

SENISE CAMARGO LIMA YAZLLE

Vozes de criança: o discurso de auto-
afirmação na literatura infantil de
Ana Maria Machado

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP - CAMPUS DE ASSIS
SENISE CAMARGO LIMA YAZLLE

Vozes de criança: o discurso de auto-
afirmação na literatura infantil de
Ana Maria Machado

Tese apresentada à Faculdade
de Ciências e Letras de Assis
- UNESP - Universidade
Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, Campus de
Assis, para obtenção do
título de Doutor em Letras
(Área de Conhecimentos:
Literatura e Vida Social)

**Orientador: Prof^º. Dr^º.
Benedito Antunes**

**ASSIS
2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Y35v Yazlle, Senise Camargo Lima
Vozes de criança: o discurso de auto-afirmação na literatura infantil de
Ana Maria Machado / Senise Camargo Lima Yazlle. Assis, 2009
380 f.

Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de
Assis – Universidade Estadual Paulista.

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Infância. 3. Subjetividade.
4. Auto-afirmação. I. Título.

CDD 028.5

Eu dedico este trabalho à memória de meus irmãos Helton e Vanise, porque lembrar é também uma forma de esquecer.

E só vale a pena guardar a nossa infância como se fosse o nosso único presente.

AGREDECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram neste trabalho:

Aos Professores: João Luís, Odil, especialmente a Benê, meu orientador,

À Adriana, pelas leituras, ensinamentos,...

Ao Dr. Ézio Spera, que me concedeu, gentilmente, um afastamento,

À Kênia e Inês, pela compreensão e ajuda constantes,

Aos funcionários da Pós-Graduação e da Biblioteca,

Aos meus alunos,

Aos meus filhos, pelo tempo que não pude estar ao lado deles,

Aos meus pais,

Ao meu marido,

À Maria do Rosário, pela referência constante em minha memória,

Aos meus professores, especialmente, David José Luz, in memoriam,

A todos, enfim, que estiveram ao meu lado durante esse tempo,

Meu eterno agradecimento e carinho.

“(...) acredito que a vida serve apenas
para recordar nossa própria infância.”

Umberto Eco

Yazlle, Senise Camargo Lima. Vozes de criança: o discurso de auto-afirmação na literatura infantil de Ana Maria Machado

RESUMO

Com o objetivo geral de contribuir para a história, teoria e crítica da literatura infantil brasileira, proponho-me, nesta tese, a realizar um estudo da representação da criança enquanto personagem da literatura infantil de Ana Maria Machado. De um ponto de vista teórico, adota-se a concepção lingüística dialógica de Bakhtin, afinada com a proposta estética da literatura infantil, “como aquela que também pode ser lida pela criança”. Do ponto de vista da infância, adota-se a visão sociológica de caráter marxista de Walter Benjamin, bem como de seus discípulos no Brasil, que concebem a criança como um ser histórico, cultural e social, capaz de quebrar com o “adultocentrismo”, na medida em que cria e transforma seu próprio discurso. De acordo com essas concepções teóricas, conclui-se que a personagem-criança representada em toda a literatura infantil de Ana Maria Machado é aquela que se auto-afirma pela sua subjetividade, ou seja, pela maneira de explorar seu mundo exterior em consonância com seu mundo interior, baseada na reflexão sobre si mesma e sobre seu mundo circundante.

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Infância. 3. Subjetividade. 4. Auto-afirmação.

ABSTRACT

With the general purpose of contributing for the Brazilian juvenile literature's history, theory and criticism, I intend in this thesis to make a study of the child's representation as a character of Ana Maria Machado juvenile literature. From a theorist point of view, it is adopted the dialogical linguistic conception of Bakhtin, according to the esthetical purpose of juvenile literature as "that one which can be read by children". From the childhood point of view, it is adopted the Marxist sociological view of Walter Benjamin as well as his disciples in Brazil who understand a child as a historical, cultural and social being able of break with the "adultcentism" when creates and transforms his or her own speech. According to the theorist conceptions, it is concluded that the children-character represented in all the juvenile literature of Ana Maria Machado are those ones who affirm themselves by their subjectivity, in other words, by the manner of explore their external world in consonance with their internal world based on the reflection about themselves and their surrounding world.

1. Juvenile Literature. 2. Childhood. 3. Subjectivity.
4. Self-affirmation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LITERATURA INFANTIL COMO GÊNERO LITERÁRIO: ARTE DA PALAVRA.....	24
1.1 A questão do Leitor da Literatura Infantil.....	37
1.1.1 A Literatura Infantil Brasileira e suas fontes teóricas.....	46
1.1.2 Sobre a Literatura Infantil de Ana Maria Machado.....	58
1.1.2.1 A abordagem do texto de literatura infantil.....	81
2. AS DUAS FACES DA INFÂNCIA	86
2.1 A face Moderna da Infância e sua repercussão no Brasil dessa época - à procura do discurso da criança	86
2.1.1 A infância no Brasil do século XVI ao século XIX: um retrato de sua fragilidade..	90
2.1.1.2 A criança no Brasil - um pouco de sua história.....	95
2.2 A face Contemporânea da infância - o discurso da criança.....	101
2.2.1 A exploração e apropriação do espaço.....	101
2.2.2 A exploração do brinquedo e do livro infantil como expressão da criança	106
2.2.3 Infância e atualidade	112
2.3 A visão da criança na literatura - o encontro das duas infâncias.....	125
3. A INFÂNCIA, A LEITURA, A LITERATURA E A LITERATURA INFANTIL NA ÓTICA DE ANA MARIA MACHADO	142
3.1 Literatura Infantil como um direito da criança.....	p.142
3.1.1 Infância, criança e leitor: um encontro possível e necessário.....	p.151

4. ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA NARRATIVA – Um estudo das personagens infantis – A busca de identidade e a subjetividade como auto-afirmação.....	165
4.1 <i>Bem do seu tamanho</i> (1979) uma questão de perspectiva.....	168
4.1.1 Personagem-criança ou criança-personagem? Um estudo da personagem.....	171
4.1.2 Espaço.....	191
4.1.3 Tempo.....	195
4.1.4 Foco Narrativo.....	200
4.2 <i>Do outro lado tem segredos</i> (1980): seus vários cantos e apenas um caminho	210
4.2.1 Enredo.....	210
4.2.2 Foco Narrativo.....	212
4.2.3 Tempo/Espaço.....	221
4.2.4 Personagens.....	228
4.3 <i>O menino que espiava para dentro</i> (1984), ou o discurso de introspecção.....	234
4.3.1 Enredo.....	234
4.3.2 Foco Narrativo.....	238
4.3.3 Personagem.....	247
4.3.4 Espaço/Tempo.....	254
4.4 <i>O menino Pedro e o seu boi voador</i> – fantasia pela fantasia	259
4.4.1 Enredo.....	259
4.4.2 Foco Narrativo.....	261
4.4.3 Espaço/Tempo.....	266
4.4.4 Personagem.....	269
4.5 <i>De olho nas penas</i> (1981): Miguel e sua viagem às avessas.....	271
4.5.1 Enredo.....	271
4.5.2 Foco Narrativo.....	276
4.5.3 Personagem.....	280
4.5.4 Espaço/Tempo.....	285
4.6 <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> (1981): várias vozes, um só discurso.....	292
4.6.1 Enredo.....	292
4.6.2 Foco Narrativo.....	295

4.6.3	Tempo/Espaço.....	301
4.6.4	Personagem.....	306
4.7	<i>Raul da Ferrugem azul</i> (1979): a busca da palavra.....	313
4.7.1	Enredo.....	313
4.7.2	Foco Narrativo.....	315
4.7.3	Personagem.....	317
4.7.4	Tempo/Espaço.....	319
4.8	<i>Palavras, Palavrinhas, Palavrões</i> (1982): em busca do discurso infantil.....	322
4.8.1	Enredo.....	322
4.8.2	Personagem.....	325
4.8.3	Espaço/Tempo.....	329
4.8.4	Foco Narrativo.....	333
4.9	<i>Beijos Mágicos</i> (1996): o diálogo entre adulto e criança.....	338
4.9.1	Enredo.....	338
4.9.2	Foco Narrativo.....	341
4.9.3	Personagem.....	343
4.9.4	Tempo/Espaço.....	347
4.10	O discurso de auto-afirmação da criança.....	348
CONSIDERAÇÕES FINAIS		353
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		363
BIBLIOGRAFIA.....		370
1.	BIBLIOGRAFIA DE ANA MARIA MACHADO.....	370
1.1	<i>Literatura infanto-juvenil</i>	370
1.2	<i>Literatura para "adultos"</i>	378
1.3	<i>Tese e Estudos</i>	379
1.4	<i>Traduções a Adaptações</i>	380
2.	BIBLIOGRAFIA SOBRE ANA MARIA MACHADO.....	381
3.	BIBLIOGRAFIA DE APOIO TEÓRICO.....	384
4.	OBRAS DE REFERÊNCIA.....	392

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a Dissertação de Mestrado, concluída em março de 1998, sob o título *Bem do seu tamanho: afirmação de um gênero literário*, propõe-se, nesta tese, uma continuidade do estudo da obra de Ana Maria Machado, no âmbito da temática infantil.

Trata-se de analisar a personagem criança delineada em sua obra, tendo como ponto de partida Helena, a personagem de *Bem do seu tamanho* (1979), e toda a análise realizada, juntamente com um conjunto de outras narrativas da autora.

A hipótese levantada e expressa na análise de *Bem do seu tamanho* (1979), mediante a noção de “Configuração textual” (Magnani, 1997) e de “Crítica Integradora” (Candido, 1995), foi de que a história trata de uma representação metafórica da literatura infantil brasileira, que teve seu início no campo, com seu expoente máximo, Monteiro Lobato, para chegar à cidade, com temas mais polêmicos e realistas. Essa representação metafórica está centrada na figura de Helena, a protagonista do livro que deseja saber/descobrir seu

tamanho e faz um percurso que pode ser aproximado da própria literatura infantil.

Após uma análise, pensando e refletindo sobre esse livro, observei Helena como uma personagem infantil, uma criança que toma a iniciativa de descobrir seu tamanho e o encontra em seu próprio interior. E isso se verifica em outras narrativas de Ana Maria Machado, isto é, crianças com o mesmo perfil, no que concerne à busca de respostas às suas dúvidas e cogitações, considerando-se que pertencem a um mundo adulto e que, por sua vez, que se apresenta inadequado a elas.

Essa inadequação constitui-se como o seu primeiro conflito, tornando, por isso, necessária a sua adaptação a esse meio, no intuito de superá-lo, o que se constitui sua auto-afirmação, que se dá da seguinte maneira:

1. Na sua busca de identidade propriamente dita, em que a personagem criança procura conhecer a si mesma, sob diferentes ângulos: seu tamanho (físico x psíquico), sua origem racial (Bino, em *Do outro lado tem segredos*), sua perda de identidade (Miguel, em *De olho nas penas*), sua origem histórica (Isabel, em *Bisa Bia*,

Bisa Bel). Essas narrativas serão analisadas num primeiro momento, por se tratar, específica e diretamente, da busca de identidade da criança, que deseja, veementemente, saber quem é ela mesma. Existem outras histórias que também apresentam uma ligação com a busca de identidade, porém de maneira não tão direta como essas citadas acima, mas centradas em outros tipos de conflitos. São personagens como Raul (*Raul da ferrugem azul*), que também busca sua auto-afirmação com a descoberta de sua raiva reprimida e acaba compreendendo que a ajuda que buscava dependia mais dele mesmo do que de outras pessoas; é o caso também de Fernanda (*Beijos Mágicos*), cuja paixão pelo pai transforma-se em um grande conflito.

2. Pela exploração e conhecimento do mundo circundante, como uma forma de afirmação, geralmente baseada no questionamento de conceitos cristalizados no mundo dos adultos, que transmitem, de forma contraditória, certos conceitos, como a idéia de Natal para André (*O Natal de Manuel*), que é passado para a criança com diferentes significados. Da mesma forma, como a questão do medo (em *Alguns medos e seus segredos*), com

a exploração dos variados tipos de medo existentes entre adultos e crianças. Vale ressaltar, ainda, o questionamento sobre autoritarismo adulto (em *Praga de Unicórnio* e em *Palavras, Palavrinhas Palavrões*).

3. Pela introspecção e necessidade da fantasia, algo de intrínseco na criança, que se mistura com a necessidade de exploração do mundo exterior, ou seja, uma forma de aumentar seu repertório/conhecimento de mundo, como as personagens Pedro, (*O menino Pedro e seu boi voador*) e Lucas, (*O menino que espiava para dentro*).

Desta forma, os **conflitos infantis** são divididos em:

- 1 Perda de identidade/busca de identidade
- 2 Exploração do mundo adulto
- 3 Adaptação em um mundo adulto
- 4 Solidão por ser filho(a) único(a)
- 5 Raiva
- 6 Medo
- 7 Complexo de Édipo

8 Autoritarismo adulto

Cada tema está ligado ao outro, sendo difícil analisá-los isoladamente. No entanto, a idéia não é classificar esses livros com base nos seus temas dominantes, mas sim, elaborar um ponto de partida para as análises.

A criança representada na literatura infantil de Ana Maria coaduna-se com o projeto lobatiano de conceber a “criança leitora como inteligente e inventiva, além de uma atitude radicalmente crítica da realidade brasileira” (Bastos, 1995, p. 73) e também com o resgate da própria infância da Autora, mediada pelo avô que participava de sua infância, por meio das brincadeiras com brinquedos feitos com a mão¹. Trata-se de dar voz à personagem infantil como a protagonista da história, que questiona os adultos sobre a realidade circundante, como Emília fazia nas histórias de Lobato.

Proponho, então, para este trabalho, analisar as personagens-criança da literatura infantil de Ana

¹ LIMA, Senise Camargo Lima. Anexos II. In: ____ *Bem do seu tamanho: afirmação de um gênero literário*. Assis, 1998. P. 148. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

Maria Machado, com o firme propósito de verificar como a criança é representada e em que medida isso cria um ponto de tensão nos livros, ou mesmo alguma marca lingüística ligada à sua construção, sua profundidade psicológica e à maneira com que a criança não se desvincula da infância. São aspectos, portanto, relacionados à sua auto-afirmação, ou seja, processo de auto-conhecimento e conquista de seu próprio espaço, que se dá com todas as personagens-criança nas primeiras histórias de Ana Maria Machado.

Sua auto-afirmação está ligada à sua conquista e direito de ser criança e, com isso, viver a plenitude de sua infância, que consiste em algo inerente ao seu ser, ou seja, algo que faz parte de ser como é e, que, por isso, não pode ser desvinculado dela.

Assim, faz-se necessário, num primeiro momento do trabalho, estudo sobre a infância, a fim de melhor conceituar e contextualizar essa criança, sua história e sua cultura, devendo esse estudo ser precedido de observações sobre a literatura infantil enquanto arte.

Em relação às análises das narrativas, o estudo, partirá da idéia central da análise de *Bem do seu*

tamanho (1979), realizada na Dissertação de Mestrado, para abordar os outros livros que também versam sobre o tema centrado na busca de identidade infantil (a própria criança procurando sua verdadeira identidade), embora de perspectivas diferentes: *Do outro lado tem segredos* (1980), *O menino que espiava para dentro* (1984), *De olho nas penas* (1981), *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981), *O menino Pedro e o seu boi voador* (1978), *Raul da Ferrugem Azul* (1981), *Palavras, Palavrinhas, Palavrões* (1986) e *Beijos Mágicos* (1996).

O critério de escolha dos livros incide sobre dois caminhos:

1. Apenas narrativas em que a criança é protagonista da história, apresentando, portanto, um perfil bem delineado das personagens, baseado em situações conflituosas que vêm estabelecer momentos de luta a partir da identificação desse conflito. Sua busca de auto-afirmação dá-se pelo enfrentamento do conflito por meio da reflexão/introspecção/ação, pela palavra, para assim, chegar ao crescimento interior, que é a (re)descoberta de si mesma.

2. Narrativas situadas entre as décadas de

1970 e 1990, período considerado bastante profícuo da autora, segundo Bastos (1995), quando desenvolve temas relacionados aos grandes conflitos infantis, já citados anteriormente. Esses conflitos existem em outros livros da autora, da mesma forma que há em sua obra outros tipos de exploração e descoberta do mundo infantil. No entanto, de alguma maneira, as narrativas selecionadas são mais representativas, pelos motivos já alegados (personagens fortes e conflitos bem delineados) e também, obviamente, pelo trabalho de linguagem nelas existente; ou mesmo porque foram escritos em um contexto histórico e cultural em que a literatura infantil, inserida em uma corrente mais “renovadora”, necessitava de se auto-afirmar como gênero literário, de maneira a cortar as amarras com a Pedagogia e o didatismo (Lajolo, 1991).

Esses conflitos proporcionam a auto-afirmação da criança por meio do enfrentamento, que é contextualizado em situações propícias, traduzidas por um trabalho de linguagem e, portanto, com uma preocupação estética. Também, por considerar a criança como um ser inteligente, emocional, histórico, cultural, porque se auto-afirma enquanto personagem capaz de pensar e

refletir sobre si mesma, com direito de viver a sua infância.

Em narrativas como *O menino Pedro e o seu boi voador* (1978) e *O menino que espiava para dentro* (1984) não existe um conflito propriamente dito, apenas a necessidade natural de a criança viver seu mundo de fantasia. Neste caso, não existe algo que incomode muito a criança e que ela tenha de resolver, inexoravelmente, mas sim uma vontade, uma paixão por conhecer o mundo, explorá-lo, enfim, de alguma maneira, buscar seu lugar nele, o que não deixa de ser uma outra forma de se auto-afirmar.

Tendo em vista essa busca e afirmação de identidade própria, vai-se analisar como a Autora recria a infância em suas histórias, explorando o mundo infantil por meio das palavras, que traduzem os brinquedos e brincadeiras, as fantasias, a introspecção ou a maneira de se voltar para dentro de si mesma. Com isso, faz com que a personagem criança revitalize suas necessidades de fantasia, de expressão e fixação de seu próprio espaço e tempo.

Em estreita relação com esses objetivos,

optei por uma abordagem metodológica baseada na proposta de “crítica integradora”, de Candido (1995) e na análise da “configuração textual”, de Magnani (1997), tomando o texto como ponto de partida e de chegada da análise e interpretação e considerando-o em seus diferentes aspectos constitutivos, referentes às seguintes perguntas que podem ser feitas a ele: por quê, para quê, quem, para quem, quando, onde, o quê, e como foi escrito.

A tese está organizada da maneira exposta a seguir. Após a introdução, no primeiro capítulo “Literatura Infantil - arte da palavra”, analiso o pensamento de alguns autores que enfocam a busca de emancipação literária do gênero via construção estética, em contraste com outros, que analisam a literatura infantil a partir de sua ligação com a escola, uma vez que esse gênero “nasce” da relação com essa instituição, além de evidenciar as relações desse gênero com o leitor.

A fim de compreender melhor a criança representada em Ana Maria Machado, no capítulo dois, trato da infância em dois momentos distintos. O primeiro, com a concepção Moderna, de Ariès e sua análise histórica linear da infância. O segundo, com a Contemporânea,

baseada na perspectiva de Walter Benjamin. Este, por adotar um ponto de vista marxista-dialético, focaliza a infância de maneira mais social, e, portanto, mais concreta e próxima da criança representada nas histórias.

Baseio-me em outras autoras, que comungam a mesma idéia de Benjamin, de modo que a infância e a criança como seu prolongamento são focalizadas de maneira mais concreta, e, como consequência, mais próxima. Ainda, neste capítulo, tratei um pouco da história da infância, do ponto de vista social, no Brasil, com base nos vários autores reunidos por FREITAS (1997) e também por Mary Del Priori (1999).

O terceiro capítulo, "A infância, a leitura, a literatura e a literatura infantil na ótica de Ana Maria Machado", traz as considerações teóricas sobre esses conceitos, os quais não só servem de embasamento teórico para evidenciar que essas concepções vão ao encontro dos autores anteriores, como também para mostrar que estão presentes nas histórias analisadas no quarto capítulo.

Para a análise das narrativas, parto, como já disse, de *Bem do seu tamanho* (1979) e, considerando a

idéia de auto-afirmação e busca infantil, passo para outras, com semelhante idéia, embora de perspectivas diferentes: *Do outro lado tem segredos*, *O menino que espiava para dentro*, *O menino Pedro e o seu boi voador*, *De olho nas penas*, *Bisa Bia*, *Bisa Bel*, *Raul da ferrugem azul*, *Palavras*, *Palavrinhas*, *Palavrões* e *Beijos Mágicos*.

O critério de organização e disposição de análise dessas narrativas não é o cronológico, mas o temático, de modo que a ordem dos livros se inicia com *Bem do seu tamanho*, que tematiza a busca de tamanho, da mesma maneira que em *Do outro lado tem segredos*, apenas mudando a perspectiva. Em *O Menino que espiava para dentro* existe a questão da introspecção, que lembra *O menino Pedro e o seu boi voador*, no que concerne à fantasia infantil. *De olho nas penas* e *Bisa Bia*, *Bisa Bel* são narrativas distintas cujas personagens buscam se auto-afirmar pela procura de identidade e pelo discurso feminino de auto-afirmação, respectivamente. As três últimas narrativas - *Raul da ferrugem azul*, *Palavras*, *Palavrinhas*, *palavrões* e *Beijos Mágicos* privilegiam os conflitos infantis advindos do medo e da imposição adulta.

O tópico final - "O discurso de auto-afirmação da criança" - pretende-se uma síntese da análise de todas as narrativas, tendo em vista a construção do discurso da criança como um discurso de auto-afirmação pela subjetividade. A construção desse discurso desfaz a "assimetria congênita" e o "adultocentrismo", ao mesmo tempo em que estabelece a criança como inseparável da infância na literatura infantil de Ana Maria Machado.

1. LITERATURA INFANTIL COMO GÊNERO LITERÁRIO: ARTE DA PALAVRA.

Pensar na representação da criança em Ana Maria Machado é, ao mesmo tempo, conceber, já de início, a concepção de uma literatura que esteja à sua altura, de modo a pensá-la, representá-la. E o melhor modo de representar a criança é deixá-la falar nas histórias.

O ato de dar voz à personagem-criança passa por uma questão de valores e que, portanto, envolve opção teórica compatível com a idéia de concebê-la como um ser que, apesar da menoridade física, possui uma personalidade, um caráter, uma maneira de pensar seu mundo e atuar nele, compatível com sua realidade contextual.

Pensando nessa criança representada em Ana Maria Machado, opto por um conceito de literatura infantil como “arte da palavra” e pela palavra, que se inicia no nível do discurso, como o modo de narrar (como) a história (o quê), ou seja, a maneira com que se dispõe o todo organizado da narrativa, tendo em vista a elaboração dos seus elementos:

É ao nível do discurso que se detectam os processos de composição que individualizam o modo narrativo: elaboração do tempo, modalidades de representação dos diferentes segmentos de informação diegética, caracterização da instância responsável pela narração, configuração do espaço e do retrato das personagens, constituem os mais destacados aspectos da manifestação do discurso, manifestação essa indissociável dos específicos conteúdos diegéticos que mediatamente a inspiram. É ainda no nível do discurso que se ativam os registros, no quadro do funcionamento microestrutural dos códigos estilísticos. (Reis, 1988, p. 29)

(...)

Suporte expressivo da história e domínio em que se consoma a sua representação, o *discurso* resulta diretamente do labor do narrador, traduz-se num *enunciado* e articula em *sintagma* diversas categorias e subcategorias específicas. (Reis, 1988, p. 225)

É esse “labor” do narrador que é capaz de traduzir uma criança em toda sua plenitude, com suas particularidades, ao mesmo tempo em que essa mesma criança se configura como o leitor implícito dessa literatura. Só mesmo um alto nível de elaboração lingüística é capaz de expressá-la na literatura de Ana Maria, uma vez que está à sua altura, ou no dizer de Lubbock (1921), “tema e forma se coincidem”, não se distinguindo um do outro:

O livro bem feito é o livro em que tema e forma coincidem, não se distinguindo um do outro

- o livro em que toda a matéria é usada na forma;
em que a forma expressa toda a matéria. (p. 33)

Faz-se necessário, então, um estudo da linguagem, já que esta é a matéria principal pela qual a literatura se constrói, ou seja, por um trabalho especial com a palavra. Na concepção de Candido (1967), a literatura se configura como uma arte que transpõe “o real para o ilusório”, combinando elementos da realidade objetiva e elementos da configuração artística:

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar. (Candido, 1967, p. 64)

Como arte da palavra, a literatura tem o poder de dar voz à criança, tendo em vista a personagem que é delineada no texto, de modo a exprimir suas vontades e necessidades, bem como aquilo que a angustia.

A valorização da infância implícita na obra

de Ana Maria Machado remete a uma outra idéia do direito a essa literatura, concebida por Candido (1995), como um bem "incompressível", ou seja, um direito que não se pode sonegar às crianças. Mesmo porque sua personalidade, como de todo ser humano, é construída entre o real e a fantasia (Candido, 1972), e a literatura é uma das modalidades artísticas mais ricas e capazes de propiciar os momentos de fantasia.

A ação da literatura, no sentido de humanização, processa-se pela atuação simultânea de três aspectos, ou de suas três faces: construção, expressão e conhecimento, sendo que o primeiro, se não é o mais importante, é "crucial", na medida em que é ele que decide a sua esteticidade ou não:

Em geral pensamos que a literatura atua sobre nós devido ao terceiro aspecto, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à *maneira* pela qual a mensagem é construída; mas esta *maneira* é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não. (CANDIDO, 1995, p. 244-5)

Essas três faces da arte são ressaltadas

também por Bosi (1986), numa reflexão curta e concisa. É construção, movimento de retirar o ser do não ser. É produção, “Techné” para os gregos; é conhecimento, ato cognitivo por meio da representação/mímesis; é expressão - o corpo é animado -, está intimamente ligado a um nexos existente entre uma “fonte de energia” e um signo que a veicula. “Uma força que se exprime e uma forma que a exprime” (BOSI, p. 50).

A atuação da literatura no ser humano se dá pela percepção da construção literária mediante a articulação das palavras num todo coerente, o qual permite que esse leitor organize-se a si mesmo para depois organizar o mundo, devido às “formas pertinentes” (CANDIDO, 1995, p. 245-51).

O contato com essas “formas pertinentes” possibilita o processo de humanização, desencadeado pela percepção da beleza, o afinamento das emoções, necessários, portanto, à formação humana:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO,

1995, p. 249)

A humanização via literatura só se confirma mediante a questão da “gratuidade”, mediante a qual Candido distingue os livros de “histórias infantis” ou aqueles em que predomina um trabalho estético, dos livros que possuem o firme e único propósito de ensinar e que, portanto, não possuem o elemento de “gratuidade” necessário à arte:

livros gratuitos, feitos para encantar. Estes são, realmente livros literários: a prova é que sendo de criança são também de adultos. Acho que é este o teste definitivo sobre o valor dos textos infantis, porque, na verdade, o subsolo da arte é um só. As histórias que apelam para a nossa imaginação agem sobre nós como as que encantam as crianças de tal forma que se nem todo bom livro de adulto serve para menino, todo bom livro de criança serve para um adulto. O grande, o bom conto infantil é, portanto, o que vale igualmente para adultos. (CANDIDO, Apud. LAJOLO, 1986, p. 329-33)

A literatura infantil, portanto, além de se constituir como um discurso voltado para criança, é uma arte da palavra, uma construção em que a poesia se mistura com a prosa, uma mescla de gêneros em que se configuram tempo, espaço, voz, impulsionados pela

personagem infantil. Esta está inserida em seu ambiente caracterizado pela infância vivida, como uma associação direta com a realidade próxima, a ser verificada na análise dos livros propostos.

Tratando-se de discurso literário, é possível observar a natureza social da linguagem inserida no romance, que pode ser visto como um conjunto e caracterizado como um fenômeno pluriestilístico, plurilíngüe e plurivocal. Essas características variam em torno dos muitos discursos presentes nos autores, nos narradores, nos gêneros intercalados e nos discursos das personagens.

Essa teoria, conhecida como o “dialogismo” de Bakhtin (Bakhtin, 1992), nasceu em oposição à teoria de Saussure, considerado por esse autor como um “objetivismo abstrato” por conceber a língua desvinculada de sua natureza social e considerada um sistema de signos arbitrários convencionais, concentrando-se apenas na lógica interna desse sistema, independente das significações ideológicas que a ele se ligam.

A língua (“langue”, de natureza social) e a fala (“parole”, de natureza individual) são elementos

constitutivos da linguagem, compreendida como a totalidade de todas as manifestações (físicas, fisiológicas e psíquicas) que entram em jogo na comunicação lingüística. A enunciação é produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, uma vez que sua estrutura é determinada pela situação e meio sociais:

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN, 1992, p. 109)

Para Saussure, a língua (social) é desvinculada da fala (individual) e, por esta razão, dá o tom abstrato, ficando circunscrita a um “produto acabado” e fora do fluxo da comunicação verbal.

Em oposição a esse racionalismo, Bakhtin propõe uma teoria capaz de ver a palavra como o “produto da interação do locutor e do ouvinte” (1992, p. 113) e não como uma forma fixa.

No uso prático, a língua é inseparável do seu conteúdo ideológico e, por isso, para a consciência

dos seus usuários não é um sistema de formas normativas. A enunciação é de natureza social, pois se dá pela interação verbal entre dois indivíduos inseridos na sociedade, de forma que a palavra proferida a um interlocutor variará se tratar de pessoa do mesmo grupo social ou não:

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN, 1992, p. 112)

Nessa perspectiva, a função central da linguagem não é a expressão, mas a comunicação, pois a essência da língua é constituída pela interação verbal, por meio da enunciação:

a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua. (1992, p. 123)

A respeito do plurilingüismo no romance, Bakhtin o concebe como a “introdução do discurso de outrem na linguagem de outrem, que serve para retratar a expressão das intenções do autor” (Bakhtin, 1988, p. 127), ao mesmo tempo em que amplia o horizonte

lingüístico e literário.

Pensar na literatura infantil de Ana Maria Machado é considerar esse aspecto dialógico, principalmente porque a autora dialoga com outros autores, como Lobato, Carrol, os contos de fada, enfim, os clássicos infantis, estabelecendo, algumas vezes, paródias em textos como *O menino que espiava para dentro*, a ser analisado no capítulo quatro. Por essa razão, faz-se necessário discorrer sobre esse conceito de paródia, inserido no dialogismo, a fim de embasar melhor essas idéias.

BARROS (1999) distingue no dialogismo de Bakhtin “o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso” (p. 2), o que significa considerar dois aspectos: a interação verbal, que se dá entre enunciador e enunciatário do texto, e o da intertextualidade no interior do discurso.

O dialogismo só pode ser considerado a partir do deslocamento do conceito de sujeito, que passa a ser substituído por diferentes vozes sociais, estabelecendo-se, assim, como um sujeito histórico e ideológico:

Concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto. Explicam-se as freqüentes referências que faz Bakhtin ao papel do "outro" na constituição do sentido ou sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva da outra voz. (BARROS, 1999, p. 3)

Nesse sentido, faz-se necessário considerar a intertextualidade como o diálogo entre os textos de uma cultura, construído no interior de cada um deles. É um ponto de intersecção e cruzamento de vozes sociais distintas: "um tecido constituído polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras". (p. 4)

Nesse sentido, o discurso dialógico é um discurso poético, na medida em que instala em seu interior o diálogo intertextual, a complexidade e as contradições dos conflitos sociais por meio de uma série de mecanismos, independentemente de ser prosa ou poesia.

No discurso da autora estudada, é possível estabelecer a polifonia em suas narrativas, já que estas apresentam os aspectos dialógicos e ainda demonstram características mais distintas em sua elaboração estrutural, quando fundem prosa e poesia em algumas

narrativas, como *De olho nas penas, O menino que espiava para dentro* e *O menino Pedro e o seu boi voador*, a serem analisados no capítulo quatro.

Fávero (1999) discute esses mesmos conceitos dialógicos, envolvendo dialogismo e carnavalização, e apresenta a paródia como um diálogo intertextual em *O menino que espiava para dentro*. Sendo considerada como um “canto paralelo”, a paródia se estabelece no texto como uma espécie de “contracanto” (p. 49), uma escrita que ao mesmo tempo em que transforma o texto primitivo, também o nega:

Na paródia, a linguagem torna-se dupla, sendo impossível a fusão de vozes que ocorre nos outros dois discursos: é uma escrita transgressora que engole e transforma o texto primitivo: articula-se sobre ele, reestrutura-o, mas, ao mesmo tempo, o nega. (FÁVERO, 1999, p. 53)

Pensar na paródia como o discurso sobre outro discurso, que, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que dialoga com o discurso primitivo, também o nega, remete, de alguma forma, ao romance moderno, aos moldes de Rosenfeld (1973).

Em sua análise da literatura juntamente com a pintura, nota que no século XX a mimese se desrealiza,

isto é, abandona a perspectiva, o ponto de vista. O termo “desrealização” se refere ao fato de que a pintura deixou de ser mimética, negando-se a reproduzir ou copiar a realidade empírica, tanto quanto o romance. Neste, o ser humano se fragmenta, há uma desmontagem da pessoa humana e do “retrato” individual, uma quebra da linearidade, a fim de compor, construir uma narrativa que contemple todas as mudanças ocorridas.

Dessa forma, essa idéia de desconstrução e multiplicidade de vozes estão presentes no romance moderno, na medida que aparecem nessas histórias como as várias vozes dentro de um mesmo discurso. Como exemplo, tem-se a fusão das vozes do narrador com a personagem, presente no discurso “indireto livre”, a ser discutido no capítulo quatro, nas análises das histórias.

1.1 A questão do leitor da literatura infantil

Todo texto escrito, independentemente de sua natureza, existe para ser lido. Essa situação se evidencia quando se trata de literatura infantil, sintagma que traz explicitamente a figura do leitor, projetado no adjetivo. Este qualifica o substantivo, de

forma a atribuir-lhe o significado de gênero literário destinado à criança.

No entanto, segundo Ana Maria Machado, o adjetivo não restringe o substantivo, pelo contrário, “o amplia”:

Literatura Infantil não é aquela que se destina exclusivamente a ser lida pelas crianças, mas sim aquela que pode ser lida *também* pelas crianças (MACHADO, 1981, p. 1).

Candido (2000), de um ponto de vista mais sociológico que estético, concebe o escritor como indivíduo que desempenha seu papel social e sua obra não é um produto fixo, unívoco frente a qualquer público, mas o resultado da tensão entre as “veleidades profundas e a consonância ao meio, caracterizando um diálogo mais ou menos vivo entre criador e público” (p. 74).

Isso significa que o escritor depende de seu público, na medida em que este se revela na sua consciência:

Quando se diz que escrever é imprescindível ao verdadeiro escritor, quer isto dizer que ele é psiquicamente organizado de tal modo que a reação do outro, necessária para a auto-consciência, é por ele motivada através da criação. Escrever é propiciar a manifestação alheia, em que a nossa imagem se revela a nós mesmos. (p. 76)

No compasso de Candido, Ana Maria Machado aponta o escritor como alguém que escreve para ser lido, ainda que seja para si mesmo, para o prazer de preencher o papel em branco:

Em geral, a gente escreve para a gente mesmo. Escreve pela própria linguagem, pela página em branco, para dizer alguma coisa. Não importa muito a idade de quem vai ler. (MACHADO *apud*. Bastos, 1995, p. 49)

Destinado ao adulto ou à criança, um texto literário é revelador do trabalho do escritor com a linguagem, o que lhe confere autonomia e esteticidade, quando se torna portador de uma proposta artística; ou pragmatismo e utilitarismo, quando seu compromisso é com a pedagogia.

A relevância, segundo Ana Maria Machado, não é ser aceito pelo adulto ou pela criança, mas o próprio ato de a escrita constituir-se como um trabalho de construção estética, o que significa “criar um momento de beleza através da palavra” e usar essa escrita literária de modo “transparente”:

Literariamente, a linguagem pode ter vários sentidos, para que o leitor invente seus

próprios significados. Mas gosto de usá-la sempre de modo transparente. Não para ocultar e velar, mas para revelar. (MACHADO, *apud* BASTOS, 1995, p. 50)

Não se trata de negar a criança no texto, mas de convidá-la a nele penetrar, como leitor capaz de apreciar o “momento de beleza através da palavra” e, uma vez que essa criança se faça leitora, é impossível ignorá-la, devendo-se tomá-la como um “leitor implícito”. Para tanto, o texto de literatura infantil precisa de cuidados especiais. Trata-se, segundo Machado da necessidade de um ludismo maior do que para o adulto:

Escrevo porque gosto. Com meus textos, quero botar para fora algo que não consigo deixar dentro. E escrevo para criança porque tenho uma certa afinidade de linguagem. Mas não tenho intenção didática, não quero transmitir nenhuma mensagem, não sou telegrafista. Acredito que a função da obra literária é criar um momento de beleza através da palavra. Escrever para crianças talvez seja mais aberto, mais lúdico, mais perto da conotação e da poesia, mais polissêmico. E com um certo compromisso com a esperança, que não existe quando se escreve para adultos. Mas basicamente não creio muito que as coisas se dividam entre adultos e crianças. (Machado *apud*. Bastos, 1995, p. 49)

Eu, o que me interessa em literatura é trabalhar a beleza da palavra e a beleza com a palavra, né? Criando novas idéias, novos personagens, as situações...Eu acho que só escrevo porque eu gosto da linguagem e da beleza. (LIMA, 1998.)

Essa diferença centrada no “ludismo”, “mais perto da conotação e da poesia”, só faz do texto algo mais rico e lúdico, ampliando, assim, a perspectiva do leitor. É por isso que o adjetivo “infantil” amplia, em vez de restringir.

Isso poderá ser observado nos vários textos a serem analisados no capítulo 4, com as brincadeiras de linguagem, as figuras de linguagem, o jogo de perspectivas, o contraste de idéias, a valorização da infância e da criança, bem como de seu discurso. Enfim, procurar-se-á evidenciar toda a construção literária capaz de criar o momento de beleza e proporcionar o encontro entre o leitor e o protagonista, de descobrirem juntos, já que o conhecimento das personagens é semelhante a do “leitor implícito”.

Tratando-se desse leitor-mirim, é evidente que a sua leitura será diferente da do adulto. A identificação desse leitor com a história se dá por uma espécie de projeção da criança na personagem com que ela se identifica, proporcionando ao leitor, além dessa semelhança, uma sensação agradável de liberdade e pacificidade:

A catarse constitui a experiência comunicativa básica da arte, explicitando sua função social, ao inaugurar ou legitimar normas, ao mesmo tempo que corresponde ao ideal da arte autônoma, pois liberta o expectador dos interesses práticos e dos compromissos cotidianos, oferecendo-lhe uma visão mais ampla dos eventos e estimulando-o a julgá-los. (ZILBERMAN, 1989, p. 57)

Identificando-se com o protagonista, o leitor está, ao mesmo tempo, participando da história e atuando sobre ela, uma vez que a interpreta. Sua participação, então, ocorre não como se ele fosse uma “entidade autônoma”, mas como “leitor implícito” e, portanto, um aspecto constitutivo da configuração textual. Ao participar da composição do texto no momento em que esse é escrito, o leitor situa-se como mediador, na medida em que o autor só adquire plena consciência da obra pela sua reação.

Isto indica, segundo Zilberman (1989), que o público é condição para o autor conhecer-se a si mesmo, seja quando aceita o que o texto propõe, admitindo suas orientações, ou quando atribui sentidos ao texto a partir de suas experiências, de ordem histórica, social e biográfica.

De acordo com a perspectiva de Iser (1996), “a obra é o ser construído do texto na consciência do leitor” (p. 51). Esse leitor é entendido como “implícito” porque não está concretizado, mas subentendido na configuração do texto. Não se trata, portanto, de uma existência real, mas “transcendental”:

A concepção do leitor implícito descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação. Como essa estrutura vale para a leitura de todos os textos ficcionais, ela assume um caráter transcendental. (*Idem, Ibidem*, p. 78)

Aprofundando essa questão do leitor, é possível inseri-la na “experiência estética”, cuja essência, para Jauss (1979), encontra-se num processo interativo, baseado na “oscilação” entre sujeito e objeto:

A experiência estética, portanto, consiste no prazer originado da oscilação entre o eu e o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente do objeto, aproximando-se de si. Distancia-se de si, de sua cotidianidade, para estar no outro, mas não habita o outro como na experiência mística, pois o vê a partir de si. (p. 19)

Nesse sentido, os textos de Ana Maria Machado permitem ao leitor projetar-se na história narrada,

colocando-se no lugar da personagem, vivendo uma nova experiência e enriquecendo-se interiormente. Ou ainda, distanciar-se da mesma história para voltar à sua realidade, podendo estabelecer comparações, enxergar as opções, enfim, um enriquecimento que a literatura pode conceder como uma forma de felicidade.

Essa facilidade de se colocar no lugar do outro é ricamente proporcionada ao leitor, por meio das várias narrativas de Ana Maria Machado, que possibilitam essa aproximação não só pela experiência em si da personagem, mas também pelo jogo lingüístico.

Trata-se, segundo Iser (1996), de uma interação que só pode se realizar com a participação do leitor enquanto ser que completa o sentido no texto:

Em obras literárias, porém, sucede uma interação na qual o leitor “recebe” o sentido do texto ao construí-lo. (p. 51)

A interação texto/leitor parte das estruturas do texto, as quais são, ao mesmo tempo, de caráter verbal e afetivo. Este duplo caráter diz respeito ao efeito causado no leitor, quando em contato com estruturas verbais:

as condições elementares de tal interação se fundam nas estruturas do texto. Estas são de natureza do texto, elas preenchem sua função não no texto, mas sim à medida que afetam o leitor. Quase toda estrutura discernível em textos ficcionais mostra esse aspecto duplo: é ela estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo. O aspecto verbal dirige a reação e impede sua arbitrariedade; o aspecto afetivo é o cumprimento do que é preestruturado verbalmente pelo texto. (*Idem, Ibidem*, p. 51)

Esse espaço aberto diz respeito aos “vazios” do texto, como uma espécie de convite à participação do leitor, não só na identificação com as personagens, projetando-se nelas, como também na interpretação do texto, já que:

o vazio no texto ficcional induz e guia a atividade do leitor. Como suspensão da conectabilidade entre segmentos de perspectiva, ele marca a necessidade de uma equivalência, assim transformando os segmentos em projeções recíprocas, que, de sua parte, organizam o ponto de vista do leitor como uma estrutura de campo. (ISER, 1979, *apud* LIMA, p. 130)

Este [o preenchimento] se realiza mediante a projeção do leitor. A comunicação entre o texto e o leitor fracassará quando tais projeções se impuserem independentes do texto, fomentados que serão pela própria fantasia ou pelas expectativas estereotipadas do leitor. Ao invés, a comunicação de êxito dependerá de o texto forçar o leitor à mudança de suas “representações projetivas habituais.” (LIMA, 1979, p. 23).

Tendo em vista essas considerações é possível verificar a superação da assimetria adulto/criança nas

narrativas de Ana Maria Machado, de modo tal a privilegiar um trabalho estético e, por isso, valorizar seu leitor criança. Essa valorização se dá pela liberdade e autonomia que a personagem adquire, agindo e refletindo sobre o mundo e sobre si mesma.

A capacidade da autora em criar essas “formas pertinentes de linguagem” faz desse texto um discurso privilegiado, adequado ao leitor infantil, isto é, um texto do tamanho do leitor. Essa capacidade permite também compreender o esforço da literatura infantil em atingir sua maioridade literária.

1.1.1 A Literatura Infantil Brasileira e suas fontes teóricas.

Como arte da palavra, a literatura tem o poder de dar voz à criança, tendo em vista a personagem que é delineada no texto, de modo a exprimir suas vontades e necessidades, bem como aquilo que a angustia. Esses fatores contribuem para a sua maioridade literária, construída no decorrer de sua história, um tanto recente,

como se verá a seguir.

Os estudos sobre literatura infantil, no caso brasileiro, são relativamente recentes. Embora desde o final do século XIX possam ser encontradas tematizações esparsas sobre o gênero (Magnani, 1996), é sobretudo a partir das décadas de 1940 e 1950 que ele passa a ser objeto de reflexão mais sistemática, respectivamente com os escritos de M. B. Lourenço Filho. Em “Como aperfeiçoar a literatura infantil” (1943), Lourenço Filho aborda a literatura infantil de um ponto de vista psicológico, procurando soluções relativas ao caráter formativo do gênero:

Sua função capital é a de sugerir o belo, dentro dos recursos da mentalidade da criança. Fazendo-o, sugere o bem; concorre para a formação do gosto artístico; coopera no equilíbrio emocional da criança; dá-lhes horas de sadio entretenimento e de liberação espiritual; faz amar o idioma nacional; desperta o gosto literário, estimulando a criação; e, mais generalizadamente, sem dúvida, pelo hábito que inculca da boa leitura, prepara o consumidor das belas letras no homem futuro. (LOURENÇO FILHO, 1943, p. 160)

Tendo em vista a valorização e construção do texto, Arroyo (1968) marca as origens da literatura infantil por meio de um histórico das preliminares do

gênero na Europa, a fim de caracterizar as suas fontes e não exatamente uma análise crítica. Para isso, de uma perspectiva histórico-evolucionista, destaca, no Brasil, o que considera duas fases da literatura infantil no Brasil: a escolar, por meio de traduções portuguesas; e a literária propriamente dita, com traduções, adaptações e aproveitamento do material brasileiro.

Em relação aos principais aspectos caracterizadores do gênero, Arroyo aponta a construção do texto, tendo em vista a utilização da linguagem, vocabulário e enredo. Aponta também as necessidades tanto de afirmação do gênero, como da assimilação da consciência nacional, por meio de textos mais brasileiros, com seus próprios valores culturais:

teor mais brasileiro, mais da terra, com o aproveitamento dos seus próprios valores culturais e da contribuição das correntes imigratórias que ajudam a construir a nação. (ARROYO, 1968, p. 229)

Centrada na própria criança, de uma perspectiva mais literária e autêntica, Cecília Meireles (1979)² define a literatura infantil pelo gosto infantil,

² A primeira edição consta de 1951, da qual não tive acesso.

ou seja, uma literatura “a posteriori”:

Existe uma literatura infantil? Como caracterizá-la? Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma literatura Infantil “a priori”, mas “a posteriori”. (MEIRELES, 1979, p. 19)

Nessa concepção, já se pode notar a necessidade de definição da identidade da literatura infantil, tendo como critério o gosto da criança, no que concerne ao seu prazer e utilidade na leitura. Essa afirmação evidencia a participação ativa da criança na identidade dessa literatura que traz explícito o leitor no próprio nome e implícita a valorização da criança enquanto ser capaz de escolha.

Nessa linha de raciocínio, Regina Zilberman (1985), imbuída em um discurso estabelecido pela ruptura com a normatividade, analisa a literatura infantil brasileira juntamente com a escola, destacando suas diferenças e semelhanças. Estas se dão pelo fato de que tanto uma quanto a outra podem formar o espaço para que a

criança reflita sobre sua condição pessoal.

Zilberman (1985) evidencia a necessidade de parâmetros artísticos para a escolha de textos na escola, reiterando sua função formativa, capaz de formar o “leitor crítico”. Inseridos nesses parâmetros artísticos estão o que Zilberman chamou de “propósito verista”, mostrando a vida “tal como ela é”, de modo a marcar uma ruptura com o estabelecido e ao mesmo tempo, proclamar sua esteticidade, por meio do “exercício com a palavra”.

Para isso, a autora destaca a concepção “adultocêntrica”, isto é, que provém do adulto que a impõe à criança, criando um discurso de dominação e domesticação:

Embora seja consumida por crianças, a reflexão sobre o produto oferecido a elas provém do adulto, que a analisa, em primeiro lugar, de acordo com seus interesses (...) embora o produtor do livro infantil seja o próprio adulto, o objeto produzido é visto, analisado e classificado em analogia a seu consumidor, o leitor mirim. (ZILBERMAN, p. 35)

Nessa concepção adulta, a criança é receptor passivo, que, de acordo com a ideologia dos valores evidenciados no livro, não só diminui o leitor, como também essa menoridade é transferida à literatura, que,

por essa razão, passa a ser considerada um gênero menor.

Em contraposição a essa idéia normativa, a autora destaca a fase lobatiana como altamente criativa, muito embora apresente seu aspecto pedagógico por meio de suas temáticas quase sempre vinculadas ao ensino. A autora evidencia o trabalho artístico de Lobato por sua ruptura com a literatura européia, na medida em que ele introduz em seus livros a tradição folclórica. Após Lobato, alguns escritores pertencentes a uma corrente renovadora da literatura infantil conseguem melhorar a qualidade de seus textos, uma vez que esses realizam uma ruptura com a normatividade, ao mesmo tempo em que desfazem a relação “adultocêntrica” e autoritária.

Inserido nessa linha mais “renovadora” da literatura infantil brasileira, Perrotti (1986) aborda a eterna tensão entre o que ele denomina “discurso utilitário” (pedagogizante) e “discurso estético” (autônomo), sendo este último um parâmetro decisivo à avaliação de textos literários destinados às crianças. Além desses dois discursos, já mencionados, o autor distingue um outro denominado “discurso instrumental”, que faz parte do discurso estético e que, embora dono de

uma função formativa, não abdica de seu caráter artístico.

Tendo como parâmetro a geração 70 e a sua valorização da esteticidade, Perrotti (1986) elege *O caneco de prata* (1971), de João Carlos Marinho, como o exemplo de “discurso estético” e “a crise do discurso utilitário”, por meio de um discurso “deslocado”, que visa à participação do leitor e ao diálogo com ele. O autor conclui pela necessidade de construção dessa literatura baseada no parâmetro estético como um padrão literário decisivo, “sem imposições de nenhuma espécie, sem “verdades” prontas, sem receitas, podendo ser úteis no seu universo, mas não utilitárias na sua construção” (PERROTTI, 1986, p. 153)

A fim de explicitar mais a respeito dessa “renovação” da literatura infantil, Perrotti destaca algumas características básicas dessa geração de escritores preocupados com uma literatura mais comprometida com a arte, em detrimento da pedagogia. Essa renovação é verificada por Perrotti pela valorização: da “criatividade da criança”, do “saber infantil”, da “mulher como ser ativo”, do “espírito indagador,

crítico”, “do questionamento das relações de poder existentes entre adultos e crianças”.

Visando investigar as relações entre leitura, literatura e escola, do ponto de vista da formação do gosto, Magnani (1989) partiu da noção de fenômeno literário, segundo France Vernier, integrado ao seu contexto e/ou funcionamento, ou seja, “as condições de emergência dos textos, sua produção, edição, difusão, instituições escolares e universitária”. Para realizar essa investigação, a autora inicia seu texto com a análise do percurso histórico do ensino da leitura e da literatura no país. Essa análise lhe permitiu perceber a “condição de acientificidade e mistério” com que a escola encara a leitura e a literatura, buscando adaptá-las de acordo com um feito retórico (herança jesuítica) da diluição e homogeneização do gosto, contribuindo para o surgimento da literatura infanto-juvenil trivial. Esta condição de “acientificidade” é relacionada às fases diluídas da Educação brasileira, que ensinava por meio de imitação e, conseqüentemente, desviava os alunos da interrogação e do questionamento.

A escola, por meio dessa prática não

interacionista de linguagem, vê o texto como algo acabado, transformando a leitura em fetiche e o indivíduo em consumidor. Tem-se, desta forma, a homogeneização do gosto por uma literatura trivial, desprovida de qualquer caráter estético, pois a leitura é “solta” de seu contexto histórico e social. Essa leitura medíocre oferecida aos alunos limita-se ao livro didático e paradidático, os quais apresentam fragmentos de textos que não possuem a visão de totalidade e, quando apresentam, são textos escolarizados, isto é, destituídos de valor estético. Mesmo assim, estes textos são tomados como leitura pela escolha do professor, não mediante uma análise crítica, mas por uma questão de praticidade aliada à falta de tempo e formação.

A autora afirma a influência aristotélica, segundo a acepção de útil e agradável na literatura infanto-juvenil, e platônica, ligada à função, ao mesmo tempo em que manteve uma ligação histórica com a escola e com a pedagogia, propiciando o aparecimento de um conservadorismo e trivialização do gênero em decorrência de sua utilização para o ensino. Dessa forma, a literatura infantil faz correr o risco de o objeto de

imitação (mimese) ser um falso mundo da criança e do jovem, já que é vista da ótica adulta, desconsiderando a complexidade do mundo e da vida.

Esta trivialização do gênero, segundo Magnani (1989) não se dá apenas com as condições de circulação e utilização, mas com a “complexa rede de relações” (modo de produção ficcional e os modos de percepção previstos) constitutivos do texto.

A autora afirma a necessidade de leitura, análise e problematização dos textos lidos na escola, a fim de “compreender as relações entre conservação e ruptura sociais e partir das soluções literárias para problemas deslocados, mas possíveis de serem conhecidos” (MAGNANI, 1989, p. 88). A fim de se escapar da trivialização da escola, Magnani ressalta a tarefa de reconstrução dos conceitos dos livros “bons” ou “ruins”, por meio de uma “práxis compartilhada e transformadora”. Dessa forma, o leitor pode aprender a gostar, na medida que percebe no texto o trabalho particular da linguagem, envolvendo as condições de emergência e utilização/recepção dos textos literários. O professor necessita ter uma “interferência crítica” na sua práxis

compartilhada, rompendo com o estabelecido, propondo buscas e delineando avanços (p.92).

