era uma comida sem valor, era “qualquer coisa”; então, para uma pessoa insignificante, qualquer coisa servia. Bacalhau era corda, era comida e era metáfora também.

“Brincar encurta caminho” e “[f]ilho criado é trabalho dobrado” são ditados populares enunciados pelos adultos da narrativa de *Indez* que também intrigam o menino que não possuía a capacidade de interpretar os implícitos nessas frases. (QUEIRÓS, 2004, p. 57 e 82). No primeiro, conclui-se que, através da brincadeira, também se é possível aprender, ou seja, é um caminho menos árido para o aprendizado. No segundo provérbio, entende-se que, quanto mais os filhos crescem, mais os pais perdem o controle sobre suas ações.

É importante mencionar que o autor utiliza a palavra “desdizer” em referência ao que o avô fazia com os provérbios, o que ele chama de “verdades eternas”, posto que partem do conhecimento universal. Desdizer, nesse caso, implica acrescentar o pensamento reflexivo a um ensinamento universal; seria, portanto, uma retificação desse ensinamento, em função de uma individualidade.

Concluindo, corroboramos a mesma opinião de Gisele Martins, quando a pesquisadora afirma ser “possível transformar poucas palavras e chavões conhecidos em sabor, em humor, em beleza, em graça e dar-lhes novas possibilidades de expressão” (MARTINS, 2008. p. 52) a partir do rompimento com o tradicional, promovendo a inovação linguística que, por sua vez, transforma em arte o fazer literário.

3.3 A boa prosa de Bartolomeu Campos de Queirós

*Sou frágil o suficiente para uma palavra me machucar,
como sou forte o bastante para uma palavra me ressuscitar.*

Bartolomeu Campos de Queirós

Podemos dizer que a forte vertente da obra de Bartolomeu Campos de Queirós é o seu estilo singular de apropriar-se da palavra para transportar para o texto literário a sensibilidade que sua personalidade construiu ao longo da vida. Na frase da epígrafe

deste tópico, o autor revela sua crença na força que a palavra pode exercer e no seu poder transformador, por isso teve o cuidado de empregar em seus textos o refinamento e, ao mesmo tempo, a simplicidade, características recorrentes de suas obras. Revela-nos também as diversas possibilidades que a palavra escrita pode apresentar quando empregada no texto literário, principalmente sob a forma de metáforas: a mesma palavra que é capaz de despertar-lhe sentimentos extremos é também instrumento que “nunca [o] esgota, nunca escreve tudo o que a emoção sente”¹³, como ele mesmo dizia. E é do bom uso da palavra inesgotável que esse autor se vale para construir uma prosa poética que afiança grande valor estético às suas obras.

A crítica a respeito da obra de Bartolomeu Campos de Queirós aponta-o, unanimemente, como sendo uma espécie de ícone da representação da prosa poética, estilo que tem por originalidade situar-se “entre”, fazer a mediação e estabelecer o ponto de equilíbrio entre a poesia e a prosa. Esse estilo favorece ao autor a reconstrução, no tempo e no espaço, dos cenários e das imagens da sua narrativa pelo viés poético, de uma forma que lhe é muito peculiar, pois transporta para o texto literário os elementos que o personificam – sua sensibilidade e sua percepção sobre as coisas, seu modo de compor as narrativas – para agregar o sentido implícito na sua arte comunicativa.

Seu envolvimento afetivo no texto literário é perceptível e evidencia também um esforço do autor para dar um efeito mais intenso à narrativa de fatos, às vezes, muito duros e difíceis de serem processados pela criança da infância narrada, conforme pudemos constatar nos exemplos mencionados nos tópicos anteriores. Com isso, ele possibilita que o texto possa fluir de forma a envolver o leitor numa viagem pelo mundo das imagens que está a representar.

O prazer relacionado à fruição do texto é perceptível em suas narrativas através do jogo de palavras que constrói a todo momento, deixando implícita uma rede de significantes, o que permite absorver várias possibilidades de sentido, de modo a estimular o leitor a escolher os caminhos que lhe permitam buscar as possíveis reflexões que o texto está a formular.

