

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

SARAH DIVA DA SILVA IPIRANGA

IMAGENS DA INFÂNCIA
*Crianças, aprendizagem e formação nos contos de Guimarães Rosa
e Clarice Lispector*

**FORTALEZA – CE
2010**

SARAH DIVA DA SILVA IPIRANGA

IMAGENS DA INFÂNCIA
*Crianças, aprendizagem e formação nos contos de Guimarães Rosa
e Clarice Lispector*

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como exigência para a obtenção do Título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Andréa Borges Leão.

Linha de pesquisa: Educação, Currículo e Ensino

FORTALEZA – CE
2010

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

I58i

Ipiranga, Sarah Diva da Silva.

Imagens da infância [manuscrito] crianças, aprendizagem e formação nos contos de Guimarães Rosa e Clarice Lispector / por Sarah Diva da Silva Ipiranga. – 2010.

213f. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 18/06/2010.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Andréa Borges Leão.

Inclui bibliografia.

1-LISPECTOR, CLARICE, 1925-1977 – CRÍTICA E INTERPRETAÇÃO.

2-ROSA, JOÃO GUIMARÃES, 1908-1967 – CRÍTICA E INTERPRETAÇÃO.

3- EDUCAÇÃO NA LITERATURA. 4-INFÂNCIA NA LITERATURA. 5-CRIANÇAS NA LITERATURA. 6-CONTOS BRASILEIROS .I-Leão, Andréa Borges, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) B869.34

37/10

IMAGENS DA INFÂNCIA
*Crianças, aprendizagem e formação nos contos de Guimarães Rosa
e Clarice Lispector*

Sarah Diva da Silva Ipiranga

Aprovada em 18 DE JUNHO DE 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Andréa Borges Leão – UFC
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Marly Amarilha
Examinadora -UFRN

Prof.^a Dr.^a Roberta Manoela Barros de Andrade
Examinadora - UECE

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Albuquerque Morais
Examinadora- UFC

Prof.^a Dr.^a Sylvie Delacours
Examinadora - UFC

*Para a infância das minhas filhas -
Mariana, Ana Cecília e Joana -
“uma viagem inventada no feliz”.*

*Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão*

Milton Nascimento

*(em memória de **Haroldo Aragão**, eterno infante)*

Com palavras de agradecimento

À **Andréa Borges Leão**, pelo percurso de aprendizagem e formação que me fez atravessar numa convivência fecunda.

Aos professores **Sylvio Gadelha, Ercília Braga e Ana Elizabeth**, por transformarem a educação numa possibilidade concreta de estudos e descobertas.

À **Pós-graduação da Faculdade de Educação**, por acolher este projeto e viabilizar a sua realização.

À **Universidade Estadual do Ceará** e aos **professores, alunos e funcionários do curso de Letras**, pelo encorajamento contínuo e disponibilidade em ajudar.

A **minha família (Aparecida, Jamille, Sávio e Júnior)**, porto seguro para as intempéries da escrita (e) da vida.

Às **amigas-irmãs Fátima, Hebe, Solange, Susana e Tânia**, pela fraternidade dos laços e abraços.

À **Isabelle Montenegro**, pela troca de lágrimas e sorrisos em meio às ‘pedrinhas’ do caminho.

À **Márcia Teixeira**, por ter transformado segredos em revelações.

Às crianças brincantes que se juntaram a nós numa roda de alegria: **Letícia, Paulo Filho, Artur, Duda, Marina, Marília, João Pedro, Valton Neto...**

E a todas as outras pessoas que jogaram o seu pó-de-pirlimpimpim para tornar essa viagem possível: **Haroldinho Aragão, Nancy de Oliveira, Henrique Beltrão, Karla Martins, Marlene Cidrack, Andréia Turolo...**

RESUMO

Análise das representações da criança e dos processos de aprendizagem e formação nos contos de Guimarães Rosa e Clarice Lispector. Parte-se inicialmente da criação de uma tipologia que sistematiza e categoriza as imagens da infância, as suas intermediações familiares, escolares e sociais, bem como as relações que se estabelecem entre os indivíduos e grupos que se afirmam nas narrativas: pais e filhos, alunos e professores. Os espaços nos quais essas mediações têm lugar (natureza, casa e escola) e os percursos de aprendizagem e formação que norteiam a afirmação da infância são também analisados e articulados com várias teorias acerca da constituição do infantil e das injunções de poder que marcam os confrontos e diálogos entre esses atores sociais. Em uma perspectiva interdisciplinar, os campos teóricos da Educação, História e Literatura imbricam-se por meio do pensamento de autores que refletiram sobre a infância e a formação: Norbert Elias, Philippe Ariès, Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin. Além disso, na constituição das infâncias nos contos selecionados, observa-se a interferência motriz de elementos conceituais que delimitam o campo de atuação dos personagens: o conflito, a viagem, o sacrifício, a linguagem, a imaginação, o riso, a morte e o amor. Constrói-se, assim, com a tese um espaço de reflexão sobre as contribuições do texto literário para os estudos pedagógicos acerca da criança e das suas formas de estar no mundo.