Nessa perspectiva, Regina Zilberman e Lígia Cadermatori Magalhães (1987) analisam as relações entre o livro e a criança, seu beneficiário, averiguando a perspectiva do primeiro, que pode ser autoritária, quando impõe certas normas (pedagogizante), ou emancipatória, quando estimula o leitor à postura crítica. Para isso, adotam o ponto de vista da teoria literária e traçam um estudo acerca da recepção, a qual teve seu início no formalismo russo e estruturalismo tcheco, para concluir com a importância e fundamental participação do leitor na elaboração do texto. É nessa perspectiva que esse gênero não pode ser pensado independentemente do receptor (criança) e da atuação na vida social, uma vez que é esta uma das formas que garantem seu compromisso com a arte, por meio de um texto renovador/emancipatório, ou com a pedagogia, por meio da “falsificação” da realidade, em conformidade com a ideologia dominante.

Dessa maneira, a criança está presente na elaboração dessa literatura enquanto leitor “previsto”, como uma categoria literária e enquanto personagem capaz

de construir seu próprio discurso.

Baseando-se em Arroyo, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991) apresentam um histórico da literatura infantil brasileira, com a análise de algumas de suas fases e certas tendências, tendo como contraponto a literatura “adulta”, ao mesmo tempo em que enfatizam os momentos de ruptura assim como a natureza da literatura infantil.

As fases da literatura infantil abordadas por Lajolo e Zilberman avançam até a década de 1980, atingindo o que as autoras chamam de “renovação literária”, observável na década de 1970, concomitantemente à industrialização da cultura, por meio da multiplicação em série do livro e da ênfase nos aspectos gráficos do texto como elemento autônomo. Nessa corrente “renovadora”, as autoras enfatizam o “verismo” do gênero, que se observa na proposição de termos de caráter social, político e moral, que propõem uma ruptura com o mundo fantástico tradicionalmente presente nos livros do gênero.

Essa ruptura estimula a produção de textos “autoconscientes”, ou capazes de assumir com radicalidade

extrema sua “natureza de produto verbal, cultural e ideológico” (LAJOLO; ZILBERMAN, p. 161), ao mesmo tempo em que delineia uma concepção de literatura infantil voltada para a busca de esteticidade e desvencilhada do pedagogismo e da fantasia.

A burguesia se afirma como classe social e tem na família e na escola sustentáculos para legitimarem o seu poder, trabalhando em prol de seus valores, ainda que esses sejam de natureza simbólica. Nessa perspectiva, a criança passa a desempenhar um novo papel social, estimulando a fabricação do brinquedo e do livro.

Todos os autores, de alguma maneira, evidenciaram a necessidade de construção de uma literatura infantil por meio da revitalização da linguagem (renovação), que, por sua vez, passa a repensar a própria criança ali representada, seja na maneira com que desfaz o discurso adultocêntrico pelo propósito verista, ou mesmo pelo aproveitamento do material genuinamente brasileiro (folclore), ou ainda pelo respeito ao gosto infantil.

O que realmente importa é destacar a preocupação com a emancipação da criança nesses textos,

uma maneira de dar voz a ela pelas opções temáticas e conteudísticas, visando analisar as narrativas de Ana Maria Machado, ressaltadas nos estudos sobre ela, elencados a seguir.

1.1.2 Sobre a Literatura infantil de Ana Maria Machado

Existem muitos estudos sobre a literatura infantil de Ana Maria Machado cujas abordagens coincidem com alguns dos livros que analiso nesta tese. Não só porque são livros em que a criança-personagem está presente de maneira mais autêntica, mas também porque são narrativas afinadas pelo diapasão da construção estética e que, por isso, ressaltam seu caráter inovador, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação do gênero literário.

Dentre os estudos mais relevantes destaco oito autores, os quais abordam aspectos comuns em vários livros da escritora, com ênfase em sua construção estética, por diferentes prismas, como: Rosell (s.d), Resende (1988), Quintana (1989), Pereira (1991), Cruz (1991), Lajolo (1995) e Peixoto (1997) e, por último, Pereira e Antunes (2004). Neste último, destacam-se

diferentes abordagens, por se tratar de vários autores, em diferentes lugares do país, reunidos em uma edição, sob a organização de Maria Teresa Gonçalves Pereira e Benedito Antunes. Por se tratar de um livro único, com vários autores, coloco-o por último, a fim de manter e não desvirtuar a sua organicidade.

O estudo de Rosell³ (s.d) destaca dois aspectos característicos da obra de Ana Maria Machado: a “fantasia crítica” e o “realismo maravilhoso”. O primeiro aspecto distingue-se pela presença de fadas, reis e encantamentos, por meio dos quais são tematizados problemas contemporâneos do indivíduo e da sociedade. O segundo distingue-se pelo fato de que a história é tomada da realidade e, num determinado momento, as personagens e o ambiente são deslocados para a fronteira do maravilhoso, permitindo a análise do “conflito por meios

³ Cuentos y novelas breves que sitúan em um ambiente convencional, de reyes y castillos, unicórnios y dragones, hadas y encantamientos, donde – como em La fabula – los problemas contemporâneos Del individuo y La sociedad se someten a analisis. La ironia, El humos, El absurdo, El enfoque no convencional Del héroe, La crítica de La autoridad, así como los recursos expresivos modernos y de alto registro, hecen de este setor uno de los más característicos, ricos y originales de La nueva literatura infantil brasileña. (...) [Realismo Marcavilhoso]: cuentos extensos y novelas donde El ambiente y los personajes están tomados de La realidad, pero que em determinado momento atraviesan La frontera de lo maravilloso, lo que permite analizar El conflicto por médios nada convencionales que agudizan La lucidez, pero también El disfrute, em general constituyen interesantes metáforas sobre El individuo. (Rosell. S.d. p. 47-8)

nada convencionais”:

[A fantasia crítica] Contos e pequenas novelas que se situam em um ambiente convencional, de reis e castelos, unicórnios e dragões, fadas e encantamentos, onde – como na fabula – os problemas contemporâneos do indivíduo e a sociedade submetem-se à análise. A ironia, o humor, o absurdo, o enfoque não convencional do herói, a crítica da autoridade, assim como os recursos expressivos modernos e de alto registro, fazem deste setor um dos mais característicos, ricos e originais da nova literatura infantil brasileira.

...

[Realismo maravilhoso]: Contos extensos e novelas onde o ambiente e os personagens estão tirados da realidade, que em determinado momento cruzam a fronteira do maravilhoso, o que permite analisar o conflito por meios nada convencionais que agudizam a lucidez, porém também desfrute, em general constituem interessantes metáforas sobre el indivíduo. (ROSELL, s. d. p. 47-8)

Resende (1988) propõe uma revisão crítica da produção de literatura infantil embasada num conceito de “amadurecimento literário”, detectado por meio da exploração criativa da linguagem, de acordo com a função estética, cujo propugnador mais destacado foi Monteiro Lobato. De acordo com essa concepção de literatura infantil que visa à estética e não ao pedagogismo, a autora discute a produção de Ana Maria Machado, mediante análise dos livros *Bento-que-Bento-é-o-frade* (1977), *Bem do seu tamanho* (1979) e *O menino que espiava para dentro*

(1983).

De acordo com essa pesquisadora, o trabalho estético realizado por Ana Maria Machado se traduz num compromisso com a fantasia, identificado por uma linguagem poética responsável pela formação do gosto infantil, uma vez que o leitor é remetido a raridades imaginárias de grande validade e encanto. Esse efeito é conseguido mediante a passagem do “primeiro plano do imaginário” (fantasia mais superficial) para o “segundo plano” (fantasia profunda, nível de subjetividade), onde se situam maior força poética e relevância simbólica, ou o limite do inconsciente do escritor, onde subjaz a criança. Para Resende, a personagem Helena, de *Bem do seu tamanho* (1979), realiza essa passagem do primeiro para o segundo plano, por meio de sua percepção do mundo circundante, passando do questionamento de seu verdadeiro tamanho à procura de respostas, por meio do deslocamento espacial.

Resende (1988) ressalta, ainda, a capacidade de a obra de Ana Maria Machado afirmar-se como gênero literário, uma vez que a escritora mergulhou no imaginário, de forma a garantir a permanência da arte,

gerada pela função estética (p. 105), garantindo também a fruição por parte do adulto, além da criança e do jovem.

A proposta de investigação de Quintana (1989) concentra-se na confirmação da identidade literária da literatura infantil brasileira de Ana Maria Machado em *História meio ao contrário* (1987), *Do outro lado tem segredos* (1985), *De olho nas penas* (1984) e *O canto da praça* (1986). Nesses livros tematiza-se a busca de identidade pessoal ou coletiva, por meio do "amadurecimento da temática e da técnica narrativa", da "livre invenção da linguagem", "livre expressão do discurso", "novidade temática", do "apuro técnico" (p. 68-9) bem como no uso do *nonsense*. A autora conclui que a identidade da literatura infantil brasileira se constrói pela especificidade de trabalho de cada autor com o acréscimo de novos elementos:

A identidade literária de Ana Maria Machado dá-se com a polemização do discurso tradicional e com a instauração do *nonsense* "enquanto conotação do que foge ao senso comum" e "exacerbação do discurso lúdico", o qual só é possível após se ter conseguido uma "identidade literária brasileira" (p. 158).

Cruz (1991) analisa o riso na obra de Ana

Maria Machado com o objetivo de discernir as suas fontes, funções e dimensões. Sua fonte medieval, sua função de libertar-se pela palavra e suas dimensões envolvem a esteticidade, de modo a permitir a clarividência de sua palavra, na busca de um mundo mais justo.

A noção do cômico em Ana Maria Machado tem raízes medievais (riso recreador e recriador), e suas histórias são fundamentadas tanto no riso de caráter universalista e subversivo quanto no riso carnavalesco, de uso festivo. O cômico aparece como intermediário na linguagem lúdica de Ana Maria Machado, como meio de problematizar o mundo circundante, romper com autoritarismos, enfim, como meio de se buscarem transparências, como um meio de libertação.

Cruz ainda ressalta o papel desse riso na obra de Ana Maria Machado como um meio para atrair o leitor e conduzi-lo a ler nas entrelinhas, chamando para reflexão. O cômico se estabelece por meio de três processos: a interferência de idéias, ou atribuição de duas significações independentes e superpostas na mesma frase (p. 46); trocadilhos ou jogo de palavras; e as inversões e a transposição, esta consistindo em se

transporem idéias de seu ambiente natural para outro, exprimindo-as em estilo e tonalidades diferentes (p. 52).

Considerações semelhantes podem ser observadas na tese de doutorado de Pereira (1990) intitulada *Recursos lingüístico-expressivos da obra infanto-juvenil de Ana Maria Machado*. Com base em análise fônica, semântica e sintática, Pereira defende o ponto de vista de que a literatura infanto-juvenil de Ana Maria Machado é baseada no "coloquial elaborado", que, por sua vez, apresenta raízes lobatianas. A partir da análise de "algumas marcas perceptíveis facilmente do coloquial em Ana Maria Machado" (p. 136), que se encontram diluídas no discurso, "tendo como resultado uma linguagem coloquial despojada, versátil, mas sempre rica, expressiva e bem elaborada na sua transparência" (p. 13), Pereira observa que esse estilo só pôde ser construído mediante uma concepção dinâmica de língua, baseada em seu aspecto lúdico, trazendo para o leitor a impressão de um permanente "papo",

num contar de casos, histórias, com os mais variados temas. Não se notam no seu estilo os limites demarcatórios entre o coloquial e o erudito (culto) já que a autora transita em ambos os níveis de maneira fluida, natural e espontânea,

tanto em relação ao personagem quanto ao narrador.
(Pereira, 1990, p. 136)

Num dos capítulos do livro *Ana e Ruth: 25 anos de Literatura* (1995), Lajolo identifica a literatura de Ana Maria Machado com uma perspectiva moderna, por meio de textos "inovadores", que privilegiam a inteligência e a criatividade infantil. É nesse ângulo inovador que a literatura dessa escritora, assim como a de Ruth Rocha, converge para a proposta lobatiana:

São várias as perspectivas pelas quais a trajetória de Ana e Ruth coincide com a que, mais de cinquenta anos antes, Lobato percorreu ao selar, na tradição brasileira, a modernidade do gênero infantil. Algumas dessas perspectivas que merecem destaque são a modernização do texto, a coloquialização da linguagem, o arejamento das mensagens, a concepção da criança leitora como inteligente, inventiva, além de uma atitude radicalmente crítica da realidade brasileira. (LAJOLO, 1995, P. 73)

Além de acompanharem profissional e cuidadosamente os aspectos envolvidos na produção de seus livros, ambas aceitam desafios como a organização profissional de editoras, coleções e livrarias.

De uma perspectiva histórica, Peixoto (1997) analisa alguns livros de Ana Maria Machado, partindo da concepção de ficção como narrativa que tenha por

finalidade comunicar fatos inventados com o intuito de fingimento e de puro prazer (p. 148), de modo a interpretar a realidade. Busca, assim, assegurar o caráter histórico da literatura, uma vez que ela sempre se relaciona com um determinado tempo e lugar.

Para Peixoto, Ana Maria Machado é uma escritora capaz de criar histórias cujo "eu individual" não se constrói separadamente do "eu social". Nesse sentido, destaca os livros *Bento-que-Bento-é-o-frade* (1977), *Bem do seu tamanho* (1980), *Do outro lado tem segredos* (1980), *De olho nas penas* (1981), *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982) e *Praga de unicórnio* (1983), por considerá-los narrativas dialogizadas, na medida em que criam espaços e lacunas que o leitor pode preencher com os dados da própria experiência, e discutem temas e questões, mas não fornecem normas, critérios fechados, receitas de comportamento. Nesses livros encontra-se um diálogo particular com cada leitor, a partir da especificidade de sua experiência social (p. 159).

Quanto aos estudos que recaem em apenas um livro da escritora, têm-se os de Costa (1989), Silva (1994) e Carvalho (1985). Tomando como objeto o livro

Bisa Bia Bisa Bel (1980), Costa (1989) destaca as "marcas indelévels e determinantes para sua concretização particular", marcas essas referentes à estrutura formal do texto, construído numa "estrutura de encaixe" e desenvolvido na "insistência de um espaço interior".

Silva (1994) analisa o mesmo livro, porém de uma perspectiva simbólica, o que lhe permite abordar a narrativa na sua estrutura tanto interna (busca de identidade adolescente mediante retomada do passado familiar e da personagem-avó Beatriz), quanto externa (os recursos narrativos estruturados pela técnica de espelhamento, caixas, construções "em abismos", holografias, a fim de partilhar a tridimensionalidade) e concluir a respeito da "narrativa em profundidade" contida no livro.

Tanto Costa (1989) quanto Silva (1994), embora de perspectivas diferentes, apresentam suas considerações concordando sobre a importância desse livro, que pode ser considerado como um dos marcos da literatura infantil brasileira. Ao mesmo tempo, esses pesquisadores contribuem para os estudos sobre o gênero, destacando o papel feminino por meio da protagonista

Isabel.

Carvalho (1985) toma como objeto de estudo outro livro de Ana Maria Machado: *História meio ao contrário* (1980), discutindo sua recepção e buscando evidenciar a função da literatura na formação da personalidade infantil. Seu objetivo foi verificar a recepção, por parte de alunos de nove e doze anos, em uma escola estadual de Londrina (PR), da mensagem da história e a ruptura com a estrutura narrativa do conto de fadas tradicional proposta pela escritora.

Para isso, Carvalho (1985) explora a concepção ideológica do conto de fadas tradicional, com forte apelo à fantasia e criticado pela corrente neo-realista, que vê a fantasia como "perigosa e inútil" (p. 68), criando, então, uma criança "tonta e bem intencionada". O equilíbrio entre essas duas tendências é apresentado por Carvalho (1985) como uma "posição intermediária", ou seja, sem a quebra total da ilusão e, ao mesmo tempo, permitindo o questionamento por parte do leitor. É nessa corrente que situa *História bem ao contrário*, na qual observa o uso de elementos estruturais do conto de fadas tradicional, com novas histórias.

O resultado de sua pesquisa revela que os estudantes fizeram uma leitura ingênua da história, não percebendo a inversão do conto de fadas tradicional, nem a mensagem ideológica. Em contraposição a esse tipo de leitura, Carvalho (1985) propõe uma leitura crítica, a qual depende da metodologia utilizada pelo professor na abordagem do texto.

Aos moldes dessas pesquisas anteriores, apresenta-se a última publicação encontrada em livro, sobre a obra de Ana Maria Machado, datada de 2004. Traz as mesmas características presentes nos diversos estudos já mencionados, porém, de outras perspectivas, ou quando de algumas perspectivas parecidas, trazem temáticas diferentes.

Trata-se de estudos parciais, abrangendo um aspecto em alguns livros de Ana Maria Machado; estudos verticais, com aspectos comuns a toda a obra da escritora e ainda estudos panorâmicos ou gerais, bem como estruturais, ligados à teoria da literatura infantil brasileira. Alguns desses estudos trazem a inovação de comparar livros tanto da literatura infanto-juvenil, quanto da não-infantil, colocando-os todos em um mesmo

plano estético. Esse fato não só iguala essas duas literaturas, uma vez que “o subsolo da arte é um só” (Candido, 1986), como também evidencia seu caráter estético.

No primeiro grupo de estudos, tem-se Vieira (2004), com uma abordagem sobre a “metaficção histórica” (p. 49) em livros como: *De olho nas Penas, Os mistérios do mar oceano* e *O mar nunca transborda*, narrativas que abordam a realidade histórica por “ângulos diversos” (p. 51), um “procedimento da pós-modernidade”, que:

consiste na descentralização do sujeito na narrativa, ou seja, na apresentação de vozes variadas, que representam os “ex-cêntricos”, cujos discursos sempre se conservaram à margem nas narrativas tradicionais, e que são fundamentais para a apreensão das questões concernentes aos fatos e aos acontecimentos do passado. (*Idem, Ibidem*)

Sob um ponto de vista histórico, essa abordagem convida o leitor a participar do discurso narrativo, porque dialoga com o seu presente, uma vez que este pode estabelecer relações históricas do passado, com seu contexto histórico presente, como, por exemplo, o diálogo de Cristiana, personagem de *Mistérios do mar Oceano*, sobre o desbravador Cristóvão Colombo,

apresentando ao leitor uma visão crítica, na medida em que traz para o presente o questionamento desse desbravador que não é apresentado no discurso oficial.

Em Carvalho (2004) e Martha (2004), tem-se o ponto de vista da formação humana. A primeira pesquisadora realiza um estudo da emancipação do sujeito infantil, a partir da “discursividade em delírio” (p. 67) de *Bisa Bia, Bisa Bel*. Essa abordagem demonstra a maneira como o leitor se emancipa quando em contato com as várias vozes constituídas no discurso, entre o passado (bisavó Beatriz), o presente de Isabel e o futuro (neta Beta). Essa “trança de gente” proporcionada pela oralidade, o tom confessional e de desabafo, causa a empatia no leitor, fazendo-o viver as mesmas experiências que a protagonista Isabel:

Ao deixar o discurso da personagem juvenil se desenvolver pelo fluxo do pensamento de Isabel a autora permitiu que a criança se emancipasse e se erigisse como sujeito. (p. 84)

Em relação ao discurso de Martha (2004), a questão da formação se repete, porém, do ponto de vista da constituição da imagem do jovem. Martha chama a atenção, diferentemente dos outros estudos, sobre a

imagem do jovem delineada nos livros de Ana Maria Machado, em *Isso ninguém me tira*, *Amigo é comigo*, *Uma vontade louca* e *Tudo ao mesmo tempo agora*. Segundo ela, próximo do “romance do formação” ou *bildungsroman* (p. 107), a narrativa constrói a imagem do jovem como sendo reveladora de uma “identidade própria e completa”:

não é uma preparação para a maturidade, mas enfocada como uma etapa a mais no processo de vida, plena de significado e valor, portanto. (...) As personagens são construídas como ainda não adultos ou como já-não-mais-crianças, são portadores de uma identidade própria e completa. (p. 119)

Ainda, nesses estudos parciais, tem-se Benevides (2004), com um aprofundamento no livro *Bem do seu tamanho*, sob a perspectiva da intertextualidade, ou o diálogo estabelecido com Monteiro Lobato e Lewis Carrol, em relação à construção da personagem Helena, em *Bem do seu tamanho*, em consonância com Emília (Lobato) e Alice(s) - a personagem de *Alice no país das maravilhas* e a de *Alice e Ulisses*, evidenciando, assim, seu caráter intertextual e dialógico.

Na primeira comparação, ou diálogo estabelecido com Lobato, é a questão do tamanho que

aproxima as duas personagens - Emília na casa das chaves e Helena querendo descobrir seu verdadeiro tamanho: “como forma de indicar a autonomia do indivíduo”; “como relação ótica, que prevê a noção de perspectiva” e “como algo absoluto, no sentido físico do termo, de corpos que podem ser medidos a partir de qualquer escala” (p. 94).

Em relação à visão panorâmica estabelecida por Silva (2004), a autora faz um “vol d’oiseau” sobre a narrativa de Ana Maria Machado, tecendo considerações gerais, sem o aprofundamento de um tema comum, em consonância com o contexto de fim de século. Sua perspectiva panorâmica permite um “vôo de sonhos e penas”, que traz considerações como: liberdade, leveza, mobilidade e visão com distanciamento em temas como exílio, ausência do pai, separação de casais, autoritarismo de um governante tirano. Os recursos estilísticos utilizados pela autora variam entre a intertextualidade, metalinguagem, ludismo, leveza do pensamento infantil, “recurso ao eco, à aliteração, à rima, ou à onomatopéia [como] prática que caracteriza o seu estilo narrativo” (p. 129).

Quanto aos estudos verticais, tem-se a

concepção de Pereira (2004), marcada pelo prisma lingüístico do “coloquial elaborado”, já mencionada anteriormente, com a abordagem direta de sua tese, datada de 1990, e também um estudo dos adjetivos, realizado por Gregório (2004).

Pereira (1990), já mencionada anteriormente, retoma o que denominou de “coloquial elaborado”, enquanto elementos lingüísticos estruturais evidentes na construção das histórias da autora, instituindo-se como um texto de qualidade, na medida em que os reitera com seu uso constante do trocadilho, do *nonsense*, além da paródia. O trabalho com a linguagem atua nos planos fônico, morfossintático e léxico-semântico:

No âmbito da linguagem, a escritora atua nos planos fônico, morfossintático e léxico-semântico, lançando mão dos recursos possíveis que a língua coloca a seu dispor, trabalhando a palavra como artesã experiente, enriquecendo o discurso e oxigenando o código utilizado. Nada mais oportuno, então, para se travar contato com a língua do que um texto pleno de possibilidades em que se verifica o domínio de estruturas do próprio idioma, deflagrando a expressividade que encanta, pela sutileza, leitores de todas as idades, sem perder de vista a simplicidade, a clareza e a objetividade, fatores indispensáveis à compreensão imediata, sem quaisquer firulas lingüísticas. (PEREIRA, 2004, p. 141)

Essa concepção é oportuna também na

configuração de suas personagens, as quais fazem uso constante do diálogo como uma mediação capaz de buscar a solução para seus conflitos internos. A pertinência da teoria dialógica vai ao encontro do estudo de Pereira (2004), que caracteriza esse discurso como “coloquial elaborado”, ou seja, o resultado de um discurso baseado na oralidade, fala coloquial que é, ao mesmo tempo, elaborada:

Há o que chamaríamos de “coloquial elaborado” na linguagem de Ana Maria Machado, entendendo-se com isso o tom do registro coloquial, do cotidiano, da conversa entre amigos, sustentado, entretanto, por sólido conhecimento lingüístico, partindo de situações que permitam a manipulação de usos e processos para produzirem os sentidos de doses balanceadas e combinadas harmonicamente. (PEREIRA, 2004, p. 142)

Ainda nessa perspectiva lingüística, Gregório (2004) destaca outra questão centrada no estudo do adjetivo (p. 156), em *Tropical Sol da Liberdade, Canteiros de Saturno, Aos quatro ventos* e *A audácia dessa mulher*. Gregório (2004) objetiva estudar esse processo de adjetivação centrado em seis figuras: antonomásia, adjetivação através de expressões coloquiais; o adjetivo como propulsor do jogo metalingüístico, o enlace

inusitado; o adjetivo adverbial; a impropriedade adjetiva.

Ana Maria lança mão dos adjetivos, locuções adjetivas, vocábulos ou expressões que funcionam como adjetivos, materializados, muitas vezes, por estrangeirismos, gírias, termos populares e “eruditos, bem como por meio de metáforas, comparações etc. Engendra com arte as possibilidades de distribuí-los na estrutura da frase, a fim de obter melhor ritmo, tornando-os o centro emocional, garantindo não só leveza à expressão, mas também irradiação semântica. Articula habilmente os planos fônico, léxico e sintático, capturando a atenção do leitor. Tece uma complexa rede de sentidos, instigando-o a desmanchá-la, a transpor significados para tecê-la novamente. Da junção desses três planos surgem a plenitude significativa e a beleza estética de sua criação literária. (p. 157)

Ainda nessa postura vertical, tem-se a análise de Turchi (2004), que destaca a indissociabilidade entre a questão ética e a elaboração estética na obra de Ana Maria Machado e a sua possibilidade de movimentar o imaginário infantil por meio da aproximação da memória do escritor adulto com o universo infantil. Em relação à ética, Turchi a concebe como “um estado mental ou intelectual imaginativo” (p. 12). Com isso, estabelece como “pilares” da poética de Ana Maria Machado:

o poder das palavras e a necessidade de olhar para dentro, dobrar-se em reflexão sobre a existência histórica do ser humano, a história dentro da história. (p. 56)

Em relação aos estudos teórico-estruturais, tem-se a abordagem de Lajolo, num diálogo com Antonio Candido, em sua concepção da literatura enquanto “sistema literário”, como algo “radicalmente coletivo” e social no exercício da escrita literária, uma literatura enquanto “sistema complexo” (p. 13).

uma literatura só existe se existe um sistema literário que a constitua, viabilizando o encontro sistemático, voluntário, prolongado e reconhecendo entre autor-obra-público. (p. 14)

A maturidade da literatura infantil brasileira, enquanto sistema, começa, segundo Lajolo (2004), na década de 1970, com a reformulação do ícone Lobato e pela manutenção do diálogo com esse escritor, de maneira a estabelecer as “permanências” – a modernidade do Brasil de 1970, a irreverência, a solidariedade com o mundo infantil, a inteligência irônica do diálogo com os leitores, o esforço para deslitterarizar sua literatura – e as “rupturas”, com a consolidação do perfil feminino, o respeito pela pluralidade cultural, a paisagem dos

diferentes Brasis, os conflitos da sexualidade, o jogo com a musicalidade da língua portuguesa, enfim, temas e procedimentos pouco presentes na obra lobatiana (p. 17). Revela, portanto, seu caráter intertextual e a consolidação dos mais importantes traços que a moderna literatura infantil e juvenil brasileira assume.

As relações entre escritor, obra e público (a famosa tríade de Candido) encontra, em Ana Maria Machado, as alterações próprias da modernidade, como o mercado livreiro, em vez do mecenato, as mulheres escritoras que assumem a autoria de seus livros sem que necessitem fazer uso de pseudônimos masculinos, a variedade da forma dos livros, o surgimento de outros gêneros, mudança na constituição do público leitor com a alfabetização, etc. Lajolo finaliza afirmando que a obra de Ana Maria Machado:

cumprir uma das mais altas funções da arte de todos os tempos: recolocar a polaridade entre o *eu*, o *tu* ou o *você*, transformando-os, semântica e ideologicamente, em um *nós*. (p. 20)

Esses estudos são reveladores da criação literária de Ana Maria Machado, ressaltando seu valor estético, por diferentes ângulos, de maneira a transitar

nos níveis históricos, lingüísticos e temático-estruturais, incluindo aspectos teóricos e literários, bem como relações com personagens, em condições de intertextualidade, que também evidenciam seu caráter inovador e estético.

Todos esses estudos, embora de diferentes perspectivas, são unânimes em afirmar a qualidade literária de Ana Maria Machado. Esta é compreendida pelo trabalho estético construído nos livros analisados, os quais ressaltam diferentes aspectos lingüístico-expressivos e temáticos, ao mesmo tempo em que contribuem para a afirmação do gênero literário.

Em relação à criança-personagem propriamente dita, todos esses estudos a mencionam enquanto elemento da narrativa, capaz de persuadir o leitor e atuar em sua formação humana, tendo em vista os “vazios” (Iser, 1996), do texto, em que o leitor tem de preencher, mas nenhum a toma como objeto de estudo. Evidenciam o aspecto estético, que perpassa toda a obra de Ana Maria Machado, o qual está em comunicação com a criança, já que ela é o agente, o canal em torno da qual as ações acontecem.

Nesse sentido, esses estudos colaboram para

compreender a imagem da criança na literatura de Ana Maria Machado, na medida em que evidenciam a pertinência desses fatores temático-estruturais responsáveis pela construção do texto literário, que, por sua vez, são reveladores e delineadores da criança que está inserida enquanto personagem.

É na análise desses elementos que se percebe a construção dessa criança-personagem, que só é possível mediante essas escolhas lingüísticas. Isso explica o fato de que só mesmo uma linguagem tão elaborada, esteticamente arquitetada, é capaz de captar, (re)significar a criança em todos os seus aspectos constitutivos: emocional, cognitivos, social, histórico e cultural.

Esse trabalho de linguagem, desempenhado por uma espécie de "arquiteta das palavras", compreende uma criança que é personagem e que, por sua vez, busca sua afirmação por diferentes meios, como se verá no capítulo quatro, na análise das narrativas. Para isso, o próximo item versará sobre a abordagem do texto infantil, como uma metodologia de análise.

1.1.2.1 A abordagem do texto de literatura infantil

Converging para a idéia de arte como objeto autônomo, as concepções apresentadas anteriormente demandam a utilização de método e procedimentos que permitam tomar o texto de literatura infantil em sua especificidade. Dadas essas necessidades, os pressupostos metodológicos que considero mais adequados derivam das concepções de “crítica integradora” (CANDIDO, 1998) e de “Configuração textual” (MAGNANI, 1997).

Candido construiu a idéia de crítica integradora mediante a necessidade de compreender e mostrar de que maneira materiais não literários foram articulados de forma a tornarem-se elementos estéticos regidos por suas próprias leis:

mostrar (não apenas anunciar teoricamente, como é hábito) de que maneira a narrativa se constitui de materiais não literários, manipulados a fim de se tornarem aspectos de uma organização estética regida pelas suas próprias leis, não as da natureza, sociedade ou do ser. (CANDIDO, 1998, p. 9)

Para isso é necessário fazer uma “descrição crítica”, ou seja, explorar inicialmente a “camada mais aparente” do texto, concentrando-se, na análise dos

elementos da narrativa:

Fiz o que se pode chamar de descrições críticas, concentrando a atenção nos enunciados e mostrando o seu encadeamento. Este modo de proceder se baseia na camada mais aparente da obra, ou seja, naquilo que ela tem de imediatamente apreensível pelo leitor e pode ser apresentado pelo crítico sem recurso aos elementos germinais ocultos. (CANDIDO, 1998, p. 13)

Além da descrição crítica dos enunciados e seu encadeamento, Candido propõe a análise dos demais elementos presentes no texto literário, para depois interpretá-los. Trata-se, portanto, de descrever, analisar e interpretar os elementos constitutivos da configuração de determinado texto literário, capazes de conferir-lhe singularidade, e, como tal, resultante do

processo por cujo intermédio a realidade do mundo e do ser se torna, na narrativa ficcional, componente de uma estrutura literária, permitindo que esta seja estudada em si mesma, como algo autônomo. (CANDIDO, 1998, p. 9)

A “crítica integradora” faculta um mergulho no texto em toda a sua profundidade, reconhecendo sua tessitura formada pela camada mais “aparente”, indo até a camada mais “profunda”, onde “materiais não literários”, em decorrência da construção estética, tomam outra forma, ao ponto de se constituírem os “aspectos de uma

organização estética”.

Embora não tratando exclusivamente do texto literário, as reflexões de Magnani (1997) se aproximam, em termos de operacionalização, desse caminho crítico proposto por Candido. Por “configuração textual”, Magnani busca abranger os diversos aspectos constitutivos do sentido de um texto, os quais podem ser apreendidos mediante análise das:

opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado autor (quem?), que se apresenta como sujeito de um discurso produzido de um determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?) e visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?); e à circulação, utilização e repercussão logradas pelo projeto do autor, ao longo da trajetória da obra. (MAGNANI, 1997, p. 61)

Devido a essas opções de caráter metodológico, os procedimentos para a análise da configuração textual em Ana Maria Machado seguirão os seguintes passos : análise de *Bem do seu tamanho* (1980), *Do outro lado tem segredos* (1980), *O menino que espiava para dentro* (1983), *O menino Pedro e o seu boi voador* (1978), *De olho nas penas* (1981), *Bisa Bia Bisa Bel* (1981), *Raul da Ferrugem Azul* (1979), *Palavras*,

Palavrinhas, Palavrões (1982) e *Beijos Mágicos* (1996).

Visando à “crítica integradora”, tais passos procurarão buscar no texto respostas às questões relativas à sua configuração textual, a saber: por quê, para quê, onde, quando, quem, para quem, o quê e como foi escrito. É lícito, ainda, observar que os elementos constitutivos da configuração textual não podem ser vistos separadamente, já que o texto é um todo articulado. No entanto, numa análise literária, e até por uma questão didática, faz-se necessário descrever cada aspecto, de forma a analisar sua configuração, ou seja, proceder à “crítica integradora”.

A análise dos elementos da narrativa busca dar conta da camada “mais aparente”, possibilitando a construção de uma base descritiva para a “crítica integradora”, que permite compreender como os enunciados e seus encadeamentos encontram-se inter-relacionados com os demais aspectos da “configuração textual”, a fim de constituir o sentido do texto, em especial com o aspecto relativo ao leitor implícito, que se pode considerar um dos elementos definidores da especificidade dos textos de literatura infantil.

A apresentação da análise foi, então, organizada da seguinte maneira. Num primeiro momento, apresento aspectos relativos ao ponto de vista e lugar social (*onde*) e momento histórico (*quando*) em que Ana Maria Machado escreve, assim como os dados relativos à sua obra (*quem*), às necessidades e possibilidades desse momento e lugar social, bem como o papel do leitor (para quem?) nos capítulos 1, 2 e 3.

Em seguida, no capítulo quatro, abordo os elementos da narrativa presentes na “camada mais aparente” do texto, (*o quê e como*), e as possíveis necessidades e possibilidades (*por quê e para quê*) observáveis no texto (cap. 3). Por fim, busco realizar uma síntese interpretativa com base na hipótese inicial e mediante a relação entre todos os aspectos analisados ao longo desta tese.

2. AS DUAS FACES DA INFÂNCIA

2.1 A face Moderna da Infância ou a procura do discurso da criança.

Tendo em vista que meu objetivo maior consiste em analisar a personagem infantil na literatura de Ana Maria Machado, pretendo, neste capítulo, realizar uma caracterização da história da infância, a fim de poder compreender melhor a criança existente nos livros dessa autora.

Minha tese centra-se na idéia de que a personagem-criança representada na obra de Ana Maria Machado configura-se pela procura de sua auto-afirmação, ou seja, a sua adaptação em um mundo adulto, por meio da subjetividade, passando pela luta do reconhecimento e conquista de seu espaço (infância) por meio do enfrentamento do conflito. Não se pode deixar de mencionar a relação dessa criança representada com a própria autora, com a infância que ela teve, com a influência de seu avô (LIMA, 1998, p. 148). Ao mesmo tempo, tentar perceber um diálogo da autora com Monteiro Lobato, que foi o primeiro autor infantil a conceber a criança como um ser inteligente e autônomo, contrastando

com todos os outros autores brasileiros de sua época, bem como os outros clássicos infantis dos quais a autora foi leitora voraz: tal diálogo assenta-se sobre a maneira com que esse desbravador concebeu a criança em toda sua literatura, especialmente na figura de Emília, bem como suas relações com outras personagens.

Para isso, elegi alguns autores que possuem uma concepção capaz de abarcar essa infância representada na literatura de Ana Maria Machado, passível de expressar a criança em si mesma, ou seja, da maneira como ela é construída, sua atuação enquanto personagem que permite essa idéia de ação, na narrativa, de uma força geradora, que desencadeia todo o enredo da história.

Trata-se, num primeiro momento, de conceber a infância por uma perspectiva moderna, como início dessa fase, ou período de desenvolvimento, que se inicia com o nascimento e se estende até a puberdade, segundo o dicionário de Psicologia Geral, de Calderelli (1972). Num segundo momento, a infância será focada em uma visão contemporânea, ampla e vertical de criança, ou seja, uma construção histórica, cultural e social, que, como tal, vem sofrendo alterações no decorrer do tempo.

De uma perspectiva histórica-linear, o conceito de infância começa a ser estudado por Ariès (1981), que nega a existência desse sentimento da infância durante a Idade Média. A evolução dessa fase foi acompanhada pela história da arte dos séculos XV e XVI, porém, os sinais de seu desenvolvimento aumentaram nos séculos XVI e XVII, com o aparecimento de retratos de crianças sozinhas, e da ampliação do jargão da infância, na Idade Moderna. Ariès destaca o século XVII, marcado pelo “infanticídio tolerado”, que só foi extinto no séc. XVIII, como uma fase conhecida pela violência contra a criança e a não consciência de sua importância. Distingue dois sentimentos de infância: a “paparicação” (primeira idade, centrado na ingenuidade, gentileza e graça, sentimento superficial da criança em seus primeiros anos de vida) e a “exasperação” (século XVII), centrado na disciplina e na racionalidade de costumes (p. 104-5).

Elege os moralistas e educadores do século XVII (pedagogos, organizadores de colégios, jesuítas, oratorianos e jansenistas) como os responsáveis pela instituição da concepção moderna da infância, ligada à educação, rigidez e disciplina, com o desenvolvimento da

burguesia.

O autor pretende interpretar o lugar que a criança assumiu nas duas sociedades: a tradicional e a industrial. Na primeira, a infância era reduzida ao seu período mais frágil, misturada com os adultos, partilhando de seu trabalho e de seus jogos, transformando-se logo em jovem. Dessa forma, a criança era afastada de sua família, a qual não lhe transmitia valores, pois seu intuito era a conservação dos bens e a prática de um ofício, despojado de função afetiva.

O novo lugar assumido pela criança na sociedade industrial não pode deixar de passar pela escola (colégio), que a criança passou a freqüentar, se separando dos adultos. Esta fase, também chamada de “enclausuramento” das crianças ou escolarização, foi interpretada pelo autor como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à igreja, que não teria acontecido se não fosse com a cumplicidade sentimental da família.

2.1.1 A infância no Brasil do século XVI ao século XX: um retrato da sua fragilidade.

Em consonância com essas mesmas fontes, Zilberman (1985, p. 13) concebe a infância enquanto “faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica” a partir da metade da Idade Moderna, devido a uma nova concepção burguesa de família, centrada no núcleo unicelular, preocupada em manter sua privacidade. Antes da constituição desse modelo familiar, a infância era afastada de qualquer laço amoroso, de modo que não havia uma consideração especial com essa faixa etária. Com a mudança de valores, houve maior união familiar, mas igualmente um controle do “desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções” (p.13).

Desse controle resultou a união da literatura infantil com a escola, uma vez que a sociedade brasileira, no fim do século XIX e início do século XX, necessitava capacitar-se a fim de assimilar a transformação social promovida pela urbanização e industrialização. Desse modo, a escola usou a literatura infantil para difundir esses valores ideológicos

burgueses sobre moral e civismo, com intenções e objetivos puramente pedagógicos, configurando-se, portanto, como um espaço cedido a ser um “veículo de doutrinação” e não o exercício com a palavra: “Assim sendo, é somente quando a meta se torna o exercício com a palavra que o texto para a infância atinge seu sentido autêntico”(p. 40).

Em *História Social da Infância no Brasil* (1997), os vários autores apresentam a imagem social da criança construída ao longo de mais de 100 anos, desde o século XIX até o séc. XX. Nessa trajetória, destaca-se a mais completa situação de miséria e humilhação em função da escravidão por meio de torturas, desde a exposição de crianças em praça pública, como se fossem animais, até o colar de forçado duplo para castigar a jovem (p. 94); a ama que amamenta as crianças, a mortalidade infantil por maus-tratos e a roda dos expostos para garantir o anonimato do expositor, evitando o aborto e o infanticídio.

Os projetos relacionados à infância eram previstos ora como uma medida profilática (“cidade dos menores”, que não se concretiza), ora presos a ideais

republicanos no início do século XX e às idéias positivistas decorrentes do século XIX, motivados por uma súbita valorização da infância" (p. 119). Ou ainda, ligados ao assistencialismo, evidenciando a construção da infância, no Brasil, diretamente associada à pobreza e à miséria, igualmente representada na literatura brasileira, segundo Marisa Lajolo.

Sob uma perspectiva literária, Lajolo, neste mesmo livro, que traz a marca social da infância no Brasil, faz uma análise da figura infantil em: *Carta de Pero Vaz de Caminha* (1500); *Iracema* (1865), de José de Alencar; *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; no conto "Negrinha" (1921), de Monteiro Lobato; no poema "Os meninos Carvoeiros" (1921), de Manuel Bandeira; "Minha vida", um texto original de Carolina Maria de Jesus, transcrito em *A cinderela negra* (1994), de José Carlos Sebe Bom-Meihy e Robert Levine; e na música "Pivete", de Chico Buarque e Francis Hime.

Todos esses textos denotam a fragilidade da criança sob uma perspectiva adulta, a começar por sua significação como sendo "aquele que não fala", e que por essa razão é vista e definida "de fora". A falta de voz

dessa criança oscila entre uma visão “edênica” em “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, com as saudades da “aurora de minha vida” em contraposição à de Mário de Andrade “Piá não sofre? Sofre...”. Essa fragilidade se faz presente na fragmentação da visão da criança por Pero Vaz de Caminha, centrada na visão das “pernas” da criança no colo de sua mãe índia e na idéia do que poderia ser, um dia, a infância brasileira: “a perspectiva adulta, a visão embaraçada por panos, o apagamento da sexualidade infantil” (p. 230).

Também se faz presente nas outras representações, já que a criança é também usada como “artifício retórico” em nossa cultura, em livros como *Viagem através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, presos à moda francesa (*Le tour de la France par deux garçons*), concretizando a promessa expressa no título do livro.

Essa fragilidade é firmemente marcada em “Negrinha”, de Monteiro Lobato, porém, mais gritante quanto à violência com que a criança é submetida pelo adulto branco e à exploração do trabalho e miséria, em “Meninos carvoeiros”, de Manuel Bandeira, e em “Pivete”,

de Chico Buarque e Francis Hime.

E para finalizar, Lajolo destaca a infância na ótica de Lobato, que vê a criança como um ser capaz e inteligente, na medida em que ele traz assuntos de seus interesses em seus livros destinados à infância, sem menosprezar sua capacidade de compreender temas tão pesados como a guerra em *A chave do tamanho*, com o argumento de que criança necessita do mesmo alimento mental e moral que o homem, apenas em doses diferentes: “para adultos, uma colher de sopa, para crianças, uma colher de chá” (p. 250).

A recorrência à fantasia com grande “projeção simbólica” em livros que possibilitam à criança morar neles, mediados por uma relação dinâmica entre narrador e leitor, o que se faz nítido em muitos de seus livros, por meio do diálogo, dando voz à criança, sem que esta abra mão de sua individualidade e senso crítico, confirma o amadurecimento literário de Monteiro Lobato. E confirma também a mudança em relação à criança e à própria infância, já instituída num discurso mais contemporâneo.

2.1.1.2 A criança no Brasil - um pouco de sua história...

Sob uma perspectiva histórica e social, *História das crianças no Brasil* (1999), resgata, pelos vários olhares dos diferentes autores, a história das crianças brasileiras, desde a época do Brasil Imperial, com a ação catequizadora dos jesuítas, até a atualidade, marcada pela constante exploração e miséria do trabalho infantil em vários lugares do país.

O livro percorre cinco séculos de uma história repleta de tragédias anônimas, como a venda de crianças escravas, a sua exploração sexual nas embarcações, a exploração de sua mão-de-obra, o abandono, enfim, uma autoridade que se configura como uma verdadeira homenagem a esses seres que, apesar de sua fragilidade, ajudaram a construir essa nação.

A autora e também organizadora do livro ressalta o resgate dessa história trágica de um lado, e a riqueza e pompa do outro. Além da tragédia que sempre envolveu a criança pobre brasileira, o livro traz um capítulo inteiro dedicado ao resgate dos brinquedos infantis em diferentes épocas, enfim, algo "para além do lado escuro" (p. 14), a fim de construir o resgate dessa

criança por si mesma:

A história da criança simplesmente criança, suas formas de existência quotidiana, as mutações de seus vínculos sociais e afetivos, sua aprendizagem da vida através de uma história que, no mais das vezes, não nos é contada diretamente por ela. (p. 14)

Isso significa "dar voz aos documentos históricos" (p. 15), pela voz de médicos, educadores, professores, padres, legisladores, um entrecruzamento de olhares sobre a criança brasileira tão fragilizada quanto maltratada pela miséria do século XVI, nas embarcações portuguesas, como "grumetes", sujeitos não só à violência exploradora de seu trabalho arriscado e insalubre, como também do abuso sexual cometido pelos "marujos inescrupulosos" dessas embarcações:

Entregues a um cotidiano difícil e cheio de privações, os grumetes viam-se obrigados a abandonar rapidamente o universo infantil para enfrentar a realidade de uma vida adulta. Muitos grumetes eram sodomizados por marujos inescrupulosos (...) a pedofilia homoerótica era muito comum, permitindo supor que nas embarcações, ambiente onde até mesmo os religiosos costumavam tolerar atos considerados dignos de condenação à fogueira, tal prática era extremamente corriqueira. (p. 27)

A fragilidade dessa criança também conheceu

a doutrinação dos jesuítas, que a concebia como um "papel branco", um meio de conversão adulta, já que elas eram mais aptas ao aprendizado do que os índios adultos no Brasil quinhentista; também foi vítima da intensa urbanização oriunda da Proclamação da República e a marginalidade infantil e juvenil como conseqüências diretas desse novo estado de coisas. As camadas pobres não tinham onde trabalhar e, por isso, sua população mais jovem era marginalizada e, como resposta a essa situação, transformavam-se em "batedores de carteiras" (p. 215) e mendigos, enfim, problemas causados pela repentina expansão urbano-industrial vivida pela República.

Os "aprendizes da guerra", ou "pequenos protagonistas do mundo da miséria" (p. 202) constituem outra barbárie cometida com as crianças brasileiras recrutadas para lutarem na Guerra do Paraguai. Além de ser revelador de um padrão "ambíguo e arcaico" assumido pelo estado imperial, evidenciava a exploração da criança e o desrespeito para com a infância. Essa exploração se dava porque, além de serem pobres, algumas crianças eram órfãs, não tendo como negarem tal recrutamento. Outras, mesmo à revelia da família, que comungava com os padrões

modernos da idéia de infância (daí o caráter ambíguo, citado anteriormente), querendo proteger seus filhos, não tinham como se libertar de tal violência.

Em relação às famílias pobres, essas enviavam seus filhos à companhia de aprendizes, pelo fato de que não só recebiam um valor considerável em dinheiro, como também era uma maneira de a criança aprender um ofício, sem despesa alguma para a família, que não tinha mesmo bens materiais para dispor com a educação de seus filhos.

Por um outro lado, já evidenciado anteriormente, o livro traz a história de crianças ricas da família imperial no Brasil e na Amazônia, com direito a todas as pompas, desde um guarda-roupa com mais de duzentas peças, até uma rotina que incluía passeios e aprendizado de línguas e aritmética. A situação era bem diferente das crianças pobres, que eram exploradas de todas as maneiras.

O livro traz, também, um capítulo sobre os vários tipos de brincadeiras e brinquedos da criança ao longo de sua história, desde as cantigas de ninar, vindas de Portugal, até as cantigas de roda, adivinhas e brinquedos, como pião e os brinquedos fabricados.

A grande contradição da sociedade brasileira exposta no livro consiste em relatar o quanto a situação da criança não se modificou nesses cinco séculos. Embora o tempo tenha passado e as conquistas tenham ocorrido, como a República, a industrialização e modernização da sociedade, enfim, a criança ainda continua sendo explorada como mão-de-obra. Ela continua trabalhando na agricultura em geral (corte da cana, na polinização do maracujá, na safra de laranjas etc.). Trabalha também nas indústrias têxteis, que foi o ramo que mais fez uso delas e de mulheres adultas; nas minas de carvão, na venda de chocolates e balas nas ruas de São Paulo e Rio de Janeiro. Enfim, tudo continua como antes. A única diferença é que existem leis que tentam protegê-la, mas que se revelam insuficientes ainda.

Em relação a uma caracterização da infância enquanto uma fase não só biológica, mas que respeita o ser humano em construção, em toda sua integridade, pensa-se que os livros sintetizados são o suficiente para se construir uma concepção da importância dessa fase. Evidenciam uma concepção de criança enquanto um ser histórico, social e cultural, já que vivenciou essas

situações de miséria e de degradação moral, decorrentes de uma sociedade primária, sofrendo as suas conseqüências por estarem inseridas em tal contexto. Isso prova que as crianças, dentro de uma noção de infância que faz justiça a elas, são capazes não só de testemunhar esse contexto, mas também de participar do processo histórico e produzir cultura.

Mediante uma perspectiva mais social e dialética, apresenta-se, no próximo subitem, a perspectiva de Benjamin, mais em sintonia com a noção de infância presente nas narrativas de Ana Maria Machado.

2.2 A face Contemporânea da Infância: o discurso da criança.

2.2.1 A exploração e apropriação do espaço.

Aqui discorrerei sobre a concepção de infância defendida por Walter Benjamin, filósofo alemão do começo do século XX. Como um dos primeiros intelectuais a dissertar sobre a criança e a infância, concebendo-a como um ser histórico e, portanto, capaz de produzir cultura, interferindo e ao mesmo tempo recebendo

as influências de seu contexto, pode ser colocado num primeiro plano, visto que os demais autores apresentam a mesma linha de pesquisa, com a diferença de que estarão inseridos na realidade brasileira, em suas perspectivas cultural, social e histórica.

Esta e as outras opções de autores a seguir fundamentam minha tese de que a criança representada na literatura de Ana Maria Machado vai ao encontro dessas idéias generalizantes. Porém, ao serem contempladas nas narrativas contemporâneas, assumem um teor mais específico, ligado à idéia de auto-afirmação infantil.

A perspectiva de Benjamin (1995) desenvolvida neste texto não é a de mostrar a infância em diferentes fases históricas, como os outros autores, que relataram a evolução da criança e da infância, mas a de evidenciá-la em um momento específico - a Alemanha de 1900, antes da ascensão nazista -, de uma perspectiva social baseada no materialismo-dialético marxista.

Trata-se de trazer para este texto as suas experiências de criança, assumindo a perspectiva da criança que foi e da perspectiva distanciada do adulto e suas experiências naquela Alemanha povoada de lugares:

trens, casarão sombrio, campo de borboletas, esconderijos, móveis que se transformavam em espaços mágicos devidamente modificados pela presença da fantasia peculiar a toda criança.

Dores, odores, sensações, curiosidades e sabores também estão presentes nesses espaços sombrios do casarão, rodeado pelo mistério, pedindo para ser decifrado imediatamente; o cheiro da maçã assada na manhã de inverno; a beleza da árvore de Natal; a caçada de borboletas; a despensa repleta de frutas cristalizadas (a uva-passa e o mel); a morte; o despertar da sexualidade, enfim, explorações descritas com base na memória do escritor já adulto, que, além de evidenciar a sua infância, testemunharam um contexto histórico.

Nessas memórias relatadas, fica nítida a figura da criança que tem como necessidade vital a exploração do mundo circundante, que não deixa de ser um jeito de auto-afirmação. Tenta decifrar os recônditos adultos, que começa no seu ambiente doméstico, para depois se ampliar para o espaço do quintal, do jardim, do pátio da escola, depois para a cidade e também para ao campo, nas casas de veraneio da família.

O encontro não-fortuito entre o menino e a compota de morangos, as passas, o mel e as amêndoas, que além de evidenciarem uma tomada de espaço, mostram a curiosidade e o sabor em fazer algo escondido como um amante ao encontro de sua amada:

Com que paixão se fazia aquele encontro, uma vez que escapavam à colher! Agradecida e desenfreada, como a garota raptada de sua casa paterna, a compota de morango se entregava mesmo sem o acompanhamento do pãozinho e para ser saboreada ao ar livre, e até a manteiga respondia com ternura à ousadia de um pretendente que avançara até sua alcova de solteira. A mão, esse D. Juan juvenil, em pouco tempo, invadira todos os cantos e recantos, deixando atrás de si camadas e porções escorrendo a virgindade que, sem protestos, se renovava. (p. 88)

Como um furtivo amante, a criança explora esse ambiente doméstico, que aos poucos se amplia para a cidade, com as observações e até projeções nas sombras e luzes ao iluminar sua escrivaninha, ou cores do pintor chinês que penetrou em seu próprio quadro.