Bartolomeu Campos de Queirós acreditava que a abertura que o escritor possibilitava em seu texto era o que lhe garantia a qualidade para que fosse reconhecido

¹³ Entrevista realizada em 2008 pelo Projeto Memórias da Literatura Infantil e Juvenil. Vídeo disponível em: <<http://nastrilhasdaliteratura.blogspot.com.br/2012/01/bartolomeu-campos-de-queiros-o-vo-do.html>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

como literário, ao afirmar que “[t]odo escritor configura um texto, mas é a abertura em sua construção que vai conduzir o leitor a reconhecê-lo como literatura ou não”. Desse modo, ele “escreve para perguntar ao leitor o que mais ele tem a dizer sobre suas dúvidas” (QUEIRÓS, *apud* CASTELLO, 2013, p. 25)¹⁴, confirmando o que foi referido anteriormente a respeito da construção de uma obra a muitas mãos.

Esse modo de escrever característico de Queirós também proporciona ao leitor certa ludicidade no processo de fruição do texto, pois, ao “brincar” com as palavras, o autor envereda pelos caminhos da fantasia e da imaginação que se articulam no texto literário. Para atingir esse objetivo pessoal, sua principal fonte discursiva, a prosa poética, funciona como instrumento articulador de palavras minuciosamente escolhidas para comunicar sua sensibilidade literária e seu pensar filosófico.

Em razão das reflexões acima apresentadas, interrogamo-nos: como é construída a prosa poética na narrativa de *Indez*, em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* e no conto “Foram muitos, os professores”? Como a matéria da memória se constitui em rede argumentativa para demonstrar a criança em constante processo de aprendizagem e, mais ainda, como Bartolomeu, adulto que é no presente da escrita, emprega seu modo de pensar buscando essa criança que aprende e buscando a si mesmo dentro dessas narrativas?

Sua forte inclinação ao uso das metáforas atua não só para impregnar seu texto com efeito expressivo mais intenso, mas também para transformar em poesia a realidade narrada. São muitos os exemplos que pudemos colher nas narrativas sob análise e que trouxemos para os tópicos anteriores.

Com as metáforas, ele consegue fazer a articulação entre a fantasia e a realidade, entre o sonhado e o vivido, lançando o leitor numa ação inventiva e prazerosa. Assim, o autor realiza seu plano estético através das metáforas do cotidiano, com as quais constrói os arranjos textuais que refletem sua própria condição de adulto que reelabora seu pensamento, utilizando-se da memória como um caminho para situar-se como criança em condição de aprendente.

As metáforas utilizadas pelo autor foram objeto de pesquisa de Maria Lília Simões de Oliveira, que as analisou, conforme ela ressalta, “numa tentativa de desvelar

¹⁴ CASTELLO, José. A criança perdida. In: SOARES, Lucília; PARREIRAS, Ninfa (Orgs.). *Depois do silêncio: escritos sobre Bartolomeu Campos de Queirós*. Belo Horizonte: RHJ, 2013.

o processo de construção desse jogo semântico, entendendo como possibilidade a presença de uma escala de grau na apreensão dos sentidos (próprio/figurado) das palavras e/ou expressões” (OLIVEIRA, 2001, p. 80).

Na perspectiva da sua utilização como jogos semânticos, as metáforas dão ao leitor a abertura para, através de sua própria experiência e de sua visão de mundo, apreender as diferentes significações que as palavras assumem no texto, que oscilam entre o real e o figurado, para extrair o que o autor, implicitamente, está a dizer, intencionalmente ou não.

Para exemplificar, trazemos um trecho muito expressivo: “[O pai] dizia frases claras, **acordando sorrisos e caminhos**” (QUEIRÓS, 2001, p. 7, grifos nossos). Temos um exemplo do emprego de uma metáfora em que o narrador reflete a profundidade do que era proferido pela personagem como algo que, expresso por meio de frases claras, poderia despertar impressões e emoções que ele (o pai) talvez nem se apercebesse. Assim como a criança da narrativa, o leitor também se põe a refletir sobre coisas que ainda não havia pensado ou em coisas que ele mesmo não tinha consciência que era possível de serem pensadas.

Isso nos mostra também a capacidade do autor de utilizar conscientemente um verbo para exercer uma ação e para dar vida a elementos inanimados, que não representam objetos concretos, algo que as crianças fazem sempre, pois enxergam as coisas como seres que têm vida, como ficou evidenciado em várias outras metáforas de que tratamos anteriormente. *Acordar sorrisos* é uma expressão que poderia se referir também ao despertar para o prazer de ouvir o pai, que falava tão pouco aos filhos, momento raro de interação, cuja oralidade marcou sua convivência e serviu como suporte para seu aprendizado sobre o mundo.