É nítida a comparação com a criança que quer penetrar em seu mundo e nos objetos para tocá-los, cheirá-los, explorá-los, enfim, de todas as maneiras possíveis e imaginárias, permitindo-lhe transformar-se no próprio objeto, ou seja, no próprio pintor:

(...) Eis que quando os amigos procuravam o pintor, este já se fora, tendo penetrado no próprio quadro. Ali percorreu o caminho estreito até a porta, deteve-se calmamente diante dela, virou-se, sorriu e desapareceu pela fresta. Assim também, com minhas tigelas e meus pincéis, subitamente me transportava para dentro do quadro. Assemelhava-me à porcelana na qual fazia a minha entrada com uma nuvem de cores. (p. 101)

Essa exploração, segundo o autor, traz a idéia do apego da criança pelo resíduo da construção, no trabalho de jardinagem, na costura, marcenaria, de modo a reconhecer o mundo nesses pedaços e, com eles, construir uma nova relação entre si, muito mais do que imitar o mundo dos adultos.

Talvez seja pela mesma razão que ela sinta prazer e necessidade de colecionar objetos, a fim de renovar o velho, transformando-o em uma outra coisa, ou mesmo pelo prazer de modificar o ambiente como uma maneira de (re-)criar seu mundo. Este é povoado pelos vários esconderijos dentro de casa ou mesmo em objetos que exprimiam certa intimidade, como o armário, que continha roupas e objetos como a “tradição” ou a bolsa capturada do fundo do armário; ou mesmo a escrivaninha “engenhosamente construída” que guardava, dentre outras

coisas, os livros da escola e o álbum de selos.

Essa intimidade era alimentada pela cumplicidade de cada reencontro, bem como pela prática de guardar seus segredos, ao mesmo tempo em que povoava seu mundo, por meio de sua construção com pedaços do mundo adulto:

Tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono - eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas. Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma nova coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção. (...) castanhas espinhentas - as estrelas da manhã -, de folhas de estanho - um tesouro de prata -, de cubinhos de construção - ataúdes-, de cactos - tótems -, e de moedas de cobre - escudos. (p. 124)

A transformação que cada objeto sofria mostra não só a necessidade de mudar o ambiente, de maneira a recriá-lo, como também revela o lado imaginário presente nesse pequeno e, ao mesmo tempo, imenso mundo infantil.

Essas recriações lúdicas só foram possíveis porque existia uma criança, um espaço povoado de seres que o habitavam, ou mesmo, uma realidade que, juntamente com ela, somava uma fantasia, que, misturadas ao gosto do

ator, tornam-se condição para constituir o que se chama de infância.

É a partir dela que o autor evidencia a construção histórica e cultural da qual a criança faz parte, de modo a atuar nesse contexto e testemunhar uma época.

2.2.2 A exploração do brinquedo e do livro infantil como expressão da criança.

Ainda dentro dessa perspectiva materialista-dialética e social, com valorização da infância, Benjamin (1984) faz reflexões sobre a criança e o brinquedo como testemunhas históricas de uma época, concebida a partir de sua atuação e representação que os adultos fazem dela mesma.

O livro que lê e os brinquedos que atuam enquanto objetos peculiares ao seu mundo, como tal, testemunham a sociedade moderna da Alemanha, na primeira metade do século XIX (época de Biedermier).

O livro infantil enquanto produto dessa sociedade é cheio de elementos culturais e históricos que

marcaram época, tanto quanto os brinquedos infantis, produzidos no período da mais rigorosa especialização industrial (p. 62) e, devido a suas características, são verdadeiras fontes de documentação histórica, carregados de importância artística, folclórica e psicanalítica, enfim, de elementos culturais.

Observador mais fecundo encontra exatamente nos resíduos da literatura – como o livro infantil – aqueles elementos que ele em vão procura nos documentos da cultura. (BENJAMIN, 1984, p. 52)

Sua visão crítica e profunda acerca da criança é constatada em suas reflexões acerca do livro infantil com muita precisão sobre a coleção de Karl Hobrecker.

Este foi o primeiro colecionador de livros infantis na Alemanha, possuidor de sensibilidade para com o público infantil, na medida em que prevê a participação desse leitor na beleza dos livros.

Além de destacar as sutilezas desse colecionador, em seu cuidado com a qualidade dos livros, Benjamin contrapõe esses mesmos livros com outros, do início do século XIX, com seus conteúdos moralistas, “antigos e fora de moda” (p. 50). E atribui o encanto do

livro infantil, em boa parte, “ao primitivo, enquanto documento de uma época em que a antiga manufatura confronta-se com os inícios de novas técnicas” (p. 51).

A visão construída por Benjamin a respeito do livro infantil está associada, ao mesmo tempo, à arte presente na escolha das cores e da técnica (xilogravura) e à formação da criança. Esta, por sua vez, é vista de modo autêntico e independente quando pode penetrar nos livros, ler e admirar suas cores encantadas:

Frente ao seu livro ilustrado a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive. (p. 55)

A necessidade de fantasia da criança ao adentrar a linha divisória do livro está marcada por Benjamin como algo peculiar dessa criança, que participa da leitura, num ato de contemplação e entrega:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla – a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico. (p. 55)

Sob esse prisma, o livro só existe quando se tem o leitor criança para revelá-lo, atribuir-lhe

sentido, além de afirmar, também, a autenticidade e a independência dessa criança, que toma a iniciativa de sua ação sobre a leitura. Esta, segundo Benjamin, começa com as cores das gravuras e do conteúdo do livro, despertando a palavra.

Sob essa ótica, o livro aproxima-se do brinquedo da criança, na medida em que ela pode contemplá-lo e refazê-lo, ou seja, atribuir-lhe sentido quando explora suas cores e seu conteúdo, constituindo-se como sujeito.

Além de se constituir como fonte histórica, o brinquedo só tem sentido para a criança quando ela pode, de alguma forma, construí-lo ou reconstruí-lo por meio de pedaços de madeira, pedrinhas, cacos, estabelecendo diferentes relações, ao mesmo tempo em que cria seu mundo. Isso significa que não é o brinquedo que determina a criança, mas o contrário:

Hoje talvez podemos esperar uma superação efetiva desse equívoco fundamental, o qual acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda.(...) Pois quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem

os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como "instrumentos" de brincar; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva. (p. 69-70)

Assim sendo, a imitação é própria do jogo e não do brinquedo. Este se estabelece para a criança a partir de uma relação viva com suas coisas. Já a essência do jogo consiste em repetir sempre, "fazer sempre de novo". É uma maneira de voltar a criar para si aquilo que foi vivido.

A autonomia infantil se dá pela reconstrução dos brinquedos pela própria criança depois de quebrados, possibilitada, em parte, pela autonomia do brinquedo, como também por sua ludicidade projetada na criança:

Uma vez perdida, quebrada e reparada mesmo uma boneca principesca reparada transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças. (p. 65)

Essa visão vai ao encontro das considerações de Perrotti (1984), acerca da pesquisa de Florestan Fernandes ⁴ sobre o folclore e a mudança social na cidade de São Paulo, partindo da observação de grupos infantis

⁴ PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. (Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura). In: ZILBERMAN, Regina. (Org.) *A Produção Cultural para a Criança*. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

que se reuniam para brincar as “trocinhas” do Bom Retiro. Florestan esclareceu que a criança participa ativamente da cultura, de maneira a criar e recriar as brincadeiras com feições próprias e particulares:

Os grupos infantis criam uma cultura própria, viva, transmitida boca a boca. Ainda que busquem seus elementos na mais genérica, organizada pelos adultos, elas reelaboram segundo suas necessidades, transformando-a em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração. (p. 22)

Isso significa que a criança, além de não ser um ser passivo, também reelabora o brinquedo e só se diverte e se envolve com aquilo que ela pode manipular e recriar, evidenciando, assim, seu aspecto lúdico.

Uma outra consideração de Perrotti sobre a pesquisa de Florestan Fernandes é a necessidade que a criança tem de explorar um espaço livre, mantendo uma relação estreita com esse elemento. A falta de espaço livre para a brincadeira infantil gerou a desintegração do grupo de crianças, em função do crescimento da cidade de São Paulo.

2.2.3 Infância e atualidade

Essa visão de criança enquanto ser autônomo, com direito a brincar e não como um adulto em miniatura defendido por Benjamin é também partilhada por Moss (2002) em sua “cultura da criança”, enquanto uma série de atividades em rotinas, artefatos, valores e preocupações produzidas por elas, traduzidas em “tentativas persistentes para ganhar controle sobre suas vidas e compartilhar esse controle umas com as outras” (p. 245).

Nessa mesma linha de raciocínio, PEREIRA e JOBIM & SOUSA (1998) propõem uma concepção de infância como uma categoria não natural, mas histórica e cultural, visão esta que vai ao encontro do que se considera, neste trabalho, uma noção de criança bastante ampla e profunda, quando a concebe como um “estar sendo”, um “inacabamento”.

Este não é ponto de partida para a fase adulta, mas um tempo próprio, que deve ser respeitado de forma a considerar suas especificidades como o brincar, o transformar, o aprender, o buscar, enfim, o viver em sua plenitude. Para isso traçam as transformações e orientações dos modos de “ser” da infância ao longo dos

tempos, a fim de se apossarem da compreensão da experiência de ser e as vicissitudes deste acontecimento na contemporaneidade.

Dessa maneira, a preocupação com a criança proveniente do Iluminismo demonstra que, na verdade, tratava-se da preocupação com o próprio adulto, do amanhã, pois a infância era compreendida como uma fase efêmera e, portanto, transitória, que precisa ser apressada, decorrente do capitalismo monopolista ocasionado pela Revolução Industrial que via o homem como a medida de sua produção, inserido na correria contra o tempo.

Em vez de aprender com a construção do sujeito mediada por sua inserção histórico-cultural, adultera-se num processo de “assujeitamento” da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico.

Em contraposição a essa concepção moderna, Pereira e Jobim & Sousa (1998) adotam uma compreensão dialética de um tempo entrecruzado, que traz a possibilidade de diálogo permanente com a história. Dessa forma, a infância, tal como a velhice e a idade adulta,

não formam um encadeamento causal, mas, sim, uma categoria social, histórica e cultural.

De acordo com esses conceitos, a criança não é o ponto zero da existência humana nem a velhice seu ponto final, mas o de entrecruzamento temporal que figura em uma continuidade, um “estar sendo” que não traz a idéia de acabamento, mas de “inacabamento”.

Esse “estar sendo” valoriza o tempo presentificado pela infância, que está associado a uma concepção de mundo e de linguagem também inacabados, tendo a necessidade de um processo de recriação. É, portanto, o local de produção de sentidos e o ponto para o qual o jogo, criatividade e pensamento crítico convergem. Portanto, o sentido plural da palavra é o caminho para o resgate da criança e do adulto como sujeitos da história.

As autoras marcam a contemporaneidade como a separação da criança e do adulto que se iniciou desde o século XIX, como uma das conseqüências mais radicais do sentimento da infância.

Além desse enclausuramento, que vai desde a escolarização até os modos mais sofisticados e sutis de

confinamento espacial, há a erotização da infância, a cultura de consumo, o individualismo desencadeado pela ausência do outro, a publicidade e apagamento da relação de alteridade, os quais não têm espaço na literatura infantil de Ana Maria Machado.

Quando existe, por exemplo, o confinamento espacial, que impede a criança de brincar e de se expressar, ela mesma busca um meio de resolver tal situação, que varia entre a volta à fantasia, que pode ser crítica, por ser uma forma de transgredir o imposto pelo mundo adulto, como também a proposta de diálogo com esse adulto. É sempre a criança que busca e encontra as formas mais inovadoras de se resolver o problema.

As autoras defendem o resgate da alteridade, e para isso, a questão do “olhar”, que convoca nossa dimensão ética na relação com o outro, torna-se fundamental. Ao reconhecer a criança no outro, os adultos poderão se reconhecer, também, e o diálogo do adulto com a criança dependerá, em certo sentido, do diálogo do adulto com o seu passado, com sua infância.

Dessa forma, pretende-se evidenciar como essa mesma concepção de criança se modifica quando se trata da

literatura de Ana Maria Machado, de modo a destacar seu discurso no texto, explicitando a maneira pela qual a autora desfaz a “assimetria congênita” (Zilberman, 1987) e “adultocêntrica” (Zilberman, 1985, p. 35) na literatura infantil, o que será desenvolvido e explorado no capítulo quatro, onde tratarei da análise das narrativas. Isto significa demonstrar como a autora desfaz a relação autoritária do discurso adulto sobre a criança, como se esta fosse um recipiente vazio em que se colocassem os conteúdos para serem acatados.

Essa visão de reconstrução da infância pelo adulto é totalmente refeita na literatura infantil de Ana Maria Machado e em alguns momentos de sua literatura “adulta”, como uma maneira de busca de sua identidade e autoconhecimento, já mencionado anteriormente.

Pensar na infância dessa maneira tão vertical possibilita vê-la em sua totalidade, que reúne o biológico, o emocional, o intelectual, o histórico, o social e o cultural, formando uma totalidade que não pode ser fragmentada.

É essa a criança prevista em Ana Maria Machado, recriada por meio de um trabalho artesanal de

linguagem e de tratamento estético dado à palavra. Assim sendo, faz-se necessário buscar uma concepção de linguagem fundamentada na literatura desta autora, que consegue dar voz a essa infância e suas peculiaridades, como um momento de inacabamento, um “estar sendo”.

Trata-se de um trabalho especial com a linguagem capaz de abarcar tudo isso de maneira que mostra bem “a cara” da criança, ou seja, o motivo, a força geradora de toda a sua narrativa.

Esse “estar sendo” não só dignifica o ser criança como também evidencia sua necessidade sob a ótica simbólica para a solução de seus problemas (Bettelheim, 1980, p. 50). O pensamento da criança é “animista”, isto é, age como se as coisas vivas pudessem se mexer, acredita que “o vento fala e pode transformar o herói para onde precisa ir” (p. 60).

Dentro dessa concepção, a criança só pode vivenciar o mundo subjetivamente, até que possa compreender conceitos abstratos de “reversibilidade”. Daí a necessidade de fantasia, uma vez que, devido à sua imaturidade, sua mente é dominada por esse elemento:

A mente da criancinha contém um conjunto de impressões, com frequência mal ordenadas e apenas parcialmente integradas, que se expande rapidamente: alguns aspectos da realidade vistos corretamente, mas muito mais elementos completamente dominados pela fantasia. A fantasia preenche as enormes lacunas na compreensão de uma criança que são devidas à imaturidade de seu pensamento e à sua falta de informação pertinente. (Bettelheim, 1980, p. 77)

Em conjugação com essa concepção ampla de infância, KRAMER & LEITE (2001) concebem-na como um momento privilegiado da criança como um ser histórico, social e cultural, que necessita ser redefinido na Psicologia do Desenvolvimento pela busca de outros referenciais teóricos, como a Sociologia, Antropologia, outras vertentes da Psicologia, dentre eles, Benjamin, Vygotsky, Luria, Baudelot, Establet, Guattain Donzelot.

O que podemos concluir de tudo isso é que de fato a psicologia do desenvolvimento habituou-nos a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, lingüístico...) de acordo com a ênfase dada a essas áreas por cada teoria específica (KRAMER, 2001, p. 44-5)

Essa visão “adultocêntrica” criticada pelas autoras instrumentaliza a prática que se desenvolve na escola, a qual impõe “ler e escrever para ser alguém no futuro” (p. 57), impedindo-a de desfrutar o presente em

toda a sua plenitude. Como embasamento para essa prática, a escola usa a teoria empirista que concebe o ser humano apenas por meio de mecanismos nervosos e cerebrais.

Dessa forma, a criança é concebida por meio da prontidão, que será alcançada por meio de “habilidades perceptomotoras” (p. 59), como se o ato de aprender dependesse apenas dessas habilidades. Nessa concepção, a cópia de letras e palavras isoladas do contexto ganham espaço, e a leitura está associada ao livro didático, paradidático e à cartilha. Trata-se de textos carregados de ideologia dominante para a dominação dos alunos. Em relação ao significado, as crianças apresentam dificuldades em entendê-lo, já que ele não é considerado como deveria.

No que diz respeito à teoria construtivista, a autora discorre sobre Piaget como parte da psicologia do desenvolvimento, concebendo a criança como um ser ativo e inteligente que aprende por meio da interação com o meio ambiente. Ela constrói seu conhecimento pelas descobertas que faz e pelos mecanismos de acomodação e assimilação, até conseguirem um equilíbrio adaptativo. Baseadas em Piaget, Ferreiro e Teberosky, elaboram a

psicogênese da escrita, ou seja, buscam saber como a criança aprende a escrever, passando pelas fases pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Em relação à teoria sociointeracionista, Vygotsky concebe a criança da perspectiva social, que cria e recria a cultura, na medida em que transforma e é transformada pelos valores culturais do seu ambiente. O conhecimento, para Vygotsky, “é fruto das interações sociais” “que se estabelecem pela mediação dos signos culturais construídos na coletividade” (p. 63-4).

A linguagem é vista como um sistema de signos intermediados pela realidade circundante, construídos historicamente pelo homem, e, portanto, como fonte do conhecimento que concebe a escrita como a que “materializa a consciência do escritor” (p. 65). Dessa forma, “a criança é o sujeito da cultura” e não o “sujeito do conhecimento”, como definiu Piaget.

A autora aproxima essa concepção de Vygotsky com a de Benjamin, concebendo a criança como um ser histórico, social e cultural e a infância como um momento pleno de significados e realizações, e não como um momento passageiro, efêmero, que corre para a vida

adulta.

Essa concepção de infância ficou nítida na pesquisa feita com crianças da área rural, em que a autora nomeia como possuidoras de uma linguagem rica, diferente das crianças da zona urbana, com especial valorização do trabalho. Este é concebido como fundamental e valorizado, pois as crianças gostam de fazê-lo, colocando-o no mesmo nível do brinquedo e do aprender: “brincar-trabalhar-aprender”. Ele está associado ao prazer e ao jogo, enquanto a escola está associada ao fracasso.

Dos vários trabalhos que compõem este mesmo livro, KRAMER (2001), destaca-se, aqui, o estudo da relação da criança com o computador e com a educação. A autora traçou a idéia do computador usado como instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e compreende que os seus efeitos são determinados pelo uso que as pessoas fazem dele:

Os efeitos do computador são determinados, não pelo computador, mas pelas características dos alunos e professores, pela metodologia de ensino, pela organização social da turma. (KRAMER, 2001, P. 101)

Com base em Benjamin e em Bakhtin, a autora concebe a relação entre a linguagem da criança com o computador da mesma maneira com que ela usa o lápis de cor ou inventa histórias, em interação com esse instrumento. A interação se dá na medida em que Pedro, a criança abordada pela autora, consegue estabelecer um vínculo entre as atividades possibilitadas pela máquina, para dialogar com o mundo: escrever receitas e festas de aniversário, cartas a um amigo, histórias, jogar “froks”, desenhar, enfim, explorar o mundo pela linguagem através do computador.

Em contrapartida a essa realidade, a autora propõe a multiplicidade de vozes (dialogismo) de Bakhtin, já mencionado anteriormente, e o resgate da noção de infância com, mais uma vez, Benjamin, acrescentando Jobim e Souza, com os novos sentidos dos objetos, ultrapassando o seu sentido único:

Ao criar, a criança nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. (p. 129)

A autora propõe temas como o “trabalho”,

“ser menino e menina”, “violência” e “brincadeiras” às crianças, a fim de que elas dêem suas opiniões acerca desses temas, por meio de histórias infantis e desenhos. As opiniões dessas crianças, em sua maioria, estavam fortemente arraigadas ao contexto familiar, quando se tratou de trabalho e profissão. As crianças tendiam a escolher profissões ligadas ao seu cotidiano familiar, como doméstica, fotógrafo, policial. Algumas exceções optaram por serem médico, pediatra, cantor, guitarrista, e ficou evidente a dificuldade que elas apresentam em sonhar além de sua própria realidade circundante.

Em relação a “ser menino ou menina”, as crianças apresentaram o discurso do adulto, divididos entre os que possuem a força física (meninos) e as que são delicadas e fazem o trabalho doméstico (meninas), demonstrando, assim, mais uma vez o estereótipo adulto da supremacia da masculinidade sobre a feminilidade.

A violência teve espaço para relatos horríveis e reais da vivência dessas crianças nas favelas e morros em que moram. Seu cotidiano se dá em meio a tiros de policiais, armas, helicópteros, uma dança da vida fugindo, tentando resistir à morte e na necessidade

de a escola resgatar essas escritas das crianças, já que elas são produtoras de cultura. As brincadeiras centram-se em brinquedos industrializados, nos espaços da favela em que moram e na “polícia e ladrão”, tão vivenciadas pelas crianças desse contexto.

A autora finaliza argumentando sobre a necessidade e o direito de se brincar mais na escola, não apenas na hora do recreio; na necessidade de o professor permitir-se ser criança, de modo a resgatar sua infância, sua própria história, que é um caminho para se chegar à criança.

Fica evidente a semelhança com a pesquisa de Florestan Fernandes a respeito das “trocinhas”, mencionada anteriormente. A criança cria e recria, ainda que seja a sua realidade perigosa e adversa.

Coadunando-se com essa maneira de se constituir a infância e a criança, Ana Maria Machado apresenta em toda sua literatura convicções similares, porém de outra maneira. No entanto, não é apenas no plano da ficção que a escritora defende esse ponto de vista. Ela marca sua posição em textos não ficcionais, como se verá no capítulo três.

2.3 A visão da criança na literatura: as duas faces da infância.

Em continuidade à idéia de Lajolo, publicada no livro *História Social da infância no Brasil* (1997), desenvolvida anteriormente, apresenta-se aqui, a visão de outras duas autoras, publicadas em livro, por Resende (1988) e Yunes (1988).

Resende busca “uma análise de autores brasileiros, com o objetivo de esclarecer o sentido que cada artista, particularmente, dá à infância, quando a traz à tona no campo da Literatura”. Esse sentido, somado aos elementos da imaginação criadora do artista, cria um mundo ficcional pleno, organizado de maneira que a criança ou as imagens dessa infância sejam uma espécie de “elemento catalisador” do artista para a construção da obra literária:

... modo de evocação da infância e de participação das personagens infantis nos seus textos, levando-nos a constatar, na maioria deles, significados humanos e estéticos profundos, emergentes de um mundo metafórico, em que se cruzam símbolos da imaginação criadora e imagens da realidade infantil - fonte mágica vivificante, de que o criador pode tirar grandes efeitos, realizando, de forma plena, a ficção de sua escritura. (p. 23)

O estudo de Resende mostra a perspectiva da infância, mais especificamente, do menino na literatura e de sua atuação nas camadas mais profundas do texto narrativo, em autores, como: Guimarães Rosa (*"As margens da Alegria", "Os cimos", "A menina de Lá", "Nenhum, Nenhuma", Manuelzão e Miguilim*); Autran Dourado (*O Risco do Bordado*); José J. Veiga (*Sombra de Reis Barbudos, Aquele mundo de Vasabarro, A Máquina Extraviada e Os cavalinhos de Platiplanto*); Fernando Sabino (*Menino no Espelho*); Bartolomeu Campos Queirós (*Raul, O Peixe e o Pássaro, Pedro, Onde tem bruxa tem fada, Mário, Ciganos*); Ziraldo (*Rolim, O joelho Juvenal, O menino Maluquinho, O menino Marrom, O Menino mais bonito do mundo, O Bichinho da Maçã, A Fábula das Três Cores, A Bela Borboleta, Flics, Vito Grandam*), nos contos indígenas organizados por Hernâni Donato; Jorge Amado (*O Menino Grapiúna*) e Ana Maria Machado. Este assunto já foi analisado no item 1.4, nos estudos sobre a escritora.

Em todos esses textos, contrapondo-os e comparando-os com outros autores, a criança incorporada na visão do menino aparece como uma espécie de projeção do próprio artista enquanto criança que foi, inserida em

sua infância e trazida pelo fio de sua memória, que, por sua vez, se projeta no narrador da história. É um jogo, portanto, de memória e técnica em que o artista (re)elabora, de acordo com seu talento e criatividade literárias.

Em Guimarães Rosa, o menino aparece na “perspectiva do supra-sentido” (p. 27), “pondo em xeque a lógica e a coerência da realidade propostas pelo senso-comum, por meio da metalinguagem como atitude criadora”:

Tanto o ponto de vista do narrador com o Menino, como a sua linguagem, carregada de percepção sensível e da magia infantil, denotam o proveito que o escritor conseguiu tirar das fontes de ludicidade: os primórdios do homem servindo à elaboração artística e lúcida de uma visão caótica e fantástica, depositária de símbolos, mitos e fantasias que unem duas pontas – distanciadas pelo tempo e reatadas pela arte – a da infância da criança e a da maturidade do escritor. (p. 32)

Essas duas pontas (a criança e o escritor) também encontram-se na obra de Autran Dourado, como um “alimento para a sua arte” (p. 50), de modo que ele constrói seus instantes da memória da imaginação infantil com o seu imaginário de escritor. Uma espécie de libertação de sua arte, comparada às águas subterrâneas que se formam, silenciosamente, em lençol d’água para

desembocarem no rio da imaginação do escritor.

O mesmo acontece na obra de Fernando Sabino, numa espécie de “reinvenção da infância”, uma duplicidade irreal entre “o olhar do escritor no espelho, des-velando a sua própria face oculta e desconhecida e a origem hieroglífica, de todos nós, que está na infância” (p. 69).

Em Bartolomeu Campos Queirós, esse Menino reaparece como também uma projeção da criança no escritor, mas de um ponto de vista bastante poético. O Menino é símbolo do poeta em estado primitivo, em que o escritor consegue conciliar os dois lados, ou as “duas pontas” citadas acima.

O menino poeta é a projeção do próprio escritor que cria uma realidade também poética, com um tempo mítico e um espaço particular, que é o do texto. (p. 80-1)

Nas narrativas indígenas, organizadas por Hernâni Donato, acontece o mesmo com a imagem do menino, identificada com a poética (p. 112), porque se insere no mundo dos animais e se comunica com eles, além de se libertar do mundo adulto, conseguindo sua independência total, em “A lenda da mandioca” “Mito do Auké”, “A origem

das estrelas”.

Em Ziraldo, o menino tem essa mesma função catalisadora, ou seja, a de reunir os elementos da memória da infância, reatando as “duas pontas” para a obra literária:

O menino que vive no interior de Ziraldo, com a mesma disponibilidade incansável para emoções e fantasias, reitera a dimensão poética da alma do artista, propulsora do jogo lúdico da criação. (p. 143)

Essa idéia de criança como símbolo de libertação estética também aparece em José J. Veiga, no entanto, visto por um outro prisma: como vítima da opressão adulta, quando lhe é tolhido o direito de ser livre e feliz (p. 54). Por essa razão, algumas personagens não têm nome e necessitam escapar de uma realidade opressora para passar para o plano da fantasia e da imaginação, onde se realizam seus sonhos, podendo desfrutar de momentos mágicos, melhores que os de sua realidade.

Em Jorge Amado, em *O menino Grapiúna*, a criança é a testemunha do que o escritor viveu em sua infância, contada por meio de uma escrita linear, bem ao

tom regionalista, isenta de um trabalho mais apurado com a palavra, diferentemente dos outros autores.

O “Sadismo na infância” é dedicado a um tema bastante polêmico, principalmente por se tratar da infância. O sadismo nesta fase da vida revela um outro lado da infância, por vezes, ignorado e até camuflado pelos adultos, preferindo e aderindo à visão romântica da infância feliz.

Resende (1988) ainda se propõe analisar aspectos do sadismo em textos de Luiz Vilela, Caio Porfírio Carneiro, Cecília Meireles e Elias José, observando o lado não inocente das atitudes infantis - na maioria das vezes manifestas na própria infância, mas, algumas vezes, em fases posteriores - velado pela linguagem.

Em todos os autores elencados por Resende (1988) a visão da criança está associada a imagens agressivas, muitas vezes reprimidas pela incompreensão adulta, produto do contexto social, cultural e econômico, outras vezes pela ignorância do adulto à ludicidade própria da infância.

A agressividade presente diz respeito não só

às cenas violentas de crianças dando pedradas no gavião, até à sua morte, como também à visão do menino em relação à atitude animalesca e selvagem tentando ter relações sexuais com uma “preta”. Ou ainda, na contradição entre amor e ódio vivido por um menino em relação à sua mãe.

A sexualidade infantil também se faz presente nos contos analisados, de modo a considerar a atitude de afirmação do garoto diante dos colegas, a repressão social quanto ao sexo também presente na atitude adulta em relação a si mesmos (bloqueio da sexualidade adulta) e no tratamento para com as crianças em relação a esse assunto.

A repressão às crianças por parte do adulto também aparece nos contos, como uma incompreensão para com o mundo infantil em atitudes autoritárias como em outras atitudes que, além de constranger, carregam a séria consequência de ser acusado pelo “estupro” cometido pelo filho, atestando a força do inconsciente sobre o comportamento humano, “depositário que é de experiências reprimidas e insatisfatórias” (p. 181).

Também é reiterada a “consciência pesada” da criança quando incompreendida pelos adultos, em relação à

repressão dos seus instintos sexuais, canalizados pelas relações que o personagem mantinha com o animal (a burra), quando na verdade, queria tê-la com uma mulher (a filha do seu Mamede (p. 183)).

Outros contos revelam “a dimensão da carência afetiva” (p. 187) e a decepção do menino com a mãe, no momento em que percebe sua traição no cinema, ao lado de outro homem (p. 186-7). Revelam o caráter estereotipado do masculino e do feminino na visão nada relativa de Cecília Meireles; o crime realizado por um menino que ganha uma espingarda de chumbo do pai, contra a vontade da mãe.

A morte enquanto elemento não propriamente sádico, mas trágico, também se faz presente em alguns contos que envolvem crianças ingênuas e que, por isso, “sofrem a trágica consequência de suas próprias fantasias” (p. 196), ou mesmo quando permite a realização do sonho da criança apenas na morte.

O último capítulo do livro tenta ser conclusivo. No entanto, apresenta outro modelo de menino caracterizado no “menino Francisco”, de Garcia de Paiva, tido como intolerante pelos mais velhos, enterrados nas

suas preocupações. É o exemplo da criança que quer conhecer o mundo, mas é tolhida pelos adultos, embora não desista de continuar sua luta.

Um aspecto comum a todos esses meninos, segundo a autora, é “a mobilização da infância”, ou seja, a capacidade de agir no mundo, de experimentá-lo e experienciá-lo, para conhecê-lo e poder vivê-lo, como ocorre em *Histórias de Menino*, de Jorge Nedauar; *Esse menino Francisco*, de Garcia de Paiva, *O menino-candeeiro* e *Zé Carrapeta, o guia de cego*, de Assis Brasil; *Memórias um menino de negócios*, de Wilson Martins da Silva; *Meninão do Caixote*, de João Antônio.

A participação adulta limita-se a ser apenas “facilitadora”, no sentido de lançar a criança ao dinamismo da realidade, adiantando o seu mergulho no mundo com o máximo de movimentos e velocidade na “natação” (p. 208).

Essa participação nem sempre ocorre, como no caso em que a solidão do menino Francisco projeta-o para a partida “como forma de libertação e de superação da obscuridade e hostilidade circundantes” (p. 209).

Esses meninos são encontrados na natureza, no

sertão, no espaço interiorano e agreste, exceto o de João Antônio, localizado no meio das malandragens da zona urbana de São Paulo, sem, contudo, “ser uma criança de infância mutilada, porque lançada à marginalidade” (p. 210).

Todos os meninos analisados em Resende trazem um ponto em comum: o de lutar pela sua infância. Ainda que essa não tenha sido a temática de todos os livros mencionados e analisados, os meninos vão em busca de seu espaço para brincar e descobrir o mundo à sua volta. Muitas vezes esse menino é a projeção do adulto escritor, uma espécie de espelho do adulto, que por meio da memória busca na sua infância elementos para compor sua narrativa. A infância aparece como parte integrante da construção literária. Em outros momentos, a infância é vista pelo seu lado mais trágico ou sádico, sempre proporcionado pelo contexto adulto, outras vezes ainda, como um meio de libertação adulta.

Em sua grande maioria, sobressai a voz do adulto que descreve a criança, que usa a infância para falar de si mesmo enquanto adulto, apoiado na infância que teve ou no menino que foi.

Esse aspecto está presente em Ana Maria Machado, na medida em que as personagens e o mundo descrito na narrativa fazem algumas referências à sua própria infância, como leitora de Monteiro Lobato e especialmente pela influência marcante e decisiva de seu avô.

Yunes (1986), ao analisar a infância e a representação da criança na literatura brasileira, destaca o foco narrativo, ou seja, a maneira com que o adulto, por meio do foco, concebe e desenha a criança.

Por isso, concebe a infância em dois momentos: na modernidade, com a sua ascensão em decorrência da burguesia e com todas as bagagens culturais e contextuais que essa época histórica, social e política pôde dotá-la, como a imponência adulta, com sua intolerância e imposição peculiares a uma cultura de herança colonialista. Isso significou uma imposição de valores arcaicos às crianças, as quais viveram durante dois séculos sob sua dependência.

Do ponto de vista burguês, como ressalta Yunes, a família domina a criança pela negociação entre o afeto e a autoridade, ou seja, a criança aprende que o

amor aos seus superiores é sinônimo e condição para obter proteção na infância e que a passagem para a vida adulta se dá pela internalização da censura.

À criança coube não só a submissão às mulheres, como também a reprodução do esquema familiar “conflitivo e autoritário” (p. 33), trazendo-lhes ansiedade e medo, frutos dos rígidos padrões da época, que, dentre outras exigências, destaca-se a renúncia ao prazer:

Sucintamente enunciado, o padrão emocional da família burguesa é definido pela autoridade restringida dos pais, profundo amor parental pelos filhos e uma tendência para empregar ameaças de retirada de amor, a título de punição, em vez do castigo físico. Este padrão (...) resulta numa tosca sistemática por parte da criança, da gratificação corporal pelo amor parental, o que por sua vez produz uma internalização profunda do progenitor do mesmo sexo. (POSTER, 1979, p. 195, *Apud*. Yunes, 1986, p. 33)

Diferentemente da burguesia, a classe proletária era acometida pela violência capitalista, sob o rigoroso e injusto regime das fábricas, que impunham às famílias pobres o desleixo aos filhos, não por vontade, mas pela impossibilidade de dedicar-lhes maiores cuidados.

As mães se prostituíam, na maioria das vezes ficavam doentes, e os filhos se tornavam independentes

mais cedo, pela negligência dos pais. Sem dúvida que ao entrar na juventude, essas crianças cairiam na delinqüência que tanto preocupou a classe dominante, sem considerar a sua situação precária com que cresceram em trabalho diário de 17 horas, nas fábricas e moinhos, como no Anciën Regime (p. 34).

Diferentemente da concepção moderna de infância, Yunes ressalta a contemporaneidade como o outro momento da infância marcado pela idéia de ambivalência adulta.

A mudança do olhar para a infância dá-se, segundo atesta Yunes, com o advento da Psicanálise, estudada ampla e profundamente por Freud, revolucionando a conceito de criança e de infância. Trata-se de uma segunda infância, segundo Yunes.

Essa revolução deu-se pela conclusão de Freud de que “a criança é psicologicamente o pai do homem” (p. 58), antecipado pelo dizer do poeta - “o menino é o pai do homem”. Além das inversões paradoxais, descobre-se que é no período da infância, nas primeiras interações entre o eu e o mundo, que se estruturam o inconsciente e a linguagem.

O sujeito, humano ou ficcional, estrutura-se por meio de um jogo perene entre a vida contra a morte, em busca do prazer. Essas dicotomias estruturais remetem a uma unidade complexa do “ego” de que emerge o “não eu” quase que concomitante, articuladamente, pois o eu inclui o mundo exterior (p. 59).

Assim sendo, é possível entender o estado paradisiáco da infância que se manifesta no animismo vivido pela criança que compartilha o sentimento do todo.

Yunes cita Melanie Klein, discípula de Freud, que relaciona as primeiras relações da criança, logo após seu nascimento, com as relações futuras, ou seja, são as primeiras relações (ansiedade mediante o desconforto e dor após o nascimento, princípios de prazer e ímpetos de repulsa) que servirão de base e modelo para as outras relações num tempo posterior (p. 60).

Yunes conclui a perspectiva kleiniana com alguns pontos importantes sobre a criança: elas não se constituem em projetos de homem, e sim sujeitos da infância, na medida em que se libertam da dependência dos pais, tornando-se adultos mais seguros; a frustração e o fracasso constantes levam à autodepreciação e à

incapacidade de confiar na vida; a repressão impede que se chegue ao senso da realidade pelo confronto das coisas com sua situação real; a inquietude, o movimento, a desordem são experiências na fase externa para tentar pôr em ordem e compreender melhor a face interna, sendo as fantasias um exercício de realidade (p. 61-2).

As crianças são naturalmente narcisistas, (...) absorvidas em si mesmas e em seus próprios corpos, de modo que são muito menos restritas suas possibilidades de satisfação que no adulto, cuja sexualidade normalmente depende da organização genital, como último reforço para combater o instinto de morte. (p. 65)

A sexualidade, na ótica freudiana, abrange toda a ação da criança em explorar o mundo, e não exatamente no órgão genital. Sua libido é sua força vital, a totalidade de seu corpo, e as neuroses adultas são oriundas da repressão dos desejos em relação a essa sexualidade.

Essa visão profunda sobre a infância e a criança defendida por Yunes remete à maneira com que a criança é representada na literatura, na medida em que é possível reconhecê-la, com todas as suas características, potencialidade e carências. Desse modo, Yunes tece uma síntese bastante concisa sobre o foco narrativo,

retomando autores, como Wayne Booth, Lubbock, Pouillon, Norman Friedman, o estudo de Lígia M. Leite e a adequação dos diversos focos narrativos para abordar a personagem infantil (p 158).

Ao se abordarem as obras da literatura brasileira infantil e não infantil, por meio do narrador, procurou-se acompanhar a imagem da infância construída e projetada e suas repercussões na representação literária. Yunes constatou a impossibilidade de alguns focos de dar voz à criança e a possibilidades de outros, como a “onisciência seletiva múltipla” em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, que concede ao menino espaço para uma pequena participação na narrativa (p. 163).

Isso não acontece com o discurso memorialista, segundo Yunes, o qual se mostra insuficiente para deixar falar a criança. Das obras analisadas, destacam-se: “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu; *Capitães de Areia*, de Jorge Amado, *O Atheneu*, de Raul Pompéia, *Infância*, de Graciliano Ramos, “Menino a bico de pena”, de Clarice Lispector, *Manuelzão e Miguilim*, de Guimarães Rosa, como obras não-infantis, como um discurso “à procura da criança”. Narrativas como:

O Reizinho mandão, Entre o Leão e o Unicórnio, Bisa Bia, Bisa Bel; Apenas um curumim, Metade de quase nada; Lygia Bojunga Nunes, com A bolsa amarela, Sete cartas e dois sonhos e "A troca e a tarefa" em Tchau; Angélica; Corda Bamba, como obras infantis "à procura do discurso da criança".

Yunes conclui que o infantil materializado na literatura infantil brasileira contemporânea emerge como sujeito e não como objeto do discurso pelo apuro do foco narrativo que aponta sensíveis alterações ideológicas.

3. A INFÂNCIA, A LEITURA, A LITERATURA E A LITERATURA INFANTIL NA ÓTICA DE ANA MARIA MACHADO.

3.1 Literatura Infantil como um direito da criança.

A infância está presente em quase todos os estudos, ensaios e artigos de Ana Maria Machado. As publicações dessa natureza estão reunidas em vários livros da autora, resultantes de palestras, análises, textos que dialogam entre si sobre temas como: leitura, leitores, literatura, literatura infantil, viagens, reflexões sobre a língua portuguesa, enfim, assuntos ligados à arte da palavra e temas atuais.

Pretende-se, aqui, mostrar uma conceitualização da infância da perspectiva da autora, a partir desses temas abordados em livros, estabelecendo um diálogo entre eles, já que todos apresentam assuntos em comum.

Início, então, com a visão de Ana Maria Machado (1981) em relação à literatura infantil, já mencionada acima, como aquela que também pode ser lida pela criança, como também a própria criança prevista no texto, seja enquanto personagem, ou como o possível leitor:

A gramática ensina que os adjetivos podem ser explicativos ou restritivos. No primeiro caso, referem-se a uma qualidade essencial do ser. No segundo, a uma qualidade accidental. No entanto, se considerarmos o sintagma *literatura infantil*, essa classificação cai por terra. Evidentemente, não se trata de uma qualidade essencial da literatura que não é infantil. E, apesar disso, paradoxalmente, não se pode dizer que neste caso o adjetivo tem um papel restritivo. A rigor, ele não restringe o sentido do substantivo. Ao contrário, o amplia. Literatura infantil não é aquela que se destina exclusivamente a ser lida pelas crianças, mas sim aquela que pode ser lida *também* pelas crianças. (MACHADO, 1981, p. 01)

Tendo em vista a literatura infantil como a que também pode ser lida pelos adultos, há de se colocá-la em um mesmo plano da arte, já que “o subsolo da arte é um só” (Candido, *apud* Lajolo, 1986, p. 329-33), tendo apenas uma variação em seu tom, ou mesmo, de poder contar “com um raio de esperança” quando se escreve para crianças, o que nem sempre está presente quando se escreve para o adulto (MACHADO, 1996, p. 65).

Concebida desta maneira ampla e profunda, a literatura infantil faz parte de um trabalho especial de linguagem, prevista em *Esta força estranha. Trajetória de uma autora* (1996), em que ela conta como se tornou escritora, depois de ser professora, jornalista, tradutora, artista plástica e, antes de tudo isso, uma grande leitora desde muito criança, quando aprendeu a

ler, aos quatro anos:

Trata-se de buscar uma linguagem brasileira e acessível, oralizante quando for o caso, mas ao mesmo tempo correta e exata, sem barateamento nem empobrecimento, sem medo de recorrer ao inesgotável manancial léxico e sintático que nos deixaram os autores portugueses e brasileiros de tantos séculos de uma riquíssima literatura. Um grande desafio consciente. (MACHADO, 1996, P. 55)

Essa consciência da língua começa na infância, época em que ela devorava os livros herdados de seus pais e avós leitores e das histórias contadas por eles, especialmente as de Lobato, autor de seu primeiro livro, seguido de inúmeros outros autores, brasileiros ou não, pela vida afora, até escolher o curso de Letras, depois de ter cursado Geografia.

No relato de toda sua trajetória, a autora evidencia a tese de doutorado sobre Guimarães Rosa, sob a orientação de Roland Barthes - *O recado do nome: Leitura de Guimarães Rosa à luz dos nomes dos seus personagens* (1976)—, e só começa a escrever através do convite da amiga Sônia Robato, em 1966, em vez de se dedicar à pintura que estudou com Aloísio Carvão, no Atelier Livre do Museu de Arte Moderna.

É importante ressaltar o caráter construtivo

da concepção da arte na trajetória da escritora, uma vez que ela mesma evidencia neste texto a maneira como se tornou escritora. Fica evidente um trabalho de construção do conhecimento que se inicia na infância, com suas leituras que se multiplicam e vão continuar pelo resto da vida, somado ao fato de que ela ainda experimenta outra modalidade artística - a pintura - como um meio de conhecer e explorar a arte e, com isso, ampliar e aprofundar seu conceito e repertório.

Esses dois lados da artista, além de ampliar sua visão, também a auxiliaram na busca do seu tom, de seu estilo, que é, ao mesmo tempo, oralizante e elaborado, uma maneira de desenhar e pintar com palavras, tendo em vista a expressão, algo mais do que a comunicação:

Mas a linguagem não existe só para a comunicação, ela também serve para a expressão - o terreno da criação lingüística. Essa área é que garante que o idioma não morre nem fica só se repetindo. É o campo das inovações, que fica por conta e risco de quem tem tanta sensibilidade para a língua que sente para onde ela quer e pode mudar. (MACHADO, 1996, p. 54)

Escrever, para a autora, obedece a dois impulsos: a tentativa de fixar uma experiência fugidia, e, ao mesmo tempo, compreender o sentido da vida e a

vontade de compartilhar essa visão com outras pessoas, para que fique algo de sua fugaz passagem pelo mundo. É uma atividade ao mesmo tempo racional, pautada no trabalho com a linguagem, e também intuitiva, podendo ser comparada a um “vôo cego” ou mesmo com “descer numa onda”:

(...) escrever para mim é um vôo cego, não sei para onde vou nem por onde, mas sei que vou. Posso ficar longas temporadas sem idéias aproveitáveis, mas sei que em algum ponto elas estão se acumulando, lençol d'água subterrâneo, e que um belo dia vão minar, surgir em nascente, se encorpar e se avolumar – é só ir trabalhando e deixar desobstruído um leito por onde corram. (...) Ou, em comparação de menina praieira, é como se descesse numa onda: tenho que observar o bom momento, descobrir o ponto exato da arrebentação, me antecipar ao instante em que ela enche, soltar o corpo e me deixar levar, sempre atenta para corrigir o rumo se necessário e possível, mas sem querer dominar o impulso do mar. Ele é muito maior do que eu. O segredo está em aproveitar a força que me arrasta, me fazer humilde diante dela, usar seus caprichos para prolongar o prazer da descida até a praia. E, se falhar e eu for embrulhada, não desistir – depois que passar aquele tremor barulhento que parece destruir tudo, há que voltar à tona, respirar, e nadar outra vez para o fundo, à espera de um novo impulso. (MACHADO, 1996, p. 70)

A intuição ligada ao ato de escrever ou criar, está metaforizada na figura do mar, ou seja, no “impulso do mar”, como uma força maior do que ela mesma enquanto “trabalhadora da palavra” (p. 67) – um “desafio consciente”.

Pensar nessa literatura é admitir a riqueza

presente na diferença e na diversidade cultural e social, contida nesta proposta de *Texturas* (2001), uma associação da palavra texto com tecido e o ato de tecer aproximando-se com a escrita. Tecer a teia, tecer o bordado, tecer a palavra, a vida e a história de personagens femininas que Ana Maria estava projetando escrever/tecer:

A noção de que eu queria fazer um livro sobre fiar, tecer e bordar, que fosse ao mesmo tempo um trabalho individual meu, mas que se inserisse numa linhagem, linhas entrelaçadas sobre linho. (...) que somasse experiências diversas, que reunisse muitas histórias sobre teares e bastidores, sobre rocas e frisos, que tecesse fios diferentes (...) apesar de seguir meu próprio risco do bordado (...) integrar a ela um trabalho coletivo predominantemente feminino e quase arcaico em sua antiguidade. (MACHADO, 2001, p. 16)

A origem pré-histórica dos rudimentos da fiação e da tecelagem (período paleolítico) atravessaram a história, sendo considerada o “paradigma da produtividade feminina” (p. 25). Isso aconteceu devido ao fato de a economia estar sob o controle de mulheres até 1764, época do aparecimento do tear mecânico, que só se difundiu na primeira metade do século XIX, com o nome feminino de Jenny. A sociedade dependia tanto da fiação e tecelagem feminina que as mulheres foram responsáveis pelo fornecimento dos primeiros produtos para os antigos

mercados de troca de mercadorias. Além de elas terem sido confinadas no espaço doméstico, este fato permitiu também às comunidades femininas contarem histórias ao mesmo tempo em que trabalhavam, estabelecendo sua autonomia econômica e criativa:

(...) esse processo reforçou também as comunidades femininas, de mulheres que passavam o dia reunidas, tecendo juntas, separadas dos homens, contando histórias, propondo adivinhas, brincando com a linguagem, narrando e explorando as palavras, com poder sobre sua própria produtividade e autonomia de criação. (Machado, 2001, p. 26-7)

Todo esse texto, denominado “O Tao da teia – sobre textos e têxteis” (p. 11), versa sobre a história das mulheres, enquanto operárias, rendeiras, bordadeiras, leitoras, ou simplesmente mulheres, como Flora Tristan, que precisou se disfarçar de homem na Inglaterra, para entrar na Câmara dos Comuns (Promenade dans Londres, 1840); Adelheid Popp, que só foi aceita em uma reunião política, porque seu irmão a levou, e quando fez seus discursos, os tecelões ficaram convencidos de que era um homem vestido de mulher.

Em relação às personagens da literatura, Ana Maria Machado destaca Filomena, a mulher que conta sua

dramática história, tecendo um longo bordado, já que teve sua língua cortada por seu cunhado; Penélope, que também tecia durante o dia e desmanchava seu trabalho durante a noite, para se livrar dos invasores, durante a fuga de Ulisses, seu marido; Capitu, Helena de Tróia, as filhas de Mínias, Ariadne, Ana Terra, Aracne, enfim, uma reunião de todas elas em uma narrativa *Ponto a Ponto* (1998), em que Ana Maria alia a eterna simbologia entre o bordado e a palavra.

Ainda do ponto de vista do texto como um emaranhado de fios colocados em uma certa disposição arbitrária, *Texturas* (2001) explora também um embaraço de conceitos, como: leitura, literatura, educação, sociedade, livros, enfim, assuntos diversos em forma de palestras, artigos e estudos.

A autora desenvolve a tese de que esses ingredientes são um direito de todo cidadão e condição para uma verdadeira democracia, na medida em que leitura significa poder. É também um prazer e que, portanto, não deve ser imposto, mas dividido e compartilhado com a família e a escola, uma vez que a criança aprende pelo exemplo e curiosidade.

Esse espírito crítico está presente em suas narrativas infantis ou não infantis, de modo a convidar o leitor para pensar e refletir sobre a pertinência desses assuntos, ao mesmo tempo em que estabelece uma proximidade com ele. As suas narrativas são o exemplo vivo dessas idéias pautadas na ética, que por sua vez, é estruturada pelo trabalho artesanal com as palavras mediante essa linha crítica decifrada pelo leitor.

Como exemplo e argumento dessa posição crítica, cita o conteúdo ideológico dos livros de literatura infantil escritos entre as décadas de 1970 e 1980, que estavam a favor da democracia, quando privilegiavam a esteticidade em contraposição ao pedagogismo, em histórias que convidavam a criança a refletir, pensar e conhecer o mundo circundante, inserida num propósito verista.

A literatura é vista como um direito a um patrimônio, a um legado cultural que não pode ser desperdiçado, desde sua transmissão oral, pelos contadores de histórias, até a construção da escrita em suas modalidades mais ricas. Ressalta mais uma vez essa questão da leitura dos clássicos como um parâmetro

cultural das crianças e jovens, uma vez que não só as histórias, mas as expressões advindas dessa herança constituem base para o conhecimento contemporâneo, além dos outros benefícios.

3.1.1 Infância, criança e leitor: um encontro possível e necessário.

Pensando em um parâmetro cultural clássico, Ana Maria Machado elege Monteiro Lobato como uma “estrela-guia” de sua geração, já que foi o primeiro escritor brasileiro a incorporar a literatura grega em sua narrativa, e que, por esse motivo, propõe sua leitura como um desafio para os novos leitores e dá até a dica de como fazê-lo:

E Monteiro Lobato? Ah, esse, sim, é um desafio... Importante, fundamental, um clássico essencial. Entretanto, no Brasil se formam professores que vão dar aulas às crianças mas nunca leram Lobato, fica muito difícil fazer essa aproximação, se a família não a fizer. Só que ela não pode se resumir a apenas comprar um livro de Lobato e botar na mão da criança. (MACHADO, 2001, p. 152-3)

Nota-se, dessa forma, a preocupação com a formação dos leitores, que é garantida na construção de seu texto, que, por sua vez, está ligado à ética de suas

histórias.

Essas preocupações não ficam apenas no plano teórico, mas entram na sua maneira de compor suas histórias, com a construção e formação de suas personagens questionadoras, lutando pela busca de respostas, bem como pelo poder de reflexão e transformação que fazem delas uma busca constante de afirmação e auto-afirmação.

A infância, nesse caso, se não determina totalmente a obra literária dessa escritora, integra-a de forma sensível, numa mistura de memória e imaginação, infância e visibilidade:

A capacidade de observar intensamente e em detalhe tudo o que está à nossa volta – coisas que para nós, adultos inanimados, são insignificantes – com toda certeza é uma forma de amor. A inteligência infantil observa com amor, não com indiferença, e é exatamente isso o que faz com que as crianças sejam capazes de ver o invisível. (MONTESSORI, *APUD*. MACHADO, 2001, p. 102)

Essa atitude infantil ecoa na criação artística sugerida por Freud, segundo a autora, como uma continuação da brincadeira infantil, baseada em espaço, liberdade e direitos de qualquer cidadão:

Só consegue ser criativo quem é capaz de manter

dentro de si o prazer infantil da brincadeira, já experimentado em criança. Se queremos o desenvolvimento por meio do motor da criatividade, é absolutamente indispensável que tenhamos a inteligência e a delicadeza de respeitar a infância, e façamos um esforço coletivo, como sociedade, para que as crianças possam ser crianças. Para que tenham acesso à educação de qualidade, escolas onde possam aprender futucando (...) possam brincar muito e soltas, livres, sem medo da violência, sem ter que trabalhar para comer, sem cair na rede do consumismo desenfreado, dos modismos sucessivos e da erotização precoce. (MACHADO, 2001, p. 172-3)

O profundo respeito à infância, mais precisamente, às crianças, está muito claro nessa citação, bem como em toda obra ficcional ou ensaios da escritora. Sua preocupação com a criança sempre vem aliada aos seus direitos e necessidades, como leitura, o direito à literatura e à educação, enfim, à sua infância, como tem sido afirmado em todos os seus livros.

Na verdade, o ponto de partida para conceber a infância e, por extensão, a própria criança, é a sua própria infância, aquilo que ela viveu e aprendeu em uma fase que considera rica e construtiva, repleta de respeito e cuidados.

Ao fazer uso da linguagem literária, a autora conta com a memória e a imaginação, tão profícuas na infância, estabelecendo, portanto, o papel fundamental

do universo infantil na sua relação com a literatura:

Ao me aproximar da linguagem com essa atitude amorosa e respeitosa, para poder contar histórias, construindo essas narrativas em meu próprio estilo, tenho que confiar na memória e imaginação. Memória do que vi e vivi, muitas vezes na infância. Imaginação que nunca foi tão soberana como em meu tempo de menina. Daí o papel fundamental do universo infantil na minha relação com a literatura. (MACHADO, 2001, p. 102)

Dessa forma, sua configuração artística está estritamente ligada ao discurso literário, à arte da palavra e, por conseguinte, à construção da personagem criança, que tem voz e profundidade no texto, enquanto personagem, ou no leitor previsto desse texto, também presente em *Como e por que ler os clássicos desde cedo* (2002), quando inicia sua narrativa com a lembrança dessa infância, na figura de seu pai lendo D. Quixote para ela. É essa mesma infância que a autora recria em suas histórias, de maneira a oportunizar à criança essa fase tão importante e tão bonita, tanto quanto necessária.

Trata-se não de uma receita de como ou por que ler, mas de “um convite acompanhado de um mapa”, que segue critérios ligados a concepções teóricas, gosto pessoal e formação profissional. A idéia de clássico como algo que nunca cai de moda já traz implicitamente uma

concepção literária ligada à sua estética, responsável pela sua construção, ou seja, o “fazer literário”, que atribui à narrativa seu aspecto inovador, apesar do tempo em que foi escrito: “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (p. 23).

Essa afirmação toca implicitamente, também, na questão do leitor como aquele que atribui sentido ao texto em cada leitura que faz, ou mesmo na sua releitura, que a cada momento, revela algo ainda não percebido, devido ao aspecto simbólico da linguagem. Trata-se de considerar, implicitamente em seus textos, um leitor capaz, inteligente e, por isso, merecedor desse legado construído durante séculos, um verdadeiro tesouro cultural, que não pode ser ignorado pelas gerações que se seguem.

Como escritora formada pelas inúmeras leituras realizadas ao longo de sua vida, Ana Maria traça esse mapa com um cuidado e, ao mesmo tempo, uma destreza de quem tem muita intimidade com o assunto. Em parte porque vivenciou todas essas leituras, trazendo em seu texto esse tom saudoso, na medida em que não só relembra essas histórias, como também outros fatos ligados a ela,

como a leitura emocional que fez de *Robinson Crusoé*, lembrando o tempo em que viveu parte de sua infância na Argentina, e a necessidade misturada com a curiosidade de procurar no dicionário o significado de “charneca”. Essa voz que recomenda esses livros mistura parte dessa experiência de leitora com outros parâmetros teóricos, como sua concepção ampla de leitura que transcende o ato de simplesmente decodificar sílabas e palavras, mas uma atividade essencialmente humana e necessária, um direito de todo o cidadão, um prazer, nunca uma obrigação:

Ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. (MACHADO, 2002, p. 21)

Além desse parâmetro pessoal, histórico e cultural, Ana Maria considera o aspecto emocional do leitor, ou seja, a sua maturidade como responsável pela compreensão e fruição da leitura, que estabelece uma ligação entre as narrativas que exigem maior ou menor fôlego.

É uma idéia de continuidade que está também presente nas escolhas dos livros, especialmente no “como” se deve ler, tendo em vista que um tipo de leitura é

preparatório para um outro tipo mais complexo, estabelecendo assim uma relação entre eles, ao mesmo tempo que traz imbutida uma concepção ampla de literatura. Esta abarca todas as manifestações artísticas com a palavra, que vão desde os textos mais densos até os mais simples, o que é diferente de simplista, mas textos que não exigem tanto “fôlego de leitura”:

Ler uma narrativa literária (como ninguém precisa ensinar, mas cada leitor vai descobrindo à medida que se desenvolve) é um fenômeno de outra espécie. Muito mais sutil e delicioso. Vai muito além de juntar letras, formar sílabas, compor palavras e frases, decifrar seu significado de acordo com o dicionário. É um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano. (MACHADO. 2002, p. 77)

Nessa transposição imaginária do leitor criança para o mundo fantástico, além de estar implícita a sua valorização enquanto ser humano capaz de apreender todo esse arsenal literário, traz também uma concepção de infância que condiz com essa leitura, ou seja, uma fase em que o leitor é capaz de apreender todas essas experiências:

a infância é uma fase extremamente lúdica da vida e que, nesse momento da existência humana, a gente faz festa é com uma boa história bem contada. Não com sutilezas estilísticas, jogos literários ou modelos castiços do uso

da língua – que poderão, mais tarde, fazer as delícias de um leitor maduro. (MACHADO, 2002, p. 13)

Esse leitor criança é capaz de fazer a leitura “crítica” proposta pela autora, de forma que a “admiração se misture com contraponto crítico que atualize a leitura”, e também de forma “contextualizada”, ou seja, compreender a época em que foi escrito e não fazer cobranças contemporâneas, uma vez que o presente traz outras conquistas que naquele determinado contexto em que o livro foi escrito não havia:

Ler de forma contextualizada. Ou seja, entendendo a época e não cobrando atitudes contemporâneas de uma manifestação cultural de outro tempo e outra sociedade. (p. 99)

A contextualização permite que o leitor contemporâneo incorpore à sua leitura as lembranças de outras leituras que compõem a literatura, aumentando sua capacidade de “ler com ironia inventiva, coisas que exigem um certo nível de atenção e a habilidade de ter idéias contraditórias”, ler “em profundidade” (p. 99-100).

Baseada nesses critérios pessoal, emocional, histórico e cultural, a autora apresenta essas narrativas

de acordo com o que ela chama de “linhagens” ou grupo de narrativas que partem de um tema amplo, como: as lendas gregas, as sagradas escrituras, romances de aventuras, histórias de mapas de tesouro, ficção científica, histórias de cavalaria, contos de fada e clássicos infantis mesmo.

Trata-se de uma visão particular de uma escritora que já vendeu mais de quatro milhões de exemplares e que dispõe de um conhecimento suficiente de todos os livros apresentados, baseada num cânone tradicional, “masculino e eurocêntrico”. A idéia de cânone está associada à alfabetização, na medida em que as pessoas necessitam ser alfabetizadas para poderem “ler mais para não ficar à margem da civilização” (p. 133). Por isso necessita conhecê-lo minimamente e não ignorar o que já foi escrito.

Ilhas no tempo. algumas leituras (2004), um dos últimos livros de Ana Maria Machado, traz no título uma metáfora de leituras variadas como ilhas formando um arquipélago, possibilitadas por um momento de descontração. Reflete sobre o tempo que as pessoas usam para a leitura, ou mesmo a justificativa pela falta dele

para essa atividade. Segundo a autora, a modernidade retirou das pessoas o convívio familiar de se reunirem e cumprirem um ritual de amizade, descontração e silêncio, que contribui para “incorporar na totalidade de sua personalidade”:

A nossa própria noção de identidade pode ir sendo afetada, humilhada diante de uma tecnologia avassaladora em quantidade, qualidade e fome de tempo. (p. 21)

Essa perda de identidade ou “despersonalização” ocasionada pelo ritmo capitalista de intensa produção material deve ser combatida com seu movimento contrário, ou seja, o silêncio, o recolhimento para introspecção e reflexão, o que pode ser conseguido por meio da leitura e da convivência com amigos e familiares, ou mesmo pelo “ócio criativo”, segundo o sociólogo Domenico De Masi, (2002, p. 20) citado pela autora:

imersão no mundo real e não virtual, pela recuperação de certos ritmos pessoais e por meio da preservação de ilhas de qualidade temporal diferente – como a leitura e o convívio interpessoal. Ou seja, torna-se cada vez mais crucial garantir o contato com coisas mais permanentes e menos transitórias. Algo que não nos deixe esquecer que pertencemos à natureza e não permita que continuemos imaginando que ela nos pertence. (p. 22)

A autora destaca a necessidade de se ler cedo, desde criança, a fim de incorporar a leitura à vida, enfatizando a infância como uma fase em que se apresenta um poder maior de recepção e assimilação.

A respeito do potencial formador da leitura e literatura, a autora reflete sobre o aspecto erótico da leitura e do texto como fonte de prazer. Este não pode ser confundido como divertimento ou algo “gostosinho” de fazer, mas sim associado a algo ativo, em que autor e leitor dialogam entre si, num jogo de identidades:

O ato de ler e escrever é um ato de prazer na medida que está associado à curiosidade, ao desejo de saber, investigar e explorar. Não significa prazer de divertimento, leve ou engraçada, gostosinha, capaz de distrair, mas associado a algo ativo, atividade a dois, encontrando-se num jogo entre autor e leitor, em que o texto do primeiro desperta um possível texto do segundo. (p. 34)

Trata-se de uma idéia já levantada por Roland Barthes, Ítalo Calvino e o próprio Freud, que “relacionou o instinto sexual à curiosidade, ao desejo de saber, investigar e explorar e apontou as ligações entre a arte e a sublimação do instinto” (p. 33).

Sendo uma leitura/literatura associada ao prazer, uma vez que ela não está ligada a hábito, mas ao gosto e à paixão, a autora destaca a questão do direito a ela, como uma necessidade intrínseca, independente da classe social ou cultural, pois dentre muitos casos, a miséria não pode justificar a falta de acesso a esses bens espirituais.

A visão da infância influencia na criação literária de vários autores via memória, por meio da lembrança trazida por eles das canções, acalantos, que mesclam com elementos do inconsciente, com técnicas “disruptoras” e com a grande erudição do autor, quando em contato com a modernidade.

A autora afirma que escrever para a criança é escrever para alguém específico, com identidade, alguém capaz de estabelecer uma relação de proximidade física aliada à emoção, diferente de escrever para uma “faixa etária”, ou “segmento de mercado”. É nessa relação de proximidade, somada a uma busca de linguagem baseada na fala coloquial sem deturpar a estrutura da língua, que a autora consegue “expressar coisas sérias e fundas”:

O que me faz escrever para crianças não está ligado a um objetivo mercadológico que transforme o ato de criação com palavras em uma corrida em direção a determinado alvo. Claro que existe uma consciência de que há uma criança do outro lado, no momento de chegada, mas para mim é sempre uma criança específica ou um grupo de crianças que eu conheço e em que penso com amor, não uma entidade abstrata caracterizada como “faixa etária” ou “segmento de mercado”. Para essas crianças que amo, quero contar e expressar coisas sérias e fundas, parte de minha busca de sentido da vida. Mas tento fazer isso numa linguagem que também seja capaz de incorporá-las – trazê-las ao corpo. Para perto, com ternura. Ao colo, ao abraço, ao aconchego. Para mim, a ponte com uma criança leitora é feita de afeto e linguagem. (MACHADO, 2004, p. 66-7)

Trata-se de uma criança concreta, presente em seu texto por meio do afeto, da memória e da linguagem, alguém capaz de compreender as coisas “sérias e fundas”, ou seja, uma criança dotada de inteligência e sensibilidade. É pensando nessa criança que a autora escreve e a concebe em seus livros, ao mesmo tempo em que estabelece uma relação com a língua portuguesa composta de afetividade e respeito, aliada à sua elaboração estética baseada no coloquial sem perder de vista a estrutura lingüística padrão tradicional.

A infância está visivelmente presente nessa trajetória de tantas idas e vindas com a leitura, marcada

por tantos escritores e professores durante sua vida. É essa infância repleta de livros que lhe permite celebrar a leitura como uma necessidade quase vital não só para ela, como para todas as crianças que ela conhece e inspiram seus personagens.

4. ANÁLISE DOS ELEMENTOS DAS NARRATIVAS - Um estudo das personagens infantis: a busca de identidade e subjetividade como auto-afirmação.

Obedecendo à seqüência da análise proposta, inicia-se com a análise de *Bem do seu tamanho* (1980), para, em seguida, a análise das outras narrativas, com o objetivo de comprovar a pertinência das concepções teóricas de Ana Maria Machado vistas no capítulo anterior, bem como de outros autores.

Há personagens como Benedito, que, pautado em seu espaço circundante e mantendo com esse espaço uma relação bastante estreita, busca saber o que havia do outro lado do mar, e, para isso, vai em busca de respostas. Lucas, devido a uma tendência introspectiva natural de sua personalidade e ao fato de que se configurava como uma personagem solitária, busca sua auto-afirmação dentro de si mesmo, ou seja, por meio de sua introspecção e subjetividade, inserido em um movimento contemplativo. A sua necessidade de fantasia faz com que ele transforme seu mundo exterior, de maneira a alimentar seu mundo interior, para poder ficar “espiando para dentro”. Miguel, a personagem que vive uma

crise de identidade, sai em busca de respostas sobre sua verdadeira história por meio de seu sonho e fantasia, já que sua realidade exterior é incapaz de responder-lhe de forma razoável. Isabel, que descobre a foto de sua bisavó e passa a dialogar com ela e, posteriormente, com sua neta Beta. Na medida em que vivencia essas experiências, procura pautar-se sobre o que ela realmente pensa e o que realmente é, ou seja, procura espaço para sua individualidade, inserida num movimento de auto-afirmação, ainda que ela se descubra como parte dessa “trança de gente”. Raul busca sua auto-afirmação procurando saber o motivo do aparecimento das manchas azuis. Pergunta à sua amiga, que o aconselha conversar com o Preto Velho, no morro, até compreender que a ajuda que buscava dependia mais dele mesmo do que de outras pessoas. A menina de *Palavras, palavrinhas, palavrões* é incompreendida completamente pelos familiares, acerca do significado das palavras e, com isso, se silencia para não sofrer as agressões a que foi submetida. No entanto, ela recomeça a falar com o nascimento de sua irmãzinha.

Todas essas personagens partem de uma situação conflituosa para procurar suas respostas e

soluções, ou seja, suas buscas nascem de suas próprias cogitações, sonhos e fantasias peculiares ao mundo infantil.

4.1 *Bem do seu tamanho* (1980) e a questão da perspectiva.

Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho de minha altura.

Fernando Pessoa

Partindo de minha primeira hipótese, formulada na Dissertação de Mestrado, que concebe a personagem infantil, Helena, como uma representação da criança em busca de sua identidade, querendo saber seu verdadeiro tamanho, faz-se notória essa mesma busca em outros livros da escritora, desdobrando-se em outras personagens, ainda que de diferentes perspectivas.

Por essa razão, inicio o capítulo, com a retomada da análise deste livro, também pelo fato de que sua primeira edição é de 1979, bem no início da carreira de escritora, época em que a literatura infantil brasileira gritava por sua emancipação literária. Os outros livros se inserem nesta mesma categoria de busca de identidade da protagonista criança, como um conjunto que fundamentará minha tese. Esta centra-se na idéia de

que a criança, enquanto personagem, tematiza parte dessa literatura no início de sua produção, ou no início de sua carreira de escritora.

Isso me permite situar a literatura de Ana Maria Machado em dois momentos ou fases distintas. Suas primeiras histórias são marcadas pela reflexão na busca de si mesmas, enquanto que, na segunda fase, essa necessidade de auto-afirmação se atenua, cedendo espaço à exploração e conhecimento do mundo, dos seres e das coisas.

É nessa idéia que reside um aprofundamento da personagem infantil, buscando por si própria, numa atitude de autoconhecimento que lhe atribui um estatuto de pessoa e, ao mesmo tempo, de força geradora e desencadeadora das ações na narrativa. Esse aprofundamento faz da personagem criança uma personagem simplesmente, capaz da mesma profundidade e intensidade das personagens adultas, concebendo-a como uma imagem forte, autônoma e enriquecida.

Essa criança existente nas histórias se auto-afirma enquanto tal, conseguindo um espaço na literatura e na própria sociedade configurada nessas histórias

realistas, na medida em que critica e questiona o mundo circundante pela sua voz infantil, ao mesmo tempo em que delinea seus próprios caminhos.

O estatuto da criança, sua libertação, tem início com a sua busca de identidade e auto-afirmação, marcada em sua primeira fase, já mencionada acima, para depois se rebelarem por meio de questionamentos em outros livros, prolongando a imagem de uma criança íntegra, capaz de viver na plenitude de sua infância.

Essa idéia pode ser observada na história de Helena, menina que mora no campo, espaço bastante limitado e, por isso, insuficiente para responder a sua eterna questão: "Eu quero mesmo é saber como é que eu sou, se eu sou grande ou sou pequena" (Machado, 1980, p. 10).

No espaço limitado da casa onde vive Helena, cabe apenas um espelho de parede, impossibilitando a visualização de todo seu corpo. Por isso, ela decide sair de casa para conhecer o mundo, a fim de descobrir seu verdadeiro tamanho.

No caminho, Helena encontra Tipiti e Flávia, com os quais passa a conviver até chegar à cidade. O

percurso das personagens-criança é marcado por alguns acontecimentos, como dormir na mata, conversar a respeito do tamanho e da mágica das palavras e encontrar um espantalho chamado “Pé da Letra”.

Esses acontecimentos e o desfecho da história, quando as crianças chegam à cidade numa festa com muita gente, fotógrafo e até realejo, contribuem para o esclarecimento do questionamento de Helena. Ela, então, conclui que o tamanho é uma questão de perspectiva e, portanto, muito relativo, uma vez que as coisas não estão estáticas e seguras no mesmo lugar, estão sempre se modificando. É também algo interior, de crescimento emocional, de luta e de conquista, como a ajuda que as crianças deram ao fotógrafo, quando este não possuía dinheiro para pagar a licença da Prefeitura.

4.1.1 Personagem-criança ou criança-personagem? Um estudo da personagem.

Do ponto de vista lingüístico-estrutural, Helena se afirma pelo trabalho lúdico de linguagem, construído no texto e identificado por Flávia, outra personagem da história, como uma brincadeira de palavras:

Inventar que as palavras são brinquedos, que a gente pode pegar, revirar, olhar de um lado ou de outro, ver se uma cabe dentro da outra, essas coisas... Sei lá, ver que **cara** e **vela** cabem dentro de **caravela**. Ou que dentro de **brincadeira** tem **brinca** e **cadeira** e pode até ter uma **cadeira de brim**. (MACHADO, 1980, p.25)

Juntando-se a essa brincadeira de linguagem tem-se também o trocadilho entre “grandinho” e “pequenão” (p. 20); “milagre” e “mil lágrimas” (p. 34); “parente” e “corrente” (p. 52), com o intuito de repensar a linguagem ao mesmo tempo que chama a atenção para ela.

Segundo Brait (2000), a questão que envolve a personagem é um problema lingüístico e temático, pois ela só existe dentro do texto, mas, ao mesmo tempo, representa pessoas (MOISÉS, 1992) em sua significação que envolve ficção e realidade:

Designa, no interior da prosa literária (conto, novela e romance) e do teatro, os seres fictícios construídos à imagem e semelhança dos seres humanos: se estes são pessoas reais, aqueles são “pessoas” imaginárias; se os primeiros habitam o mundo que nos cerca, os outros movem-se no espaço arquitetado pela fantasia do prosador. (MOISÉS, 1992, p. 396)

Esse ser fictício, segundo Moisés, metade humano e metade fantástico, vem sendo alvo de estudos, desde Aristóteles, que o considerava menos relevante em

relação à trama, tendo em vista a tragédia. No entanto, outra facção argumenta que as pessoas lêem romances por causa das personagens, considerando-as como o “sustentáculo do romance”, ou ainda confirmam empiricamente a íntima relação entre personagem e ação, ou enredo, “a ponto de uma pressupor a outra”:

É no fluxo da ação que a personagem mostra as tendências caracterológicas que a distinguem das demais, e a ação implica necessariamente um ou mais agentes. Desse consórcio profundo entre a ação e a personagem nasce a idéia, mais propensa à equidistância, de que evocar a materialidade de uma personagem, tornar-lhe tangível a presença e sensível o movimento, fazê-la dar três passos na rua, empurrar uma porta, adentrar um aposento, — pode ser o alfa e o ômega da arte romanesca. (MOISÉS, 1992, p. 398)

É a personagem enquanto um ser independente, autônomo, construído no texto literário, na tentativa de deslindar o espaço habitado por esses seres que se constrói em Ana Maria Machado. Trata-se da criação de uma imagem realizada pelo autor, caracterizada por uma época histórica, capaz de acentuar diferentes tipos de construções de

ente composto pelo poeta a partir de uma seleção do que a realidade lhe oferece, cuja natureza e unidade só podem ser conseguidas a partir dos recursos utilizados pela criação. (BRAIT, 2000, p. 31).

Candido (2004) propõe um estudo de personagem em que faz emergir a sua construção por meio de diferentes maneiras. Em todos os casos há um trabalho de criação, uma mistura de memória, observação e a imaginação, que se combinam em diferentes graus, de acordo com as concepções intelectuais e morais:

(...) o que se dá é um trabalho criador, em que a memória, a observação e a imaginação se combinam em graus variáveis, sob a égide das concepções intelectuais e morais. O próprio autor seria incapaz de determinar a proporção exata de cada elemento, pois esse trabalho se passa em boa parte nas esferas do inconsciente e aflora à consciência sob formas que podem iludir. (p. 74)

Voltando à questão do tamanho, em entrevista realizada em 1997, no Rio de Janeiro, a escritora citou *Alice no País das Maravilhas*, de L. Carrol e também *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, para observar que, no primeiro, a sua mudança se dava de forma brusca, nas situações de medo de Alice. Já em Lobato, essa variação de tamanho era mais sutil, capaz de combinar o casamento de Narizinho com o Peixe, Príncipe das Águas Claras:

Eu acho que tem muita influência de Monteiro Lobato muito grande, porque pra mim, um elemento de encantamento absoluto na Emília era o fato de que ela podia dar a mão com Narizinho e sair as duas andando pela rua ou

quando a Narizinho cansava, botava ela de cabeça para baixo no bolso do vestido. Então, o tamanho dela, tanto ela monta no chifre do Quindim, como ela toma atitudes em pé de igualdade com os outros. Então, essa oscilação de tamanho, eu acho encantadora como o Lobato conseguiu fazer sem angústia. Enquanto que na Alice, por exemplo, toda vez que Alice varia o tamanho é muito angustiante. Ela, ou cresce de repente ou diminui de repente. E o Lobato faz isso naturalmente. Você não vê crescer, nem diminuir. Então, mesmo o peixinho que no primeiro capítulo considera que vai morar dentro da narina de Narizinho, daí três ou quatro capítulos está casando com ela e entram juntos na igreja, no fundo do mar de braços dados. Então, essa variação de tamanho, eu acho encantadora. (LIMA, 1998, p. 147-8)

Além da questão da mudança de tamanho, o diálogo intertextual estabelecido com a narrativa de Lewis Carrol e Lobato também se dá pela semelhança entre as personagens que têm vida, como Bolão e Emília, que, por sua vez, está associada a uma outra da literatura não infantil - Alice de *Alice e Ulisses*(1981), na eterna recorrência aos contos de fada, em momentos de encontro amoroso entre essas duas personagens.

A personagem construída na narrativa, segundo a própria autora, tem relação com ela mesma também na questão do tamanho físico e psicológico em sua infância:

Eu (...) acho que a questão do tamanho sempre foi muito forte para mim, porque, por exemplo, quando eu estava no colégio, até o terceiro ano ginásial, na minha ficha de Educação Física tinha escrito uma observação "excepcionalmente franzina". Eu era a última da fila. (...)
E nas férias, entre a terceira e a quarta séries, eu cresci num estirão. Eu perdi todos os sapatos,

todas as saias, todas as coisas e quando eu voltei e fui para o fim da fila, eu era a mais alta. (...) Ah, eu esbarrava muito nas coisas. (...) O tamanho me incomodava. Existia a questão do tamanho, também, por eu ser a mais velha de todos os meus irmãos. Então tinha essa coisa de perder roupa, (...) Então, sempre estive se colocando e também o fato de eu ser muito madura para minha idade. Então, eu estava sempre querendo conversar com gente mais velha e tinha aquele negócio: — Você é uma pirralha! (LIMA, 1998, p. 146)

Tem-se, de alguma forma, a projeção da própria autora e de sua infância como uma necessidade de auto-afirmação num mundo adulto, na medida em que reflete sobre si mesma, identifica e percorre caminhos numa busca incessante de respostas e autoconhecimento. Trata-se da personagem “projetada” (Candido, 2004), com a personagem “projetada”, construída pelo autor a partir de suas experiências:

Personagens transpostas com relativa fidelidade de modelos dados ao romancista por experiência direta, — seja interior, seja exterior. O caso da experiência interior é o da personagem *projetada*, em que o escritor incorpora a sua vivência, os seus sentimentos (...). (p. 71)

A incorporação desses elementos é indispensável à obra literária, mas aqui, neste trabalho, esse aspecto não será aprofundado, visto que o enfoque da personagem será de outra natureza.

Esse aspecto é importante como um dado sobre a concepção que a autora tem da infância, especialmente da sua experiência, já que a literatura é uma mistura de memória e imaginação, já vista no capítulo três.

Neste trabalho, o que importa é analisar a personagem criança como uma força geradora, e a maneira como ela é construída pelo narrador, de modo a ser ou não sujeito de seu próprio discurso.

Na ótica de Forster (2005), a personagem ganha um estatuto humano quando ele as denomina “massas verbais” que “necessitam ser criadas num estado de excitação delirante” (p. 70). Isso significa criar uma personagem que pode ser parecida com alguém real, mas que não é essa pessoa, e revelar a instância romanesca do ser humano, ou seja, a vida oculta, como sonhos, alegrias, tristezas, paixões:

E a função do romancista é revelar a vida oculta em sua fonte, contando-nos mais sobre a rainha Vitória do que poderia ser sabido, e assim produzindo uma personagem que não é mais a Rainha Vitória histórica.

(...)

todo ser humano tem dois lados, um é próprio para a história e outro para a ficção. (p. 71)

Uma das principais funções do romance, segundo Forster (2005), é revelar esse lado da natureza humana, ou seja, criar. Em relação à criação das personagens, Forster as classifica como “planas” ou “redondas”. Em relação a *Bem do seu tamanho*, Helena pode ser considerada “redonda” por sua profundidade associada à sua capacidade de surpreender o leitor em sua descoberta de tamanho, ou mesmo por sua coragem para lutar incessantemente, saindo de casa e viajando com seu boi de mamão, para finalmente descobrir suas respostas:

O teste de um personagem redondo é se ele é capaz de nos surpreender de maneira convincente. Se nunca nos surpreende, é plano. (p. 100)

Soma-se a isso o fato de que toda personagem redonda pode despertar no leitor quaisquer sentimentos que não sejam o de “humor” e nem o de “adequação” (p. 96). Em relação a isso, Helena não desperta esses sentimentos ou estados no leitor, visto que ela, mais do que qualquer outra, se movimenta todo o tempo em busca das respostas para as suas dúvidas. O leitor é transportado com ela, vivenciando as mesmas experiências, num movimento de projeção, já identificado no capítulo um.

Epistemologicamente, o nome Helena consagra uma fase histórica - helênica - por remeter à sua criação na Grécia antiga, na *Iliáda*, em que é tida como portadora de rara beleza, e por essa razão, capaz de provocar uma guerra em Tróia.

Dessa perspectiva, a personagem já traz em seu nome a pujança de transformar uma dada realidade pela sua beleza, sua força interior e envolvimento emocional capaz de provocar uma guerra.

Helena é a protagonista da história, e seu questionamento, o elemento desencadeador da ação na narrativa. É ela quem questiona a realidade que a circunda, tomando a decisão de sair de casa para conhecer o mundo e obter respostas. Na verdade, Helena sai em busca de si mesma, em busca de sua própria identidade.

A capacidade de Helena surpreender o leitor reside no fato de, apesar de viver num espaço limitado, ela conseguir questionar-se a si mesma e a seu mundo circundante, a ponto de resolver sair de casa para encontrar as respostas. A amplitude desses questionamentos contrasta com a limitação do espaço; no entanto, de pequeno e fechado, seu horizonte vai-se

ampliando aos poucos, à medida que ela se desloca de seu lugar de origem para, mediante o diálogo com outras personagens-crianças, alargar seus horizontes e estabelecer uma reflexão mais aguda a respeito de sua condição.

Tal reflexão enriquece a visão da protagonista, alargando sua perspectiva em relação às suas cogitações e possibilitando o seu movimento na narrativa, movimento este que se dá concomitantemente com o deslocamento espacial e crescimento pessoal, o que permite a focalização de seu “mundo interior”, como se pode observar, por exemplo, nas reflexões de Helena ao encontrar Flávia:

Helena olhava para a menina meio desconfiada, achando que era a pessoa mais colorida e faladeira que tinha visto na vida dela. (p. 23)

É relevante acompanhar o crescimento da personagem, que se dá paulatinamente, por intermédio do deslocamento espacial e da convivência com as personagens que ela encontra pelo caminho. Como quando Helena encontra um menino chamado Tipiti, que tem, no apelido, o significado de seu próprio tamanho:

Tipiti? - estranhou Helena. - Lá onde eu moro, Tipiti não é nome de gente. É nome de coisa. De um cesto comprido que tem na casa de farinha. A gente bota a massa de mandioca dentro dele. E ele tem umas alças, uma em cada pata. (p. 16)

Pois é isso mesmo. Antes eu era menor e mais gorduchinho. De uns tempos para cá, dei para crescer e ficar comprido e magrelo. Aí começaram a me chamar de Tipiti. E eu achei engraçado. Meu nome mesmo, de verdade, é Jorge. Mas Jorge tem muito por aí. Tipiti sou só eu. Quer dizer, Tipiti gente. (p. 17)

A personagem provoca a reflexão de Helena, porque nele explicita-se a ligação entre nome e tamanho. É necessário enfatizar a contribuição de Tipiti para maior questionamento de Helena a respeito de seu tamanho, o qual não é nem pequeno nem tão grande, mas “em crescimento”:

Enquanto Tipiti se animava todo com a idéia Helena pensava que era mesmo muito engraçado isso de dizer grandinho. Alguém diz pequenão? Como é que pode ser grande e inho ao mesmo tempo? Inho não é só para coisas pequeninas? É... ainda tinha muita coisa para aprender nessa história de tamanho. (p. 20)

Pode-se, então, considerar Tipiti como uma personagem também “redonda”, na medida em que estabelece uma relação dialógica com Helena a respeito do tamanho, ainda que este se limite ao seu aspecto físico:

— Mas isso é muito fácil. Você encosta ali naquela árvore e eu faço uma marquinha no alto da sua cabeça. Depois você olha e fica sabendo qual é seu tamanho.

— E vocês sempre crescem?

— Claro, Helena, você já viu alguém diminuir? (p. 18-9)

Ainda que a reflexão de Tipiti se tenha “esgotado” em seu aspecto físico, essa personagem consegue incorporar mais de uma preocupação, quando Helena menciona a “diminuição” de Bolão, o boi de mamão de Helena e também uma outra personagem a fazer parte da história:

— E vocês sempre crescem?

— Claro, Helena, você já viu alguém diminuir?

— Já. De vez em quando o Bolão diminui. E o tipiti da casa de farinha também diminui quando a gente bota mais massa nele outra vez.

— Tipiti coçou a cabeça:

— Lá isso é...

Andaram mais um pouco e ele disse:

— Mas gente não diminui.

Pensou mais e disse:

— Quer dizer, eu acho que não diminui. (p. 18-9)

A reflexão de Tipiti extrapolando o aspecto físico, faz reforçar a sua condição como uma personagem “redonda”.

Flávia, a garota que “vê em curvas”, também é uma personagem “redonda”, uma vez que não só questiona

seu mundo circundante como também estabelece com as palavras uma espécie de jogo lúdico:

— Tem uma coisa solta - reparou Helena.
 — Deve ser a corrente — disse Tipiti. — Vou dar um jeito.
 — Como pode ser a corrente? Corrente não se usa para prender? Como é que pode soltar?
 — Também, corrente é para correr. Se a bicicleta ficou parada, não é por causa de corrente. Só se for por causa de parente. (p. 22-3)

É por meio da ambigüidade de sentidos entre “corrente” (substantivo) e “corrente” (particípio presente do verbo “correr”) que se dá a ação de Flávia, motivando a reflexão por parte de Helena.

Enquanto as inquietações de Helena desencadeiam a ação na narrativa, Flávia se apresenta como uma espécie de auxiliar, provocando suas reflexões e atuando como intermediária na aquisição de conteúdos de pensamento por parte de Helena, na medida em que lhe apresenta algumas considerações relacionadas à idade cronológica em contraposição ao tamanho físico:

— Ele é menor ou maior que você?
 — É menor. Mas de verdade ele é maior.
 — Espere aí, Helena, não mistura as coisas. Ele é gente, claro. Gente tem irmão gente. E ele nasceu depois de mim, então ele é meu irmão menor. Tem até uns dias no ano que eu e ele temos a mesma

idade, quando já passou o aniversário dele e ainda não chegou o meu. Mas é só uns dias.

— Então ele não é maior. Ele é menor que você ou então é igual.

— Mas é que ele cresceu mais que eu e me passou. Então, de verdade, ele é mais alto do que eu — é maior. Mas é mais moço do que eu, então é menor.
(p. 34)

O fato de Flávia ser uma intermediária na aquisição de conteúdos de pensamento por parte de Helena significa estar entre o ato de agir/refletir e o de conhecer, de fato. Helena apresenta questionamentos e, a partir deles, movimenta-se na narrativa em busca de respostas, desencadeando a ação. Ao encontrar Flávia, estabelece-se uma reflexão a partir dos “trocadilhos”, mediados pela relação dialógica entre essas personagens, desencadeando, finalmente, o conhecimento.

A introdução da personagem Flávia já é uma referência a esse conhecimento, uma vez que o narrador explora, antes mesmo de essa personagem ser apresentada, a questão da perspectiva:

Daí a pouco, virando uma curva da estrada, viram um pontinho lá longe, mas não dava para distinguir o que era. Gente? Cavalo? Boi? Estava tão pequenininho ainda...
Quando chegaram mais perto, viram uma menina sentada no chão, mexendo numa bicicleta. (p. 22)

A aquisição do conhecimento só foi possível em razão de algumas experiências anteriores de Helena, como, além das já apontadas, suas conversas com Bolão, seu boi de mamão, metade brinquedo e metade gente. É Bolão quem dá as primeiras pistas para Helena, no que se refere à questão da perspectiva ou modos de olhar:

— Sei lá, Helena, é muito difícil. Eu acho que tudo está sempre mudando. As folhas, por exemplo. Quando eu ainda era só mamão e morava lá no alto do mamoeiro, as folhas ali perto da gente eram enormes. Mas as folhas do pé de abóbora aqui no chão eram tão pequenininhas...(p.8)

Ora de mamão, ora de abóbora, é o Bolão antropomorfizado que responde às indagações da protagonista, na medida em que é requisitado para isso. O seu outro lado de mamão ou abóbora se modifica constantemente, conferindo-lhe uma mobilidade significativa:

Depois que seu pai me tirou e vocês me botaram essas pernas, esse rabo e me fizeram essa cabeça, tudo mudou. (p.8)

Essa capacidade de mutação, além de permitir que se confira a essa personagem o atributo de “redonda”,

permite interpretá-la também como símbolo da transformação, em que se encontra implícita a idéia de que nada está acabado, tudo está em constante transformação.

Enquanto Bolão pode ser considerado uma personagem “redonda” e, ao mesmo tempo, um elemento simbólico da transformação, o espantalho “Pé da Letra” é o seu verdadeiro oposto, tendendo à caricatura. Esse tipo de personagem, segundo Candido (1968), é construído “em torno de uma única idéia ou qualidade” (p.62).

Fixado numa roça de milho, o espantalho está impedido de locomover-se, sendo obrigado a ficar parado no tempo e no espaço. Ele nem sequer pôde orientar as crianças a respeito de um local para passarem a noite, porque desconhecia as “redondezas” e só de pensar já “ficava tonto”.

A sua inércia física e espacial advém do fato de ele estar literalmente preso à terra, impedido de se locomover. No entanto, a inércia simbólica dessa personagem reside no fato de ser um espantalho que entende tudo literalmente, por causa de um jornal que ficou preso em seu pé. Essa compreensão literal está

diretamente relacionada com sua incapacidade de se locomover e se deslocar, estando implícita a ligação da palavra à ação: seja porque a palavra também deve “estar em ação” para se modificar, criar novas expressões, evoluir; seja porque a palavra é uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo.

os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. (GERALDI, 1993, p. 6)

Desse modo, relacionada com a “linguagem arcaica” do espantalho, isto é, com seu “jeito meio antigo de falar, como se ele fosse um senhor muito velho” (p.28), está também a sua limitação de compreensão em relação ao mundo que o circunda. Em vez de espantar os passarinhos da roça de milho, ele espanta os alhos:

— Eles são seus amigos, é? Pensei que espantalho não se dava bem com passarinho. O espantalho achou graça:

— Claro que somos amigos, bons vizinhos... Eles me ajudam muito no meu trabalho. Graças a eles é que posso me orgulhar de ser um bom espantalho.

— Um bom espantalho? - admirou-se Tipiti, olhando a passarada bicando o milharal em volta.

— Nenhum outro espanta alho tão bem quanto eu. (p. 28-9)

Nesse fragmento, pode-se observar a compreensão literal do espantalho, bem ao contrário das personagens-crianças, as quais tinham “letra na cabeça”:

Ah, aquelas crianças eram muito complicadas. Até era capaz de garantir que elas não tinham letra no pé, deviam ter letra na cabeça...(p.30)

Muito embora a compreensão literal do espantalho seja uma conseqüência de sua inércia e, por essa razão, venho caracterizando-o como uma personagem com tendências caricaturais, é possível analisar um outro lado dessa personagem interessante. De acordo com a perspectiva do narrador, Pé da Letra é focalizado como uma personagem limitada, no que concerne a sua falta de locomoção e entendimento. Apesar dessa limitação, essa personagem representa um dos contrastes em que a narrativa se sustenta. Por isso, ela permite visualizar o outro lado da questão num momento em que só se tem a perspectiva global de Flávia.

Ainda que tenha uma linguagem limitada, o espantalho mostra um outro lado às crianças, contribuindo, assim, para o crescimento delas. Tem-se, então, Pé da Letra como uma personagem “caricatural”, em

relação às outras personagens. Porém, analisando a personagem no todo da narrativa, Pé da Letra pode ser considerada personagem “plana”, com tendências a tornar-se redonda, especialmente quando ela admite terem as crianças “letra na cabeça”.

O retratista ou “lambe-lambe” é a última personagem a entrar na história e compartilhar da grande descoberta de Helena. É pertinente dizer que se trata da única personagem adulta a adentrar diretamente o universo infantil, em meio a uma festa com banda de música e realejo. Não se trata de qualquer personagem adulta, mas de uma capaz de, compreendendo as crianças, permitir que elas se compreendam e cresçam:

— Isso mesmo. Não precisava ter um tamanho só. O tamanho que a gente tem por fora é esse mesmo, cada um vai crescendo e depois pára. Mas o tamanho que a gente tem por dentro é o que a gente sente. Conversando com vocês eu fiquei do mesmo tamanho que vocês. (p. 49-50)

O retratista ficou do “tamanho das crianças” porque as compreendeu e compartilhou de uma experiência com elas. O resultado foi compreender que o tamanho, além de ser uma questão de perspectiva em relação ao aspecto

físico, é aparente. A outra face do crescimento, a mais importante, está ligada ao crescimento interior, ou àquele que não se vê com os olhos, mas se sente.

Nota-se que esse desfecho em relação aos questionamentos de Helena configurou-se mediante a intervenção do retratista, o qual se caracteriza como uma espécie de síntese de todas as experiências e buscas da protagonista. Essa personagem adulta retoma tudo o que Helena viveu, por meio das explicações projetadas na fotografia. Enquanto o espelho da casa de Helena não conseguia refletir seu corpo, o retrato consegue fixar a imagem de vários ângulos, o que permite à protagonista (ad)mirar distanciadamente a si mesma e a seu crescimento e tomar-se sujeito de objeto de reflexão.

Esta, inicialmente, é proporcionada por si mesma, se se considerar que o Boi de Mamão é um brinquedo, tanto quanto o espantalho. Portanto, depreende-se que essas personagens são criações da própria Helena, movida por sua necessidade de fantasia tanto quanto por sua solidão.

Antes de ser fotografada, Helena tira sua sorte no realejo e verifica os versos:

— Se eu fosse retratista
Tirava um retrato seu
Para poder todo dia
Ver quanto você cresceu. (p. 40)

Não só Helena, mas também Tipiti relaciona experiências anteriores com a sorte no realejo, no momento em que olham a fotografia e pedem explicações ao retratista:

— Como é que o senhor fez para essa árvore ficar tão pequena?
— Eu não fiz nada. É porque ela está longe...
— Ah, então deve ser que nem o Bolão com as folhas de mamoeiro e de abóbora. Quando está perto, parece grande, quando está longe parece pequeno.
— O tamanho de minha mãe deve ser alguma coisa de parecer. Quando meu irmão era muito pequenininho, ela parecia muito maior. Quando ele cresceu, ela parecia menor.
— É ... Nós levamos um susto e não corremos. Nós tivemos coragem. Nós ficamos mais longe do chão — quer dizer, maiores. Nós crescemos. Não é isso que o realejo disse? (p. 48-9)

É relevante reiterar essa questão do tamanho para Helena como algo que, acima de tudo, é interior. Veja-se, por exemplo, o caso da personagem Flávia, que, a fim de auxiliar o retratista, começa a arrecadar dinheiro, demonstrando, assim, mais um aspecto de seu crescimento interior. Se somada às anteriores, essa

atitude faz dessa personagem a mais “trabalhada” pelo narrador, capaz de, realmente, surpreender o leitor pela sua perspicácia e capacidade de comunicação.

4.1.2 Espaço

A história se passa, inicialmente, em um espaço que pode ser caracterizado como “zona rural” ou “campo” e, posteriormente, no caminho em direção à cidade, onde algumas pessoas trabalham e outras se divertem.

No campo há espantalho e casa de farinha, mas, ao mesmo tempo ele é desprovido de energia elétrica e de formas mais modernas de produção. Apesar de o campo ser visto por uma perspectiva “natural”, ou seja, isenta de tecnologia, foi capaz de sugerir os questionamentos em Helena, já que se trata de um espaço “aberto”, isto é, sem fronteiras, o que permite à personagem transitar de um lugar para outro à procura de respostas. Por outro lado, o fato de a família de Helena não possuir referencial capaz de superar suas indagações permitiu que ela viajasse em busca das respostas.

A falta de recursos materiais é explorada especialmente no fragmento em que Helena se refere ao pequeno espelho pregado na parede e ao ferro em brasas:

Mas ela não tinha espelho mágico nenhum. Até mesmo espelho sem ser mágico, não era fácil. Na casa dela só tinha um, pequeno e muito no alto, em cima da pia. (p. 6)

E quando Helena já tinha pegado o ferro de passar roupa — um daqueles ferros que se usam onde não tem eletricidade — e ia até o fogão de lenha catar umas brasas para botar dentro do ferro e ele ficar bem quente, ... (p.11)

O espaço é tão limitado que Helena precisa sair dele para buscar respostas às suas indagações, as quais só são respondidas na cidade. A partir do momento em que Helena sai de sua casa, seu espaço se amplia no ritmo de suas descobertas, permeadas pelo encontro com as outras personagens. É exatamente nesse momento de saída que se desencadeia — para a personagem — seu processo de crescimento, que, no começo, nem é percebido por ela, vindo a sê-lo somente no desfecho da narrativa, que se dá pelo encontro com o retratista.

Tem-se, dessa forma, o deslocamento espacial como uma espécie de “meio facilitador” do crescimento da personagem. A exploração começa com a questão da

perspectiva levantada por Bolão quando comenta sobre as folhas do mamoeiro:

— Sei lá, Helena, é muito difícil. Eu acho que tudo está sempre mudando. As folhas, por exemplo. Quando eu ainda era só mamão e morava lá no alto do mamoeiro, as folhas ali perto da gente eram enormes. Mas as folhas do pé de abóbora aqui no chão eram tão pequenininhas... Depois que seu pai me tirou e vocês me botaram essas pernas, esse rabo e me fizeram essa cabeça, tudo mudou. (p. 8)

Tem-se, nessa passagem, a primeira referência ao espaço. As demais são exploradas ao longo da narrativa, sempre tendo como referência o próprio tamanho, ora de Tipiti, depois do irmão de Flávia e, finalmente, o de Helena, fotografado para melhor observação.

Tem-se, então, o espaço como o primeiro elemento a ser explorado no âmbito dessa questão da perspectiva ligada ao tamanho físico. Diretamente ligado ao deslocamento, o espaço funciona como um referencial para Helena em sua busca de respostas. A ação dessa personagem se concentra na sua tomada de “consciência espacial”, a qual foi explorada em toda a narrativa, desde seu deslocamento, assim como foram exploradas todas as perspectivas oferecidas pelo espaço circundante, a

começar pela sua casa, as folhas do mamoeiro, a viagem sem destino certo, o encontro com Flávia e a referência ao “pontinho lá longe” (p. 22), o pernoite na mata, a chegada à cidade e a observação da fotografia.

Encontram-se também referências diretas ao espaço, sugerindo uma direção e uma perspectiva. Estas são deslocadas do espaço para a palavra, na medida em que Helena vai compreendendo melhor a questão do tamanho, atendo-se mais ao jogo lingüístico iniciado por Flávia.

O espaço possui no livro uma dupla função. Ao mesmo tempo em que o espaço físico inicial se configura como algo ultrapassado, devido à falta de recursos mais modernos facilitadores do bem-estar para as pessoas que lá viviam, ele projeta a menina para a cidade, uma vez que ela não consegue responder às suas indagações, devido à sua limitação. A sua dupla função está em limitar a visão de Helena por não propiciar as respostas necessárias e, ao mesmo tempo, impulsionar a sua saída para busca de respostas. Na verdade, ele reduz a visão da personagem, mas também aponta as faltas e carências que a movem.

4.1.3 Tempo

O tempo é marcado cronologicamente, com indicações precisas, por exemplo, do dia que termina e da noite que se inicia, o que auxilia a reflexão por parte de Helena, no momento de avaliar o transcorrer da viagem:

Quando anoiteceu, eles fizeram peixe, comeram com beiju e ainda tiveram pitanga e arará para a sobremesa. Depois deitaram muito cansados. Nem deu para muita conversa. Tipiti dormiu logo. Flávia ficou olhando o céu estrelado e revirando palavras na cabeça dela (Alô, Lua! Lua, alô!) até dormir. E Helena ainda revirou umas idéias sempre pensando no tamanho, mas não conseguiu saber muita coisa de menor nem maior porque para ela, naquela hora, maior do que tudo era o sono. E logo estavam todos dormindo. (p. 36)

Tratando-se de tempo cronológico, é possível estabelecer uns dois dias entre a viagem e o pernoite na casa de Tipiti e na mata, juntamente com Flávia e Bolão. Mas e o tempo psicológico, demarcado aqui como o tempo de aprendizagem de Helena? Em termos quantitativos, é impossível medi-lo, uma vez que não se têm instrumentos para isso. Mas é possível avaliá-lo como um tempo destinado ao enriquecimento da personagem, contribuindo, então, para o seu crescimento interior.

Esse tempo pode ser avaliado a partir dos questionamentos de Helena sobre a maneira de ser tratada pela família bem como sobre a atitude “machista” do pai em relação à sua mãe (p. 11-2). Esses questionamentos decorrem da busca de sua própria identidade, relacionada, primeiramente, ao seu tamanho físico para depois ser transferida para o tamanho interior, e só termina com essa descoberta (tamanho interior) que ocorre mediante a ação da linguagem sobre a personagem e das outras personagens sobre Helena, pela linguagem.

De acordo com Mendilow (1972), o tempo cronológico não passa de uma simples convenção social:

O tempo do relógio não tem significado algum para a imaginação, sendo uma convenção altamente artificial e arbitrária desenvolvida para fins de utilidade social para regular e coordenar ações que envolvam mais de uma pessoa. Nosso senso da velocidade ou da duração apenas a termos de valores e medido pelo nosso tempo pessoal, pelo tempo psicológico, embora, para fins de comparação, possamos projetá-la contra os pontos do tempo conceitual. (MENDILOW, 1972, p. 71)

Em *Bem do seu tamanho*, o tempo pode ser avaliado de acordo com valores individuais e, portanto, subjetivos, marcando, assim, as passagens em que se verificam as reflexões de Helena no curso de seu

aprendizado. Nota-se que essas reflexões são indícios do tempo psicológico de Helena, uma vez que são elas as responsáveis pelo aprendizado da protagonista.

Nota-se, ainda, que os diálogos de Helena assim como os comentários do narrador são quase sempre marcados pelas reticências, precedidas de reflexões em torno de alguma idéia:

— Sei lá ... As coisas que você pensa, as coisas que você viu na viagem. Você está indo para onde? [Tipiti se dirigindo a Helena] (p. 18)

É ... ainda tinha muita coisa para aprender nessa história de tamanho. (p. 20)

Helena olhava para a menina meio desconfiada, achando que era a pessoa mais colorida e faladeira que tinha visto na vida dela. Falando coisas esquisitas que ninguém entendia. E com aquele cabelo amarelo, aquele vestido vermelho ... Helena ficava até meio atordoada. (p. 23)

— Ah, isso não precisa ver para saber ... Qualquer um sabe — foi logo dizendo Helena. (p. 24)

As reticências se apresentam como indícios do tempo individual ou psicológico marcado na narrativa, como uma forma de expressar um momento de refletir/pensar, indicando, assim, o tempo de aprender. Esse tempo pode também significar um átimo para Helena, bem como para as demais personagens, ou podem também significar o contrário para outrem:

Um dia possui um valor temporal diferente para uma criança e para um velho. Olhando-se em perspectiva, o dia da criança é uma pequena fração de tempo, enquanto constitui uma grande parte do tempo que resta para o velho. Olhando-se retrospectivamente, é uma grande parte da vida da criança e uma parte muito pequena da vida do velho. E enquanto vivido, é, para um, cheio de experiências encontradas pela primeira vez e que provocam novas reações, e para o outro, cheio de repetições familiares de eventos que encontram a sua resposta habitual. Assim, as proporções inversas de um dia para a extensão do passado e para a extensão antecipada do futuro esperado afetam de maneiras opostas o valor colocado nesta unidade de tempo cronológico em períodos diferentes de nossas vidas. Dentro de cada período este valor varia inversamente conforme visualizemos aquela unidade desde o ponto de vista do passado ou do futuro. (MENDILLOW, 1972, p. 132-3)

O significado de tempo para Helena não diz respeito ao passado, nem ao futuro, propriamente dito, mas ao seu presente, o qual estava totalmente ligado a sua busca de identidade. Essa eterna procura faz o tempo vivido por essa personagem ser repleto de novidades e, portanto, caracterizado por um valor inestimável, uma vez que se trata da busca dela mesma.

— Então a Helena já está ficando maior desde que saiu de casa, não foi só agora. Tudo foi coragem. De viajar e de não ficar só no chão dela. (p. 49)

O verbo no gerúndio — “ficando” — expressa a continuidade do crescimento de Helena, remetendo-a, ao mesmo tempo, para o seu passado e seu presente mais instantâneo, ou seja, o agora. No fragmento abaixo expressa-se o aprendizado como algo que se constrói num tempo que nem sempre pode ser objetivamente determinado:

Uma hora, uma vez alojada no elemento fantástico do espírito humano, pode alongar-se cinquenta ou cem vezes mais do que a sua extensão no relógio; por outro lado, uma hora pode ser representada de modo acurado no relógio da mente por um segundo. Essa discrepância extraordinária entre o tempo no relógio e o tempo na mente é menos conhecida do que deveria ser, e merece uma investigação mais completa. (...) (*ORLANDO* APUD. *MENDILOW*, 1972, p. 241)

4.1.4 Foco Narrativo

A narrativa é conduzida por um narrador onisciente, cujo “traço característico é a intrusão” (Leite, 1987, p. 26-7). Helena é focalizada internamente, ou seja, seus pensamentos e cogitações são explicitados pelo narrador que tudo sabe e vê, interferindo e comentando não só as ações dessa personagem, como também as de outras:

Mas como o corpo de Bolão já estava tão maduro que daí a pouco esborrachava e Helena queria porque queria continuar com seu Bolão, o jeito foi fazer um de abóbora - daquelas compridas, que dão voltinhas. Ficou até engraçado, imagine só, um boi de mamão feito de abóbora e com o pescoço metido a enrolado. (MACHADO, 1980, p. 7-8)

Essa visão onisciente é tida em muitos textos de literatura infantil como um ângulo possibilitador da “assimetria congênita” entre o escritor (adulto) e o público (criança), o que se deve ao fato de o adulto se impor para a criança, através de um narrador capaz de instituir ensinamentos, mediados por uma atitude completamente didática e pragmática. Nesses textos, o narrador se evidencia, marcando sensivelmente os limites entre sua voz e a da personagem infantil, de modo tal, que o primeiro esteja impondo um ensinamento, contribuindo para que a narrativa se distancie do compromisso com a arte:

Tal qualificação [estágio de “ainda não” literatura] deriva da ignorância dos fatores de produção, vinculados todos ao adulto, responsável por um circuito que se estende da criação das histórias à edição, distribuição e circulação, culminando com o consumo, controlado sobretudo por

pais e professores. Em vista disto, a criança participa apenas colateralmente nesta seqüência, o que assinala a assimetria congênita aos livros a ela destinados. (MAGALHÃES, 1987, p. 18)

Em *Bem do seu tamanho* essa assimetria encontra-se diluída, uma vez que a visão do narrador, embora onisciente, confere relativa autonomia às personagens-crianças, buscando não interferir na ação, mas apenas tecer comentários, e traduzir certas concepções de mundo, supostamente do autor-adulto. Embora pareça de um adulto, as observações abaixo é perfeitamente verossímil como para sendo de Helena:

— Mas, pai, você não acha que mamãe vai ficar muito cansada? Já trabalhou o dia inteiro, ainda vai fazer um bolo, e no fim ainda precisa passar um vestido.