Queirós acreditava que a beleza “é tudo aquilo que você não dá conta de ver sozinho”¹⁵, ou seja, deve ser compartilhada; tudo o que achamos belo temos a necessidade de mostrar para outras pessoas. Acreditamos ser essa a tônica de suas narrativas, pois o autor busca eventos simples e corriqueiros ocorridos na convivência familiar em sua infância e lapida, por meio de palavras escolhidas e de frases cuidadosamente elaboradas, a narrativa desses eventos, buscando imprimir-lhes beleza, leveza e suavidade, antes de compartilhá-la com o leitor. E a memória, fonte onde o

¹⁵ Ver entrevista do autor disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1-z-8O31_qc>. Acesso em: 11 out. 2015.

autor vai resgatar tais eventos, é, para ele, algo que abriga tanto o vivido quanto o sonhado, onde dialogam, metaforicamente, a fantasia e a realidade.

Mesclando o vivido e o sonhado, Bartolomeu Campos de Queirós, na linha narrativa que contempla a memória, revisita a infância vivida entre os familiares, buscando imprimir-lhes seu olhar crítico, para elaborar o sentido do vivido através de lembranças que incorporam, no exercício da enunciação, a fantasia, a capacidade inventiva, os sentimentos e as emoções dos momentos vividos. Essas lembranças são retratadas de modo especial, através de uma linguagem que as transforma. O autor as “reveste” do encantamento, fruto do momento da enunciação, de sua experiência, de sua maturidade autoral.

Exemplos dessa linguagem poética podem ser colhidos em abundância nas suas obras, e evidenciam o trato que o autor dá à língua para enunciar sua infância, situando-se no lugar do adulto, que a ressignifica a partir da maturidade. Com isso, ele busca realçar os termos por meio de expressões que produzem efeito mais profundo no leitor.

Para exemplificar: “[c]olhíamos na estrada e levávamos de presente aquela **fala colorida da natureza**.” (QUEIRÓS, 1997, p. 45, grifos nossos), momento em que o autor se refere ao tempo da infância, em que os alunos levavam flores para a professora, um gesto comum entre as crianças, mas que está realçado de uma forma bem poética. Ele vem realçar, aqui, o prazer e a emoção que a escola, ou a professora, ou as duas produziram nele quando pequeno.

As metáforas também funcionam como meios para se realçarem os elementos da natureza nos cenários da infância narrada. É muito presente a natureza nos cenários, como não podia deixar de ser, porque as narrativas retratam a infância vivida em uma cidade do interior, onde a natureza faz parte da vida dos seus habitantes e é supervalorizada por eles. Impossível não observá-la, principalmente quando é expressa de forma poética: “Mas apenas o vento entrava e soprava, friamente, **constipando** a menina dos meus olhos.” (QUEIRÓS, 2001, p. 35, grifo nosso).

A vida simples da família, a cidade, a escola, o tempo de infância são poeticamente reconstruídos pelo autor. Na opinião de Oliveira, “[a] meta do poeta é, sem dúvida, elaborar seu discurso como uma metáfora da memória vivida” (OLIVEIRA, 2003, p. 76). Bartolomeu Campos de Queirós escreve o sentimento que ficou guardado em sua memória, e a linguagem lhe serve de veículo que transporta para

o leitor as emoções que experimentou. Ao leitor, cabe depreender os implícitos nas palavras que, originalmente, têm sempre algo mais a dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filão memorialístico de Bartolomeu Campos de Queirós aparece, pela primeira vez, em *Ciganos* (1982). Na sequência, o autor publica *Indez* (1989), *Por parte de pai* (1995), *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1996), *O olho de vidro do meu avô* (2004) e *Vermelho amargo* (2011). Uma característica predominante, não só nestas, mas em toda sua obra, é o texto curto, com escrita simples, porém filosófica, cuja lembrança do passado é atualizada por meio da memória influenciada pelo presente.

Em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, em *Indez* e no conto “Foram muitos, os professores”, o autor coloca-se no lugar da memória para também refletir sobre a influência que o meio em que vivia exerceu sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento. O narrador desses relatos sempre evidencia uma criança que aprende no curso natural da vida, que constrói seu processo de letramento em ambientes informais de aprendizagem, que eram a casa familiar e a casa do avô. Assim, no momento em que a personagem entra para a escola, já havia adquirido importantes noções a respeito da língua escrita, proporcionadas pelo predomínio da oralidade e da convivência familiar ou da experiência com material escrito, principalmente nas paredes da casa do avô.

Bartolomeu Campos de Queirós cursou filosofia no Instituto Pedagógico de Paris; no Brasil, atuou em diversas frentes educacionais, como assessor especial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como presidente da Fundação Clóvis Salgado – Palácio das Artes – como participante do Projeto *ProLer* da Biblioteca Nacional e, ainda, como crítico e professor de Artes.

Acreditamos que sua trajetória docente o tenha influenciado a refletir sobre as experiências do menino das narrativas em sua condição de aprendiz, expandindo seu pensamento através da dúvida, da curiosidade e do exercício da imaginação. A questão central é que o autor, na escrita memorialística, coloca-se na posição de observador desses eventos que, ao mesmo tempo em que foram vividos por ele, foram reelaborados numa perspectiva externa a si, através do amadurecimento e da percepção sobre o sentido que tais eventos passaram a ter para ele como adulto influenciado por sua experiência de vida.

Maria Eugênia Dias de Oliveira, discorrendo sobre a obra de Bartolomeu Queirós, no texto “A beleza é o que nos envolve e ultrapassa”, acredita que o autor elabora seu conceito de aprendizagem apontando caminhos em seu texto e deixando-o aberto para o leitor, o que, para nós, muito tem de sua experiência docente. A autora nos dá essa direção, quando afirma:

A escrita de Bartolomeu Campos de Queirós é aberta, inclui “espaços vazios” a serem preenchidos pelo leitor. Através de sua escrita, o Autor realiza seu conceito de aprendizagem: não determina, apenas indica, não ignora o leitor, concede-lhe espaço para compor o sentido junto com o Autor. (OLIVEIRA, 2013, p. 34).

Nas três obras analisadas, pode-se estabelecer essa relação, ou seja, a memória do autor é utilizada para situá-lo dentro e fora da narrativa. Dentro, na perspectiva de como os fatos ocorreram; fora, na perspectiva do que os fatos representam, do ponto de vista da aprendizagem, no presente. A partir dessa relação, ele consegue alcançar o leitor e dar-lhe liberdade para ir além do seu texto e para reelaborar o sentido que lhe é permitido por sua própria experiência.

Isso vem ao encontro do que Humberto Eco nos tem a dizer sobre a recepção, sendo “o texto [...] uma máquina preguiçosa, que exige do leitor um renhido trabalho cooperativo para preencher espaços de não-dito ou já-dito que ficaram, por assim dizer, em branco [...]” (ECO, 2008, p. 11). Assim, há, por parte do leitor, uma atualização do que é lido, trazendo para sua compreensão a significação da sua própria vivência, que lhe é apresentada na perspectiva do autor. Eco argumenta ainda que devemos prever quem será nosso leitor, quais significações se atribuirá ao texto escrito, levando em conta sua própria realidade. Assim é que acontece a atualização do texto lido, porque, no processo de apropriação das ideias, através da leitura, o leitor apropria-se da mensagem do autor, na perspectiva de sua própria experiência e de suas expectativas diante do texto.

Bartolomeu Campos de Queirós nos fala do papel do leitor em sua literatura e sobre a resposta do leitor perante seu fazer literário numa entrevista¹⁶ concedida à jornalista Jerúsia Arruda:

[...] a arte é uma questão de qualidade, se tiver qualidade ela vai ser reconhecida pela crítica, vai ser vendida e tal. Eu faço o texto, mas é o leitor que diz se ele é literário, não sou eu. Às vezes a gente fica assim, preocupado, eu faço e ninguém compra, então é porque o texto não está movendo o leitor. Só à medida que o leitor compra meu texto é que eu fico sabendo se ele é literário. Antes disso é um texto qualquer. (QUEIRÓS, 2008).