— Não posso fazer nada. Isso é serviço de mulher.

— Estou falando com meu boi de mamão. Estou explicando a ele que serviço de homem dentro de casa é ficar sem fazer nada enquanto a mulher faz tudo. E estou explicando a ele que é porque homem é forte.

— É que o homem sai de casa, trabalha o dia todo, fica cansado, traz as coisas para dentro de casa, comida, roupa.

— Mulher também. A mamãe ajuda a plantar feijão na roça, traz água do poço para dentro de casa, traz roupa lavada da beira do rio dentro da bacia. E agora está fazendo bolo enquanto você está aí enrolando seu cigarro de palha.

— Você está querendo o quê? Que eu vá passar roupa? Não faltava mais nada.

— Se você é forte demais e não agüenta, não precisa ir. Não faz mal. Eu vou mesmo de roupa amassada. Ela estica no corpo. (p. 11-2)

Têm-se, nesse fragmento, dois tipos de concepções relativas ao papel social de homens e mulheres. A primeira é instaurada pelo pai de Helena, no momento em que ela vai sair de casa e a mãe fica sobrecarregada por ter de passar o vestido e preparar o bolo de aipim para a viagem. Seu pai não deixa a menina passar o vestido, mas também não se prontifica a ajudar a mãe, argumentando que esse não é serviço para homens. A segunda é o questionamento de Helena da atitude “machista” do pai.

O autor projeta sua visão de mundo no narrador, que, por sua vez, a transfere para a personagem infantil, a qual recria essa visão de mundo, deixando no leitor a impressão de que a personagem fala por si mesma:

— Mas, pai, você não acha que mamãe vai ficar muito cansada? Já trabalhou o dia inteiro, ainda vai fazer um bolo, e no fim ainda precisa passar um vestido. (p. 11)

A pergunta simplória de Helena parece ser uma forma muito comum de a criança manifestar estranheza

frente a uma situação que lhe pareça ilógica. Partindo do adulto, essa pergunta teria uma conotação irônica, pois possivelmente estaria sendo feita conscientemente para agredir o pai ou demonstrar sua insatisfação. Partindo de uma criança, a frase pode trazer uma conotação mais ingênua. Não se trata de idéia pré-concebida. A impressão de que a criança fala sem a mediação do narrador pode ser observada na espontaneidade dessa pergunta, conferindo-lhe simplicidade e ao mesmo tempo singularidade.

Parece também não se tratar de propaganda ideológica, por parte do autor-narrador com fins pedagogizantes, visto que a narrativa é composta de forma a privilegiar a estética e não a pedagogia. A manifestação dessa concepção num texto literário parece dever-se mais ao fato de que, segundo a própria escritora, “tudo o que faz sentido é ideológico, principalmente quando se usam palavras” (Machado, 1994, p. 4).

Essa projeção do narrador na personagem parece ter sido possibilitada pela opção pela narração em terceira pessoa, o que permite dar conta das diferentes

visões das diferentes personagens, complementares entre si.

A “visão de cima” possibilita acompanhar todos os passos das personagens. Porém, ao mesmo tempo em que o narrador tudo sabe e vê, ele não controla seus passos. Mediante a “visão por dentro”, o narrador dá vida aos personagens, na medida em que a temática e a linguagem buscam representar o universo infantil. Um exemplo dessa “dupla visão” pode ser observado no momento em que Helena encontra Flávia e suas invenções de linguagem:

— Outro dia lá em casa foi igualzinho. Todo mundo ri de mim quando eu fico remexendo com as palavras.

— Não. Aí eu fiquei tão furiosa que confundi tudo e gritei que estava doendo, sim. Estava doendo tanto que meus olhos estavam cheios de milagres. E os milagres já estavam até escorrendo pelo rosto.

— Pois é ... Mas eu estava dizendo era milagre. A sorte foi que antes que todo mundo começasse a rir de mim o meu irmão continuou brincando de dizer milagre, mil lágrimas... E me deixaram em paz. (p. 34)

Nota-se a relativa autonomia da personagem em expressar suas idéias próprias, uma profunda capacidade de decisão e movimento na narrativa, decorrentes da proposta estética do texto. Não importa se essa

personagem se constitui como um canal por onde se expressa essa proposta estética, mas que essa proposta não se choque com suas cogitações, de forma a negar sua própria expressão e fazê-la depositária de conteúdos utilitários.

Duas outras características resultantes dessa focalização no que concerne à resolução dada à assimetria adulto/criança merecem destaque. A primeira refere-se ao fato de a narrativa girar em torno da constante indagação estruturada no contraste de idéias e nas várias perspectivas para dimensionar o tamanho e, por isso, ser coerente com o foco narrativo em terceira pessoa, a fim de possibilitar um discurso capaz de conter tais indagações e questionamentos de Helena e, ao mesmo tempo, contemplar a significativa intervenção das demais personagens no processo de crescimento da protagonista.

A outra característica refere-se ao fato de Helena estar à procura de algo e não tê-lo pronto ao alcance de suas mãos. O narrador não “atrapalha” sua busca. Embora ele tenha uma “visão onisciente”, o desfecho da narrativa só se dá, realmente, com a ação da personagem na construção de seu crescimento interior.

A personagem-criança estabelecida nesta narração constitui-se como altamente reflexiva e, por esta razão, se auto-afirma enquanto tal, por cumprir o compromisso consigo mesma de conhecimento e busca interior. Trata-se de um discurso interior e duplo, na medida que se constroem várias falas de personagens como o Boi de Mamão, que pode ser remetido à sua imaginação e fantasia peculiares da infância.

Existe, portanto, um discurso infantil que se quer libertário quando tenta conhecer-se e se desloca no tempo e no espaço para realizar seu objetivo, cumprindo o período de uma espécie de “peregrinação”, que lembra e, portanto, pode ser comparado com o próprio Ulisses em busca de seu destino, ou em busca de si mesmo, passando por várias provas, lutas, enfrentado o perigo do mar, dos inimigos, para depois retornar à Ítaca e reencontrar sua mulher Penélope e seu filho, após matar todos os invasores de sua casa e pretendentes de sua esposa.

Essa espécie de “peregrinação” mencionada acima será comum a todas as outras personagens de outras narrativas, uma vez que todas elas enfrentarão conflitos capazes de projetá-las para o seu interior ou

subjetividade, para depois remetê-la ao seu exterior. Trata-se de um movimento contínuo de todas elas, configurando-se como uma ação na narrativa, capaz de provocar movimento físico e emocional.

O espaço será sempre um aliado para a personagem criança, na medida em que alimenta, restitui, remete, configura, enfim, atribui sentido aos questionamentos infantis.

A possibilidade de participação do leitor pode ser verificada em vários momentos da narrativa, como, por exemplo, na passagem a seguir, onde essa participação é possibilitada pelo tom oral do texto e pelo emprego do discurso indireto livre:

E lá se foram, deixando Pé da Letra cheio de perguntas. Como é que pode dar na telha? E quem mora em casa de telhado de palha? E quem fica em pé no meio do campo sem telhado? E aquela coisa de gente que cumpre seu dever? Afinal, ele não era grande ... E ficar na sua? Na sua o quê? Na sua casa? Na sua janela? Na sua telha? Ah, aquelas crianças eram muito complicadas. Ele era capaz de garantir que elas não tinham letra no pé, deviam ter letra na cabeça... (p. 30)

Os “vazios” apresentados em *Bem do seu tamanho* referem-se aos espaços favorecidos pela linguagem e propiciadores da “penetração” do leitor no texto, cujas

perspectivas são definidas pelo jogo lingüístico e mediadas pela história em si. O jogo lingüístico entre “milagres” e “lágrimas”, “corrente” substantivo e particípio presente do verbo “correr”, “espantalho” como um ser que espanta os alhos e não os passarinhos é inserido no texto de modo a dar um espaço para o leitor refletir, primeiramente sobre as palavras enquanto significantes, para depois aprofundá-las em seu significado. Trata-se, portanto, de abrir um “vazio” para que esse leitor possa adentrar o texto e construir seu sentido. Esses “vazios” existem na medida em que é dado ao leitor esse direito de refletir e de projetar sua própria história sobre a história que lê.

Essas reflexões sobre o papel do leitor nos textos de literatura infantil relacionam-se com uma determinada concepção de criança presente nos textos dos escritores comprometidos com a “renovação literária” do gênero. De simples depósito de informações, a criança é encarada como alguém capaz de refletir sobre sua condição e opinar a respeito de diversas situações.

Bem do seu tamanho, portanto, apresenta ao leitor um universo aberto e os convida a refletirem sobre

si mesmos e sobre o mundo em que vivem. Esse convite está explícito, já no título da história, por meio do pronome possessivo “seu”, “do seu tamanho”, ou seja, do tamanho de quem lê.

Essa reflexão proposta é uma resposta à “indefinição histórica” desse público leitor, que ocupa um novo lugar na sociedade e, portanto, no gênero literário a ele destinado, explicitamente.

4.2 - *Do outro lado tem segredos* (1980): Bino, vários cantos e apenas um caminho.

4.2.1 Enredo

Enquanto Helena busca saber seu tamanho como uma forma de encontrar sua identidade, nesta narrativa, o protagonista Benedito, ou simplesmente Bino, neto e filho de pescadores da praia de Guriri, buscava descobrir o que existia do outro lado do mar.

Bino ajudava bastante o pessoal da praia, carregando samburá, esvaziando a água do fundo da embarcação quando os homens voltavam da pescaria, procurando buraco em rede, recolhendo peixe salgado que ficava no sol e não via a hora de ficar um pouquinho mais velho para também sair mar afora.

Ao seu lado, sempre estava Dílson, companheiro de todas as suas aventuras e Maria, uma menina que também queria saber como era do outro lado, mas não do mar, e sim da floresta. Ficava imaginando que, além da floresta, havia índios.

Bino vivia pensando nas coisas que poderia haver do outro lado do mar. Pensava, também, no seu irmão mais velho, que um dia foi embora na boléia do caminhão

para a cidade e, a cada vez que voltava, trazia um monte de coisas diferentes e falava de muitas novidades. Fazia comparações entre o mar e sua vida, queria descobrir quem ele era, de onde tinha vindo, para onde iria quando crescesse. Vivia interrogando sua avó, uma mulher já velha que gostava de falar de muitas coisas esquisitas, de casos antigos, e a quem ninguém dava muita atenção, exceto ele.

Na praia, todo ano a vila se reunia e fazia festa para comemorar o dia de São Benedito. Havia muita música, muita alegria, crianças correndo por todos os lados.

Bino se achava muito parecido com São Benedito, não só no nome, mas na aparência também, pois era negro e gostava de cantar como ele. Considerava São Benedito como um zumbi e, no momento em que beija Maria, imagina que está se transformando em zumbi, em rei, quando, na verdade, está descobrindo a paixão no início de sua adolescência.

4.2.2 Foco Narrativo

A narrativa está escrita em terceira pessoa,

o narrador é “onisciente neutro”, uma vez que não estabelece comentários fora da narrativa (SILVA, 1974, p. 341), apenas em seu interior. Isso significa estabelecer juízos de valor possibilitados pelo discurso “valorativo” e “modalizante” do narrador (p. 341), já que não existe neutralidade absoluta.

Esses valores e significados ideológicos podem não estar explicitamente comunicados, mas estão sempre implicitamente afirmados, por meio do que as personagens são, dizem e fazem, pelos meios sociais representados, por meio da montagem dos fatos diegéticos, etc. “Nenhuma narrativa, considerada sob este prisma é inocente” (SILVA, 1976, p. 343).

Embora o narrador onisciente neutro possua neutralidade relativa, ainda que o discurso não seja neutro totalmente, ele não interfere nas ações das personagens, uma vez que elas é quem decidem sobre suas ações para chegar aos caminhos a serem trilhados.

O narrador sabe de todos os pensamentos de Bino, mas evidencia isso ao leitor de modo sutil, sugerindo a idéia que só poderá ser completada pelo leitor:

Benedito pretinho
 Olha as ondas do mar
 Lelê-ô!...
 Ele vai, ele vem
 Ele torna a voltar...
 Lelê-ô!
 Era como se aquilo tudo estivesse falando com
 ele. Pois ele não se chamava Benedito? Não era
 pretinho? Não gostava de ficar olhando o mar?
 Mas tinha coisa que ele não entendia tão bem -
 esse negócio de ir, de vir e tornar a voltar...
 Ele vai, ele vem... Quem seria ele? O mar? Ou ele
 mesmo, Benedito? Para onde é que ele tinha que
 tornar a voltar? Voltar como, se ele nunca tinha
 saído de Guriri? (P. 43)

A ambigüidade sugerida nesta passagem mostra
 a visão geral do narrador quando chama a atenção do
 leitor para perceber de quem se estava falando na canção
 ou mesmo sugerir que Benedito pretinho e o mar fossem
 ligados, de maneira que o mar fosse a sua continuidade.
 Isso demonstra não só uma preocupação centrada no
 leitor, mas também que a personagem vá descobrindo por
 si mesma as suas dúvidas e questionamentos.

Em todas as vezes que Bino procura suas
 respostas, não as consegue prontamente, e nem de maneira
 "acabada". Pelo contrário, logo em seguida à sua
 pergunta, em vez da resposta, é proposta outra questão,
 como no momento em que sua avó lhe responde sobre o
 outro lado do mar:

Ela só contava o que queria:

— Não é história de contar. A gente vai ficando velha, vai descobrindo. Sabendo. Aponta para todo lado. Da terra também. Ela mostra. Búzio esconde. A mesma coisa.

Bino não estava entendendo nada, mas queria saber, ver se a avó falava mais. Do mar. Resolveu perguntar:

— Vó, que é que tem do outro lado do mar?

Ela parou e ficou pensando, o olhar perdido. Espiando para dentro. Falou alguma coisa que o neto não entendeu bem. Aruanda? Luanda? Angola? Esquisito... Tu anda agora? ... É ... Devia ser isto... Estava na hora de levar a faca que a mãe pediu. Mas um dia desses, quando pegasse a avó com vontade de conversar, Bino ia sentar perto dela e ouvir tudo até ficar sabendo. Coisas do mar e da estrela, do búzio e da gamela, do que a gente vê e do que fica do outro lado e que ninguém sabe. Mas ele queria saber (p. 26).

Ele não tem a resposta pronta, apenas pistas, como a estrela, o búzio e a gamela, inferências simbólicas que vão auxiliá-lo nessa procura.

O narrador onisciente se utiliza do discurso “indireto livre”, exatamente em “Aruanda? Luanda? Angola? Esquisito ... Tu anda agora? É...”. Isso possibilita uma integração entre a personagem e o narrador, sem que este interfira nos pensamentos do garoto, ou mesmo interfira em suas ações.

A aproximação de Bino com o mar, de acordo com a comparação implícita na música, sugere uma ligação forte dele com esse espaço natural, de maneira que,

olhando para o mar, estava, de certa forma, olhando para si mesmo.

Essa ligação fica implícita na música como também nas descrições feitas pelo narrador quando situa essa personagem em toda a ambientação da história, a começar pela descrição da pescaria com rede:

— Olha só, Dílson, tem uma mancha azul na água. Ali olha. Vendo a ponta para cá. (...)

— Peixe muito! Está vindo da ponta para o *lanço*! Depressa...

— Parecia até palavra mágica. Aquela vila que estava parada no sol, modorrenta, com uns homens conversando na porta da venda e outros de papo pro ar debaixo do quitungo, contando caso e coçando cabeça de cachorro, de repente virou um formigueiro. (p. 11)

(...)

Num instante a canoa, com a rede dobrada dentro, já descia a areia em direção ao mar, deslizando sobre uns paus compridos

(...)

Era uma correria, uma animação, uma festa de trabalho. Cestos enormes se enchiam de peixe, carregando a manjubada lá para cima na areia onde um bando de garotos já tinha feito uns buracos. Os homens iam e voltavam, correndo tudo muito rápido. Num instante já estava recolhendo a rede, limpando para retirar as algas, estendendo tudo lá no alto da areia. O próximo pescador da fila do *lanço* já se preparava para entrar na água — jogar sua rede e começar tudo outra vez, aproveitando o cardume na frente da praia (p. 17).

O trabalho continuava com a divisão dos peixes pelos homens e com as mulheres salgando pela noite adentro — limpar, escamar, abrir, salgar e pondo para

secar em cima das palmas de coqueiro pelo chão da vila.

O trabalho coletivo pressupõe uma atividade que envolve várias pessoas e que, por isso, abrange praticamente todo o espaço da vila e que, por essa razão, sugere também a forte ligação das pessoas com aquele lugar. Bino não era diferente, mantinha a mesma ligação com o mar e tudo o que ele proporcionava, a começar pela pescaria, até a festa de S. Benedito com a “Congada”.

Essa sugestão demonstra o trabalho do narrador em não manipular as personagens, mas sim sugerir situações em que se desenvolveriam diálogos, ações que responderiam em partes às questões suscitadas pelo garoto.

A sua ligação com o mar é sugerida desde o início da narrativa, e culmina na Festa de S. Benedito, momento em que ele encontra Maria e descobre suas respostas, ou melhor, consegue organizar todas as idéias construídas a respeito do que existia do outro lado do mar juntamente com a simbologia da estrela e dos búzios.

Assim sendo, toda a sugestão construída a partir da neutralidade do narrador onisciente, bem como o “discurso indireto livre” ajudam a desfazer a “assimetria

congênita" e o "adultocentrismo", na medida em que dá voz às personagens infantis por meio dessa sugestão já referida e também pelo diálogo entre as crianças.

A partir das sugestões construídas pelo narrador, Bino se sente à vontade para perguntar, questionar, enfim, ir em busca de solucionar suas dúvidas e construir suas respostas. Estas (como já foi dito) não foram dadas simplesmente, mas, pelas pistas dos adultos e da união de Bino, possibilitadas pelo diálogo. Com isso, Bino consegue montar o quebra-cabeças envolvendo a estrela, o búzio, o mar e a perspectiva mais objetiva de Tião, com seu conteúdo escolar.

Juntamente a esse diálogo, fica evidente a atenção dispensada à linguagem da história, envolvendo todas as personagens, principalmente Bino, nos momentos de tensão relativos à sua procura e descoberta.

A narrativa é construída por imagens metafóricas, simbólicas, por comparações e trocadilhos que não só despertam a atenção do leitor como também conduzem a atenção da personagem, de maneira a lhe dar autonomia em relação ao seu próprio discurso, como no trocadilho a seguir: Aruanda? Luanda? Angola?

Esquisito... *Tu anda agora?* ... (p. 26).

Essa composição evidencia a forma de Bino pensar e refletir sobre suas questões diante da resposta de sua avó, que não esclarece totalmente as dúvidas, mas suscita mais a vontade de conhecer, chamando ainda mais a sua atenção de modo a instigá-lo a procurar ainda mais suas respostas, pois tinha cada vez menos certeza:

Agora Bino tinha cada vez menos certeza. Sentia que tinha perdido alguma coisa importante do que a avó estava dizendo. E não sabia quando ela ia falar nisso de novo (p. 27).

Esse fato demonstra a necessidade de Bino construir seus conhecimentos, de maneira a ir incorporando aos poucos as informações para tirar suas próprias conclusões.

A metáfora utilizada ao descrever Mané Faustino, na ocasião em que Bino pergunta sobre o outro lado, também evidencia essa preocupação lingüística ligada à ruptura do “adultocentrismo” e da “assimetria congênita”:

Manuel Faustino ficou um tempo calado. Bino olhou bem a cara dele, toda enrugada, queimada de sol, cheia de dobras no canto dos olhos, com a barba por fazer apontando uns espetinhos prateados no

queixo e no lado do rosto. Os olhos misturavam a cor da terra com o reflexo verde do mar e brilhavam atrás de uma **cortina molhada**. A boca, faltando uns dentes, se entreabriu para um suspiro. (p. 33)

As pálpebras metaforizadas pela “cortina molhada” com os reflexos do mar, não só descrevem Mané Faustino fisicamente, como também demonstram uma associação com o espaço (terra e mar), evidenciando a cor dos olhos com o reflexo do lugar. Também mostra uma maneira de chamar a atenção da criança interessada nas respostas que aos poucos foram silenciando de maneira sutil, vindas de alguém que não queria mais falar em assunto tão triste e vergonhoso.

Ainda em relação a Manuel Faustino, a personificação presente ilustra a construção estética na passagem em que descrevia a paisagem. A catacrese utilizada em “boca da enseada” ilustra também esse trabalho de linguagem, tentando explicar o que haveria do outro lado:

— Daqui pertinho, no lanço da rede, dá pra ver tudo, as casas, as árvores, os quitungos. Mais para lá, na **boca da enseada**, a gente vê o morro lá atrás, aquela amendoeira grande do lado da capela, a praia daqui e todas as praias em volta... (p. 32)

Todo esse trabalho lingüístico mostra uma preocupação para com a recepção do texto literário, bem como uma maneira mais confortável de dialogar com a criança e esta, com os adultos, de maneira a procurar caminhos distintos entre sua busca de autoconhecimento e sua auto-afirmação.

A “assimetria congênita” é diluída no momento em que a criança participa da construção do texto, por meio de sua busca, seu olhar mais apurado em detectar as pistas para seu projeto. Ainda que fique clara a voz do narrador nessas passagens, transparece também a voz da criança quando é a portadora do encaminhamento dessas perguntas, ou mesmo quando é ela quem direciona seu olhar para Mané Faustino e projeta o brilho entre o reflexo verde do mar e a cor da terra.

4.2.3 Tempo/Espaço

A história é contada numa sucessão temporal de acontecimentos, envolvendo marcas temporais, cronológicas, como: “ontem” (p. 35), “está chegando o dia”, “Quando eu crescer mais, será que dá para eu ir em

alguma África?" (p. 48).

Todas as marcas cronológicas estão ligadas ao tempo presente, passado próximo (ontem) ou longínquo, no início da escravidão, quando os negros foram trazidos para cá.

Não há marcas de tempo psicológico, uma vez que a narrativa marca exatamente essa passagem entre os dias em que Bino começa sua busca de identidade, tendo como perspectiva a sua realidade imediata dotada de mar, praia e vegetação. O seu mundo estava circunscrito ao seu redor, diferentemente do de seu irmão Tião, que conhece outros lugares quando tem oportunidade de ir até a escola.

As marcas cronológicas evidenciam esse apego de Bino ao seu lugar, ao seu mar e à sua tradição, como neto e filho de pescador, anunciadas no primeiro parágrafo da história: "Bino era menino. Bino era Benedito. Bino era filho de pescador" (p. 9).

Essas três informações na apresentação da personagem principal não só situam o leitor em relação ao garoto e seu contexto como também trazem, implicitamente, uma outra idéia mais voltada à sua história pessoal,

circunscrita ao fato de ser criança e ser filho de pescador.

Toda a ação de Bino estará voltada para essa realidade inicial, que demonstra uma ligação estreita desse tempo cronológico, com um entrecruzamento entre passado, presente e futuro, que, por sua vez, não se desvinculam de seu espaço: "O romance é um complexo de valores temporais" (MENDILOW, 1976, p. 70).

Há, portanto, um entrecruzamento dos tempos, mediado pela avó, que representa o passado, ligado à história da família com seus antepassados africanos; o presente é marcado pelas interferências do seu irmão, que lhe apresenta uma outra perspectiva centrada na localização geográfica da África, e o futuro, pela promessa da paixão por Maria, e mesmo por sua vontade de conhecer tudo ao seu redor, ler nos livros e conhecer a África.

Indicador de um tempo futuro encontra-se na palavra "dia", mencionada por Maria, no momento em que se referia ao dia da festa de São Benedito, que ainda iria acontecer: "está chegando o dia" (p.37). Bino, por sua vez, fica ansioso ao saber o dia da festa e, no entanto,

realiza-se somente no decorrer do sétimo capítulo: “até que enfim era o dia da festa” (p. 51)

Portanto, tais marcas temporais servem para comprovar que o enredo não se passou em um mesmo dia, mas em vários dias ou semanas. É relevante lembrar que os tempos (passado, presente e futuro) se misturam na narrativa, de acordo com as interferências das personagens avó Odila, Tião e Maria.

Esses valores, no texto, estão mais centrados nesse tempo “conceitual” ou “cronológico”, já evidenciado, enquanto que o tempo psicológico não é pontuado sistematicamente na narrativa, exceto se se reconsiderar o tempo interior de Bino tentando descobrir o outro lado do mar. Pode-se falar nesse tempo interior e, portanto, subjetivo, como um tempo para essa descoberta centrado em todo o processo de procura, que dura todo o tempo ficcional, ou “a passagem de tempo durante a qual as coisas permanecem ou eventos acontecem” (MENDILOW, p. 79).

Nesse sentido, esse tempo varia com as circunstâncias, como o momento em que Bino observava o mar, com todos os seus encantos e mistérios, tentando

imaginar o que havia do outro lado, em contraposição à sua descoberta da estrela na praia, enquanto lavava a gamela, ou mesmo quando conversava com Maria. É um tempo interior, porque não tem como ser medido ou sentido da mesma maneira para todas as pessoas, adultos ou crianças.

O espaço ocupa um valor crucial, visto que é a partir dele que Bino sente necessidade de reflexão. O seu estar no mundo circundado por um espaço territorial dividido entre o mar, a aldeia e a praia marcam a vida do menino, no tocante ao seu sustento e de todo o grupo de pescadores, incluindo sua família. Além de estar ligado ao seu sustento, também proporciona momentos de descontração ligados à sua infância, como o espaço da brincadeira e da fantasia.

Essa dupla função do mar na vida de Bino provoca a certeza de ser o espaço o lugar onde todas as coisas acontecem, especialmente aquelas mais ligadas à sua subjetividade, ou necessidade de autoconhecimento, busca e auto-afirmação.

Enquanto espaço de dúvidas, buscas e respostas, o mar e toda a ambientação na narrativa provocam e sustentam todo o clima de mistério ligados à

simbologia da estrela-do-mar, dos búzios, enfim elementos marítimos, mas também ligados à cultura africana, associada à festa de S. Benedito e à Congada.

Todo o processo de descoberta de Bino caracterizou-se pela sua ligação com esses elementos simbólicos espaciais, somados à rosa-dos-ventos e à flor-jasmim. É pertinente ressaltar os aparecimentos pontuais da estrela em momentos cruciais da narrativa, como quando Bino vai lavar a gamela e depois buscar a faca na casa da avó Odila:

O menino olhou lá longe, onde o mar encontra o céu. Olhou a gamela, mergulhada na água, ficando limpa. Olhou a areia, lavada, onde o mar encontrava a terra. Bem no encontro, uma estrela. Volta e meia aparecia uma na praia, mas muitas vezes quebrada. Essa, não. Estava perfeita e linda, boa de guardar (p. 24-25)

Ou mesmo quando conversava com Maria, perguntando sobre o outro lado do mar:

Um dia eu perguntei a minha avó e ela falou umas coisas que eu não entendi. Continuei perguntando. A ela e a todo mundo que pudesse me dar uma resposta. E não ficaria só perguntando, não. Às vezes, ficava olhando e imaginando, de olho grudado na estrela, querendo saber do caminho dela.

— Estrela, Maria? Estrela de verdade? Do mar?

— Estrela do céu, Bino. (...) (p. 39)

O mesmo ocorre no seu encontro com Tião, quando este lhe explicava sobre os pontos cardeais, os mapas e a rosa-dos-ventos, uma espécie de bússola em forma de estrela, que orienta as pessoas. E no final da narrativa, no momento em que ganha a flor-jasmim, na festa de S. Benedito:

— Toma. Um jasmim-estrela.
— Estrela, Maria? Por quê?
— Sei lá, a gente falou de estrela naquele dia, não foi? Eu já tinha ficado tanto tempo pensando em estrela antes de descobrir as coisas dos índios na mata, do lado de lá do morro. (p. 58)

Em todos esses momentos, a presença da estrela guiou as reflexões de Bino acerca de sua busca, de modo a encaminhar todo esse processo de auto-afirmação pelo autoconhecimento ou busca de si mesmo. Mas foi no final da narrativa o seu ponto culminante, com a descoberta de Bino durante a festa, animada pela cantoria e pela coroação do rei.

Uma outra passagem importante sobre o espaço diz respeito à consideração do narrador dispensada à gamela de madeira que Bino leva até o mar para lavar, momento em que encontra uma estrela:

Bino se virou para o outro lado e lá se foi para

a beira da água, com a velha gamela de madeira na mão. Velha mesmo? Não dava para saber. Parecia que tinha mil anos, usada, marcada de golpes de faca, curtida da água do mar, cheirando a peixe e sal, já meio gasta numa beirada, mostrando bem o jeitão de tronco de árvore de onde tinham tirado aquela casca para carregar coisas feito numa canoinha rasa. Que nem canoa mesmo. Tronco cavado, árvores em miolo, que deixa a raiz na terra e se solta para navegar deitada nas ondas. Capaz de ir longe. Lá do outro lado. (p. 21-22)

Por ser feita de madeira, a gamela traz não só as marcas do tempo por durar muitos anos, mas também sugere a ligação dessa durabilidade aos seus antepassados, à sua terra, que não perde a sua raiz, mesmo quando “se solta para navegar deitada nas ondas...”. Essa aproximação do ser humano à terra ou ao mar, ou seja, ao seu lugar próprio, enfatiza a sua ligação ao seu espaço natural, o qual está intimamente indissociado à sua construção pessoal. Por isso a busca de Bino partir do próprio mar, espaço este que se constitui como provedor capaz de garantir a subsistência e a recreação de todas as famílias da vila.

Nesse sentido, o mar é um agente propiciador de todos os acontecimentos da vida da personagem, seja no âmbito material ou emocional, e por isso contribui para a sua auto-afirmação, que se construiu pela busca de si

mesmo e culminou com a descoberta de seus antepassados africanos, que moravam do outro lado do mar.

Diferente da perspectiva de Helena, Bino encontra no espaço mais que um aliado, já referido anteriormente, mas um elemento que pode ser comparado a um outro personagem, pela identificação e projeção.

4.2.4 Personagens

Diante de toda essa busca marcada pelos caminhos percorridos por Bino, não é possível concebê-lo da mesma maneira que era no início da narrativa, no momento em que olhava o mar e ao mesmo tempo se perguntava o que existia do outro lado. Essa mudança não é apenas resultado e consequência da paixão por Maria, mas de todas as suas experiências e esforços para descobrir a si mesmo, se auto-afirmando e, conseqüentemente, modificando-se ao longo da história. Ele traça e percorre seu caminho, fazendo uma “curva”, mas chegando ao mesmo local de onde partiu bem no início da história – o mar. Só que desta vez, ao lado de Maria e, em vez do sol, iluminado pela lua, repleto de sonhos

e grandes descobertas. Essa “curvatura” faz de Bino uma personagem “redonda” (Forster), porque também se modifica ao longo da narrativa em decorrência de sua profundidade psicológica e que, por sua vez, é resultante de sua busca incessante por saber sobre si mesmo.

Tal profundidade está ligada à idéia de dialogismo (Bahktin), ou a projeção do outro no discurso, que, por sua vez, se configura, na narrativa, mais uma vez, com o uso do “indireto livre”.

As conversas de Bino durante a festa de S. Benedito demonstram essa diferença, porque resgatam não só uma festa popular, mas toda a origem dessa personagem ligada a essa festa e a toda tradição afro-brasileira originada do outro lado do mar. O ápice desta descoberta acontece na festa de S. Benedito, durante os diálogos intercalados ao som da música, como se os dois dialogassem harmoniosamente:

(...)

Mas muito mais bonito que todos era o rei. De espada brilhante e capa comprida. No peito uma porção de flores coloridas e enfeites de espelinhos que piscam com o sol. E na cabeça, toda prateada e enfeitada, uma coroa importante. Cheia de pontas. Feito uma estrela!
UMA ESTRELA!

Bino sabia que aquilo tudo era com ele. E que o mistério não ia durar muito tempo mais. Só que naquele instante a música já começava e não dava muito tempo de pensar:

São Benedito é uma flor
Que tenho no meu jardim.
Tira de lá um botão, morena,
Joga por cima de mim...

(...)

Aí ela falou no ouvido dele:

— A flor eu dou depois. Quando a Congada acabar...

A música continuava:

São Benedito está no seu altar
Com seus olhos brilhando.
Quem faz errado, quem faz direito,
São Benedito está assuntando... (p. 54-5)

O “discurso indireto livre” contempla esse dialogismo, na medida que projeta a voz do outro, que, no texto, está personificado em Bino, em sua semelhança com São Benedito. Essa dualidade é percebida no nível do discurso com o uso do “indireto livre”, quando permite que a voz do narrador se misture com a voz da personagem:

Estilo Indireto Livre. No discurso, o narrador adere estreitamente possível às palavras da personagem, mas ele não lhe cede a palavra; o narrador fala, mas ele não substitui as palavras da personagem por sua narração. [Tradução Livre]⁵

⁵ *Stile indirect libre. Dans ce discours, Le narrateur adhère étroitement possible aux paroles du personnage, mais il ne lui cède pas la parole; le narrateur parle, mais il ne remplace pas les paroles du personnage par leur narration.* (BAL, Mieke.p. 108)

A presença novamente da estrela por meio da flor-jasmim ofertada por Maria sinaliza mais uma vez, simbolicamente, esse encontro com ele mesmo, com sua história, suas origens, raízes de um passado remoto, que determina o seu presente e o seu futuro.

O encontro dele consigo mesmo nessa festa marcada simbolicamente pela estrela aponta os sinais, ou os caminhos percorridos por Bino, seja por meio de sua história familiar, seja pela simples questão geográfica da localização do continente africano, seja como a descoberta da paixão por Maria metaforizada na frase: “Estava começando a virar Zumbi” (p. 61). A presença dessa luz está em algum momento importante desse caminho, com o intuito de delinear, evidenciar, apontar algo que somente ele poderia descobrir. Trata-se de uma integração entre a forma (estrela) e o conteúdo (luz, saber), marcadores de todo o processo de autoconhecimento de Bino.

A beleza e a simplicidade da festa em harmonia com os pensamentos dele provocaram-no, incitando ainda mais todas as suas idéias acerca do assunto expressas na personificação das “idéias” em sua

cabeça:

Dentro da cabeça dele, as idéias também faziam suas contradanças, indo e vindo, brincando de roda, girando corrupio, fazendo cordão. (MACHADO, 1980, p. 56)

Foi no momento que a música se referiu a S. Benedito ser filho de Zâmbi que Bino compreendeu melhor toda a história, a sua história e a de seu povo, todos descendentes de africanos, filhos de Zâmbi, todos que lutavam pela liberdade. Foi aí que Bino descobriu que sabia ler nas estrelas, na flor, como sua avó Odila, como também na descoberta da paixão por Maria:

De mãos dadas, veio voltando com ela da praia, de costas para a lua que nascia, numa coroa redonda em volta da cabeça dele, parecia até S. Benedito. Estava começando a virar Zumbi. (p. 61)

A busca desse menino está ligada a uma necessidade interior de conhecer a si mesmo, característica de toda criança enquanto um ser histórico e social, capaz de vivenciar o seu contexto e dividi-lo com outras crianças e adultos. Assim sendo, a criança representada nessa novela é também reflexiva, tem necessidade de auto-afirmação pelo conhecimento de si mesma, ligado à sua origem africana, responsável por

todas as manifestações culturais de seu meio, bem como de toda sua família.

Aos moldes de Helena, Bino também possui esse egocentrismo próprio de sua fase atual, porém, parte de sua observação através do mar e não do discurso contraditório dos adultos ou do espaço rural.

Em Bino, sua identificação e descoberta de sua origem, aconteceram pelo uso do “discurso indireto livre”, já mencionado acima, pela observação de seu espaço, de Maria e de todos os amigos e familiares. Principalmente, pela sua capacidade de reflexão e subjetividade, que o impele para dentro de si mesmo, ao mesmo tempo em que dialoga com seu exterior e também com seu “leitor implícito”. Este será uma projeção de Bino, com todas as suas reflexões, ou mesmo, a vontade de querer conhecer-se a si mesmo e toda sua história.

4.3 O menino que espiava para dentro (1984)⁶, ou o discurso de introspecção.

*O senhor sabe o que o silêncio é? É a gente mesmo, demais.
João Guimarães Rosa.*

4.3.1 Enredo

Diferentemente de Helena e Bino, Lucas, o protagonista da história, caracteriza-se como um menino voltado totalmente, como o próprio título da história diz, para dentro. É a subjetividade por excelência, capaz de transportá-lo para mundos inimagináveis, passíveis de visualização apenas no interior de Lucas.

Na primeira parte do livro, o narrador já desvenda seu mundo interior a partir do mundo exterior, que, imediatamente, é remetido para o interior, povoado de sonhos e fantasias. Por essa razão, essa personagem não traz tantas ações exteriores marcadas, mas essencialmente é pontuado por imagens do mundo interior e alguns resquícios do mundo exterior ou real, como a família e o espaço de sua casa (a mesa, a rede na varanda, a cama, a janela), que, a partir da realidade, são transformados em “cabana no meio da floresta”,

⁶ A narrativa não conta com número de páginas.

“veleiro que sobe e desce vencendo a tempestade”, “fundo do mar”, “nave espacial”, “galáxias desconhecidas do espaço infinito”.

No nível da projeção gráfica do livro, essa marca da subjetividade infantil fica evidenciada na falta de números de páginas e nos tons claros, sutis, muito coloridos. As ilustrações são marcadamente insinuantes em relação a essa subjetividade, ausentando as marcas exteriores ao mundo do garoto, ainda que sejam marcas do projeto gráfico.

Seu amigo Talento ou Tatá configura-se como um “amigo invisível”, ou como o próprio desdobramento de si mesmo, com o qual mantém uma relação de proximidade, em consonância com a necessidade de conversar ou de socializar-se, já que não tem irmãos ou colegas para brincar.

Esse gosto de ficar sozinho, voltado para si mesmo em atitude contemplativa, faz parte de sua personalidade “introvertida” (JUNG, 1972), voltada para seu interior, uma vez que poderia preferir brincar com os amigos da escola ou o vizinho.

Lucas planeja ficar para sempre em seu

interior, como a Bela Adormecida ou Branca de Neve e os Sete Anões, tendo como cúmplice esse amigo Tatá, o qual discorda dessa idéia, opondo-se imediatamente: “— Eu acho que para sempre é demais”.

O mundo de Lucas é sempre contrastado com o mundo de fora, que lhe dá suporte, porque lhe permite sonhar, formando uma simbiose entre esses dois planos. Remete o leitor para a idéia de contraste e ao mesmo tempo continuidade/complementaridade, já que o mundo interior depende do referencial exterior e as suas fantasias são exercício da realidade:

— Ande logo, para não perder a excursão com a escola.
E ele saiu correndo para ir com os amigos embora, explorar as cavernas do mundo lá fora. Olhar bem para tudo, viver de verdade, para o mundo de dentro ter mais variedade.

A passagem de um mundo para outro dá-se de forma natural, fluida, algo assim como dormir e acordar de um sonho ou sono. A familiaridade com que Lucas é transportado para esses planos remete à idéia de singularidade e simplicidade, para, dialeticamente, transformar-se no mundo infantil de Lucas, ou de qualquer criança.

Após ser acordado, depois de uma noite de

sono, Lucas vai para a excursão da escola, mas antes ganha de sua mãe um cachorro que, imediatamente, chama de “Talento” ou “Tamanco”, o mesmo nome de seu amigo invisível.

A realidade alimenta seu mundo de dentro, e este devolve em forma de energia/alegria e descontração para seu mundo de fora ter mais sentido, possibilitado pela narrativa estruturada em antíteses entre elementos, como: realidade x fantasia; dentro x fora; real x irreal; espaço dimensional x espaço não dimensional; mundo interior x mundo exterior; criança x adulto; solidão x socialização.

4.3.2 Foco Narrativo

O narrador é considerado uma outra personagem da narrativa, juntamente com o leitor, porque conta a história de um determinado ponto de vista. Em *O menino que espiava para dentro* o foco consiste na “onisciência neutra”, ou terceira pessoa, isenta de tecer comentários:

Lucas é um menino que presta muita atenção em tudo.
Às vezes, fica reparando nas coisas que todo mundo

vê: as formigas em fila, as gotas de chuva escorrendo na vidraça, os desenhos no rótulo do vidro de geléia.

É capaz de descrever o que se passa no lado de dentro de Lucas, uma vez que esse é o lado mais importante da história. Seus traços físicos, suas roupas não são mencionados por esse narrador que tudo vê, tudo sabe a respeito de Lucas, ainda que seja “neutro”:

Lucas presta muita atenção em tudo.

(...)

Talvez o amigo estivesse brincando com ele, Lucas que às vezes bem que se sentia manco, com esse negócio de viver pisando com um pé no mundo lá de fora e outro no lá de dentro. (...) parecia que estava procurando e ainda não tinha achado nada.

Nota-se que existe um juízo de valor ou discurso valorativo quando o narrador focaliza o garoto em sua interioridade, como “alguém que presta muita atenção em tudo” ou mesmo quando revela um modo de ser do garoto como alguém que vive entre a realidade e a fantasia.

Por um lado, o narrador não interfere na narrativa com comentários, chamando a atenção do leitor ou da própria personagem; por outro lado, narra os acontecimentos de maneira a dar liberdade ao sonho de

Lucas, mesmo quando ele está acordado, ou ainda propiciando momentos de diálogo com seu amigo “invisível”:

E foi com Tatá que ele foi discutir seu plano:
— Ando com vontade de vir ficar para sempre aqui com você.
Tatá coçou a cabeça, sorriu, bocejou, e ganhou tempo, repetindo:
— Para sempre?
Lucas logo confirmou:
— Para sempre. Feliz para sempre. Que nem nas histórias.
Aqui é que eu faço tudo o que eu quero.
Tatá respirou fundo, abriu a boca como se fosse falar, depois só suspirou. Lucas insistiu:
— Vamos, desembucha, cara. Que é que você acha?
Pelo tempo que Tatá levou para responder, parecia que estava procurando e ainda não tinha achado nada. Mas finalmente disse:
— Eu acho que para sempre é demais.

É o diálogo que possibilita a reflexão de Lucas, e o fato de planejar ficar para sempre dentro dele mesmo, ao mesmo tempo em que é contestado por seu amigo invisível, Tatá, ou seu próprio desdobramento.

O narrador se mantém firme em seu propósito de narrar os acontecimentos, fazendo uso de seus discursos dentro da narrativa, ao mesmo tempo em que possibilita o diálogo entre as personagens. São elas que decidem o que fazer. Essa marca onisciente propicia a ação da personagem na medida em que lhe dá liberdade de

escolha, possibilitando o uso da palavra traduzida em diálogo.

— É... passar o resto da vida espiando pra dentro pode não ser uma boa. Mas eu podia fazer isso, digamos, durante uns cem anos. Feito a Bela Adormecida.

E continuou, cada vez mais animado:

— Isso mesmo. Acho que é o melhor jeito. Assim o pessoal todo também fica dormindo lá fora, na minha casa, na escola, no mundo, em todo canto. E não perco nada do que está acontecendo lá, porque não vai acontecer nada mesmo. Enquanto isso, eu espio pra dentro e venho para cá.

Coube ao narrador, nesse fragmento, apenas narrar a conversa entre Lucas e Tatá, de maneira a receber os fatos narrados, como sua decisão de ficar uns cem anos com Tatá, feito a Bela Adormecida. Também foi sua a decisão de comer uma maçã, se engasgar com ela e adormecer, até que um “Príncipe Sapo” o acordasse.

— Vai ser muito difícil, meu irmão. Na sua casa não tem roca, para você espetar o dedo num fuso e dormir cem anos.

Lucas teve que concordar que não ia ser fácil. Até que descobriu:

— Mas tem geladeira!

— Geladeira?

— É... E na geladeira tem maçã.

(...)

— É que, já que não posso ser o Belo Adormecido, vou ser o Branco de Neve.

— Queimado de sol desse jeito, vai ser é o moreno da Praia. Você não prefere ser o Mouro Torto? Ou então a gente dá um jeito de transformar você num Príncipe Sapo...

Até que desta vez Tatá estava se animando

depressa, mas Lucas cortou a conversa:

— Mouro Torto e Príncipe Sapo não ficam espiando para dentro. Não, nada disso. Eu vou comer uma maçã, engasgar com ela, dormir muito tempo e ficar uns cem anos e anos espiando pra dentro até que alguém me dê um beijo e quebre o encanto.

O diálogo presente na narrativa faz parte do fenômeno da “duplicação”, um recurso, por excelência, dialógico, o qual atribui autonomia à personagem quando possibilita a expressão de Lucas dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem, cuja natureza é social, pois se dá pela interação verbal entre dois indivíduos. Também no fato de demonstrar seu plano de ficar para sempre dentro de si mesmo, como uma maneira de agir, de tomar iniciativa sobre sua própria vida.

Tanto quanto ou mais que o diálogo entre as duas personagens, existe também o diálogo entre os textos, ou seja, a intertextualidade estabelecida em forma de paródia com os contos de fada, capaz de demonstrar essa autonomia, na medida que esse recurso significa um canto paralelo, que, ao mesmo tempo em que dá sentido ao texto original (contos de fada), também o transgride.

Dessa maneira Lucas é portador de seu

próprio discurso, uma vez que ele mesmo, praticamente, sem a interferência adulta, construiu sua própria fala, baseado em suas leituras - contos de fadas - que, na narrativa, passam a ter uma dimensão maior por estarem vinculadas ao seu mundo.

Ele consegue associar sua condição aos personagens dos contos de fada, como *A Bela Adormecida* e *Branca de Neve e os Sete Anões*, de modo a se projetar nesse mundo fantástico na medida em que traz informações e detalhes referentes ao seu mundo real.

Pode-se dizer, então, que o narrador construiu a personagem a partir da introspecção, atitude peculiar de alguém introvertido como Lucas, e também do discurso direto, o qual lhe dá uma visibilidade e profundidade maiores, pois é por meio deste recurso que a personagem decide ficar vivendo cem anos introspectivamente.

É no diálogo que Lucas nomeia o seu cachorrinho com o mesmo nome de Tatá e também encontra uma forma de se projetar para esse mundo, comendo a maçã. A voz do narrador na narrativa limita-se a descrever essa personagem de maneira profunda, mas sempre a partir de

suas ações, ou seja, o narrador não fala por Lucas, este fala por si mesmo.

A visão vertical e profunda do narrador sobre a personagem, que envolve tanto o interior, ou seu lado emocional, quanto o seu exterior, ou seu lado de fora, corresponde a uma certa manipulação da narrativa e de todos os seus elementos, já que conta a história de maneira imparcial. Ao mesmo tempo em que mantém esse controle, consegue dar voz à personagem criança por meio do diálogo entre elas, como já foi dito anteriormente. Sua manipulação restringe-se ao seu modo de delinear a personagem, atribuindo-lhe impulso vital capaz de envolver a criança, o leitor implícito/virtual dessa literatura.

Não haveria outra maneira de focalizá-lo senão assim, já que sua natureza introspectiva prescinde de muitas falas ou recorrências ao mundo de fora, e quando o faz, é com seu amigo invisível ou a projeção de si mesmo.

Dessa forma, a “assimetria congênita” é diluída por não conter uma imposição adulta advinda de um narrador manipulador, mas por contar com uma coerência de

elementos capazes de distingui-lo como ele realmente é, causando no leitor uma certa naturalidade e verossimilhança no tocante à maneira de apresentá-lo.

Esta apresentação é feita devagar, a partir de sua característica essencial, para ir descobrindo-o por meio de um contato entre seu ambiente físico com o psicológico, para depois estabelecer um conflito — o de viver sempre dentro de si mesmo — em sua solidão, que passou a ser acompanhada, posteriormente, por seu cachorrinho de nome Talento.

A penetração nesse universo infantil, portanto, dá-se por meio de uma simbiose entre o mundo físico ou exterior com o mundo interior/subjetivo de Lucas, por meio de uma linguagem cuidadosa, por isso, reveladora dessa interioridade da personagem na medida em que consegue desvendar esse mundo de duas maneiras: 1. pelo modo cauteloso e lento de apresentação de Lucas em consonância com seu próprio jeito de ser, que começa pela apresentação dele mesmo para passar pela exploração de seu ambiente físico/exterior e desembocar na sua interioridade, causando no leitor a idéia de transformação desse ambiente; 2. pela paródia dos contos

de fada infantis, personagens que povoam o mundo interior de Lucas, por meio dos quais a personagem resolve seu conflito interior.

A idéia de simbiose fica clara pela eterna contraposição entre elementos que, aparentemente, se distanciam, como: ambiente exterior x ambiente interior; a exterioridade de Lucas x sua interioridade traduzida no amigo invisível, para depois se encontrarem na solução construída por Lucas, que consistiu em comer a maçã, o fruto proibido que o transporta para o mundo maravilhoso para depois retornar para sua realidade, quando sua mãe o acorda:

Não era uma coisa. Era um cachorro. Como ele tanto queria, há tanto tempo, desde antes do seu sono de séculos. E depois do café, antes de ir para a aula, ainda deu tempo para brincar um pouco, escondido com o novo amigo, no canto da janela, atrás da cortina. E aí, bem protegido, ele espiava para dentro...

... e explorava muitos lugares para se esconder. Até que a mãe lhe chamou de novo:

— Ande logo, para não perder a excursão com a escola.

E ele saiu correndo para ir com os amigos embora, explorar as cavernas do mundo lá fora. Olhar bem pra tudo, viver de verdade, para o mundo de dentro ter mais variedade.

A idéia de simbiose fica clara também nessa

passagem em que o narrador afirma: — “olhar bem para tudo, viver de verdade, para o mundo de dentro ter mais variedade” — Nela, mostra-se a retro-alimentação dos dois mundos existentes: o mundo exterior alimenta o mundo interior e este dignifica, intensifica a personalidade de Lucas, enriquecendo-a. Essa simbiose identifica a visão dialética de criança proposta na narrativa como uma criança formada entre a realidade e a fantasia, ao mesmo tempo, e não dividida entre uma e outra.

4.3.3 Personagem

O protagonista e, de certa forma, única personagem na narrativa é o próprio Lucas, que recebe a focalização de fora, por um narrador onisciente neutro, que “fotografa” seu mundo repleto de cores, sons e uma solidão que oscila entre a falta de outra criança e, ao mesmo tempo, a riqueza de seus sonhos e fantasias sugeridas em seu ambiente doméstico.

A presença da avó e da mãe dá-se de forma quase decorativa, em que essas personagens se limitam a estar a serviço da criança, sem intervenções maiores,

apenas em situações rotineiras, como no momento em que ele pedia a maçã ou quando acordava para ir para a escola na presença da mãe, a qual lhe oferecia um cãozinho.

A presença adulta é, portanto, totalmente periférica à narrativa, por corresponderem a personagens secundárias, circunscritas às determinações de Lucas enquanto criança que vive sua infância de maneira livre e autônoma, e não pela imposição adulta, fato que comprova a ruptura da “assimetria congênita” e do “adultocentrismo”.

Lucas é a personagem “redonda”, segundo Forster (2005), por sua profundidade ser possibilitada pela sua total introspecção e riqueza interior, as quais determinam sua solidão e enriquecem seu mundo com sonhos e fantasias, ao mesmo tempo em que modificam seu exterior. Ele oscila entre seu mundo dividido em interior e exterior e sua capacidade de ver através dos objetos e situações, transportando-se para outros planos, ao mesmo tempo em que se questiona quanto à possibilidade de continuar somente dentro de si mesmo para sempre.

Esse questionamento realizado com seu amigo Tatá, que pode ser compreendido também como sua voz

interior, desdobramento de si mesmo, traz uma marca diferente de sua personalidade pacífica, introspectiva e solitária, como a brincadeira com o príncipe: — Vai ficar esperando um príncipe, ô cara?

Essa diferença dá-se também no plano das idéias, quando contradiz o desejo de permanecer para sempre em seu mundo interior, dizendo que para sempre seria demais. Esses dois lados ou duas faces de Lucas surpreendem o leitor de forma a evidenciar essa riqueza humana em oscilar entre seu lado mais conservador e outro mais libertário, além de se fixar entre dentro e fora, ao mesmo tempo.