A qualidade do texto literário depende, pois, da sua recepção. Em “Experiência estética e estética da recepção”¹⁷, Mariana Andrade Gomes postula que “a Estética da Recepção (ponto de encontro entre a poética e a hermenêutica) dá preferência à interpretação que o receptor tem sobre a obra” (GOMES, 2009, p. 39). Nessa perspectiva, no dizer de Queirós, quando uma obra move o leitor, ela se abre a diversas interpretações que o levam a classificar um texto como literário pela resposta que possibilita ao leitor, que nada mais é do que o resumo de seu “arcabouço cultural” (GOMES, 2009, p. 40). Simplificando, a literariedade de uma obra é dada pelo que dela se depreende.

Em todo o tempo em que estivemos envolvidos com as pesquisas acerca das escrituras de Bartolomeu Campos de Queirós, depreendemos que a memória não nos abandona, ela nos ajuda a seguir o curso de nossas vidas e a ressignificar nossa existência, na medida em que vamos nos apropriando do entendimento sobre o que representamos no mundo.

Da infância que o autor compartilhou com seus leitores, descobrimos muito de nossa infância e aprendemos a olhar mais detidamente diversos eventos, saboreando-os sob uma nova perspectiva – a da observação e da apreensão de tudo o que vivemos para, disso, extrair a nossa essência.

¹⁶ Entrevista concedida à jornalista Jerúsia Arruda – Montes Claros, MG. Disponível em: <http://jerusiaarruda.blogspot.com.br/2008/09/entrevista-bartolomeu-campos-de-queirs.html>. Acesso em: 22 set. 2015.

¹⁷ Ensaio publicado no periódico *Cadernos do IL*, n. 39, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2009.

Quando nos debruçamos sobre a análise do letramento nas obras, uma imagem marcou-nos fortemente: a de Sant'Ana, que morava na capela da praça, com um livro aberto sobre os joelhos, ensinando a filha Maria. Imagem que o menino observava e que o fazia pensar no algo mais que a futura Mãe de Jesus ainda não sabia. O que mais poderia conter no abençoado livro de gesso que, deliberadamente, o autor nos apresenta e nos leva a refletir sobre ele ao mencionar essa cena? Pensamos que o propósito do autor reside na singularidade da cena das entidades divinas e no reconhecimento de que até elas são passíveis de adquirir conhecimentos, também na representação simbólica do livro como elemento de novos saberes. Assim como o faz o texto literário, o livro de gesso leva-nos a pensar naquilo que ainda não sabemos que é possível pensar.

Outro aspecto dessa cena é o de visualizar a Santa como mãe educadora, o que nos leva a pensar nas figuras simbólicas representadas pelo autor: a mãe (educadora do lar) a professora (educadora da escola) e o avô (educador do cotidiano). Essas figuras emblemáticas da infância revisitada pelo autor estão presentes nas três obras analisadas e são lembradas nas tantas entrevistas concedidas por Bartolomeu Campos de Queirós.

A lição (usando um termo próprio do ofício de ensinar) que tiramos das experiências de aprendizagem da infância do autor é que, assim como e aprendeu muito além das paredes da casa de seu avô, aprendemos com ele muito além do que suas palavras disseram. Não se aprende na vida ou na escola apenas a ler, a escrever e a fazer conta de cabeça, e nem o nosso indez, a nossa origem está apenas no nosso nascimento, mas se constrói a todo momento pela nossa memória e a partir daquilo que dela deprendemos. Aprendemos sobretudo que a vida é intensa, abundante, e que nela estão por toda parte, e são muitos, os professores.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Indez*. São Paulo: Global, 2004.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte: Miguilim, 2001.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Foram muitos, os professores. In: ABRAMOVICH, Fanny (Org.). *Meu professor inesquecível*. São Paulo: Editora Gente, 1997. p. 25-33.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Manifesto por um Brasil literário* [Paraty: s. n.], 2009. Disponível em: <<http://www.brasilliterario.org.br/manifesto.php>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