Essa vitalidade presente em Lucas corresponde à sua maneira introspectiva de viver, de modo a contemplar as coisas em sua volta, ao mesmo tempo em que as explora. Como sujeito intrínseco, seu ponto de vista é subjetivo e seu silêncio é bastante revelador dessa aura misteriosa, responsável por sua profundidade psicológica, que lhe confere a condição de “personagem redonda”.

A construção da personagem pelo narrador, portanto, dá-se de maneira a desenhá-la entre essas duas

faces — a realidade e a fantasia —, mediadas tanto pelo diálogo entre as personagens quanto pelo diálogo com os clássicos infantis viabilizados pelo recurso da paródia. Entre essas duas faces que não se polarizam, mas que se completam, aparece a face de Lucas, construído dialeticamente entre elas a partir do diálogo e das orações coordenadas.

Por essa intensificação e centramento na figura da personagem, se fosse um romance, seria classificado como “Romance de Personagem” (KAYSER, 1968), mas sendo a novela um gênero análogo ao romance, apenas reduzido em seu tamanho, o que traz a condensação da ação, do tempo e do espaço, pode também ser caracterizada centradamente na personagem:

Romance caracterizado pela existência de uma personagem central, que o autor desenha e estuda demoradamente, e à qual obedece todo o desenvolvimento do romance. Trata-se, freqüentemente, de um romance propenso para o subjetivismo lírico e para o tom confessional. (AGUIAR E SILVA, 1976, p. 264)

Esse questionamento, somado a outros “elementos de caracterização” da personagem, pode ser visto como uma auto-avaliação, seguido de uma decisão de

comer a maçã para espiar para dentro e dormir cem anos, como a *Branca de Neve e os sete anões*, surpreendem o leitor, por duas razões. Pela riqueza de imaginação e criatividade responsáveis pelo prazer da viagem pelo sonho que toda criança faz e pela volta à realidade promovida pelo beijo da mãe, ao acordá-lo, mesclando assim, realidade e fantasia, elementos formadores da personalidade humana (Candido, 1972).

Um outro modo de surpreender o leitor na narrativa é o fato de que todas as ações são determinadas por Lucas, sem nenhuma interferência adulta, exceto quando ele pede a maçã para a sua avó, ou quando é acordado pela mãe para ir para a escola e no momento em que ganha o cachorrinho da sua mãe, presente que ele mesmo pediu.

Essa ruptura do "adultocentrismo" dá mais vida e verossimilhança à história, intensificando ainda mais seu aspecto introspectivo, traduzido no texto pela sua necessidade constante de fantasia.

A dialética presente em Lucas é uma outra forma de surpreender o leitor, quando este percebe que a sua fantasia constante era alimentada e ao mesmo tempo

projetada pelo seu mundo exterior, circunscrito ao ambiente familiar do mesmo espaço de sua casa, dividida em seu quarto, sala, varanda e o jardim.

No plano do discurso, *O menino que espiava para dentro* pode ser considerada uma história da busca de si mesmo por meio de sua subjetividade, autoconhecimento que reflete o seu mundo infantil contextualizado em sua infância profícua.

Enquanto em *Bem do seu tamanho* Helena busca saber seu verdadeiro tamanho, descobrindo que se trata de algo interior, nesta narrativa Lucas não objetiva a mesma coisa, mas simplesmente explora seu interior, de maneira a configurar o mundo infantil pelo prisma da introspecção e fantasia, como algo próprio da infância e necessário a ela.

Nessa perspectiva, a personagem descrita, além de “redonda”, como já foi dito, é também uma “força geradora”, desencadeadora das ações contemplativas inseridas em seu mundo interior quando espia para dentro. É essa atitude de espiar, essencialmente contemplativa, que determina toda a narrativa:

Se ele brinca debaixo da mesa de jantar e espia para dentro... passa a morar numa cabana no meio da floresta, por meio de cipós pendurados, cercados de árvores e animais selvagens, ouvindo o canto dos passarinhos.

A mudança no ambiente é atividade própria da criança aliada à sua necessidade de brincar e se expressar, ainda que essa mudança se configure no espaço não dimensional, ligado, portanto, ao seu sonho/fantasia.

A personagem-criança desenhada na narrativa, portanto, é uma construção dialética entre realidade e fantasia. Ela se equilibra entre esses dois planos que se alimentam, dialogam entre si e se completam, como já foi dito antes. É uma criança focalizada pelo seu lado de dentro, uma criança "anímica", isto é, que consegue dar vida aos objetos da casa, transformando-os, sob o ângulo do narrador onisciente neutro, que, por sua vez, a constrói entre esses dois níveis, embora partindo de seu interior.

Sua tônica é a introspecção projetada por sua solidão dialética (PAZ, 1976), que, ao mesmo tempo em que o inibe, por não ter com quem conversar, também o impele a criar seu amigo invisível, Tatá, e querer ficar para sempre em sua concha.

Toda língua é dialógica, independentemente de existir ou não diálogos na narrativa. Não raro também é o fato de a narrativa ser estruturada por orações coordenadas e nominais, que facilita o entendimento da criança leitora, ao mesmo tempo em que traduz o mundo de Lucas: “Tudo muito longe daqui. Coisas de livro de história ou de desenho animado”. A presença de rimas, aliterações, o paralelismo no verbo “ver” causam no leitor a idéia de ludicidade, harmonia, ação, integração:

Deu uma mordida, engasgou com um pedaço, espiou para dentro — não tinha fim seu espaço.
Viu tantos lugares, nadou tantos mares, voou pelos ares.
Viu cavalos e castelos, viu bosques de caramelos, viu piratas e palhaços, viu vaqueiros e viu laços, viu automóveis-leões, viu parques de diversões, viu carrossel de dragões.
Depois andou sobre as ondas, mergulhou fundo na terra, morou em canchas redondas, brotou no alto da serra.
Viu voar feito borboleta, viu cachoeira cair pro alto, viu vaga-lume fazer careta, viu chão de som no lugar de asfalto.
Viu panela que não se esvazia, viu criança que não se machuca, viu tambor que só traz alegria, viu olhar que derrete arapuca.

Esse mundo mediado pela linguagem traz a marca da “prosa poética” em que se configura a narrativa com a poesia, ou uma mistura de gêneros em que as aliterações, as rimas no final das orações e repetições

marcam não só as ações desencadeadas pela personagem em contraposição à sua introspecção, como também evidenciam uma preocupação com a construção dessa linguagem.

4.3.4 Espaço/Tempo

Essa riqueza interior da personagem está em harmonia com seu ambiente doméstico no que diz respeito tanto ao espaço “dimensional”, evidenciado pelos cômodos da casa, jardim, quarto, como ao espaço “não dimensional”, vivido no mundo do sonho, tanto quando está dormindo como quando está acordado.

É esse espaço da fantasia e da realidade que é pontuado no texto pela riqueza de elementos físicos e etéreos, como: mares, aves, cavalos, castelos, duendes, borboletas, vaga-lumes, flores, fadas, elfos, gnomos, nave espacial, galáxias, remetendo Lucas ao sonho, a partir de seu espaço real/dimensional. Desta maneira, mesmo sendo este espaço pequeno e, pelo que tudo indica, urbano, consegue ser uma ponte para seu mundo fantástico, ou espaço não dimensional:

Se na réstea de sol da janela ele estica a mão no
meio da poeira dançarina, e espia para dentro...
viaja numa nave espacial pelas galáxias

desconhecidas do espaço infinito, em meio a chuvas de metereoros e bombardeios de brilhos.

A passagem desse espaço real para o espaço imaginário se dá de maneira bastante sutil no que concerne à rapidez e à forma com que Lucas se projeta para seu sonho, que, por sua vez, traduz a sua necessidade de viajar pela fantasia, já que seu espaço real é ao mesmo tempo limitado no tamanho físico aliado à solidão do menino e passível de ser a ponte para seu outro mundo imaginário, ilimitado e, portanto, o preferido de Lucas.

Se esse espaço apresenta essa dupla adjetivação de ser limitado dimensionalmente e ao mesmo tempo passível de ser projetado/modificado, demonstra, além da necessidade de introspecção do menino, uma atitude de mudar esse ambiente, estabelecendo uma relação lúdica, uma brincadeira capaz de enriquecer seu mundo interior.

É essa facilidade de transcender de um lugar para outro o componente revelador de sua reação com seu conflito traduzido no fato de ser sozinho, ao mesmo tempo em que estabelece sua auto-afirmação. Esta é resultante

da atitude de enfrentamento do conflito gerado não só pela solidão, como também por uma tendência e necessidade de se projetar para dentro de si mesmo. A afirmação se dá pela capacidade de enfrentamento e de encontrar uma maneira de vencer esse conflito, que, no caso, decorre da vontade de permanecer eternamente dentro de si mesmo e depois ganhar um cachorrinho de sua mãe.

Percebe-se, então, que esses dois espaços de Lucas convivem harmoniosamente, uma vez que um almeja o outro e os dois enriquecem o mundo de Lucas.

Dessa maneira, se o espaço é o lugar onde se passa a narrativa, pode-se dizer que ela acontece dentro de Lucas e ao mesmo tempo, fora dele. No início da narrativa, o garoto não apresenta um modo definitivo de curtir sua solidão, pensando em viver eternamente no seu lado de dentro, ainda que sinta prazer em se relacionar com seu mundo exterior. Este, por mais que apresentasse elementos materiais, Lucas o transformava em elementos mentais com sua necessidade de fantasia.

Por essa razão, o tempo da narrativa é essencialmente psicológico, uma vez que o tempo cronológico ou tempo do relógio, como já foi vista antes,

não tem significado nenhum para a imaginação:

não tem significado algum para a imaginação, sendo uma convenção altamente artificial e arbitrária desenvolvida com fins de utilidade social para regular e coordenar ações que envolvam mais de uma pessoa. (MENDILOW, 1972, p. 71)

Portanto, o mundo fantástico de Lucas é todo remetido ao tempo psicológico, uma vez que é o seu “tempo interior”, ou o seu tempo vivido por meio da “sucessão de estados de consciências”.

Por essa razão, Lucas decide viver para sempre dentro dele mesmo durante uns cem anos, como a *Bela Adormecida*. Esses cem anos remetem ao tempo cronológico, que pode ser contado. No entanto, no momento em que ele morde a maçã, é projetado ao sonho e vive várias experiências inesquecíveis durante o sono. Talvez seja porque, quando se vive, o tempo parece passar mais rapidamente do que quando se pensa, já evidenciado antes, no tempo psicológico.

Lucas se auto-afirma pela sua subjetividade e duplicidade movidas pelo discurso do outro. Essa capacidade imaginativa somada ao discurso de duplicidade alimenta o mundo de Lucas, ao mesmo tempo que contribui para que ele se auto-afirme sem a interferência adulta ou

de outra criança, exceto seu amigo invisível que se configura com a duplicidade dele mesmo.

A sua solidão permite essa riqueza interior, que não o impede de se conectar com o exterior: pelo contrário, o incentiva mesmo que indiretamente. Paz (1976), citado anteriormente, distingue esse sentimento de solidão de uma ótica dialética, porque permite que a criança ou qualquer pessoa adentre em si mesmo para depois se deixar florescer:

Assim, sentir-se só possui um duplo significado: por um lado, consiste em ter consciência de si; por outro, num desejo de sair de si. A solidão, que é a própria condição de nossa vida, surge para nós como uma prova e uma purgação, ao fim da qual a angústia e a instabilidade desaparecerão. A plenitude e a reunião, que é repouso e felicidade, e a concordância com o mundo, nos esperam no fim do labirinto da solidão. (PAZ, 1976, p. 176)

4.4 O menino Pedro e o seu boi voador (1978)⁷: fantasia x fantasia.

4.4.1 Enredo

Enquanto Lucas volta-se para dentro de si mesmo em atitude contemplativa e introspectiva, talvez por ser filho único, ou mesmo por preferir viver seu mundo de sonhos, Pedro vive sua realidade exterior sem se abdicar de sua fantasia.

Pedro é protagonista de uma história estruturada pela fantasia infantil, a começar já no próprio título que evidencia a existência de um boi voador. No decorrer dos acontecimentos, descobre-se que esse boi é o seu novo colega de classe.

A história se passa em torno da fantasia de Pedro, que insiste em dizer que existe um boi voador para sua família, que também insiste em contradizê-lo de todas as maneiras, com todos os argumentos plausíveis, como:

— Pedro, alguns animais voam. Outros não voam. Por exemplo, geralmente as aves voam — é para isso que elas têm asas. (...) Mas boi não é ave, por isso não pode voar.

Pedro era esperto:

— Ah é? E mosca? E mosquito? E abelha? E borboleta?

⁷ A narrativa não conta com número de páginas.

Pedro sempre terminava a conversa com sua última palavra. Assim aconteceu com todos da família, até que num almoço com toda a família reunida Pedro disse que iria chamar seu boi voador para almoçar e até pediu que a mãe colocasse comida para ele.

Todos na mesa, incluindo seus avós, estavam descrentes de Pedro. Mesmo assim ele foi até a janela para chamar seu boi voador e todos acharam graça dele, mas continuaram não acreditando. Até que o boi entrou voando na sala, deixando todos paralisados e matando sua fome com a comida dos outros:

Da irmã de Pedro comeu o feijão. E todo o arroz de seu irmão. Do prato da mãe, raspou a salada. Da verdura do pai, não sobrou nada. O avô ficou sem a laranjada. E a avó, gulosa e aflita, ficou fazendo beicinho sem a batata frita.

Só Pedro comeu direito. E ria à toa, o gozador:
– Para vocês todos, bem feito! Quem mandou rir de Boi Voador?

4.4.2 Foco Narrativo

A narrativa é contada em terceira pessoa, narrador onisciente neutro, o qual dá voz aos personagens por meio do diálogo, que possibilita a troca das idéias.

Ainda que este tipo de narrador tenha um controle maior da situação, porque conhece o íntimo das personagens e de todos os melindres da ação, ele lhes permite uma maleabilidade maior, quando podem perguntar à vontade, discutir seus pontos de vista, ou seja, os vários narrados no texto.

Dessa maneira, o leitor pode comparar as várias perspectivas apresentadas, como a dos adultos — mãe, pai e avós de Pedro, de Rodrigo e Joana, seus irmãos —, que também duvidam da existência desse boi voador. E mesmo a personagem infantil, a criança, pode discutir e escolher, dentre todas as opiniões apresentadas a que melhor lhe cabe:

Ela quis logo saber como ele era.
— Ih, mamãe, você nem adivinha...
Ela ficou experimentando adivinhar:
— É gordo? É magro? É bem moreninho e cabeludo?
É comprido e desengonçado? Tem olhos grandes? Tem joelho esfolado? Tem um jeitão bem levado?
— Nem jeitão, nem jeitinho, nem levado, nem trazido... Duvido que você adivinhe, mamãe. Pode ir dizendo coisas bem malucas.

A voz da criança fica nítida com este tipo de narrador, já que não existe apenas um ponto de vista, mas as questões são colocadas de um ângulo mais amplo e menos

restrito. É como se Pedro pudesse comparar a opinião de todos e pudesse encontrar mais argumentos para a sua certeza de existir seu colega voador.

O diálogo é a forma mais nítida de quebra do “adultocentrismo”, uma vez que traz para o primeiro plano a voz da criança. Muito embora a voz dos adultos apareça na história, ela não é a mais contundente, porque não convence ninguém. É a voz da criança que se sobressai durante todo o tempo, ainda que suas explicações fujam da lógica, recorrendo à fantasia, fazendo com que um boi consiga voar.

A outra maneira de convencer é a qualidade da linguagem, baseada na poeticidade, ou “prosa poética”. Além da citação acima, que mostra esse tipo de narrativa estruturada por rimas no final das orações, há também sugestivas comparações:

— Será que ele tem lábios de rubi, dentes de pérola e cabelos de outro?

— Mamãe, é um amigo, não é uma vitrina de joalheria.

Ela continuava:

— Será que ele é negro como a noite mais profunda e cheio de estrelas, flores e brilhos de beleza?

(...)

— Tem rabo, mamãe. E tem chifre.

Aí mesmo foi que ela se assustou. E Pedro continuou.

— E ele voa, mamãe. Mais depressa que avião a jato.

— Que idéia é essa, menino? Deixa de bobagem!

— Bobagem, nada. Você está achando que meu colega novo não é assim? Mas é... Adivinhe só. O que é, o que é, que tem chifre e tem rabo, voa para tudo quanto é lado, é negro como a noite mais profunda, e cheio de flores, estrelas, pedacinhos de espelhos que brilham?

— Não sei, diga logo.

— É um boi voador.

Nota-se que as rimas e as comparações tanto estão presentes na fala da criança como na fala do adulto, estabelecendo, assim, além de uma sintonia apreciável marcada no nível de diálogo entre eles, como também uma igualdade de argumentação que possibilita essa sintonia. Mesmo que a mãe não tenha aceitado a existência do tal boi, ela compreende que ele confundiu esse boi com um dependurado na casa da tia Guguta. Pedro diz que não é o mesmo e ela não apresenta outros argumentos que o contradigam diante da canção que ele se lembrou:

Pedro começou a ficar meio zangado:

— Não é fazer de conta, mãe. Fazer de conta é aquela vaca voadora das histórias, que toma poção mágica, essas coisas. Meu colega é um boi voador porque é. Ele existe mesmo. Lembra daquela música que você estava ouvindo outro dia?

A mãe não lembrava. Pedro contou para ela o pedacinho:

— É fora, é fora, é fora da lei, é fora do ar... É fora, é fora, é fora, segura esse boi, é proibido voar.

(...)

— Está vendo como boi voador existe? Se não existisse, não era proibido nem precisava segurar.

Se precisa não deixar, é porque se deixassem ele voava. Só porque tem um monte de bois que agora não estão voando, não quer dizer que não existe boi voador.

Esse nível de argumentação só pôde ser viabilizado pelo diálogo entre Pedro e sua mãe. Ainda que incrédula, não apresenta mais argumentos contra a tese de Pedro, pois viu que, além de sua firme contestação, a lembrança da música não permitiu que ela continuasse.

Ainda que partindo de uma visão bem holística, o narrador traduziu de forma coerente a visão do boi entrando na sala, no meio de toda a família de Pedro. Suas características estavam coerentes com a descrição de Pedro, no início da narrativa, com todos os brilhos de beleza que só ele tem:

E então ele entrou voando, leve e lindo, brilhando e reluzindo. Um maravilhoso Boi Voador, Boi-Bumbá em todo seu esplendor. Negro como a noite mais profunda e cheio de estrelas, flores e brilhos de beleza. E enquanto ele voava, as franjas coloridas de seu manto dançavam com o vento. E tudo em volta aparecia nele por um momento. E os espelhinhos de sua garupa estrelada faziam uma festa de gala, refletiam cada pessoa e cada coisa da sala. E cada um, brotando no brilho antigo, voava uma vóltinha com o boi manso e amigo.

Este fragmento bastante ilustrativo da “prosa poética” mostra as rimas internas e externas, como as

aliterações em “L”, “S”, “N”, que revelavam a idéia de brilho, de beleza e de algo esvoaçante, respectivamente. As rimas consoantes são ricas em Lindo/reluzindo, visto que são classes gramaticais diferentes; vento/momento; gala/sala; antigo/amigo.

A voz do menino traduzida pela voz do narrador foi permitida pela onisciência neutra capaz de abarcar a fantasia infantil focalizada pelo distanciamento. Ainda que a voz seja do narrador, este se limitou a traduzir a imagem na sala de jantar em que Pedro era o grande anfitrião, ocupado em receber seu amigo voador:

— Boi Voador! Boi Voador! Vem logo, que a comida vai esfriar!
(...)
— Para vocês todos, bem feito! Quem mandou rir de Boi Voador?

4.4.3 Espaço/Tempo

Ainda que a narrativa aconteça no interior do apartamento de Pedro, entre os cômodos e a área externa, não se pode ignorar o espaço da imaginação explorado pela fantasia. O colégio é apenas citado na história, como o lugar em que Pedro conheceu seu Boi Voador, mas não é

vivenciado por nenhuma das personagens descritas.

O espaço urbano descrito na história é dividido entre o prédio, a escola, o lugar de Pedro jogar bola e o ônibus de volta do colégio, denotando assim uma idéia de pressa e de multidão, próprias da vida moderna, que não apresentam com muita frequência espaço para a fantasia da criança. Por essa razão, Pedro sabe explorar esse lado fantástico de maneira espontânea, própria de toda criança que, mesmo não sendo solitária e nem sofrendo a incompreensão dos adultos, sabe fazê-lo naturalmente.

Pode-se dizer, então que o espaço é dividido entre a realidade e a fantasia de Pedro com seu Boi Voador. Essa realidade facilita a fantasia de Pedro, na medida em que os adultos não criam obstáculos para ele. A dúvida constante e a descrença dos adultos impulsionaram Pedro a acreditar ainda mais em si mesmo quando estabelecem o diálogo entre eles.

Os espaços reais do apartamento de Pedro são descritos ao leitor de maneira agradável, com desenhos e cores com jeito de criança, sugerindo os detalhes e características do boi, ainda que de maneira a decorar o

espaço.

A mistura entre cores quentes (vermelho e amarelo) e frias (verde e azul) sugerem alegria do banho de Pedro, da "cara meio amarrada" de Joana no tom vermelho, na mistura de cores entre azul e lilás sugerindo o escuro da noite cortada pelo brilho da lua que se insinuava na janela, e por todas as cores do vôo do Boi ao entrar pela janela.

Em relação ao tempo, este se apresenta cronologicamente, com marcações entre dia e noite: "Um dia"; "Hoje teve um colega novo"; "Depois do banho"; "Na hora de dormir"; "No dia seguinte"; "Na quarta-feira"; "O resto da semana"; "De vez em quando"; "chegou o domingo", que representam esse tempo passando em alguns dias apenas.

No entanto, também existem marcas de tempo psicológico em relação ao tempo de Pedro receber seu Boi em meio à família. A primeira marca sutil desse tempo é evidenciada por Pedro em conversa com sua irmã Joana, quando ela não acreditava em sua conversa:

Mas tem um monte de gente metida a besta por aqui que não acredita em conversa de criança. Azar o de vocês. Vão ficar sem boi voador.

Ainda que não apresente marcas de tempo psicológico, fica implícita essa questão quando Pedro esclarece que é preciso acreditar na conversa de criança para poder enxergar o Boi Voador. Além do lado fantástico, existe um tempo implícito que marca o momento de acreditar para poder apreciar a beleza do Boi, quando entra pela janela depois que todos já tinham iniciado a refeição.

A fantasia está acima de qualquer realidade considerada mais ousada, pois é a imaginação de Pedro que se sobrepõe a todos os adultos, e a única responsável pela imagem do Boi no meio da sala de jantar, cena inédita, meio surreal, só mesmo num tempo psicológico, subjetivo, que se passa no interior da criança que acredita no Boi Voador.

4.4.4 Personagem

Pedro é a única personagem que acredita na existência do Boi Voador. Seus pais, avós e até irmãos maiores não levam a sério essa história.

Só por esse detalhe Pedro já pode ser

considerado personagem “redonda”, por surpreender o leitor de forma convincente, já que é a fantasia infantil a que fala mais alto e a que é capaz de convencer pelos argumentos apresentados anteriormente.

A profundidade de Pedro advém dessa fantasia enquanto elemento passível de transformação do ambiente e das pessoas presentes, capaz de modificar e auto-afirmar a criança enquanto exploradora de seu mundo interior que se projeta para o exterior, num processo de retroalimentação: a imaginação de Pedro alimenta sua fantasia, que lhe permite acreditar que boi pode voar, trazendo-o, portanto, para a realidade exterior, num tempo cronológico (externo) e também psicológico (interno), já que só pode ser visualizado a partir do momento que acreditar, para novamente ser levado para o interior do menino.

Dessa forma, Pedro se auto-afirma pela imaginação e fantasia que se sobrepõem ao mundo adulto. É a fantasia por ela mesma, pela necessidade que todo ser humano tem de viver esses momentos, uma vez que sua personalidade se forma entre realidade e fantasia.

Pedro não vive um drama, nem uma perda, nem

mesmo a incompreensão adulta ou de outra natureza, simplesmente evidencia uma necessidade natural que toda criança tem de mostrar esse lado que lhe é peculiar, e por essa razão, se auto-afirmar com ele e por meio dele.

4.5 De olho nas penas (1981): Miguel e sua viagem às avessas.

4.5.1 Enredo

Se as outras narrativas podem considerar a busca de identidade das suas personagens como algo comum na vida de uma criança, ou um comportamento adaptativo, nesta, o conflito é bem mais sério. Configura-se com uma maior abrangência e profundidade, ligado à dor da perda dessa mesma identidade e a todo o contexto em que ela acontece.

A perda da identidade já aparece no início da narrativa, momento em que Miguel é apresentado como um menino que vive no Brasil, depois de morar em oito países, como Chile, lugar onde nasceu, Bélgica, França, Moçambique e Panamá, pois sua família tinha se exilado para fugir da perseguição política.

Ele não consegue compreender muito bem todos os mistérios que envolviam sua história, desde seu nascimento no Chile, ainda que fosse considerado brasileiro, até o fato de ter dois pais — Carlos, que o plantou no útero de sua mãe, e Luís, seu padrasto —, ou ainda as viagens, as fugas e as perseguições com tiros e muito medo.

Diante dessa realidade complexa, o menino sofre de uma dupla crise de identidade, ocasionada pelas constantes mudanças de países e pela ausência prolongada de seu pai Carlos, também fugitivo político, que o visita esporadicamente, sempre disfarçado com óculos, cores nos cabelos, barbas e bigodes postiços para não ser reconhecido.

Sem compreender toda essa complexidade, Miguel faz perguntas à sua mãe, que lhe responde prontamente e parcialmente às suas dúvidas e questionamentos, o que, por essa razão, não é o suficiente para lhe resguardar de sua dor ocasionada pela falta de seu pai e pelo desconhecimento de si mesmo com todo o sentimento de abandono e insegurança.

O conflito interior ligado à perda de sua identidade desencadeia atitudes de certa introspecção e reflexão, que só serão resolvidas em seu interior, no momento de seu sono/sonho, quando ele vai passar a noite na casa de sua avó. Nesse sonho, ou plano imaginário vivido num espaço não dimensional, Miguel encontra-se com uma ave misteriosa, diferente, meio humana, que o transporta para outras terras desconhecidas, num primeiro

momento, mas que, durante esse processo de reconhecimento e reconstrução interiores, saberá identificá-las como sendo seu próprio chão, seu lugar de origem.

Miguel faz viagens com essa ave que ele mesmo batiza de Quivira, por estar sempre se transformando, ora é ave, ora homem-índio, ora leopardo, enfim, um Amigo que o ensina a olhar e descobrir os segredos da terra, com seus mistérios envolvendo lutas, mortes seguidas de exploração do ouro e pedras preciosas, na América Latina e África.

Esse processo de reconhecimento e reconstrução faz com que ele perceba que esses lugares são a sua terra, com seus diferentes nomes, como maias, mejicas, toltecas, incas, chibchas, aruaques, tucanos, ticunas, urubus, pataxós, camaiurás, xavantes, caingangues, etc... todos os povos da América, ou “da nossa terra”, no dizer de Quivira.

Esse enfrentamento do conflito, que lhe permitiu crescimento pela experimentação, também lhe possibilitou sua identificação num encontro consigo mesmo, e, principalmente, reconhecer seu pai na ave Quivira, envolvido por momentos de intenso lirismo

poético.

Esse processo de reconhecimento, inserido em um trabalho artesanal de linguagem em suas diversas expressões (metáforas, personificações, comparações, trocadilhos), é também dialógico, tendo em vista a voz do outro presente no discurso. O engajamento político se faz presente em toda a narrativa, visto que se fazem menções à História do país e da América Latina, mas não se sobrepõe à história, apenas faz parte dela como um elemento tão importante quanto os outros. E, como eles, contribui para a gratuidade enquanto elemento de construção estética, na medida que não se configura como um texto para ensinar a história do Brasil e da América Latina, mas simplesmente proporcionar ao leitor um momento de beleza e fantasia, bem como sua possível projeção.

É esse trabalho lingüístico que permite a Miguel seu enfrentamento do conflito para a conquista de sua auto-afirmação, durante esse processo de crescimento. É por meio da linguagem que Miguel pergunta, questiona e reflete sobre sua realidade confusa por não saber sua verdadeira nacionalidade, por ser considerado brasileiro

mesmo tendo nascido no Chile e ser filho de Carlos, mesmo tendo ainda o sobrenome de Luís, marido de sua mãe.

É também pela linguagem que Miguel compreende o segredo da terra, vivenciando as lendas indígenas quando entra no rio e se transforma em Iute, Camaiurá, Mavutsinim, as personagens dessas lendas que explicam a criação do universo a partir dessa perspectiva fantástica.

Miguel vive essas experiências e compreende que o segredo da terra consiste no sangue dos índios, o “sangue que nossa terra bebeu”, ou seja, o sofrimento de um povo que construiu sua nação e que ainda perpetua suas crenças e lendas, ainda que seu povo tenha sido destruído.

4.5.2 Foco Narrativo

A história é narrada em terceira pessoa, projetada por um narrador onisciente neutro que mantém uma visão holística, isto é, geral e verticalizada, que lhe proporciona um conhecimento sobre tudo o que se passa na narrativa, centrada na busca de identidade de Miguel, a fim de estabelecer sua afirmação enquanto criança que

é.

Este narrador também se limita a fazer os comentários dentro da história, de modo a informar o leitor sobre a situação da personagem e toda a sua trajetória na busca de sua identidade perdida. Isso permite não só um maior controle do narrador, como também uma visão profunda dos pensamentos de Miguel, sua angústia por não usufruir da convivência de seu pai, consequência de uma instabilidade política capaz de desestabilizar toda a situação.

E antes que a menina continuasse falando naquilo, ele perguntou:

— Vamos ver quem chega primeiro ali naquela árvore?

Era o jeito de não ficar conversando sobre aquele assunto. Mas não havia jeito nenhum para o assunto não voltar à cabeça dele, quando estava sozinho, distraído, ou então naquele sono que vai e vem antes da gente dormir mesmo. (p. 10)

Nesse ritmo, o narrador traz a situação de Miguel aos olhos do leitor, conduzindo a narrativa de maneira a dar voz e ação à personagem, sem que haja qualquer intervenção, de modo a garantir certa independência da personagem.

Isso é visível na maneira com que Miguel enfrenta seu conflito interior, voltando-se para ele

mesmo, não exatamente em atitude de fugir do diálogo com Adriana, mas de tentar organizar suas idéias, na medida em que reflete sobre tudo. É um jeito de sofrer e também de enfrentar esse conflito, quando tenta entender a situação em que se encontra abordando sua mãe, ainda que ela não lhe explique o suficiente:

— Ih, meu filho, não dá para explicar direito, mas vamos ver. É que quando a gente teve de sair do Chile, eu e seu pai éramos brasileiros, mas você e sua irmã tinham papéis chilenos. E para deixar nós todos sairmos juntos, eles nos obrigaram a entregar todos os papéis de vocês.

(...)

— Ué mãe, o pai Carlos não estava no Chile com a gente?

— Estava no Chile, sim, Miguel, mas não era com a gente. Já estava morando em outra casa. E na hora de sair do Chile, foi muita confusão, muita correria, nós não saímos juntos. Nós nos exilamos na embaixada. Ele saiu por outros caminhos. É melhor não ficar perguntando muito essas coisas. (p. 12)

Essa falta de explicação a Miguel faz com que ele encontre outros modos de descobrir um meio para compreender sua situação, como por exemplo, voltando novamente à sua memória, num flash-back, revendo sua vida em países como a França, com os trens e metrô, Panamá, Bélgica, Portugal e Moçambique, para voltar ao seu presente imediato, no Brasil.

Mesmo assim, ainda se confundia quando

perguntavam se era carioca ou paulista e pensava como poderia ser filho do Carlos se tinha o sobrenome do Luís. O único meio de enfrentar toda essa confusão era mesmo pensar e lembrar, puxar pela memória, até que foi dormir na casa de sua avó num dia de chuva e acabou sonhando.

A impossibilidade de a criança descobrir respostas para suas dúvidas é vislumbrada pela neutralidade desse narrador que lhe permite tal liberdade para enfrentar o conflito e vencê-lo por meio de seu espaço interior, situado no plano não dimensional ou do sonho.

A partir do sono de Miguel e dessa projeção para esse lugar imaginário, a narrativa se centrará somente no diálogo e nas aventuras entre ele e seu pai metaforizado na ave “Quivira”. É por meio desses diálogos, juntamente com as aventuras vivenciadas por eles, que o narrador possibilita a ação e a mobilidade da personagem para ir em busca de suas respostas e encontrar a si mesmo, especialmente quando o foco se projeta para o discurso indireto livre:

Mas nem estava dando para pensar muito, porque começou a prestar atenção na trovada que estava se armando lá fora. Cada relâmpago que clareava

tudo, cada trovão que fazia um barulho como se alguma coisa enorme estivesse caindo do céu. E o vento que soprava forte, assoviando feito uma canção. Era uma coisa um pouco assustadora, mas muito bonita, dentro da luz forte que piscava de vez em quando, um barulho como se fosse uma música muito alta, com um tamborzão batendo e uma porção de flautas tocando ao mesmo tempo. **Mas era uma flauta mesmo!** Miguel foi prestando atenção e teve certeza. (p. 16-7)

A voz de Miguel (em negrito) ressoa no discurso do narrador, sutilmente, conferindo liberdade à criança, ao mesmo tempo em que lhe dá voz e, por essa razão, diluindo a “assimetria congênita”. O narrador, embora conhecendo a fundo a criança, não fala por ela, deixa-a falar.

Além dessas considerações sobre o narrador, tem-se, novamente, como no caso de Bino e de Lucas, ou mesmo Helena, o fenômeno da “duplicação”, uma vigência subjetiva, que também estará presente em uma outra personagem, Isabel, a ser analisada posteriormente.

Isso faz sentido, uma vez que se trata da questão do outro, do dialogismo presente, ou das várias vozes da narrativa, que no caso de Miguel aparecem na voz do narrador e da ave, que se transforma a todo momento, se se considerar que tudo isso se passou durante o sono e o sonho do garoto.

4.5.3 Personagem

A descoberta do conflito de Miguel é focada na narrativa a partir de sua conversa com sua amiga Adriana, no momento em que ele já estava no Brasil, o que é possibilitado pela Anistia. As duas crianças conversam sobre a confusão de suas vidas, no momento da separação de seus pais, em que passaram a ter “dois pais”, na visão de Miguel ou “um pai e meio”, na ótica de Adriana.

O drama partilhado pelas duas crianças tinha a mesma causa: a falta de convivência com o pai em decorrência da separação conjugal, que não só confundia, mas também doía, a ponto de Miguel não querer continuar a falar no assunto no momento em que Adriana toca em sua dor maior, que era o fato de não ver o pai regularmente:

— Meu pai é o João, que não mora lá em casa, mas eu vejo sempre. Passo os domingos com ele, Às vezes durmo na casa dele, falo no telefone quando tenho vontade, conheço os amigos e as amigas dele... E tem também o Antonio, que é meio pai, mora lá em casa, ajuda a cuidar de mim, conta histórias antes de eu dormir, dá remédio quando eu estou doente... Mas ele eu não chamo de pai.

— É ... o António para você é como o pai Luís para mim. Mamãe diz que não foi ele que plantou minha semente, mas é ele que me rega todo dia.

Adriana pensou um pouco, estranhou, e perguntou:

— E o seu outro pai? É como o meu João?

Miguel não gostava de falar nessas coisas. Doía um pouco, lá dentro. Tratou de desconversar:

— Mais ou menos.
— Mas você não vê ele toda a semana.
— É, não vejo. Mas não faz mal.
E antes que a menina continuasse falando naquilo, ele perguntou:
— Vamos ver quem chega primeiro ali naquela árvore? (p. 10)

O diálogo entre os dois não só evidencia um conflito interior provocado por algo exterior, como também uma capacidade singular de discutir e analisar cada situação vivida por eles. Adriana chama a atenção pela diferença de relações estabelecidas entre ela e seu pai e seu “meio pai”, e Miguel, com seus “dois pais”, ou pela convivência semanal dela com o pai, contrapondo-se à ausência do pai de Miguel.

As duas crianças conseguem visualizar exatamente cada situação. Ela com mais clareza por gozar de uma situação mais estável do que a dele, tanto que, no momento mais crítico, porque mais dolorido, Miguel não consegue continuar a conversa. Da mesma proporção de sua dor é também a confusão com sua identidade nacional e local, igualmente mal resolvida.

Essa capacidade de reflexão das personagens infantis é provocada pelo conflito exterior adulto: MUDANÇA DE PAÍS → CONFLITO POLÍTICO → SEPARAÇÃO CONJUGAL

→ AUSÊNCIA PATERNA → CONFLITO INTERIOR.

A mudança para outro país mediante questões políticas e a separação dos pais provocaram a ausência de Carlos, pai de Miguel, que por sua vez, causou a dupla crise de identidade de Miguel e a sua falta de referência na vida. Isso fez com que ele ficasse confuso diante de si mesmo e dos outros, ao mesmo tempo em que se refugiava dentro de si mesmo quando respondia às perguntas das pessoas com respostas evasivas, do tipo:

— Você é carioca ou paulista?

Só dizia assim:

— Nenhum dos dois.

E se perguntavam:

— Você é de onde?

Ele só respondia:

— Adivinha. Ninguém adivinhava. Nem ele. Às vezes não conseguia nem saber direito se era brasileiro. Ou entender porque era filho de Carlos e tinha o sobrenome de Luís. Volta e meia pensava nessas coisas. (p. 15)

A profundidade dessas personagens se dá pelo enfrentamento do conflito e pela busca de sua verdadeira identidade como sua auto-afirmação numa realidade totalmente confusa.

Muito embora ele tenha algumas referências da mãe, é do pai que ele sente falta e consegue resgatar sua

identidade por meio do seu universo interior explorado no sonho em casa de sua avó. Se a realidade é injusta e estreita para suas dúvidas, busca auxílio em seu espaço interior ou não dimensional, porque explora o mundo fantástico, próprio das crianças, como uma maneira de resolver esse conflito.

É importante ressaltar que é no diálogo com uma outra criança que Miguel sofre seu maior conflito, e até percebe o quanto Adriana não coloca António no lugar de seu pai, considerando-o apenas como “meio pai”. Percebe, com isso, o quanto ele precisa da convivência de seu pai, que não pode ser substituído por Luís, e o quanto esse vazio precisa ser resolvido.

Foi no contraste entre essas duas situações que ele se projetou para dentro de si mesmo, num movimento de introversão e reflexão até o momento do sono e do sonho, quando, de um modo fantástico e extremamente subjetivo, enfrenta e resolve esse conflito. A falta de maturidade da criança faz com que ela busque explicações anímicas para a sua realidade incompreensível aos seus olhos.

Dessa maneira, Miguel não só tem profundidade

psicológica, como Adriana, configurando-se como personagem “redonda”, como é também um ser histórico que participa de seu contexto, tanto dentro como fora de seu país, testemunhando na medida em que vivencia todos esses acontecimentos. É a criança produtora de cultura porque apresenta um modo de olhar para seu drama e entendê-lo.

A afirmação da personagem criança se dá pela busca dessa identidade perdida, que se desdobra na abrangência de sua terra, seu chão, seu lugar, o país em que não nasceu por força das circunstâncias, e se estreita na proximidade de seu pai Carlos, disfarçado nas penas dos pássaros Ketzal, condor, ou mesmo na pele vermelha dos índios com seus enfeites de ouro. Da mesma maneira que, na vida real, ele o encontrava disfarçado em barbas, bigodes, por trás dos óculos, sempre precisando fugir da polícia.

4.5.4 Espaço/Tempo

As respostas encontradas por Miguel em sua viagem têm lugar num espaço não-dimensional, porque moldado no plano da fantasia mediada pelo sono/sonho do menino, na casa de sua avó, e ocupam a maior parte da

narrativa.

O único espaço dimensional ligado à realidade mais objetiva de Miguel situa-se em seu ambiente familiar, dentro de sua casa, no momento que conversava com sua mãe e a amiga Adriana. Em suas recordações dos tempos vividos fora do país, tentando encontrar respostas quanto à sua identidade verdadeira, que acontecia simultaneamente ao seu sofrimento pela ausência do pai. E também no final da narrativa, quando Miguel acorda de seu sonho e conversa com sua avó, sobre suas aventuras com a ave Quivira metaforizada em seu pai Carlos.

Esse espaço não-dimensional ligado diretamente à fantasia possibilitada pelo sonho está presente em seu espaço interior, introspectivamente, quando vai dormir na casa de sua avó. É instigante a maneira como Miguel é transportado por esse espaço não-dimensional, no momento em que ele ainda não está dormindo, e que, por isso, era mais fácil pensar e lembrar sobre sua situação.

De modo muito sutil, não traumático, mediado por uma música feita de assovios de ventos e estrondos de trovões, ele passa a ouvi-la e observá-la, vagarosamente

em seu quarto, dentro de seus sentidos, fazendo com que ele se envolvesse completamente ao mesmo tempo que o remetia às paragens mágicas:

Aí hein, seu Vento, fabricou uma bela flauta! — cumprimentou Miguel.

(...)

Tocava aquela flauta pra lá e pra cá, o vento musical, como um pastor nas montanhas, chamando as cabras, as ovelhas. Ou chamando as lhamas? Por que seria que Miguel pensava nisso? Era como se aquela música viesse de muito longe, de umas montanhas muito altas e muito conhecidas, tocadas por ele ou como um menino como ele, de gorro de lã colorida cobrindo as orelhas e poncho bem quentinho protegendo do frio. Ou seria um menino assoviando? (...)

Resolveu levantar e olhar pela janela, tentando ver melhor. Aí alguma coisa pegou ele no colo. Estava escuro, não dava pra ver bem. Parecia uma ave. Um condor, talvez. Que voasse bem para o alto daquelas montanhas. Ou seria o vento? Mas era macio e protetor. Miguel foi fechando os olhos e aproveitou o chamego gostoso daquele colo que só podia estar levando para um lugar bom, como um anjo. (p. 17)

É nesse momento em que se estabelece a projeção de Miguel para o plano imaginário, mediado pela música do vento e da chuva, ou mesmo por uma onomatopéia sugerida pela associação do vento com o som da flauta e o aparecimento da ave desconhecida comparada ao colo macio, quentinho e protetor de seu pai Carlos.

A partir daí, a narrativa se desenvolverá quase que inteiramente nesse espaço fantástico, dividido

entre a “terra das montanhas”, a “terra dos rios” e a “terra das savanas”, espaços reais projetados para o plano fantástico de Miguel, com nomes distintos, situados na América Latina e África (terra das savanas), mas que no sonho passam a ser (re)construídos pelo Amigo, ou ave que Miguel, posteriormente, passou a chamar de “Quivira”, que era, simplesmente, seu próprio pai.

É nesse espaço que Quivira reconstrói a História para Miguel, ajudando-o a descobrir o segredo da terra, de modo que eles voltam no tempo e vêm a invasão dos espanhóis e a maneira como os índios ou habitantes daquelas terras foram completamente dizimados pela “sede de ouro dos brancos”:

— Vamos ver alguns segredos de nossa terra e de nossa gente. Primeiro você fecha os olhos e respira fundo, deixe todo esse ar daqui de cima da montanha encher seus pulmões. Depois ouça com atenção. E depois se segure firme e fique quieto, porque não vai poder se meter em nada do que a gente vai ver.

— Por quê?

— Porque são coisas que já aconteceram há muito tempo, e ninguém pode mudar o que passou. A gente só pode é ver com atenção, para ficar sabendo e não deixar acontecer nunca mais.

(...)

A música foi crescendo, crescendo em volta deles, rodando, girando, dançando, envolvendo. Era só fechar os olhos e ver as lembranças, lembranças muito antigas. (p. 26)

Nesse flash-back seguido de um resumo feito pelo narrador, Miguel revive todos os acontecimentos tenebrosos que envolviam a exploração dessa terra, incluindo a morte dos índios da maneira mais sórdida. Apesar de ter chocado o menino, faz com que ele consiga lembrar-se dos vários nomes que esse povo recebeu: maias, astecas, mejicas, toltecas, incas, chibchas, enfim, povos que povoaram toda a América Latina, considerada na narrativa como um só povo e uma só terra:

— Mas continuando, nas montanhas nascem os rios, os rios correm pelas matas, atravessam as planícies, e esses povos todos são vizinhos e irmãos. A gente vai mudando muito pouco de um lugar para outro, vai só se vestindo diferente, à medida que fica mais frio ou mais quente, tem mais lã ou fibra para tecer, coisas assim. (p. 30)

Essa idéia de unificação trazida no texto, juntamente com essa reconstrução histórica, remete Miguel e Quivira para um espaço e tempos distantes sem que se dêem conta da distância e do tempo que passou.

A impressão de tempo causada no leitor é questão de minutos ou segundos, principalmente embalados ao som e ao ritmo da música que faz a terra girar num ritmo contínuo e voltar àqueles tempos passados. A

continuidade desse giro é causada pelo verbo declinado no gerúndio: “girando, girando, ...” enquanto as lembranças vão aparecendo. Tempo psicológico, subjetivo e, portanto, impossível de ser objetivamente determinado.

A impossibilidade de marcar esse tempo fica clara no momento em que a música foi tocando, juntamente com seu ritmo fazendo um giro, enquanto as lembranças foram aparecendo na frente deles, como num filme:

— Quanto tempo passou?

— Ah... Séculos...

Ele achou que o Amigo não tinha entendido bem. Resolveu perguntar de outra maneira. Estava pensando no tempo de sua aventura, não no tempo que já tinha passado desde a chegada dos cavaleiros.

— Quando é que eu volto para casa?

— Quando você quiser. É só querer. Agora mesmo, está querendo?

— Não, de jeito nenhum. Só queria saber quanto tempo vai durar essa nossa viagem.

O amigo explicou:

— Estas viagens não duram tempo. Duram sóis e luas. Um de cada vez. Todos os que a gente precisar.

(...)

— E quando é que você imagina que vão acabar os sóis e as luas que esta viagem vai durar?

A resposta do Amigo não chegou a esclarecer grande coisa:

— Amanhã de manhãzinha ou no ano que vem de tardinha ou no outro século de noitinha. Quer dizer, logo mais. (p. 30-1)

A noção de tempo era totalmente diferente

para Quivira, pois se referia a uma idéia antiga de se orientar por sóis e luas. Também existia a idéia do instante imediato, quando responde a Miguel que ele poderia voltar naquele exato momento, e a impossibilidade de medir esse tempo, relacionando-o à manhã, à tarde, à noite e ao outro século.

Miguel, acostumado com o tempo do relógio em contraposição a esse tempo psicológico, não compreendeu muito bem, de início, apenas aceitou a explicação de Quivira e esperou acordar para continuar vivendo essas experiências.

Nessa perspectiva de tempo psicológico, o tempo é pessoal, subjetivo, pois está dentro de cada um:

Pegamos um trem, deixamos o escritório ou jantamos pelo tempo do relógio; mas nossas experiências, pensamentos e emoções procedem numa ordem diferente e pessoal. Nosso senso de velocidade ou da duração da experiência pode ser colocado apenas em termos de valores e medido pelo nosso tempo pessoal, pelo tempo psicológico, embora, para fins de comparação, possamos projetá-lo contra os pontos fixos do tempo conceitual. (MENDILOW, 1972, p. 71)

A solidão de Miguel, juntamente com sua subjetividade, incorpora sua capacidade de reflexão, imaginação criativa e sonho. A sua incapacidade de

modificar a realidade exterior o remete a um mundo de sonhos, também subjetivo, rico, único, e capaz de enfrentar a contento e solucionar o drama vivido, de maneira a diminuir seu sofrimento.

Novamente a solidão é encarada de maneira dialética, porque permite um aprofundamento e auto-conhecimento da personagem, que, por sua vez, proporciona sua auto-afirmação.

4.6 *Bisa Bisa, Bisa Bel* (1981): várias vozes, um só discurso.

4.6.1 Enredo

Diferentemente de outras histórias, esta se inicia com uma espécie de prelúdio à própria história, com a voz em tom confessional de uma menina falando pelo buraco da fechadura da porta, conforme sugere a ilustração, acerca da descoberta de sua bisavó Beatriz.

Trata-se de Isabel, a narradora protagonista de uma história nada igual, ou nada parecida com outras narrativas, visto que, centrada na descoberta dessa menina em relação à sua bisavó, como ela mesma passou a chamar – Bisa Bia:

Sabe?
Vou lhe contar uma coisa
que é segredo. Ninguém desconfia.
É que Bisa Bia mora comigo. Ninguém sabe mesmo.
Ninguém consegue ver.
Pode procurar pela casa inteira, duvido que ache.
Mesmo se alguém for bisbilhotar num cantinho da gaveta, não vai encontrar. Nem se fuçar debaixo do tapete. Nem atrás da porta. (...)
Sabe por quê? É que Bisa Bia mora comigo, mas não é do meu lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentre de mim. E até pouco tempo atrás, nem eu sabia disso. Para falar a verdade, eu nem sabia que Bisa Bia existia. (p. 5)

Esse fragmento escrito na parte interna do desenho da fechadura da porta evidencia o tom

confessional, como se fosse um segredo ou algo muito importante para um interlocutor que não é identificado na história. A menina fica impressionada com a foto de sua bisavó e resolve ficar com o retrato, o qual não cabia em seu bolso da calça e, depois de mostrar a seus amigos Adriana e Sérgio, estes constataram a semelhança entre as duas. Sérgio até pensou que fosse Isabel mesmo, fantasiada com roupas caipira:

— Ah, já sei! Claro! Como é que não vi logo? Também, com essa fantasia, você ficou tão diferente... É seu. Mas com essa roupa de caipira não deu para reconhecer logo (p. 13).

A ligação de Isabel com sua bisavó não era fortuita. Isso se comprova pela observação de Sérgio, mas também pela observação de D. Sônia, a professora de História, que encontrou o retrato no momento em que ele estava sendo levado pelo vento, especialmente no tocante aos olhos de Isabel: “— Impressionante... Você tem os olhos dela” (p. 16).

A afinidade era tanta que Isabel guardou sua avó em seu “lado de dentro”, como uma “tatuagem por dentro, invisível e transparente” (p. 21), de modo simbólico, como se quisesse prendê-la abstratamente, pelo

fato de tê-la perdido em sua imagem concreta relativa à fotografia.

Por isso Bisa Bia dava palpites na vida de Isabel, mas elas também conversavam muito sobre os costumes e os objetos do passado, como móveis, bordados, os doces e até o comportamento das meninas, que era muito diferente do jeito de Isabel.

Essa voz interior de Isabel, reconhecida em sua bisavó, foi de encontro a uma outra voz totalmente diferente, mais livre, que rejeitava o fato de Isabel aprender a bordar um lenço do tempo da bisavó só para agradar a Sérgio.

Ao se rebelar contra a postura da nova voz que se identificou como sendo sua bisneta Beta, Isabel entendeu que ela estava projetada para o futuro, e ela estava no meio das duas, ou seja, entre o passado, representado pela Bisa Bia e o futuro, pela sua bisneta Beta, uma verdadeira “trança de gente”.

Essa idéia foi coroada com a fala de Vitor, um novo aluno do colégio, depois de ter sido exilado com seus pais, na Itália. No momento em que a professora Sônia entrega o retrato de Bisa Bia a Isabel, quando esta

retorna às aulas depois de uma gripe, Vitor se lembra de seu avô e do quanto ele havia sido importante em sua vida, ainda que não tenha convivido o bastante com ele, em decorrência do exílio e de sua morte antes mesmo do retorno da família.

4.6.2 Foco Narrativo

Diferentemente das outras narrativas analisadas até aqui, esta é escrita em primeira pessoa pela protagonista Isabel, que resolve contar sua história depois de conhecer Bisa Bia pelo retrato antigo de sua mãe. Por ser em primeira pessoa, a narrativa traz o tom pessoal e subjetivo da relação de uma criança com sua bisavó e posteriormente com sua neta Beta, estabelecendo também o quanto isso influencia em sua vida de menina, nas suas ações, e o quanto ela é o resultado disso tudo, na tal “trança de gente”. Segundo SILVA (1976), do ponto de vista de Norman Friedman, trata-se do “eu como protagonista” (p. 325), ou mesmo a perspectiva “autodiegética” (p. 329).

Isabel inicia a narrativa com uma maneira de contar sua história como algo que já aconteceu em um

passado não muito distante e está sendo relatado a um leitor não identificado objetivamente, mas apontado pelo pronome “lhe”, no início da narrativa: “Sabe? Vou lhe contar uma coisa que é segredo” (p. 5). Por isso, ela conta detalhadamente, com seus comentários e impressões sobre tudo:

Eu olhava para minha mãe e para o retrato da menina, achava meio gozado aquilo, minha mãe criança, brincando no galho de um camelo, pensando em balão d’água. E era meio esquisito, ela grande ali na frente, sentada no chão, explicando coisas, toda animada:

— A gente ia de bonde, era ótimo, fresquinho, todo aberto. Às vezes tinha reboque. Quando a gente pegava a passagem, o motorneiro puxava uma cordinha e tocava uma campainha, aí mudava um número numa espécie de relógio que ficava lá no alto e marcava quantas pessoas viajavam no bonde. Eu ficava imaginando como seria aquilo, sabia que bonde era uma espécie de trem de cidade, já tinha visto em filme na televisão, queria saber mais:

— E quando o motorneiro puxava a cordinha, não tinha que largar o motor? Não era perigoso? (p. 8)

O comentário de Isabel mostra o quanto o seu entendimento de criança difere do entendimento do adulto, quando entende que motorneiro era o homem que cuidava do motor e não o que cobrava a passagem. Ou mesmo quando Adriana não entendeu por que Isabel falava em Bisa Bia como sendo uma criança, como a do retrato e como ainda existia se já havia morrido:

Como é que eu poderia explicar a ela que Bisa Bia estava existindo agora para mim? E muito... Eu sabia que ela tinha morrido há muito tempo, mas naquele tempo eu nem conhecia a minha bisavó. Tinha mais: de verdade, naquele tempo quem não existia era eu, ainda que eu vi aquela belezinha de retrato, ela passou a existir para mim, e eu ficava pensando nela, imaginando a vida dela, as coisas que ela brincava, o que ela fazia, o mundo no tempo dela. Não dava para explicar isso para Adriana. (p. 13)

Não poderia explicar isso a ela, já que era algo tão íntimo, que se passava em seu interior verdadeiro, como uma forma de contar sua própria história, com suas experiências e impressões pessoais, seus sentimentos e afinidades estabelecidas no momento de olhar a foto e saber que era a sua bisavó. Todo esse conjunto de sentimentos foi intermediado pelo narrador autodiegético:

O romance de focalização autodiegética revela-se especialmente adequado para o devassamento da interioridade da personagem nuclear do romance, uma vez que é essa mesma personagem quem narra os acontecimentos e que a si própria se desnuda. As mais subtis emoções, os pensamentos mais secretos, o ritmo da vida interior, tudo enfim, o que constitui a história da intimidade de um homem, é miudamente analisado e confessado ao narratário é o próprio homem que viveu, ou vive, essa história. No romance em que o distanciamento cronológico e existencial entre o narrador e o protagonista é mínimo, ou nulo, o leitor experimenta de modo particularmente intenso a ilusão de participar no desenvolvimento da história do protagonista. (AGUIAR E SILVA, 1976, p. 329)

É a voz da criança Isabel que se descobre ser uma “trança de gente” que se sobressai sem a interferência adulta, seja da bisavó enquanto adulta, seja de sua mãe. A única interferência adulta é de natureza histórica, na “trança de gente”, que subentende que Isabel constrói a sua história a partir de uma trança de outras histórias, uma espécie de saga familiar feminina.

A ruptura do “adultocentrismo” e da “assimetria congênita” se dá a partir desse discurso de Isabel possibilitado pelo narrador protagonista, uma vez que é a criança que conta sua própria história, é a sua voz interior entrelaçada com a de sua bisavó e de sua neta Beta, num movimento ascendente de auto-afirmação. Esse movimento acontece pela necessidade intrínseca de se conhecer a si mesma por meio da história de sua família, partindo de uma admiração via fotografia, a qual permite (ad)mirar suas semelhanças, tanto no aspecto físico, como emocional, algo que faz parte de sua história.

Sua auto-afirmação se dá também no momento em que ela questiona seu sobrenome com sua mãe e esta lhe responde que a mulher o recebe do marido, mas que os

homens passam seu nome aos filhos e netos. Na mesma hora Isabel contesta, dizendo que ela não vai mudar seu próprio nome:

— Do lado dele, tem... Porque são homens.
 — Eu não quero.
 — Não quer o quê? Não quer casar?
 — Não quero mudar de sobrenome.
 — Isso você resolve mais adiante com seu marido. Mas eu estava decidida mesmo:
 — Não. Já resolvi. O nome é meu. Desde que nasci. Meu marido ainda nem me conhece. Não tem nada com isso.
 Mamãe olhou para mim com atenção e perguntou:
 — E por quê, Bel?
 — Porque eu sou eu, ora.
 Eu tinha gostado da frase. Do meu delírio, como disseram na escola. Acho que essa frase do meu delírio vai ficar sempre comigo. (...) (p. 48)

Essa auto-afirmação feminina se dá juntamente com a influência de Bisa Bia, no momento em que Bel rejeita os seus conselhos, argumentando que é ela quem tem de ter suas próprias experiências até mesmo quando decide assobiar:

Experimenta
 Experimenta
 Quem não pimenta
 Nunca se esquenta
 Quem nunca tenta
 Jamais inventa
 Experimenta
 Experimenta (p. 31)

A canção que Bel inventou para se sobressair

aos conselhos de sua avó é uma prova de que é ela quem determina sua própria vida, ainda que sua Bisa Bia continue se intrometendo:

— Meninas que assoviam e galinhas que cantam nunca têm bom fim...

— Pois fique sabendo, Bisa Bia, que toda galinha que eu já vi é galinha que canta.

— Pois fique sabendo, Isabel, que todas elas acabam na panela. É ou não é?

Provavelmente, é. Tive que concordar. Mas acho que, mesmo que não cantassem, iam acabar na panela. Ela acha que não, porque ninguém ia saber que havia galinha solta ali por perto. Por perto de onde? Por perto da casa... Só que hoje em dia a gente mora em apartamento e galinha já é criada mesmo em granja, para acabar na panela... (p. 31)

Bel fez o que queria: assoviou e pulou o muro para apanhar goiaba da casa da vizinha e, juntamente com Sérgio, enfrentou o cachorro, demonstrando toda a sua coragem e até recebeu uma declaração de amor de Sérgio. Essa atitude lhe deu a certeza de que estava no caminho certo, quando faz aquilo que acha que deve fazer, ouvindo seu coração, seu "eu" verdadeiro.

É pertinente notar que sua auto-afirmação se dá pelo conhecimento de si mesma a partir de sua referência familiar, juntamente com a questão feminina - menina e mulher são faces de uma mesma pessoa.

4.6.3 Tempo/Espaço

Bel conta sua história a partir de marcas cronológicas claras, como: “No dia seguinte” (p. 12); “Todo dia, quando eu chego no colégio, é a mesma coisa.” (p. 17); “A partir dessa dia, passei a ter longas conversas com Bisa Bia” (p. 23); “— Outro dia você falou ... (p. 39); “— Não adiantou nada você ficar em casa todos esses dias, hem Bel?” (p. 42); “A gente pode aproveitar esses dias que você vai mesmo ficar de repouso em casa” (...) (p. 48); “Quando, depois de mais alguns dias, voltei novamente às aulas, (...) (p. 54). As marcas denotam uma série de acontecimentos, que envolvem o seu encontro com Bisa Bia, suas descobertas pessoais, envolvendo sua Bisa até a descoberta de sua neta Beta, que culmina com a história de Vitor, para concluir que ela é uma “trança de gente”.

A narrativa se constrói com o entrecruzamento entre o passado, representado por Bisa Bia, o presente como Isabel e sua mãe, e o futuro com a neta Beta. É uma miscelânea de mulheres representadas por simbologia e jogos de espelhos, segundo Tietzmann (1994).

Esta autora analisa o mesmo livro na

perspectiva simbólica, perspectiva essa que aprofunda a narrativa de Ana Maria Machado tanto na sua estrutura interna (busca da identidade adolescente por meio do passado histórico familiar — avó Beatriz) quanto externa (os recursos narrativos estruturados pela técnica de espelhamento, caixas, construções “em abismos”, holografias, a fim de partilhar a tridimensionalidade), convergindo na sua tese sobre o livro em questão configurar-se como “uma narrativa em profundidade”.

Essas marcas simbólicas remetem aos vários tempos representados, como a sugestão dos encaixes na história do gigante, que, por sua vez, remetem a outras tantas histórias universais. O retrato na forma de ovo, que, além de estar ligado ao passado, simboliza a origem da vida, que pode ser entendida como o começo da história de Isabel a partir do conhecimento de sua Bisa Bia.

Os diálogos entre as duas garantem o entrecruzamento desses dois tempos que anunciam o futuro na prolepse realizada por Bel, como uma maneira de chamar a atenção do leitor, mas que só irá ser mais explorada posteriormente:

Pensei logo em botar a foto no bolso de trás da calça. Não entrou. Na hora, eu achei que era porque o retrato era maior do que o bolso. Só depois que eu fiquei conhecendo melhor Bisa Bia é que soube da verdade: ela não gosta de ver menina usando calça comprida, *shorts*, todas essas roupas gostosas de brincar. Acha que isso é roupa de homem, já pensou? (p. 11)

Essa informação, que remete o leitor para o futuro, não só antecipa algo que virá, como também prepara o leitor para a chegada de neta Beta, a segunda voz de Isabel, ou a sua perspectiva de futuro:

— Eu moro daqui a muito tempo, em outro século. Outro dia, minha mãe — que é sua neta — estava dando uma geral, arrumando as coisas dela, e eu encontrei uma foto antiga, com uma menina que era a coisa mais fofinha deste mundo: VOCÊ! (p. 51).

Essa fotografia referida pela bisneta Beta é mencionada no outro capítulo da narrativa, quando Bel volta às aulas, depois de ter-se recuperado da gripe, no momento em que reencontra a professora de História com todos os colegas de classe. A professora Sônia quis fotografá-la, como o fez com todos os alunos da classe, momento em que bisneta Beta interferiu, dizendo que era a fotografia a que ela tinha se referido quando se encontraram pela primeira vez.

Isabel ficou admirada com os acontecimentos

em relação ao encontro dos tempos passado, presente e futuro, no momento da fala de neta Beta: “Engraçado: eu ainda ia tirar a foto, logo, logo, mas ainda no futuro, e isso já era uma lembrança para minha bisneta, uma coisa lá do passado” (p. 58).

Em relação ao espaço, o texto faz referências a dois tipos: o espaço externo – urbano, limitado à casa, escola de Isabel, o quintal da vizinha com pé de goiabeira – e o espaço interno de Bel – seu interior, onde mora Bisa Bia, ou espaço de imaginação e fantasia, comum a todas as crianças.

Em relação ao espaço externo, tanto a casa, como a escola e o quintal são lugares que projetam Isabel em sua busca interior, que é o conhecimento de si mesma enquanto um ser histórico. Isto significa que seu espaço circundante amplia a sua visão de mundo na medida em que oferece meios para que ela viva suas experiências para descobrir-se, como se fosse um alimento de sua fantasia, uma espécie de repertório. A sua casa é o primeiro plano espacial em que, a partir da arrumação de sua mãe, ela descobre o retrato de Bisa Bia.

A escola é o espaço de aprendizagem por

excelência, representado pela figura de D. Sônia, a professora de História que se sensibiliza com a história de Bel, pelo fato de valorizar uma fotografia tão antiga associada à sua bisavó. Ainda que esse espaço seja alvo de contradições, estas não aparecem na narrativa, visto que a professora auxilia Isabel em sua decifração pessoal da fotografia da bisavó, quando percebe as suas semelhanças, especialmente nos olhos.

É tão sensível que aproveita a ocasião da fotografia para fotografar todos os alunos da sala e propor uma pesquisa a partir de outras fotografias que os outros alunos trouxeram de seus bisavós, sobre os costumes do século passado e o início do atual.

É também o espaço do encontro com os amigos e da troca de experiências, como a admiração pelo Sérgio, ou um misto de amizade e paixão, o coleguismo de Adriana e o encontro com Vítor, no final da história. São experiências que se trocam, vidas que se constroem em relação às outras, por meio da interação propiciada pelo diálogo constante entre todos, incluindo os adultos, como a mãe de Bel, D. Sônia e a vizinha, D. Nieta, com quem Bel ia tomar chá de vez em quando.

O quintal e a calçada são espaços da infância que pressupõem brincadeiras, como: subir em árvore, pique-bandeira, pular o muro para ir ao quintal da vizinha apanhar goiaba ou para ir à padaria, pular janela, correr, enfim atividades ligadas ao prazer e à exploração do mundo, próprias da infância.

4.6.4 Personagem

Diante de todas as considerações anteriores, fica evidente a profundidade de Isabel (Forster), uma vez que a própria narrativa é construída nesse sentido, segundo Tietzmann (1994), com todas as suas simbologias referentes ao ovo (forma ovalada da moldura), ao espaço em que o quadro estava guardado dentro do envelope, que por sua vez estava dentro de uma caixa, que também estava dentro de uma gaveta do guarda-roupa. Esta estrutura de “encaixe” estabelece um diálogo com a história do gigante, ao mesmo tempo em que reitera essa profundidade durante toda a narrativa, numa integração entre forma e conteúdo.

O fato de carregar o retrato de Bisa Bia em sua barriga ou em seu peito também remete o leitor a uma

leitura simbólica, já que a barriga está mais próxima da criação por estar perto do útero ou mesmo perto de seu coração, já que o peito é o lugar de sua interioridade, de seu “eu”.

Essa profundidade está associada também à sua afirmação enquanto criança e mulher ao mesmo tempo, de modo que essas duas faces não se desvinculam, por serem lados de uma mesma personalidade. Isabel apresenta seu lado infantil quando brinca, pula o muro, corre, explora tudo à sua volta sem se esquecer de suas exigências e particularidades femininas, como a admiração e paixão por Sérgio e a sua maneira de se impor ou se auto-afirmar.

Esses traços aparecem desde o início da narrativa como algo intrínseco à própria personagem, subjetivo, e que ao vivenciar as suas experiências no decorrer da história, vão ganhando mais ênfase porque sofrem processos de reflexão possibilitados por sua fala interior e por seus diálogos.

A afirmação de Isabel se dá por essa profundidade psicológica e, principalmente, pelo fato de se modificar ao longo da narrativa, mediante suas experiências seguidas de reflexões ou vice-versa: a

reflexão que projeta a criança para determinada experiência, para novamente refletir sobre si mesma. É também um processo de adaptação em um mundo adulto, de modo a realizar constantemente a assimilação (incorporação) e a acomodação (mudança de uma estrutura mental em decorrência da dificuldade de assimilação).

Essa íntima ligação dá-se de forma a se caracterizar como um processo de projeção, que consiste no reconhecimento de Bel em sua bisavó, estabelecendo, assim, uma estreita identificação e ligação entre elas, mediada pela fotografia. Estabelecida a identificação, os laços se estreitam ainda mais pelo fato de Isabel ser filha única, não tendo com quem brincar. Isso facilita a criação de amigos imaginários, pela necessidade tanto de socialização da criança como também de seu apelo à fantasia:

Agora, eu, Isabel, que não tinha irmão nem irmã, já tinha uma amiga especial, uma bisavó-menininha, linda, linda, toda fofa, morando dentro do meu peito. Com boneca, arco, vestido de renda e tudo.
(p. 22)

Esta projeção é responsável pelo vínculo entre as duas, que por sua vez, cria a necessidade de

aproximação por meio do diálogo, que vai acontecendo aos poucos, na medida em que Isabel vai fazendo perguntas a si mesma, para depois ouvir as respostas de Bisa Bia:

– Bisa Bia, vamos brincar lá embaixo?
Responder mesmo, ela não respondeu. Mas eu logo vi que ela estava louca para ir. Primeiro, porque quem cala consente. E depois, você precisava só ver como os olhos dela brilhavam animados na hora em que ouviu falar que ia brincar. Já imaginou? Ela devia estar louca para sair um pouco, depois de ter ficado todo aquele tempo trancada no escuro, metida dentro de um envelope, dentro de uma caixa, dentro de uma gaveta, aquela história toda, feito a vida do gigante. (p. 17)

A falta da resposta demonstra a projeção de Bel, uma vez que ela faz a leitura de Bisa Bia através dela mesma, isto é, ela se projeta na bisavó, de modo a ver sua própria imagem traduzida em seu desejo de brincar.

Paulatinamente, Isabel vai incorporando a fala da Bisa por meio da reflexão e de suas próprias ações, tendo em vista sua bisavó, que já faz parte de seu interior, podendo, por essa razão, evidenciá-la:

Corre-que-corre, pula-que-pula, foge-que-foge, o cartão da moldura do retrato toda hora machucava minha barriga. Era como se Bisa Bia ficasse de vez em quando me dando umas cutucadas para dizer alguma coisa. E o que ela dizia e, aos poucos, eu ia aprendendo a entender, era mais ou menos assim: – Ah, menina, não gosto quando você fica correndo desse jeito, pulando assim nessas brincadeiras de menino. Acho muito melhor quando você fica quieta

e sossegada num canto, como uma mocinha bonita e bem-comportada. (p. 19)

Na perspectiva histórica de Peixoto (1997), o “eu individual” não se distancia do “eu social”, na medida em que a narrativa é dialogizada, criando espaços e lacunas que o leitor pode preencher com dados da própria experiência, e discute temas e questões, mas não fornece normas, critérios fechados, receitas de comportamento. É um diálogo particular com cada leitor, a partir da especificidade de sua experiência social (p. 159).

Assim sendo, os diálogos envolvendo Isabel caracterizam-se como instrumentos capazes de estabelecer momentos de reflexão, descobertas e exploração de palavras que abarcam idéias, ou seja, a sua maneira de buscar, de se contentar, ou simplesmente, de ser.

É no diálogo que Isabel explora conceitos desconhecidos por ela, como o “papo explicativo” (p. 26) ou a reflexão em torno das palavras, como em “toucador”, “motorneiro”, “mosquiteiro”:

Eu pensei que era uma criação particular de mosquito ensinado para zumbir a música que a gente quisesse e morder quem a gente não gostasse, mas

aí ela explicou que era justamente o contrário: um pano para não deixar mosquito entrar na cama, ficava pendurado em volta, como uma espécie de cortina, porque naquele tempo não tinha *spray* de matar insetos, desses que anunciam na televisão. (p. 25)

Se no diálogo é possível dar voz à personagem, de maneira que ela possa se expressar e, da mesma forma, quebrar a “assimetria congênita” e o “adultocentrismo”, o mesmo acontece da perspectiva do narrador-protagonista quando estabelece a sua visão pessoal da questão. Isso significa centralizar a figura da criança em vez da do adulto, uma vez que ela é possuidora de sua própria voz e expressão.

Isso significa que Isabel se constrói pelas suas palavras, idéias, conjecturas, sem necessitar de um mediador, já que a narrativa só conta com sua visão pessoal e, por isso, subjetiva. É a perspectiva de Isabel que está no centro de tudo, num movimento de determinação e autoconhecimento por meio das palavras que traduzem as suas aspirações e desejos.

Isabel também pode ser considerada uma espécie de síntese de Bisa Bia e neta Beta, quando

seleciona os traços de ambas as mulheres com que ela possui uma estreita ligação. Esse ato de selecionar envolve não somente poder de decisão da criança, como também uma certa autoridade advinda de sua autonomia, que, por sua vez, é decorrente de seu processo de autoafirmação.

Este se estabelece quando Isabel entende que ela é uma espécie de síntese, ou resultado dessas mulheres que formam a referência em sua vida, constituindo uma espécie de “trança de gente”:

Eu, Bel, uma trança de gente, igualzinho a quando faço uma trança no meu cabelo, divido em três partes e vou cruzando uma com as outras, a parte de mim mesma, a parte de Bisa Bia, a parte de Neta Beta. E Neta Beta vai fazer o mesmo comigo, a Bisa Bel dela, e com alguma bisneta que não dá nem para eu sonhar direito. E sempre assim. Cada vez melhor. Para cada um e para todo mundo. Trança de gente. (p.62)

4.7. *Raul da ferrugem azul* (1979): a luta pela palavra.

4.7.1 Enredo

Como uma espécie de fábula, a narrativa conta a história de Raul, um menino um pouco tímido, que tinha medo de expressar sua raiva, ainda que fosse resultado de situações muito injustas. Como consequência de seu silêncio forçado, apareciam umas manchas azuis em seu corpo, exatamente nos membros que ficavam imobilizados de raiva ou indignação.

Somente ele via essas manchas, mas não sabia sua origem e, preocupado com elas, não tinha coragem de se abrir com seus pais ou amigos, ficando cada vez mais enferrujado. Até que, conversando com Tita, a empregada da casa, ficou sabendo de um tal de Preto Velho, que ele confundiu com o Velho da Montanha, personagem das histórias lidas e ouvidas.

Resolve conhecê-lo, mas este não lhe concedeu a atenção esperada, só dizendo que era ele mesmo que tinha que resolver seus próprios problemas:

É uma pena, meu filho, mas eu não posso fazer nada para acabar com sua ferrugem. Só se fosse para acabar com a minha...

(...)

Mas a sua é tão pouquinha que logo passa... (p.

33)

Sem resposta ao seu problema, Raul começou a conversar com Estela, a garota que estava discutindo com outros meninos, devido a uma situação injusta. Estela explicou para Raul que ela também tinha manchas amarelas no corpo, por não conseguir falar ou descarregar sua raiva.

— Por que você está perguntando?

— Para saber, NE? Quando eu tive, a minha era amarela. Estela da ferrugem amarela. Minha amiga contou que a dela era pretinha. Marieta da ferrugem preta. E a sua?

— Você não está vendo?

Ela riu:

— Você ainda não sabe nada dessa ferrugem, hein? Pensa que é só sair olhando e vendo? Tanto cara aí que nem vê a dele, quanto mais a dos outros...

— Azul - disse ele. — Raul da ferrugem azul. (35-6)

Após a conversa com Estela, Raul volta para casa e começa a pensar em tudo que lhe aconteceu e compreende sua situação. Na verdade, ele faz uma leitura de sua vida a partir da referência das histórias que ele ouvia, uma espécie de síntese. Como um menino que sempre teve quem fizesse quase tudo para ele, não usou os dons que ganhou da fada madrinha, por isso eles começaram a enferrujar.

Chegando em casa, contou tudo para Tita, sua ida ao morro e sua aventura de se desenferrujar, a partir do momento que conseguiu reclamar para o motorista do ônibus sua falta de gentileza para com a senhora com uma trouxa de roupa.

4.7.2 Foco Narrativo

O narrador é onisciente neutro, com passagens para “indireto livre”, como no início da narrativa:

Disse isso como sempre dizia. Meio baixo para o professor não ouvir, meio alto para os colegas ouvirem. Raul já sabia o que vinha depois. As risadinhas dos outros. Os olhares debochados. E a raiva dentro dele.
Nem ao menos podia bater no Márcio um dia. Em menino menor não se bate, é covardia. E não havia jeito do Márcio crescer até ficar do tamanho dele.
(p. 8)

O uso do “indireto livre” é uma maneira de deixar que apareça a voz de Raul, ainda que meio escondida, muito parecida com seu próprio jeito medroso de ser. As intrusões do narrador evidenciam uma conversa com o leitor, com suas interferências:

E enquanto ela se sentava e prestava atenção, ele começou a contar essa história toda que nós já conhecemos e que não vale a pena repetir. (p. 44-5)

O pronome “nós” incorpora o leitor/receptor à história, como se fizesse parte dela, como no final, quando o chama diretamente por “você”:

Mas como você também não está enferrujado e não quer ficar, pode muito bem ir imaginando como era o jeito de Raul contar:

(...)

Mas se você contar uma, pelo menos, eu já fico satisfeito.

E você mais ainda. (p. 47)

O leitor previsto/implícito em *Raul da ferrugem azul* traz essas características parecidas com a personagem que sente raiva, mas tem medo de demonstrá-la.

Ainda que tenha procurado o Preto Velho projetado no Velho da Montanha, como nas histórias ouvidas, não foi ele quem o ajudou, mas sim, o próprio percurso instalado no processo de procura: o medo e a insegurança desestabilizaram Raul; no entanto, a sua necessidade de resolver o problema, juntamente com sua coragem e determinação, foram mais fortes do que o medo de matar aula para procurar o velho.

Mais uma vez o narrador onisciente demonstra sua visão de cima, como quem controla todos os passos e sabe de todas as vontades de Raul. Porém, o “indireto

livre” permite ressoar a voz do garoto, para depois conversar com o leitor, como se pudesse prever a sua leitura emocional. Esta consiste em o leitor se colocar no lugar de Raul, para que continue a história sem se enferrujar:

Ou continuar a história do seu jeito. Ou inventar outra. Que esta aqui já se acabou. E como dizia a Tita, que aprendeu com a avó dela, que aprendeu com a avó também:

— Entrou pelo pé do pato, saiu pelo pé do pinto. Quem quiser que conte cinco. (p.47)

4.7.3 Personagem

A conversa com Estela, que era o seu oposto, lhe serviu como exemplo e referência, pois ela havia vivido o mesmo processo com suas ferrugens amarelas, e, na identificação com ela, Raul descobre que também pode enfrentar o problema e resolvê-lo. E isso ocorre justamente na volta, no momento em que ele chama a atenção do motorista quando este maltrata uma senhora.

A profundidade de Raul não começa com o descobrimento e a resolução do problema, mas quando decide ir em busca da solução. É na trajetória que as coisas acontecem, nesse momento de construção, de revisão de valores, reflexão da personagem quanto a si mesma e

seu lugar no seu mundo. Sua modificação se dá dessa maneira, ou talvez, ela já era dessa forma, mas ele ainda não havia descoberto, pelo fato de que tinha sempre alguém para lhe fazer as coisas, em vez de lutar por ela:

(...) Toda a vida você me contou histórias. Hoje quem conta sou eu.

E enquanto ela se sentava e prestava atenção, ele começou a contar essa história toda que nós já conhecemos e que não vale a pena repetir. Só que contou à moda dele, mais divertida. Mais ou menos assim:

— Era uma vez um menino que quando nasceu recebeu de umas fadas invisíveis uma porção de dons especiais. Tinha voz para cantar e falar. Tinha mãos para pegar e fazer. Tinha pernas para andar e correr. Tinha cabeça para inventar e pensar. Mas como ele morava num lugar onde as pessoas faziam quase tudo para ele, muitas vezes não era preciso usar esses dons. E ele foi desacostumando. E alguns deles foram enferrujando...(p. 45)

Raul consegue analisar, compreender e sintetizar sua história a partir não só de suas experiências vividas, como também pelas histórias que sempre ouviu de Tita, escritas entre a fantasia e a realidade.

Nota-se que o crescimento de Raul só se estabelece pela palavra. É somente quando ele decide falar, tendo como referência as histórias que Tita lhe contava, é que consegue resolver seu conflito. Ao mesmo tempo, encontrar seu próprio discurso, contando sua história.

4.7.4 Tempo/Espaço

A partir dessas experiências vividas é que se pensa em um tempo cronológico, com o passar das horas corridas, atenuando-se apenas no final da narrativa, momento em que ele descobre seu problema, situado entre a cidade (representada pela classe média) e o morro (representado pelo povo):

Saltou do ônibus, andou dois quarteirões e começou a subir o morro. Primeiro olhou para a frente, a fileira de degraus pelo meio dos barracos. Depois, olhou para baixo, para o chão, cheirando mal, cheio de água suja, lama, lixo. Depois olhou para o alto e viu uma porção de pipas no céu azul. (...) (p. 28)

O contraste do espaço rude e sujo com o azul sem fim do céu traz a marca contraditória própria da vida e a liberdade de poder se deslocar de onde vivia para buscar novas respostas por meio de outros caminhos desconhecidos.

O tempo cronológico ou tempo do relógio marca a trajetória de Raul. Evidencia todo o caminho que teve de percorrer para obter/descobrir sua resposta na voz de uma outra criança.

A auto-afirmação de Raul dá-se, primeiramente, pela descoberta de que algo estava errado,

por causa das manchas, para culminar em sua busca de respostas, que demandou, primeiramente, coragem e determinação para poder matar aula e resolver seu problema.

É no enfrentamento desse conflito que ele retoma sua voz, discute com o motorista e reconta sua história, para Tita, retomando outras, num movimento de intertextualidade:

“— Entrou pelo pé do pato, saiu pelo pé do periquito. Quem quiser, que conte cinco” (p. 47).

Fica implícita toda a ideologia presente na voz do autor implícito, ao criticar e apresentar outras formas de vida. Critica a vida “acomodada” que Raul levava, ao mesmo tempo em que glorifica sua atitude corajosa de buscar respostas. Evidencia sua grande simpatia pela sabedoria popular, instaurada na voz do Preto Velho (ou Velho da Montanha) e de Estela, que lhe abre caminhos, com suas manchas amarelas.

O diálogo explícito estabelecido com Monteiro Lobato, por meio da personagem Visconde de Sabugosa, que embolorava ao ser jogado num canto e de outras histórias ou contos de fada também são evidentes no texto,

especialmente a voz de Estela, que não é tão evidente como as outras.

A resposta de Raul estabelece-se com a fala de Estela, a menina das manchas amarelas, depois de ele ter feito várias tentativas de resolver seu problema, perguntando para Tita e o Preto Velho. É a criança que lhe acende a luz e lhe aponta o caminho de volta para si mesmo, lembrando a história da Roupa Nova do Imperador, de Andersen. Todos os adultos são incapazes de compreender que o rei, na verdade, estava nu, quando, de repente, ressoa a voz de uma criança, dizendo o óbvio.

4.8 *Palavras, Palavrinhas, Palavrões* (1982): em busca do discurso infantil.

4.8.1 Enredo

Palavras, Palavrinhas, Palavrões conta a história de uma menina que gostava de explorar as palavras de diferentes maneiras, pelo tamanho delas (grandes ou pequenas), ou mesmo por inventar palavras novas, como “Cusfosfós”, nome com que ela queria se referir ao bebê que ia nascer e não sabia se era menino ou menina.

A maneira como ela explorava as palavras, com atenção mais ao significante (forma) do que propriamente ao significado (conteúdo), era marcada pelo padrão comportamental adulto, o qual acabou silenciando-a, com medo das interpretações das palavras realizadas por eles, mediadas por incompreensões e quase sempre procedidas de castigos psicológicos (chantagem emocional, ameaças e castigo físico).

As incompreensões eram geradas pelos adultos que não ceitavam o pensamento infantil porque este não diferenciava palavras de baixo calão e palavras grandes e desconhecidas, como “paralelepípedos” (p. 5) e

“impublicáveis” (p. 7), a diferença entre sentido denotativo e conotativo das palavras, bem como seu contexto (“pinto” ave que pode significar a genitália masculina):

— Olha que amor, minha filha...
 — O quê?
 — Ali, olha. Um monte de pintos.
 — Pinto não é palavrão?
 — Na feira, não.
 Francamente, não dava para entender. Como é que as palavras podem ser iguaizinhas, e ficarem maiores ou menores dependendo do lugar onde a gente está?
 (p. 10)

A garota ficava curiosa em conhecer as palavras que ouvia e, muitas das vezes, as repetia, chamando a atenção de seus pais, por causa do “palavrão”. Então ela começou a refletir sobre esses “palavões” e a imaginar o motivo de serem considerados enormes, sendo tão pequenos, ou um xingamento, conforme a explicação da mãe:

Então ela ficava imaginando palavras enormes maiores que uma baleia, mais comprida que um trem e bem carecas. Palavras bigodudas palavrinhas barbudas. (p. 6)
 — Por exemplo, minha filha, quando você andava com a mania de chamar todo mundo de bunda-mole...
 — Mesmo que eu tivesse pensando numa bunda pequenininha? Cusfosfós vai ser bunda-mole, mas daquelas bem miudinhas...
 — De qualquer jeito. É xingamento, é palavrão.

— E gelatina é palavrão?
— Não, que idéia...
— Treme à toa, que nem bunda mole.
— Mas gelatina é comida, não é xingamento.
— Peru também.
— Ai meu Deus! — suspirou a mãe. — Tem horas que você me faz perder a paciência. (p. 10)

Até que ela ficou muito brava quando a empregada mandou que passassem pimenta em sua boca, dizendo outro palavrão, preocupando todos da família e fazendo com que seus pais resolvessem levá-la ao médico.

Lá, o doutor explicou a situação emocional da menina por causa da perspectiva da gravidez da mãe e então ela, com medo, resolveu não mais falar nada, apenas pensar muito em tudo o que se passava com ela.

Assim que sua irmã nasceu, ela foi levada até o hospital, onde pôde carregá-la, e como todos estavam dóceis, ela resolveu não só quebrar o silêncio, cumprimentando o bebê pelo nome, como também responder à pergunta de sua mãe, dizendo que estava “maravilhosamente, pô!”

O conflito da menina não era somente em torno de sua incompreensão acerca das palavras do ponto de vista adulto, mas também a novidade de esperar um

irmão que ia nascer, causando-lhe não só ansiedade, como também ciúmes, devido ao egocentrismo natural de sua fase.

4.8.2 Personagem

Diferentemente de todas as outras histórias, a protagonista não é apresentada com um nome, ao mesmo tempo que sofre com os conflitos de uma família que não tem conhecimento nem sensibilidade no tratamento com ela enquanto criança que é.

A incompreensão adulta, juntamente com suas atitudes hostis, marca a menina de maneira profunda, de modo a silenciá-la pelo medo de novamente ter pimenta em sua língua, ou coisa parecida. Ainda que, sendo criança, a curiosidade e vontade de explorar e conhecer lhe sejam próprias, a força dos adultos falou mais alto.

No nível do significante, esse silêncio é imposto pelo fato de a menina não ter um nome próprio e a sua maneira de se afirmar na narrativa, perguntando sobre todas as coisas e curiosidades, até ser agredida.

Nesse sentido, ela desencadeia toda ação na narrativa, mediante suas perguntas e questionamentos a

respeito das palavras:

Essa não. Se uma palavra desse tamanho todo não é palavrão, como é que outras tão menores podem ser? O avô continuava:

— *Impublicável* quer dizer *que não se pode publicar*. Que não pode ser escrito em livro, em jornal, em revista.

E explicou que eram aquelas palavras que nas histórias em quadrinhos saíam assim: &?\$"\$(p. 8)

É por meio destes questionamentos que a personagem vai delineando a narrativa, de modo a sacudir sua família, concentrando a atenção de todos e, principalmente, fazendo com que o leitor se surpreenda com suas atitudes e perguntas.

A sua profundidade advém justamente dessa capacidade de questionar as palavras e as pessoas, refletir sobre sua situação, calando-se e, novamente, voltando a falar, enfim, dando o seu recado. O seu crescimento se constrói mediante esses questionamentos e perguntas à sua família, mediante sua reflexão não só sobre as palavras em si, mas sobre toda a situação vivida.

O momento em que ela pronunciou um palavrão, depois de terem colocado pimenta em sua boca, acatando a proposta da empregada, revelou a capacidade de a

personagem criar situações e atitudes, tentando resolver seus problemas:

— Lá na minha terra, a gente bota pimenta na boca de criança que fica dizendo essas coisas. Acharam uma boa idéia. E puseram pimenta na língua da menina. Foi um horror! Primeiro ardeu, queimou, encheu os olhos de lágrimas... E quando ela conseguiu falar no meio do choro, só disse assim:
— Por que vocês não pegam essa pimenta e enfiam no... (p.13)

Apesar da maneira um tanto absurda e até violenta de tentar corrigir a atitude da menina, sua família contribui de alguma maneira para seu crescimento. É por essa razão que fica evidente, então, a complexidade da garota e, por isso, seu tipo “redonda”.

Em contraposição a ela, as outras personagens não possuem a mesma capacidade de surpreender, a não ser pela ignorância expressa não só na agressão física, como também na chantagem emocional que a mãe tentou incutir na criança:

— Filhinha, pelo amor de Deus, não faça uma coisa dessas com sua mãe, eu não mereço isso, depois de tudo o que fiz por você esses anos todos... Ainda mais no estado em que estou... Esta menina parece uma desalmada. (p. 17)

A maneira extremamente negativa de tratar a garota impede que se atribua algum valor a tal atitude em

relação ao crescimento da personagem. O silêncio forçado se deu devido ao fato de que tinha medo de, novamente, ser agredida. No entanto, não se pode negar a contribuição de suas respostas acerca das palavras, ainda que insuficientes.

Apesar da explanação rápida, o médico, ao pronunciar uma grande quantidade de “palavrões” no momento em que explicava as atitudes da menina, também a auxiliou em seu crescimento, fazendo com que ela se admirasse com a quantidade de palavras:

Ficou ouvindo uns pedaços da conversa dos pais com o doutor. Tinha cada coisa assim: AGRESSIVIDADE REPRIMIDA, PERSPECTIVA DA MATERNIDADE, MANIFESTAÇÃO DE ANSIEDADE, RESPONSABILIDADE, CULPABILIZAR. E mais uma porção de palavras que a menina tinha certeza de que nunca ia poder dizer direito sem poder ficar atrapalhada. (p. 14)

Ela, contida em seu silêncio, pôde pensar sobre essas palavras e em sua vida, naquele momento difícil, devido à incompreensão e à falta de sensibilidade dos pais para tratar um simples problema ligado ao ciúme devido decorrente da gravidez de sua mãe. Este conflito se expressou por meio da sua atitude de perguntar e usar o vocabulário de maneira indesejável pelos pais.

A sua referência maior é a palavra. É a sua maneira de se auto-afirmar em seu mundo familiar como uma forma de conhecimento e exploração do ambiente e de tudo em sua volta. A palavra se configura como um brinquedo que ela poderia manipular, jogar, construir, fazer brincadeiras, longe da incompreensão de sua família.

4.8.3 Espaço/Tempo

A história se passa na cidade grande, num espaço da casa da menina, com algumas referências à escola, à feira, ao consultório médico e ao hospital. Trata-se de um espaço essencialmente urbano, cujas personagens envolvidas, família, médico e empregada, caracterizam-no dessa maneira.

A linguagem caracterizada pela garota e sua família, o fato de haver empregada em casa, consultório médico e escola, configuram-se como fatores essencialmente urbanos, bem como a preocupação com o vocabulário da menina também caracteriza esse mesmo espaço.

A limitação física é expressa em sua

limitação de vocabulário e silêncio imposto pela família. Isso também limita seu espaço interior, na medida em que a menina não tem outras crianças para dialogar e trocar experiências, nem outros adultos mais compreensíveis com ela, ou mesmo mais atentos e conhecedores das mesmas palavras desconhecidas pela garota:

Mas outras vezes tinha umas palavras que ela ouvia e repetia sem dificuldade. Nem eram assim tão grandes. Algumas eram até bem pequenas. Mas as pessoas reclamavam:

— Eu sei que hoje em dia muita gente não liga, minha filha, mas eu não acho bonito você ficar dizendo palavrão desse jeito — aconselhava a mãe.

A incompreensão e inabilidade de sua família restringiram ainda mais seu espaço interior quando colocaram pimenta em sua boca como castigo, fazendo-a calar-se, para conseguir romper a barreira do silêncio apenas com a alegria provocada pelo nascimento de sua irmãzinha.

É nesse momento que a menina, saindo de seu espaço doméstico, é levada a um outro espaço a fim de conhecer o recém-nascido e, diante da emoção, rompe o silêncio e ignora a mágoa.

Tem-se, portanto, o espaço doméstico como um

fator de limitação às indagações infantis, em contraposição à feira, ao consultório médico e ao hospital, lugares estes que incitavam a imaginação da garota com as palavras escritas e os acontecimentos.

O tempo é marcado cronologicamente com a sucessão de acontecimentos da história, entre as conversas com a família, o nascimento da irmãzinha e a ida ao consultório médico:

Os pais e o doutor desistiram e deixaram para conversar com ela **outro dia**. Só que não conseguiam. A menina não falava mesmo mais. Brincava, até ria, mas não falava. (p. 16)

(...)

Outro dia eu disse que teve uma bruta festa no colégio e você falou que era palavrão. (p. 11)

Todos esses acontecimentos são marcados pelo tempo cronológico, indicado por palavras referentes a “dia”, “outro dia”:

Até que um dia, quando ela tinha acabado de dizer uma palavrinha bem pequena, só de duas letras, mas que era justamente uma daquelas que a avó chamava de palavrão cabeludo, a empregada aconselhou:

— Lá na minha terra, a gente bota pimenta na boca de criança que fica dizendo essas coisas. (p.13)

A marcação temporal acontece reiteradamente na expressão “até que um dia”, a fim de enfatizar o

acontecimento importante e injusto de se colocar pimenta na boca da menina.

Uma outra passagem do tempo cronológico é o momento de expressar a demora e a persistência do seu silêncio, ainda que a família tentasse dialogar:

O tempo ia passando e a família tentava conversar com ela. A avó perguntava:

— Como é, meu bem, já resolveu deixar de ser teimosa? (p. 17)

Esse passar de tempo revela não só a quantidade de dias de silêncio da garota, mas, principalmente, a ausência de tempo psicológico, que expressa a falta de apelo à imaginação e criatividade infantil.

A representação da personagem criança fica prejudicada pela hostilidade adulta, que, não conseguindo compreender e nem responder às dúvidas da menina, em vez de procurar as respostas com ela ou darem liberdade para que ela o fizesse, fazem exatamente o contrário: silenciam-na.

Dessa forma, a menina é representada sob a hostilidade e arrogância do autoritarismo adulto, que, no

entanto, não consegue silenciá-la por completo, apenas lhe dá um tempo para refletir sobre as tais palavras e tentar aprender sobre elas sem a ajuda deles.

E realmente ela consegue, quando vai visitar sua irmãzinha no hospital e ouve atentamente as palavras dos pais e familiares, os quais demonstram preocupação com ela. A sua afirmação se dá pelo questionamento acerca das palavras, pelo silêncio e pela arte de saber ouvir e refletir sobre elas.

4.8.4 Foco Narrativo

A narrativa é conduzida por um narrador onisciente neutro, em sua maior parte, sendo a menina focalizada internamente, ou seja, seus pensamentos e cogitações são explicados por esse narrador que tudo sabe e vê, interferindo e comentando dentro da narrativa não só as ações dessa personagem, como também as de outras:

O pai e a mãe ficaram muito preocupados com toda essa conversa de *Cusfosfós* para cá, *Cusfosfós* para lá. Acharam até que ela estava xingando o irmãozinho que ainda nem tinha nascido. (p. 7)

Muito embora o narrador seja onisciente e,

por essa razão, pode ser interpretado de maneira a não dar liberdade e autonomia às personagens, nessa narrativa a onisciência confere relativa autonomia à criança, por não interferir na ação, mas apenas tecer comentários dentro da narrativa. É a maneira de garantir a expressão do “eu” interior da menina, que, perdida num mundo adulto e ditador, sente-se incompreendida, humilhada e solitária:

Aí foi dando uma aflição nela, um desespero, uma vontade de chorar. Para que é que tinham trazido ela naquele lugar? Será que era para ela aprender de uma vez por todas? Para ver que não adiantava se meter a ficar repetindo o que ouvia, porque não ia conseguir mesmo? Ficou achando que ia dar um nó na língua se experimentasse. Nunca, nunquinha que ia acertar. Resolveu então ficar bem boazinha e não falar mais, não falar coisa nenhuma, para não correr o risco de dizer o que não devia, levar pimenta na boca e ainda por cima ter que repetir todos aqueles palavrões da clínica. (p. 15)

Em vez de calar ou apagar a voz da personagem-criança, o narrador traduz seus sentimentos e pensamentos, mostrando para o leitor o que a criança não conseguia expressar por falta de compreensão dos adultos e um espaço para que ela falasse de fato.

No entanto, existe um momento no início da narrativa, em que o narrador torna-se intruso, porque

conversa com o leitor:

(...)

Escreveu todas as palavras que viviam dizendo que era palavrão. Pelo menos, todas as que ela conseguiu se lembrar. Saíram todas escritas direitinho. E não apagaram. Quem quiser pode experimentar fazer uma lista dessas neste livro para ver se os palavrões ficam ou somem. (p. 8)

A conversa com o leitor é visível, fazendo com que a narrativa se interrompa, a fim de que possa dar atenção ao destinatário da história.

Essa intromissão mostra uma preocupação com o leitor-criança, que também sente a necessidade de escrever os palavrões “impublicáveis”, verificando se somem ou não.

Durante todo o restante da narrativa o narrador se mantém neutro, apenas traduzindo o pensamento da criança. E a incompreensão dos pais continua evidente nesta contradição da mãe com a menina:

— Não foi bem bruta que você disse.
 — Se não foi bruta, foi quase igual.
 — Mas aí, do jeito que você disse agora, não faz mal.
 Como é que podia fazer mal? Feito uma coisa estragada que a gene come e depois fica com dor de barriga? Palavra pode deixar alguém doente? Nisso, ela lembrou de outra coisa:
 — Aquele dia que papai xingou o síndico de imbecil e doente mental, era palavrão?
 — Não, imbecibilidade é doença.
 — Não entendo.
 — Deixa pra lá.

Mas era difícil deixar pra lá. (p. 11)

A contradição entre afirmar que a expressão “não faz mal” e, no mesmo momento, dizer que imbecibilidade não era palavrão, confunde a compreensão da criança.

A impossibilidade de a menina compreender as palavras do ponto de vista adulto a silencia por um determinado tempo e, mesmo antes de sentir medo da pimenta na boca, ela, às vezes, preferia ficar pensando em suas dúvidas.

O seu silêncio um tanto forçado foi uma resposta à violência adulta e, ao mesmo tempo, uma decisão acertada, uma vez que não queria ser castigada novamente. Também precisava desse silêncio para poder ouvir mais as pessoas, ler mais o ambiente, refletir e aprender sobre os conceitos em sua subjetividade.

A “assimetria congênita” só foi diluída com o nascimento de Lúcia, momento em que recupera a voz, sem medo de ser punida, compreendendo a situação de alegria que envolvia a todos. E também na maneira como ela abordava o assunto com os adultos, mudando o ambiente e

fazendo com que todos pensassem sobre seu problema.

Ninguém precisou explicar-lhe sobre isso, pois o contexto todo, a alegria da mãe, do pai e da avó, o chorinho do bebê foram suficientes para a sua compreensão.

Algo parecido acontece com Nanda, a protagonista da próxima história, que será analisada a seguir.

4.9 *Beijos Mágicos* (1996)⁸: conto de fadas às avessas.

4.9.1 Enredo

A narrativa evidencia, logo de início, a situação de Nanda viver em duas casas, devido à separação de seus pais. É o retrato da família contemporânea, que em sua maioria, conta com pais separados, ao mesmo tempo que estabelece um novo modelo de família.

A novidade da história é que a menina morava com o pai e passava os fins de semana com a mãe. Logo de início fica claro o relacionamento carinhoso entre ela e o pai, quando o narrador mostra a atenção nas histórias que seu pai contava e de como ela era “feliz para sempre”, como as princesas “Branca de Neve, Rapunzel, Cinderela, Bela Adormecida” e o Príncipe, projetado na figura de seu pai.

O viver “feliz para sempre” sofre um abalo quando seu pai resolve namorar e depois se casar com Bebel, que Nanda focaliza como uma bruxa, com seu “nariz grande, cabelo liso e comprido, vestida de preto, toda hora dando gargalhada”. Até tinha gato e um caldeirão

⁸ A narrativa não conta com número de páginas.

disfarçado de panela em que ela mexia e colocava ervas que “enfeitiçaram” seu pai, juntamente com os beijinhos que ela lhe dava.

Seu pai, enfeitiçado, casa-se, e Nanda resolve morar com sua mãe, que também havia se casado. Bebel fica “barriguda” e Nanda continuava evitando contato físico com ela, pois pensava que ela era realmente uma bruxa e, da mesma maneira com que havia enfeitiçado seu pai, tinha medo que ela a enfeitiçasse também. É claro que fica subentendido, também, o ciúme de Nanda pelo pai, natural em toda menina, conforme o complexo de Édipo.⁹ Fica totalmente evidente na fala de sua mãe, no momento em que Nanda lhe conta sobre Bebel:

Nanda resolveu conversar com a mãe. Mas ela riu e disse que aquilo era bobagem, que Nanda estava com ciúmes porque o pai estava namorando a Bebel.

A distância entre as duas dura apenas o momento de Nanda se machucar, andando de velocípede na sala, a toda a velocidade, batendo e derrubando os móveis, como uma maneira de agredir e chamar atenção.

⁹ KLEIN (1975) define o complexo de Édipo não somente com sentimentos de ódio e de rivalidade, a fim de possuir o objeto de seu desejo no

Bebel a colocou no colo, fez um curativo e a beijou, dizendo que ia dar um irmãozinho para ela, tentando agradá-la.

No hospital, após o nascimento de seu irmão, Nanda se emociona com seu chorinho e lhe dá um “beijo mágico”, capaz de acabar com o choro do neném e com o clima de hostilidade entre ela e a Bebel:

Nanda olhou bem para ele, para o pai, para Bebel. E fez com os dois o mesmo que já tinha feito com o neném: deu beijos. Beijos mágicos, como só ela podia dar. Beijos capazes de quebrar encantos de um príncipe, de acalmar choro de neném e de fazer nascer sorriso em gente grande. E, principalmente, beijos capazes de fazer bruxa virar gente de verdade, com quem até se pode ser feliz para sempre.

4.9.2 Foco Narrativo

A história é contada da perspectiva infantil por um narrador onisciente neutro, que uma vez que utiliza o “indireto livre” não deixa dúvidas do quanto esse universo de Nanda é rico e complexo.

Essa complexidade é visível em toda a narrativa, de acordo com um tom realístico dado pelo

pai (quando se trata da menina), mas também sentimentos de amor e de culpa em conexão com o genitor rival (p. 10).

ciúme da filha pelo pai e da separação conjugal como um tema muito comum na atualidade e, ao mesmo tempo, fantástico, ocasionado pelo aparecimento dos elementos dos contos de fada mencionados antes.

E tudo isso só é compreendido pelo leitor porque o autor soube utilizar corretamente o foco narrativo, quando opta pela onisciência com algum toque de “indireto livre”, traduzindo o pensamento de Nanda, como a seguir:

— Aonde é que você foi ontem?

— Fui jantar com uma amiga minha, a Bebel.

Pensou um pouco e falou:

— Você precisam se conhecer, você vai gostar muito dela.

Gostar dela coisa nenhuma.

O pai tinha dito que Bebel era linda, alegre, um amor...

Mas não foi nada disso que Nanda viu.

Viu uma mulher magra, de nariz grande, cabelo liso e comprido, vestida de preto, toda hora dando gargalhada.

O “discurso indireto livre” identificado na passagem: “Gostar dela coisa nenhuma” traduz o pensamento da criança, sem que essa o diga diretamente. Deixa sobressair a voz de Nanda, contextualizada pelas histórias em que seu pai lhe contava na hora de dormir, como a bruxa que tinha gato e caldeirão.

As ilustrações também evidenciam esse mundo rico da criança, baseado na fantasia dos contos de fada, além de traduzir um diálogo ou intertextualidade entre as duas histórias, uma paródia, ou canto paralelo, como já foi analisado antes, no capítulo 1.

A linguagem também fica evidenciada pelo uso contínuo de orações coordenadas, a intertextualidade com os contos de fada e a comparação do bebê com o passarinho, enfim todo o lirismo da cena, presente na ocasião do nascimento do irmão:

Ficaram todos sorrindo, enquanto ela sentia aquele calorzinho gostoso entre os braços. Como se um passarinho tivesse pousado na mão dela. E fosse preciso, ao mesmo tempo, segurar firme para ele não voar e fazer carinho de leve para ele não se assustar.

4.9.3 Personagem

No plano da ilustração, ora Nanda é colocada num primeiro plano, ora fica diminuída, quando colocada ao lado de Bebel e de seu pai, de maneira que esses desenhos completam o sentido do texto escrito.

O “complexo de Electra” é um dado importante da história, pois Nanda vive esse dilema de uma paixão inconsciente pelo pai, chamando-o de príncipe e querendo-

o somente para si mesma. Não haveria outra forma de ver Bebel, exceto como uma bruxa malvada que vai enfeitiçar seu pai, roubando-o para sempre.

O egocentrismo da personagem também é evidente. No entanto, ela consegue superar parte desses conflitos já no início da história, quando o narrador a apresenta ao leitor:

As histórias muitas vezes acabavam com "... e viveram felizes para sempre". Nanda gostava. Ela sabia que o pai e a mãe resolveram que para serem felizes para sempre era melhor não ficarem juntos. E tinha muita pena. Mas Nanda também sabia que era feliz para sempre quando passava uns tempos com a mãe - que a botava no colo, fazia brincadeira e tinha uns beijos mágicos que faziam passar qualquer dor de machucado. E Nanda também era feliz para sempre com o pai, naquele apartamento em que os dois cuidavam um do outro.

Fica subentendido que Nanda havia superado a separação dos pais e já se acostumara a viver assim. Mas a chegada de Bebel seria outra batalha que ela teria de travar para conviver com a "perda" de seu pai.

Nesse aspecto, a atuação da família representa um importante fator, especialmente a presença de Bebel, quando compreende a situação de Nanda e em nenhum momento chama sua atenção pelos exageros. E também

a da mãe de Nanda, quando lhe explica que ela está com ciúmes e que o casamento de seu pai seria bom, pois Bebel ajudaria a cuidar dela também. Todos permitem que Nanda vá morar com sua mãe e não a agridem, nem a chantageiam, como acontece com a garota de *Palavras, palavrinhas, palavrões*, na análise anterior.

Em relação à atuação de Nanda, tem-se uma narrativa centrada em sua história, ou seja, nos beijos mágicos, que são capazes de transformar as pessoas, como nos contos de fada.

Na verdade, o beijo está associado ao carinho e compreensão dos adultos para com as crianças, de modo que ele representa uma forma de tratamento que, implicitamente, de acordo com a história, pode mudar os relacionamento entre adultos e criança inseridos no âmbito familiar.