REFERÊNCIAS SOBRE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

- ANANIAS, Patrus. Emoções em desalinho. In: SOARES, Lucília; PARREIRAS, Ninfa. *Depois do silêncio: escritos sobre Bartolomeu Campos de Queirós*. Belo Horizonte: RJH, 2013.
- BETTO, Frei. Bartô, um mago da palavra. *Revista Palavra*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 3, p. 60-61, 2012.
- OLIVEIRA, Maria Eugênia Dias de. A beleza é o que nos envolve e ultrapassa. In: SOARES, Lucília; PARREIRAS, Ninfa (Orgs.). *Depois do silêncio: escritos sobre Bartolomeu Campos de Queirós*. Belo Horizonte: RHJ, 2013.
- OLIVEIRA, Maria Lília Simões. *A língua e o discurso da memória em Bartolomeu Campos de Queirós*. Belo Horizonte: Miguilim, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Lília Simões. A metáfora como leitura na obra de Bartolomeu Campos Queirós. *Revista Soletras*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 80-88, 2001.
- SOARES, Lucília; PARREIRAS, Ninfa (Orgs.). *Depois do silêncio: escritos sobre Bartolomeu Campos de Queirós*. Belo Horizonte: RHJ, 2013.
- YUNES, Eliana. Memórias de Menino: poesia e melancolia. *Revista Palavra*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 3, p. 36-39, 2012.

REFERÊNCIAS GERAIS

- BARBOSA, Héliida Borges Teles; RODRIGUES, Karem Cristiane Bianchi Medeiros. Superstições: Não creio nelas, mas que existem, existem. *Revista eletrônica Conexão*,

Três Lagoas, MS, v. 10, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: <[http://www.aems.com.br/conexao/edicaoatual/Sumario-2/downloads/2013/3/1%20\(1\).pdf](http://www.aems.com.br/conexao/edicaoatual/Sumario-2/downloads/2013/3/1%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. Ensaio sobre a relação do corpo sobre o espírito. Trad. Paulo Neves. Martins Fontes: São Paulo, 1999.

BERGSON, Henri. *O riso – ensaio sobre a significação do cômico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BORGES, Telma. *A escrita bastarda de Salman Rushdie*. São Paulo: Annablume, 2011.

BUNGART NETO, Paulo. De Taunay a Nava: grandes memorialistas da literatura brasileira. ENCONTRO DIÁLOGOS EM LETRAS – PESQUISAS E PERSPECTIVAS: TROCAS NA PÓS-GRADUAÇÃO, 1., 2011, Dourados, MS. *Anais...* Dourados, MS: UFGD, 2011. p. 44-55. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/eventos/edel/trabalhos/BUNGART%20NETO,%20Paulo.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CASTRO, Walter de. *Metáforas machadianas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

ECO, Umberto. Leitor-Modelo. In: ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa em textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 37-49.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Laurént Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HIGUET, Etienne. O misticismo na experiência católica. *Revista Semestral de Estudos e Pesquisa em Religião*, São Paulo, ano 2, n. 2. p. 21-62, jun. 1984.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss Conciso de Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Novas perspectivas sobre a prática social da escrita. 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. O conceito de Letramento e suas implicações para a alfabetização. *Projeto temático letramento do professor*. Campinas: Unicamp, 2007.

p. 1-10. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf>. Acesso em: 18/12/2015.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MARTINS, Gisele Pimentel. *Os provérbios na construção do poético em Tutaméia - Terceiras Estórias*. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica literária) – Programa de pós-graduação em Literatura e Crítica literária, Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp059156.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Desenvolvido por Editora Melhoramentos Ltda.; UOL, 2009. Apresenta significados para palavras da língua portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MINO, Sulla. Superstições – Parte I. *O Mossoroense*, Mossoró, RN, n. 16024, 21 abr. 2012. Disponível em: <http://p.download.uol.com.br/omossoroense/mudanca/pics/pdf/EDICAO_210412.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. *Projeto História* – Revista do Programa de estudos pós-graduados de História, São Paulo, v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993.

PAIXÃO, Fernando. Poema em prosa: problemática (in)definição. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, ano 2., n. 75, fase VIII, p. 151-162, abr., mai., jun. 2013.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 37-58.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Unicamp, 2003.

SILVA, M. Elson. Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan., fev., mar., abr. 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. O que é Letramento? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p. 15-25, jul./ago. 1996.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Márcia Regina. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002>. Acesso em: 21 abr. 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani *et al.* A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta. A escrita em entremeio com a oralidade. *Revista (Com)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 6, n. 7, p. 177-195, 2012.

YATES, Frances Amelia. *A arte da memória*. Trad. Flávia Bancher. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.