O ponto de vista evidenciado no texto é o infantil, como já foi mencionado antes. No entanto, o narrador faz comentários dentro da narrativa sobre a situação familiar de Nanda, por ocasião da separação de seus pais:

Ela sabia que o pai e a mãe resolveram que para serem felizes para sempre era melhor não ficarem juntos. E tinha muita pena. Mas Nanda sabia que era feliz para sempre quando passava uns tempos com a mãe – que a botava no colo, fazia brincadeira e tinha uns beijos mágicos que faziam passar qualquer dor de machucado.

A maneira como o narrador expõe a situação de separação conjugal, ao mesmo tempo em que coloca um ponto de vista seu e, portanto, adulto, ou a ideologia do autor, demonstra que sabe fazê-lo de modo a chegar até a linguagem e o entendimento da criança, que neste texto, o faz por meio dos contos de fada. “Ser feliz para sempre” é atualizado para a contemporaneidade, com sua relativização, uma vez que não significa para sempre “juntos”, mas sim, “separados”.

Em relação à ideologia, sua presença é perfeitamente normal, visto que a palavra escrita é ideológica. A diferença é que o autor não pode deixar que a ideologia tome conta de sua construção estética, relegando-a para um segundo plano: “tudo o que faz sentido é ideológico, principalmente quando se usam palavras” (Machado, 1994, p. 4).

A riqueza psicológica de Nanda, responsável pelo seu caráter “redondo”, é marcada por suas reflexões

passíveis de um discurso indireto e “indireto livre”. A tentativa de a personagem compreender a situação insegura de perder seu pai para uma bruxa e a tentativa de mudar essa situação, não só convence o leitor, como também o surpreende. A surpresa reside, principalmente, na leitura que Nanda faz de sua realidade, baseada nos contos de fada.

Pode-se dizer que se trata de um conto de fadas às avessas, tanto no plano estrutural, porque se inicia com o fim de um casamento, como do plano temático, quando parte da premissa de que todo relacionamento tem um fim, ainda que seja para se começar outro.

4.9.4 Tempo/Espaço

O tempo de gestação de Bebel foi o intervalo que Nanda necessitou para se acomodar à nova situação, já que, no início, ela não conseguiu aceitá-la, permanecendo com sua mãe, a fim de evitar a convivência de Bebel com seu pai. Corresponde aproximadamente aos nove meses de gestação ou um pouco mais, talvez, em relação a esse tempo cronológico, que quase não é sentido pelo leitor,

que só o compreende quando é anunciado o momento do nascimento do irmão de Nanda.

Em relação ao tempo psicológico, não há marcas na narrativa, uma vez que esta não traz muitos diálogos ou palavras de Nanda, e sim a ocorrência do discurso indireto.

A representação da criança, neste texto, é como uma personagem “redonda”, como nos outros textos, visto que a criança sempre conta com um espaço de aprendizagem e de exploração de seu próprio mundo. Sua brincadeira, sua linguagem, seu modo de ser criança e de viver sua infância estão presentes no texto de maneira mais sutil e subentendida, pois o que o autor evidenciou no foco narrativo foi o ciúme de Nanda em consequência do casamento de seu pai.

A crença e o respeito pela criança ficam evidentes pelo modo quase natural de resolver o problema do ciúme com um bom relacionamento, baseado no afeto entre adulto (família) e criança. É nesse afeto que está presente o que Moss (2002) chamou de “cultura da criança”, e que, por isso, merece ser ouvido.

Ainda que o narrador tenha maior parte na

história, em relação aos diálogos e ao “discurso indireto livre”, fica ressaltada a maneira com que traduz os pensamentos dessa criança. Sua subjetividade é revelada pelo conto de fada, no carinho e ciúme por seu pai, por meio de uma linguagem dela, tendo como referência sua própria cultura, vivência e conhecimento.

4.10 O discurso de auto-affirmação da criança.

Helena, Bino, Lucas, Miguel, Isabel, Pedro, Raul, a menina sem nome de *Palavras, Palavrinhas, Palavrões*, e Nanda são personagens-criança que se auto-affirmam pela eterna busca de identidade própria, por meio de perspectivas diferentes.

Helena parte da questão exterior relacionada ao tamanho físico para chegar ao tamanho interior; Bino parte da questão espacial - do mar - algo que lhe é tão familiar, ao mesmo tempo que faz parte de sua subsistência -, para descobrir suas verdadeiras raízes africanas e brasileiras; Lucas, diante de sua solidão de filho único e personalidade introspectiva, preferia

espiar para dentro e se alimentar com o mundo de fora, que, por sua vez, era transformado pela sua fantasia. Miguel e Isabel não rimam apenas no nome, mas também na busca de identidade familiar: as perdas de contato com o pai e com o País ocasionam a crise de identidade de Miguel, que só é resolvida quando a personagem consegue restabelecer esses laços por meio de sua fantasia, mediada pelo sonho. Só assim compreende sua origem histórica pelas mãos paternas, metaforizada na ave Quivira.

Enquanto Miguel constrói sua busca de identidade de maneira dolorosa, em decorrência da falta de seu pai e das várias mudanças de países, o mesmo não acontece com Isabel. Esta descobre a si mesma por meio de uma fotografia de sua bisavó. São tranças de gente que se estabelecem, afirmam-se e reafirmam-se no olhar de cada leitor curioso por adentrar esse mundo fantástico e tomá-lo como seu.

Ela não perde sua identidade, como Miguel, apenas a reafirma, encontrando o retrato de sua bisavó, para depois encontrar sua futura bisneta Beta. Não são apenas nomes que rimam, mas que se afinam, também, pela

essência que os une. A presença de Bisa Bia contrasta a vida de Isabel no tocante ao choque de gerações, e, com ele, os costumes e os hábitos, que influenciam a vida das pessoas. Assim sendo, Isabel se auto-afirma de maneira a negar e ao mesmo tempo afirmar a voz de sua bisavó, num diálogo saudável, reafirmando a idéia de imbricação, ou trança de gente entre ela, Bisa Bia e Bisneta Beta.

Pedro também se afina com as outras personagens no tocante à sua busca e necessidade de fantasia, porém de maneira quase natural, sem conflitos internos causados por fatores externos, oriundos, por sua vez, do mundo adulto. A sua verdade era reafirmada a todo instante, até que o seu boi voador apareceu diante de todos, prevalecendo a sua visão, palavra e vontade.

Diferentemente de Pedro, a menina de *Palavras, Palavrinhas, Palavrões* busca sua afirmação mediante um problema exterior causado pela incompreensão adulta, que, por sua vez, causou um conflito interior. Este faz com que ela se silencie, com medo do castigo físico e da pressão psicológica, que só são superados no momento do nascimento de Lúcia, sua irmã. A palavra reaparece nesse momento mágico, em que se celebravam o

nascimento de uma outra criança, como se ela significasse a esperança de dias melhores com uma nova companheira.

Raul não reage a um conflito gerado por um problema externo, mas descobre seu conflito interior de maneira sutil, com manchas em sua pele. Ele não tinha consciência de seu conflito, a não ser quando percebe suas manchas e as descobre como consequência de sua raiva, precedida de sua omissão. Sua auto-afirmação se constrói com sua busca, para saber a origem dessas manchas e a maneira de superá-las. A resposta foi a sua coragem instaurada pela palavra, descoberta com a ajuda de outra criança.

Todas essas crianças partem de um ponto em comum: sua realidade, seu mundo circundante, seu chão. Elas evidenciam uma construção existencial e, portanto, interna, em que necessitam refletir e pensar, estabelecendo um tom às vezes confessional e contemplativo nessas narrativas.

É notável, também, como a infância é responsável por essa busca, uma vez que a criança representada parte de um contexto social e cultural, vivido em meio aos seus brinquedos, sua família, seu

espaço real e fantástico, sua realidade, enfim.

É por meio desses ingredientes que essa criança explora seu mundo, concretizado em seu espaço mais próximo: sua casa, seu quintal, seus colegas, vizinhos, brinquedos. É por essa razão que sem a infância não existe busca e nem tampouco a exploração que precede a descoberta de ser criança.

Todas elas, sem exceção, partem à procura de si mesmas. E para se encontrarem, vivenciam diferentes experiências, experimentam outras paisagens, conhecem outras pessoas, enfim, mudam o olhar e percebem outros paradigmas.

É um processo de estranhamento e reflexão, uma construção humana, que, como tal, “espiam para dentro”, para depois voltarem à realidade exterior bem diferentes do que eram antes de enfrentarem o conflito.

Esse processo de auto-afirmação é construído por meio do enfrentamento desses conflitos, via discurso da criança, na procura e na descoberta de ser quem são.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas essas considerações são pertinentes quando se pensa no meio, isto é, no “como” a criança foi representada na obra de Ana Maria Machado.

A consciência atual de que ela é um ser histórico, social e cultural, precedida por seu passado marcado pela miséria, exploração e drama, faz com que sua trajetória seja marcada pela necessidade constante de se auto-afirmar, tanto pela busca de si mesma, quanto pela exploração de seu mundo circundante como meio de afirmar, ao mesmo tempo, sua infância.

Tematizar essa busca de auto-afirmação da criança na literatura infantil é, no mínimo, relevante quando se faz uma retrospectiva histórica das condições de vida das crianças dos séculos XVI e XVII. Nessa época, a criança era exposta a trabalhos perigosos nos navios, como grumetes, submetida a abusos sexuais de marujos inescrupulosos, tendo uma perspectiva de vida curta.

Ainda hoje a criança continua sendo submetida a trabalhos pesados, como ainda acontece nas lavouras de cana-de-açúcar, na polinização do maracujá, na safra da

laranja, na venda de chocolates no trânsito, enfim, em tantas regiões do Brasil.

Pensando nessa criança explorada, ainda, nos primórdios do século XXI, é que se faz necessária sua auto-afirmação enquanto ser humano que vive em uma determinada fase e que, como tal, necessita viver sua infância. A mesma que foi e continua sendo negada a crianças submetidas a esses trabalhos forçados, devido à miséria e injustiça em que vivem.

Contrariamente à sua história, na literatura infantil de Ana Maria Machado, elas ganham o estatuto de personagem, além de viver sua infância como uma fase de questionamento e descoberta.

Enquanto personagem “redonda”, porque passível de profundidade psicológica e capaz de surpreender o leitor, ao mesmo tempo em que é também capaz de refletir sobre si mesma, a criança busca incansavelmente a sua auto-afirmação pela sua subjetividade.

Em todos os livros analisados, as personagens infantis refletem sobre si mesmas, sobre seus problemas, suas vidas, num movimento de busca de si mesmas.

Criança e infância formam um par indissociável na obra de Ana Maria Machado, além de desempenharem um papel fundamental na relação dessa escritora com a literatura.

E só puderam ser exploradas e construídas por meio da linguagem. Mas não é qualquer linguagem. É a linguagem poética caracterizada, em alguns momentos, pela “prosa poética”, que se estabelece numa espécie de mistura de gêneros; a linguagem polissêmica, ambígua, as metáforas, enfim todas as construções lingüísticas possíveis, já que, no dizer da personagem Flávia, de *Bem do seu tamanho* - “as palavras são brinquedos, que a gente pode pegar, revirar, olhar de um lado ou de outro, ver se uma cabe dentro da outra, essas coisas”.

Daí a presença marcante das rimas internas, dos trocadilhos, alegorias, antíteses, personificações, aliterações, mediados pelo recurso estrutural baseado no “coloquial elaborado”, produto da consciência do trabalho de linguagem instaurado pela escritora em busca de uma linguagem que seja ao mesmo tempo brasileira, sem afastar-se da exatidão deixada pelos portugueses, enfim, “um desafio consciente” do escritor.

É também pelos diálogos que sua auto-afirmação se estabelece. Possibilitam a reflexão por meio de perguntas, questionamentos e respostas, ainda que o outro se configure como o amigo invisível ou o seu próprio desdobramento, como acontece com Lucas, em seu constante espiar para dentro.

Essa perspectiva dialógica da linguagem permitiu também o uso da paródia como um recurso intertextual, que possibilita o diálogo entre textos de autores diferentes.

Gênero bastante recorrente em Ana Maria Machado, o conto de fadas permite não somente o diálogo com o passado, como também a sua atualização e revitalização por meio da personagem Nanda, de *Beijos Mágicos*, e Lucas, de *O menino que espiava para dentro*, bem como em outras narrativas.

A presença de Monteiro Lobato enquanto uma referência da infância da própria escritora, leitora voraz de seus livros, bem como de portador de uma proposta estética voltada para a inteligência da criança, mostra o diálogo que Ana Maria Machado estabelece com suas personagens. Flávia, a menina faladeira, que “via em

curvas", lembra Emília e, junto com ela, há a intensificação da voz feminina, a fantasia como um elemento recorrente, o diálogo com personagens de outras literaturas, como Helena, de *Bem do seu tamanho* e Alice, personagem de Lewis Carroll.

A variação do tamanho presente em Lobato, por meio da relação da personagem Narizinho com o Príncipe das Águas Claras é parecida com a de Helena com o Boi de Mamão. Depois do besouro ter pousado em seu nariz, cresce de repente, e os dois saem de mãos dadas para se casarem no fundo do riacho das Águas Claras. Da mesma maneira, Helena monta em Bolão e os dois saem pela estrada, em busca de suas respostas para seus questionamentos.

O foco narrativo instaurado, em sua maioria, na onisciência (exceto em *Bisa Bia, Bisa Bel*, narrado em primeira pessoa), com direito a "discurso indireto livre", como meio de deixar a criança falar por si mesma, ainda com uma parcela pequena de interferência adulta, configura-se como um meio facilitador do discurso infantil.

De acordo com esse ponto de vista, criança e linguagem, se não formam uma coisa só, se aproximam,

graças a integração entre a forma e o conteúdo, concretizada pela consciência e clareza da autora em relação a essas concepções.

Como consequência, todo esse trabalho de construção lingüística, mediante os outros elementos já citados, contribui para a quebra do “adultocentrismo” e da “assimetria congênita”, uma vez que a criança se sobressai, instaurando seu próprio discurso e, por sua vez, sua auto-afirmação por meio de sua subjetividade e reflexão.

A quebra do “adultocentrismo” é a marca da literatura infantil de Ana Maria Machado, não só porque permite que a criança tenha voz, construindo seu próprio discurso, mas também porque elimina o tom adulto, quando quer domesticar a criança.

O ensinamento, a passagem de conteúdos prontos como se a criança fosse um recipiente onde todas essas informações fossem depositadas, fazem parte de um passado histórico. A construção da infância na Idade Moderna significou não só a existência de uma fase diferente da vida, mas que, como tal, necessitava de cuidados adultos.

Com isso, a ignorância dos adultos ao tratar a criança como dependente, devido a sua imaturidade física, bem como a adoção de postulados psicológicos, que mais tarde seriam construídos, fizeram dessa criança e de sua infância, um campo propício a equívocos. O primeiro deles foi a crença de que a criança é um futuro adulto, ou seja, um vir-a-ser, que necessita ser preparado para a vida adulta, em vez de viver seu presente, com suas necessidade e cogitações próprias.

A literatura infantil enquanto gênero literário é construída por meio da palavra mágica, poética, prevista e possibilitada por sua configuração artística. É a maneira que esse gênero encontrou para se afirmar enquanto tal, uma vez que suas raízes acusam uma ligação com a educação, e que, por essa razão, era visto como agente domesticador da criança.

Embora a literatura infantil brasileira tenha nascido com a escola, em um momento histórico estruturado pela urbanização e industrialização como um novo paradigma brasileiro, sua libertação se constrói mediante esse trabalho artístico com a palavra, que, por sua vez, é responsável pela emancipação da criança.

Em vez de domesticá-la, de maneira a transmitir-lhe valores burgueses, ao mesmo tempo em que a prepara para ser adulto, essa literatura liberta a criança desse pendor pedagógico e utilitário por meio da construção artística. Simultaneamente, a literatura infantil também conquista sua emancipação, quando reflete sobre si mesma, por meio de textos auto-conscientes.

Isso significa que a emancipação da criança por meio de sua auto-afirmação se constrói juntamente com a construção da palavra, pela qual essa criança se expressa, explorando o mundo, contextualizado em sua infância.

Essas narrativas foram escritas em um contexto histórico brasileiro em que a literatura infantil lutava por um espaço enquanto arte literária, inserida em um movimento de “renovação”, de que Ana Maria Machado era uma das escritoras mais representativas. Assim sendo, não é gratuito o fato de essas personagens enfrentarem conflitos ligados ao autoritarismo dos adultos, tanto quanto enfrentarem os seus conflitos interiores, ligados à busca de si mesmas.

Ana Maria Machado atualiza a noção de infância, na medida em que recria seu discurso auto-reflexivo, deixando sobressair seus conflitos, sua maneira de ser, enfim estabelecendo um diálogo com essa cultura infantil.

Essa criança está inserida em seu universo infantil, e este se configura como um espaço para sua reflexão, atitudes e questionamentos de valores, um compromisso com esse ser que não é um “vir a ser”, mas um “estar sendo”.

O compromisso artístico está associado estreitamente à questão ética, pelo respeito à criança e a sua infância, de modo que a primeira esteja presente na literatura de Ana Maria Machado como um ser completo, íntegro. Antes de tudo como personagem “redonda”, com profundidade psicológica, a qual se estabelece como sujeito de seu próprio discurso, e não como objeto ou depósito de informações e lições morais.

Enquanto objeto, não é passível de emancipação mediante sua reflexão ou vôo subjetivo em busca da palavra. Porém, enquanto sujeito, ainda que não tenha voz, estabelece sua procura precedida de reflexão,

que lhe permite ser a protagonista de todas as histórias.
Uma personagem-criança ou, simplesmente, criança capaz de
lutar pelo direito de ser ela mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR E SILVA, *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira. Ensaio de Preliminares para a sua História e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BAKHTIN, M.M. O plurilingüismo no romance. In: _____. *Questões de Literatura e de Estética*. A teoria do romance. São Paulo: UNESP, 1988. p. 107-33

_____. Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In:

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 31-8.

_____. A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 39-47.

_____. Duas orientações do pensamento filosófico-lingüístico. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. p.69-89.

_____. Língua, fala e enunciação. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 90-109.

_____. A interação verbal. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 110-127.

_____. A Estilística contemporânea e o romance. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 72-84.

BAL, Mieke. Narration e Focalisation. Pour une théorie

dês instances Du récit. In: *Poétique*. Revue de théorie et d'analyse littéraires. Fébrier, 1977. p. 107-27.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade. Em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. (Ensaaios de Cultura).

BASTOS, Dau (Org.). *Ana e Ruth: vinte e cinco anos de literatura*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em Educação).

_____. *Obras Escolhidas II*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOSI, Alfredo. *Considerações sobre a arte* 2. ed. São Paulo, 2006.

CALDERELLI, Paulo. *Dicionário Enciclopédico de Psicologia Geral*. São Paulo: Formar, 1972. p. 162-63.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Revista Ciência e Cultura*. 24(9), p. 803-9, setembro de 1972.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63.

_____. Sílvia Pélica na Liberdade. In: LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 2. ed. São Paulo: Global, 1986.p. 329-33.

_____. *O discurso e a cidade*. 2. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

_____. *A personagem de ficção*. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CARVALHO, Neusa Ceciliato de. A mensagem ideológica de *História meio ao contrário*. *Revista das Letras*, n. 25, p. 67-73, 1985.

COSTA, Marta Moraes da. *Bisa-Bia, Bisa-Bel*: Uma Trança de ovos e avôs. *Revista de Letras*, Curitiba, p. 94-101, 1989.

CRUZ, Cassandra Guimarães Medeiros. *Dúzias de sorrisos, dezenas de risadas, centenas de gargalhadas: o riso na obra de Ana Maria Machado*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes. Paródia e Dialogismo. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade. Em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.p. 49-61.

FORSTER, E. M. *Aspectos do Romance*. Porto Alegre: Globo, 1969.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

JUNG, C. G. *Tipos Psicológicos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

KLEIN, Melanie. *O Sentimento de Solidão. Nosso Mundo Adulto e Outros Ensaio*s. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

KRAMER, Sônia. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia. LEITE, Maria Isabel F. Pereira. (Org.) *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

KRAMER, Sônia. LEITE, Maria Isabel Leite. (Orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica)

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira. História e Histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LAJOLO, Marisa. Livro didático e Língua Portuguesa: parceria antiga e mal resolvida. In: _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994. p. 52-65.

LIMA, Senise Camargo. *Bem do seu tamanho (1980), de Ana Maria Machado: afirmação de um gênero literário*. Assis, 1998. 155 p. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

LOURENÇO FILHO, M. B. Como aperfeiçoar a Literatura Infantil. In: *Revista Brasileira (ABL)*. N. 3, v. 7, p. 146-69, 1943.

LUBBOCK, Percy. *A Técnica da Ficção*. São Paulo: Cultrix, 1976.

MACHADO, Ana Maria. *Bento-que-Bento-é-o-frade*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1977.

_____. *História meio ao contrário*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1979.

_____. *O Natal de Manuel*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Raul da ferrugem azul*. 1. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1979.

_____. *Bem do seu tamanho*. Rio de Janeiro: Ebal, 1980.

_____. *Do outro lado tem segredos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *De olho nas penas*. Rio de Janeiro: salamandra, 1981.

_____. *Bisa Bia, Bisa Bel*. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981.

_____. *Palavras, palavrinhas, palavrões*. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

_____. *O menino que espiava para dentro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

_____. *Alice e Ulisses*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *Tropical Sol da Liberdade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

_____. *Canteiros de Saturno*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

_____. Ideologia e Livro Infantil. (24º Congresso Mundial do IBBY, 1, Sevilha.) *Revista Latino-Americana de Literatura infanto-juvenil*. (FNLIJ). p. 2-13. 1994

_____. *O mar nunca transborda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

_____. *Beijos Mágicos*. 3. ed. São Paulo: FTD, 1997.

_____. *Texturas. Sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Ensaio)

MAGNANI, Maria Do Rosário Mortatti. *Em sobressaltos*.

Formação de professora. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. *Entre a literatura e o ensino: um balanço das tematizações brasileiras (e assisenses) sobre literatura infantil e juvenil*. Texto apresentado no VI Seminário de Estudos Literários - FCL - UNESP - Assis, 1996. (mimeo).

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979. (Novas Buscas em Educação). (1ª edição, 1951).

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-48.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Transgressão tem cara de criança: o espaço social da infância em Ana Maria Machado. In: Projeto História: *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento em História da PUC/SP*. (SP) nº 14, fevereiro 1997. p. 145-160.

PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. *Recursos Linguísticos-expressivos da obra infanto-juvenil de Ana Maria Machado*. 1990. 297p. Tese (Doutorado em Literatura Infanto-Juvenil-brasileira-História e Crítica). - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. (Re)criando e (com)partilhando a palavra: considerações sobre a linguagem de Ana Maria Machado. In: PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. ANTUNES, Benedito. (Orgs.) *Trança de histórias: a criação literária de Ana Maria Machado*. São Paulo: EDITORA UNESP; Assis: ANEP, 2004.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia, LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. (Apontamentos sobre o lugar da criança na

cultura). In: ZILBERMAN, Regina. (Org.) *A Produção Cultural para a Criança*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 9-27.

PIAGET, Jean. *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

QUINTANA, Sueli da Fonseca. *Trança de gente: Ana Maria Machado na curva do Arco-Íris*. Rio de Janeiro, 1989. 171p. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira)-Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

REIS, Carlos, LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Teoria Narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

ROMERO, Sílvio. O professor Carlos Jansen e as leituras das classes primárias. In: ZILBERMAN, Regina, LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 2. ed. São Paulo: Global Universitária, 1986. p. 264-266.

ROSELL, Joel Franz. El hacha de oro de La Literatura Infantil Latinoamericana. *Espacios de Letura*. (em prelo).

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o Romance Moderno. In: _____. *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1973. p. 75-97.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura Infanto-juvenil: Seis autores, seis estudos*. Goiás: Campos Salamandra, 1994.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem*. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 5. ed. Campinas: Papirus, 1994.

YUNES, Eliana. *Infância e Infâncias Brasileiras: a representação da criança na literatura*. Rio de Janeiro, 1986. 343 p. Tese (Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

BIBLIOGRAFIA

1. BIBLIOGRAFIA **DE** ANA MARIA MACHADO

1.1 Literatura Infanto-Juvenil

MACHADO, Ana Maria. *Bento-que-Bento-é-o-frade*. São Paulo: Ática, 1977. 63p. (Il. Maria Cecília Marra) (Histórias de Recreio)

_____. *Brincadeira de Sombra*. Rio de Janeiro: Globo, 1977. 23p. (Il. Wilma Martins) (Primeiro Mundo-Série Filhote) (18 cm.).

_____. *Camilo, o Comilão e outras histórias*. 2. ed. São Paulo: Abril, 1977. 62 p. (Il. Alberto Linhares)

_____. *Curupaco, Papaco e outras histórias*. 2. ed. São Paulo: Abril, 1977. 62 p. (Il. Rogério Borges) (Histórias de Recreio)

_____. *Severino faz chover*. São Paulo: Abril Cultural, 1977. 62 p. (Il. Rogério Borges) (Histórias de Recreio)

_____. *O menino Pedro e o seu boi voador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 32 p. (Il. Rico) (Coleção Literatura Infanto-Juvenil) (Contém dados Biográficos)

_____. *Balas, bombons e caramelos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 19 p. (Il. Elvira Vigna) (Estorinhas)

_____. *Coleção Literatura Infanti-Juvenil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 19 p. (Il. Elvira Vigna) (Estorinhas, v. 4)

_____. *História meio ao contrário*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1979. 40 p. (Il. Humberto Guimarães) (Barra Manteiga)

_____. *O elefantinho malcriado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 15 p. (Il. Elvira Vigna) (Estorinhas)

_____. *O Natal de Manuel*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1979. 21 p. (Il. Elvira Vigna) (Estorinhas, v. 2)

_____. *Raul da Ferrugem Azul*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1979.

_____. *Bem do seu tamanho*. Rio de Janeiro: Ebal, 1979. 53 p. (USP) (Il. Gerson Conforto)

_____. *Uma boa cantoria*. Rio de Janeiro: Brasil-América, 1980. 22 p. (Il. Arthur Henrique Braga) (Conte-Outra-Vez).

_____. *Do outro lado tem segredos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 51 p. (Il. Gerson Conforto)

_____. *Era uma Vez três...* Rio de Janeiro: Berlendis e Verticchia, 1980. 42 p. (Il. Volpi) (Arte para criança) (24 cm.) (Contém dados biográficos) (Planejamento Gráfico de Donatella Berlendis)

_____. *O domador de monstros*. Rio de Janeiro: Brasil-América, 1980. 24 p. (Il. Arthur Henrique Braga) (Conte Outra Vez)

_____. *O gato de mato e o cachorro do morro*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1980. 24 p. (Il. Janine Decot) (Lagarta Pintada)

_____. *Ah, Cambaxirra, se eu pudesse...* Rio de Janeiro: Brasil-América, 1981. (Il. Arthur Henrique Braga) (Conte-Outra-Vez)

_____. *De olho nas penas*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981. 58 p. (Capa e il. Gerson Conforto)

_____. *A grande aventura de Maria Fumaça*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1982.

_____. *Bisa-Bia, Bisa-Bel*. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981. 55 p. (Il. Regina Yolanda) (Prêmio Maioridade CREFISUL 1981; Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte; Melhor Livro Juvenil)

_____. *Cabe na mala*. São Paulo: Melhoramentos, 1982. 23

p. (Il. Claudius) (Mico Maneco).

_____. *Era uma vez um tirano*. 12 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982. 21 p. (Il. Gabor Geszti)

_____. *História de jabuti sabido com macaco metido*. Rio de Janeiro: Codecri, 1982. (Il. Regina Valter) (Pasquinzinho)

_____. *Menino Poti*. São Paulo: Melhoramentos, 1982. 22p. (Il. Claudius) (Mico Maneco)

_____. *Mico Maneco*. São Paulo: Melhoramentos, 1982. 22p. (Mico Maneco) (Il. Claudius) (15 cm.)

_____. *O Elfo e a Sereia*. São Paulo: Melhoramentos, 1982. 15p. (Il. Rogério Borges) (Benzinho)

_____. *Palavras, palavrinhas, palavões*. Rio de Janeiro: Codecri, 1982. 27p. (Pasquinzinho)

_____. *Pena de Pato e de Tico-Tico*. São Paulo: Melhoramentos, 1982. 22p. (Il. Claudius) (Mico Maneco 2)

_____. *Pimenta no cocoruto*. Rio de Janeiro: Brasil-América, 1982. 20p. (Il. Gerson Conforto) (Conte outra Vez)

_____. *Tatu Bobo*. São Paulo: Melhoramentos, 1982. 23 p. (Il. Claudius) (Mico Maneco 1; B)

_____. *Um avião e uma viola*. São Paulo: Melhoramentos, 1982. (Pomba da Paz) (Il. Gian Calvi)

_____. *O menino que espiava para dentro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983. 30p. Il. e projetos gráficos: Flávia Savary)

_____. *Passarinho me contou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983. 20p. (Il. Ivan Baptista e Marcelo Barreto de Araújo)

_____. *Praga de Unicórnio*. Rio de Janeiro: Nova

Fronteira, 1983. 24p. (20 cm.) (Il. Humberto Guimarães) (USP)

_____. *Alguns medos e seus segredos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. 28p. (Il. Eliardo França)

_____. *Boladas e amigos*. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1984. 22p. (Il. Claudius) (Mico Maneco 2; B)

_____. *Fome danada*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1984. 22p. (Il. Claudius) (Mico Maneco 2; C)

_____. *Hoje tem espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. 131p. (Il. Gerson Conforto)

_____. *How the leopard got his spots: a brazilian folktale*. London: Methruen. Children's Books. 1984. (Il. Gian Calvi)

_____. *Jararaca, a perereca e a Tiririca*. São Paulo: Cultrix, 1984. 16p. (Il. Alcy Linhares) (Peixinho)

_____. *Gente, bicho, planta: o mundo me encanta*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. (Il. Valter Ono)

_____. *Uma gota de mágica*. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1984. 22p. (Il. Claudius) (Mico Maneco 2; D)

_____. *Une grande petite fille*. Trad.: Marie-Jose Lamorlette. Paris: L'amitié-Matier, 1984. 61p. (Il. Dominique Osuch).

_____. *Quem perde ganha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 30p. (Il. Claudius)

_____. *No barraco do carrapato*. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1985. 22p. (Il. Claudius) (Mico Maneco III)

_____. *O Pavão do abre-e-fecha*. São Paulo: Cultrix, 1985. (Il. Eliardo França) (Peixinho - Tatu Bolinha).

_____. *O rato roeu a roupa*. São Paulo: Melhoramentos, 1985. 22p. (Il. Claudius) (Mico Maneco 3)

_____. *O tesouro da raposa*. São Paulo: Melhoramentos, 1985. 22p. (Mico Maneco III)

_____. *Uma arara e sete papagaios*. São Paulo: Melhoramentos, 1985. 22p. (Il. Claudius) (Mico Maneco 3)

_____. *A velhinha malquete ou Promessa de bicho e promessa de gente*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. 16p. (Il. gerson Conforto)

_____. *A zabumba do quati*. São Paulo: Melhoramentos, 1986. 24p. (Il. Claudius) (Mico Maneco 4)

_____. *Banho sem chuva*. São Paulo: Melhoramentos, 1986. (Il. Claudius) (Mico Maneco IV)

_____. *Menina bonita do laço de fita*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986. (Conte Outra Vez) (Il. Valter Ono)

_____. *No imenso mar azul*. São Paulo: Melhoramentos, 1986. (Il. Claudius) (Mico Maneco IV)

_____. *O palhaço espalhafato*. São Paulo: Melhoramentos, 1986. 22p. (Il. Claudius) (Mico Maneco 4)

_____. *Peleja*. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 1986. (Arte para criança)

_____. *Besouro e prata*. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 22p. (Il. Carlos Brito) (Tempos Mágicos)

_____. *A galinha que criava um ratinho*. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 23p. (Il. Carlos Brito) (Tempos Mágicos)

_____. *Avental que o vento leva*. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 23p. (18 cm.) (Il. Carlos Brito) (Tempos Mágicos)

A arara e o guaraná. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 22p.

(Il. Carlos Brito) (Tempos Mágicos)

_____. *Eu era um dragão*. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 23p. (Il. Wilma Martins) (Primeiro Mundo-Filhote)

_____. *História de Jabuti sabido com macaco metido; Currupaco papaco; Passarinho me contou*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987. 43p. (Il. Alcy, Eva Furnari, Avelino Pereira Guedes) (Pasquinzinho)

_____. *Lugar nenhum*. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 23p. (Il. Wilma Martins) (Primeiro Mundo-Filhões)

_____. *Maré baixa, Maré Alta*. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 23p. (Il. Wilma Martins) (Primeiro Mundo-Filhote)

_____. *Com prazer e alegria*. São Paulo: Melhoramentos, 1989. (Il. Claudius) (Mico Maneco)

_____. *Surpresa na sombra*. São Paulo: Melhoramentos, 1989. (Mico Maneco V)

_____. *Troca-troca*. São Paulo: Melhoramentos, 1989. 22p. (Il. Claudius) (Mico Maneco V)

_____. *Um dragão no pique-nique*. São Paulo: Melhoramentos, 1989. 22p. (Mico Maneco V)

_____. *Uma vontade louca*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. 139 p. (Il. Cláudio César Macedo Duarte)

_____. *Mistérios do mar oceano*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. 124p. (Il. Roger Mello)

_____. *Na praia e no luar, tartaruga quer o mar*. São Paulo: Ática, 1992. 32p. (Il. Marcelo Pacheco e Júlio Minervino)

_____. *Vira-vira*. São Paulo: Quinteto, 1992. 13p. (Il. Eva Furnari)

_____. *Beto, o carneiro*. São Paulo: Salamandra, 1993. 20p. (Il. Fernando Nunes) (Batutinha)

_____. *Coleção Adivinhe só*. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (Il. Claudius) (Conteúdo: *Manos Malucos 1; Piadinhas Infames*, v. 4; *O que é?*)

_____. *Dedo mindinho*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993. (Il. Marilda Castanha)

_____. *Jeca, o Tatu*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993. 19p. (Il. Cláudio Martins) (Batutinha)

_____. *Manos Malucos 1*. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (Adivinhe Só)

_____. *Manos Malucos 2*. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (Adivinhe Só)

_____. *O que é?* 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

_____. *O Mistério da Ilha: mandingas da Ilha Quilomba*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993. 55p. (Il. Wilma Martins)

_____. *O canto da praça*. 3. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993. 99p. (Il. Wilma Martins)

_____. *Piadinhas Infames*. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (Adivinhe Só)

_____. *Um Natal que não termina*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993. 29p. (Il. e Projetos Gráficos: Fernando Nunes)

_____. *A velha misteriosa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994. 20p. (Il. Marilda Castanha) (Batutinha)

_____. *Barquinho de papel*. São Paulo: Ática, 1994. 3v. (Il: Helena Alexandrinho, Rosana Munhoz, Semiramis Paterno)

_____. *Dorotéia, a centopéia*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994. 20p. (Il. Eva Furnari) (Batutinha)

_____. *De fora da arca*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994. (Il. Ziraldo)

_____. *O gato Massamê e aquilo que ele vê*. São Paulo: Ática, 1994. 24p. (Il. Semíramis Nery Paterno) (Barquinho de Papel-Sinal Aberto)

_____. *Série Ana Maria Machado*. São Paulo: Globo, 1994. (Il. Wilma Martins) (Conteúdo: Maré Baixa, Maré Alta v.1; Eu era um dragão v.2; Lugar nenhum v.3; Brincadeira de sombra v.4).

_____. *Um herói fanfarrão e sua mãe bem valente*. São Paulo: Ática, 1994. 24p. (Il. Rui de Oliveira) (Tapete Mágico)

_____. *O touro da língua de ouro*. 1994.

_____. *Uma noite sem igual*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995. (Il. Fernando Nunes)

_____. *Gente bem diferente*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. (Il. Roger Mello)

_____. *Amigos secretos*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997. (Sinal Aberto)

_____. *Tudo ao mesmo tempo agora*. São Paulo: Ática, 1997. (Sinal Aberto)

_____. *Esta casa é minha*. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. *Uma história de páscoa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000. (Coleção Batutinha).

_____. *Quem me dera*. São Paulo: Ática, 2005. (Coleção Barquinho de Papel).

1.2. Literatura para "adultos"

_____. *Alice e Ulisses*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. 113p.

_____. *Ana Maria Machado*. Seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios por Marisa Lajolo. São Paulo: Abril Educação, 1983. (Literatura Comentada)

_____. *Tropical Sol da Liberdade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

_____. *Canteiros de Saturno*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

_____. *Aos quatro ventos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 165p.

_____. *Isso ninguém me tira: livro do professor*. São Paulo: Ática, 1994. 119p. (Il. Getúlio Delphin) (Sinal Aberto)

_____. *O mar que nunca transborda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

_____. Um ABC de mestres. In: ABRAMOVICH, Fanny. (Org.) *Meu professor inesquecível. Ensinaamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores*. São Paulo: Gente, 1997. p. 49-64.

_____. *A audácia dessa mulher*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. *Para sempre. Amor e tempo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *Palavra de Honra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

1.3 Tese e Estudos

MACHADO, Ana Maria. *O recado do nome: Leitura de Guimarães Rosa à luz dos nomes dos seus personagens*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (USP)

_____. *Esta força estranha. Trajetória de uma autora.* São Paulo: Atual, 1996. (Passando a Limpo)

_____. *Contracorrente. Conversas sobre leitura e política.* São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Texturas: sobre leitura e escritos.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Como e por que ler os clássicos infantis desde cedo.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. *Ilhas no tempo. Algumas leituras.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

_____. *Balaio. Livros e Leituras.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

1.4 Traduções e Adaptações

TANAKA, Beatrice. *Maia ou a 53ª semana do ano.* Trad. Ana inda mais pelo gênero Maria Machado. Rio de Janeiro: Salamandra, 1978. 64p. (Il. Beatrice Tanaka) (23 cm.)

ROGERS, Hargreaves. *Coaxito: uma espécie de sapo de Catimbó.* São Paulo: Melhoramentos, 1982. 32p. Trad. Croak. (Catimbó) (Coordenação : Ana Maria Machado).

IBSEN, Henrik; PALMIRO, Sérgio. *Peer Gynt: O imperador de si mesmo.* Trad. Ana Maria Machado. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1985. 102p. (Reencontro).

GRIMM, Jacob. *Branca de neve e outros contos de Grimm.* Trad. e seleção de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 111p. (Il. e projeto gráfico de Ricardo Leite).

TWAIN, Mark. *As viagens de Marco Polo.* Trad. e adaptação de Ana Maria Machado. São Paulo: Scipione Autores e Editores, 1986. 120p. *The adventures of Marco*

Polo. (Reencontro).

SHAKESPEARE, William. *Sonho de uma noite de verão*. Tradução e adaptação de Ana Maria Machado. 1. ed. Scipione, 1986. 93p. *Midsummer nights dream*. (Reencontro) (21 cm.) (Contém dados bibliográficos)

GRIMM, Jacob. *Chapeuzinho vermelho e outros contos de Grimm*. Seleção e tradução de Ana Maria Machado. 3. ed. rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. 98p. (Il. e projeto gráfico de Ricardo Leite)

MALDRY, Thomas. *O rei Arthur e os cavaleiros da Tavola Redonda*. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Scipione, 1991. 80p. *Le Morte Darthur*. (Reencontro)

BARRIE, James Mathew. *Peter Pan: o livro*. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Quinteto, 1992. 203p. (Il. Walter Ono) (23 cm.)

BJORK, Christina. *Lineia no jardim de Monet*. Trad. Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992. 49p. (25 cm.) (brochura).

CHERRY, Lynne. *Sumauma, mãe das árvores: uma história da floresta amazônica*. Trad. Ana Maria Machado. 3. ed. São Paulo: FTD, 1993. 30p. (28 cm.) (brochura).

BURNETT, Frances Hodgson. *O jardim secreto*. Trad. Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: ed. 34, 1994. 252p. *The secret garden*. (Il. Tasha Tudor) (Coleção 34 Infanto-juvenil) (18 cm.).

ROGERS, Mary. *Que sexta-feira mais pirada!* São Paulo: Ática, 1994. 120p. *Freaky Friday*. (Outras Terras outros jovens) (Il. Lúcia Brandão)

KUSS, Danièle. TORTON, Jean. *A Amazônia*. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 1995. (Mitos e Lendas).

RAGACHE, Claude-Catherine; PHILLIPPS, Francis. *A cavalaria*. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 1996. (Mitos e Lendas).

2. BIBLIOGRAFIA SOBRE ANA MARIA MACHADO E SUA OBRA

ANTUNES, Benedito. PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. (Org.). *Trança de Histórias*. São Paulo: UNESP, 2004.

BASTOS, Dau (Org.). *Ana e Ruth: vinte e cinco anos de literatura*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

BOSSI, Ana Maria da Silveira. *A (IN)evitável didatização do livro infantil através do livro didático*. Governador Valadares. 01/03/2000. 1v. 205 p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - Educação.

CARVALHO, Neusa Ceciliato de. A mensagem ideológica de *História meio ao contrário*. *Revista das Letras*, n. 25, p. 67-73, 1985.

_____. *História meio ao contrário: Leitura ingênua ou crítica?* In: *Proleitura*, Assis, p. 08, 1995.

CASTELLO, José. Mulheres. In: _____. *Na cobertura de Rubem Braga*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

COELHO, Cerbino Vitória Wilson. *A seriedade do brinquedo. Era uma vez um tirano*. 01/06/1987. 1v. 68 p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - Letras. CAPES - ANO BASE: 1987.

COSTA, Cassilda Golin. *Memórias de mulheres de escritores brasileiros: subsídios para uma história privada da literatura*. POA-RS. 01/01/1998, 1 V. 160 P. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-Linguística e Letras.

COSTA, Marta Moraes da. *Bisa-Bia, Bisa-Bel: Uma Trança de ovos e avôs*. *Revista de Letras*, Curitiba, p. 94-101, 1989.

CRUZ, Cassandra Guimarães Medeiros. *Dúzias de sorrisos, dezenas de risadas, centenas de gargalhadas: o riso na obra de Ana Maria Machado*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras da

Universidade Federal Fluminense.

DALCASTAGNE, Regina. *O espaço da dor: o regime de 64 na produção romanesca brasileira*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília.

ESCANFELHA, Célia Maria. *A construção social da infância e Literatura Infanto-juvenil brasileira Contemporânea*. São Paulo, 01/05/1999.

GREGÓRIO, Anete Mariza Torres D. *A (re) Utilização Estética do Adjetivo e suas manifestações: Língua e Estilo em Ana Maria Machado* - 01/10/2001. 1v. 173 p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - Letras.

LOZANO, Carlos Sánchez. *El doble (o triple) que todos llevamos dentro. Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil. International Board on Books for Young People-Ibby*, nº 4, p. 56-7, 1996.

NEUMANN, Bettina. *Brasilianische Kinderliteratur: Lygia Bojunga Nunes e Ana Maria Machado*. Tese - Universidade Livre de Berlin, Alemanha, 1994.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. *Transgressão tem cara de criança: o espaço social da infância em Ana Maria Machado*. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento em História da PUC/SP. (SP) nº 14, fevereiro 1997. p. 145-160.

PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. *Recursos Linguísticos-expressivos da obra infanto-juvenil de Ana Maria Machado*. 1990. 297p. Tese (Doutorado em Literatura Infanto-Juvenil-brasileira-História e Crítica). - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

POTHAKOS, Bernadete Patrus Ananias. *Ana Maria Machado, lavrando com a palavra. A alma Fértil. Releitura*, v. 5, p. 30-35, 1994.

QUINTANA, Sueli da Fonseca. *Trança de gente: Ana Maria Machado na curva do Arco-Íris*. Rio de Janeiro, 1989. 171p. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira)-

faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

QUINTANA, Suely da Fonseca. *As representações da identidade cultural: literatura infanto-juvenil brasileira e urbana*. 01/08/2001. 241 p. Doutorado. UFMG - Estudo Literário.

RESENDE, Vânia Maria. O imaginário poético de Ana Maria Machado. In: _____. *O menino na literatura brasileira*. São Paulo: Perspectiva, 1988. p. 95-105.

_____. *O menino na literatura brasileira*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

RODRÍGUEZ, Antonio Orlando. *Panorama Histórico de La Literatura Infantil en América Latina y el Caribe*, nº 8, Caribe, p. 119-120.

_____. El arte mayor de Ana Maria Machado. *Literatura Infantil de America Latina*. v. IV, Panamá, p. 121-122.

ROSELL, Joel franz. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Barcelona: Fontalba, 1992.

_____. El hacha de oro de La Literatura Infantil Latinoamericana. *Espacios de Letura*. (em prelo).

_____. La nueva literatura infantil brasileña, *Latinoamérica*, p. 46-52.

_____. El ojo de la pluma en las penas del mundo. *Granma*, 01, 1988.

_____. Brasil, Literatura Infantil con Mayúsculas. *Revolución y Cultura*, Cuba, 1988. p. 32-37.

SANTOS, Neide Medeiros. *Bisa-Bia, Bisa-Bel*: Um processo Heterônimo. *Correio das Artes*, Paraíba, 10, julho, 1983. p. 3.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura Infanto-juvenil: Seis autores, seis estudos*. Goiás: Campos Salamandra,

YUNES, Eliana. *Infância e Infâncias Brasileiras: a representação da criança na literatura*. Rio de Janeiro, 1986. 343 p. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

VECCHI, Roberto. *Memoria al femminile: Tropical Sol da Liberdade* di Ana Maria Machado. Regazzoni. Susana, Italian, 1994. p. 237.

VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves. *O tema da viagem na obra de Ana Maria Machado*. 01/01/2001. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS- LETRAS, 126 p.

3. BIBLIOGRAFIA DE APOIO TEÓRICO

AGUIAR E SILVA, *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira. Ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BAKHTIN, Mikhail. Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992. P. 31-38.

_____. A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992. P. 39-47.

_____. Duas orientações do pensamento filosófico-lingüístico. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992. P.69-89.

_____. Língua, fala e enunciação. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992. P. 90-109.

_____. A interação verbal. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992. P. 110-27.

_____. O plurilingüismo no romance. In: _____. *Questões de Literatura e de Estética. A teoria do romance*. São Paulo: UNESP, 1988. p. 107-33

_____. O problema do autor. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Orgs.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. Em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1999. (Ensaio de Cultura).

BARTHES, Roland (Org.). *Análise Estrutural da narrativa*. Pesquisas Semiológicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

_____. Aula. Aula Inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. São Paulo: Cultrix, 1978. Tradução: Leyla Perrone-Moisés.

_____. *O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, 1971.

BASTOS, Dau (Org.). *Ana e Ruth. 25 anos de literatura*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em Educação).

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade estadual de Campinas, 1988. (Linguagem/Crítica)

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. *Reflexões sobre a arte*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986. (Fundamentos)

BRAIT, Beth. *A personagem*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CADEMERTORI, Lúgia. *O que é literatura infantil*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALDERELLI, Paulo. *Dicionário Enciclopédico de Psicologia Geral*. São Paulo: Formar, 1972.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria da História Literária*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

_____. Professor, escola e Associações Docentes. *Almanaque*. São Paulo, 1980, p. 83-7.

_____. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *A Educação pela noite*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. A literatura e a formação do homem. *Revista Ciência e Cultura*, 24(9), p. 803-9, setembro de 1972.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63.

_____. *O Discurso e a Cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

_____. *Formação da Literatura Brasileira. Momentos Decisivos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Italiana, 1993. v. 1, p. 23-36.

_____. *Formação da Literatura Brasileira. Momentos Decisivos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Italiana, 1993. v. 2. p. 293-27.

_____. *A personagem de ficção*. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. *Sílvia Pélica na Liberdade*. In: LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina *Um Brasil Para crianças: Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 2. ed. São Paulo: Global, 1986.

_____. *O estudo analítico do poema*. 4. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004. 164 p.

CECCANTINI, João Luís C. T. *Vida e Paixão de Pandomar, o cruel de João Ubaldo Ribeiro: um estudo de produção e recepção*. V. 1, 2, 3. Dissertação de Mestrado – UNESP.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

DIDEROT, D. *Ensaaios sobre pintura*. São Paulo: Papirus, s.d. p. 83-102.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.

_____. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ELIOT, T. S. *Tradição e talento individual*. In: _____. *Ensaaios*. São Paulo: Art editora, 1989. p. 37-62.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). *O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Paródia e Dialogismo*. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. p. 49-61.

FEHÉR, Ferenc. *O Romance está morrendo. (Contribuição à Teoria do Romance)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FORSTER, E. M. *Aspectos do romance*. Porto Alegre: Globo, 1969.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1986.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Princípios).

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Texto e Linguagem)

_____. *Linguagem e Ensino. Exercícios de Militância e Divulgação*. Campinas: Mercado de Letras - ALB, 1996.

HEGEL, *Estética. Poesia*. Lisboa: Guimarães, 1975.

JAUSS, Robert Hans et al. *A literatura e o leitor. Textos de Estética da recepção*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979. Tradução e Seleção: Luiz Costa Lima.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. São Paulo: ed. 34, 1996.

JOBIM, José Luís. (Org.) *História da Literatura*. In: ____ *Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 127-49.

KLEIN, Melanie. *O Sentimento de Solidão. Nosso Mundo Adulto e Outros Ensaio*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

KRAMER, Sônia. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. *Infância, conhecimento e contemporaneidade*. In: KRAMER, Sônia. LEITE, Maria Isabel F. Pereira. (Org.) *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica)

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 14. ed. São Paulo:

Brasiliense, 1981.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira. História e Histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a Literatura Infantil Brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Literatura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 52-62.

_____. *O que é literatura*. São Paulo: 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Primeiros Passos)

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LOPES, Edward. O texto literário e o texto de massa e o ensino da língua portuguesa. In: ____ *A palavra e os dias sobre a teoria e a prática de Literatura*. São Paulo: UNESP; Campinas,: Editora da Unicamp, 1993, P. 27-43.

LOURENÇO FILHO, M. B. Como aperfeiçoar a literatura infantil. In: *Revista Brasileira (ABL)*. n. 3, v. 7, p. 146-69, 1943.

LUBBOCK, Percy. *A Técnica da Ficção*. São Paulo: Cultrix, 1976.

MAGALHÃES, Lígia Cademartori; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Ensaios).

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura Literatura e Escola. Sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Entre literatura e ensino: um balanço das tematizações brasileiras (e assisenses) sobre literatura*

infantil e juvenil. Texto apresentado no VI Seminário de Estudos Literários - FCL - UNESP - Assis, 1996. (mimeo.)

_____. *Em Sobressaltos. Formação de professora.* Campinas: UNICAMP, 1997.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura.* 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos).

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil.* 2. ed. São Paulo: Summus, 1979. (Novas Buscas em Educação).

MENDILOW, A.A. *O tempo e o Romance.* Porto Alegre: Globo, 1972.

MOISÉS, Massaud. *A análise literária.* 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 88-114.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-48.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.* 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

PAZ, Octavio. Dialética da Solidão. In: _____. *O Labirinto da Solidão e Post-Scriptum.* Trad. Eliane Zagury. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PIRES, Orlando. *Manual de teoria e técnica literária.* 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1985.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Uma visão geral do fenômeno Literatura Infantil. In: _____. *A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes.* Rio de Janeiro: Nórdica, 1985. p. 63-70.

_____. Literatura Infantil e Realidade. In: *Cadernos da PUC - Literatura Infantil II*, nº 34, Rio de Janeiro, 1981.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem Literária*. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios).

RESENDE, Vânia. *O menino na literatura brasileira*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 29. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o Romance Moderno. In:

_____. *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1973. P. 75-97.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. Uma perspectiva Social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem*. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 5. ed. Campinas: Papirus, 1994.

TODOROV, Izevtan. *Literatura e Significação*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1967.

_____. A origem dos gêneros. In: *Os gêneros do Discurso*. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 8.ed. São Paulo: Global, 1985. (Teses).

_____. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989. (Fundamentos).

_____. (Org.) *A produção cultural para a criança*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.) *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ZILBERMAN, Regina. MAGALHÃES, Lúcia Cademartori.

Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984. (Ensaaios).

YUNES, Eliana. Fantasia e Realidade em Literatura Infantil. In: *Cadernos da PUC/RJ - Literatura Infantil II*, nº 34, rio de Janeiro, 1981.

YUNES, Eliana. *Infância e Infâncias Brasileiras: a representação da criança na literatura*. Rio de Janeiro, 1986. 343 p. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. A força democratizadora da Literatura ou Literatura e Poder. In: *Revista Ciência e Cultura*, v. 38, nº 9, p. 1480-82, 1986.

_____. PONDÉ, Glória. *Leitura e Leituras da Literatura Infantil*. 2.ed. São Paulo: FTD, 1989. (Por onde começar?)

_____. PELO AVESSE: A Leitura e o Leitor. In: *Revista de Letras*, UFPR, v. 44, p. 185-96, 1995.

_____. *Infância e Infâncias Brasileiras: a representação da criança na literatura*. Rio de Janeiro, 1986. 343 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Literatura Brasileira) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC.

WELLERSHOFF, Dieter. *Literatura, Mercado e Indústria Cultural*. Humboldt. Hamburgo, p. 44-8, 1970.

4. OBRAS DE REFERÊNCIA

COELHO, Nely Novaes. *Dicionário crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*. 1882-1982. São Paulo: Quíron, 1983.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 4. Ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

REIS, Carlos. LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.