Palavras-chave: Criança. Formação. Aprendizagem. Guimarães Rosa. Clarice Lispector.

ABSTRACT

For the analysis of children representations and the learning and educational processes in short stories by Guimarães Rosa and Clarice Lispector, it starts from the creation of a typology which systematizes and categorizes childhood images, their family, scholarship and society intermediations, as well as the relations established among individuals and groups who are built in the narratives: parents and children, students and teachers. The locals where the mediation takes place (nature, home and school) and the courses of learning and education which guide the establishment of childhood are also analyzed and articulated with various theoretical perspectives about the construction of childhood and the power injunctions which, in turn, are present in the confrontations and dialogues among these social actors. From an interdisciplinary perspective, the theoretical fields of Education, History and Literature intertwine in the authors' thought about childhood and education: Norbert Elias, Philippe Ariès, Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin. Besides that, in the establishment of childhood present in the selected short stories, the conceptual elements driving interference, which bounds the field of characters' action, is observed: conflict, travel, sacrifice, language, imagination, humor, death and love. Thus, a place for reflections about the contributions of the literary text for pedagogical studies about children and their manners of being in the world is constructed with the thesis.

Key-words: Children. Learning. Education. Guimarães Rosa. Clarice Lispector.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PELAS LINHAS DA ESCRITA: experiências e formação	24
1.1 Livros e filhos: vidas que se contam	24
1.2 Das crianças: um itinerário	43
2 FELICIDADES CLANDESTINAS: a infância em Guimarães Rosa	52
2.1 Uma história de pouco amor: Miguilim	52
2.1.1 <i>Os laços de família</i>	60
2.1.2 <i>Infância e errância</i>	77
2.2 Pequenas-grandes infâncias	86
2.2.1 <i>No reino da imaginação: “As margens da alegria”</i>	89
2.2.2 <i>“Fita-Verde no cabelo”: o susto da infância</i>	99
2.3 Sopros de vida	114
2.3.1 <i>Saber morrer: “A menina de lá”</i>	115
2.3.2 <i>Saber viver: “Pirlimpsiquice”</i>	125
3 JARDIM DE INFÂNCIAS: as crianças de Clarice Lispector	141
3.1 Flores em botão	143
3.1.1 <i>“Felicidade clandestina”</i>	144
3.1.2 <i>“Restos de carnaval”</i>	149
3.2 Sofia: audaz navegante	155
3.3 As margens da alegria: “A menor mulher do mundo”	178
3.4 Histórias de amor e galinhas	189
3.4.1 <i>“Uma história de tanto amor”</i>	190
4 CONCLUSÃO	200
REFERÊNCIAS	205
ANEXOS	212

INTRODUÇÃO

Crianças, livros, leitores, escolas – essas identidades sempre estiveram presentes na literatura brasileira. Do “Conto da escola”, de Machado de Assis (1839-1908), passando pelo *O Ateneu*, de Raul Pompéia (1863-1895), *Cazuza*, de Viriato Correia (1884-1967), até a reconstituição memorialística de José Lins do Rego (1901-1957) - *Menino de engenho*, *Doidinho*, *Bangüê* - e Graciliano Ramos (1892-1953) (*Infância*), a figura da criança e o espaço escolar são representações recorrentes e significativas. Percebemos, na leitura desses livros, configurações da infância, da família e da escola que vão se alterando com o tempo e com os períodos literários. O pessimismo de Machado, o rancor de Pompéia, as lembranças afetuosas de José Lins do Rego, o ressentimento de Graciliano Ramos representam, na verdade, modos de narrar que encaram a infância com a subjetividade de cada um, ao lado das condições sociais vividas pelos autores nos tempos em que habitaram. Dessa forma, com acentos diferenciados e percepções multifacetadas, esse mundo particular da criança é recuperado literariamente, dando-lhe novo vigor e capacidade inventiva.

Dentro da produção brasileira mais contemporânea, situada na segunda metade do séc. XX, dois escritores destacam-se pela singularidade na abordagem das imagens da infância e das suas injunções particulares, como família, escola, formas de aprendizagem e processos de formação: **Guimarães Rosa** (1908-1967) e **Clarice Lispector** (1920-1977). Nos seus vários romances, novelas e principalmente contos, há uma percepção do imaginário infantil que não deseja captar a criança com uma voz superior, mas chegar até ela perpassado e atravessado por sua lógica especial.

Fazer uma interlocução entre **Infância**, **Educação** e **Literatura** mostrou-se um percurso rico, fértil e conflituoso de se percorrer nas veredas dos dois escritores. Portanto essa pesquisa – “**Imagens da infância: a representação das crianças nos contos de Guimarães Rosa e Clarice Lispector**” – traça um mapa das infâncias que atravessam os contos, localiza-as na história da criança e da família e relaciona-as aos processos de aprendizagem, desenvolvimento e formação com que dialogam.

Dentro da obra de ambos (vasta e multifacetada), alguns livros se destacam por meio de uma insurgência infantil mais intensa e pulsante. *Primeiras estórias*, de GR¹, livro lançado em 1962, seis anos depois da publicação de *Grande sertão: veredas* (1956), é marcado por uma sensibilidade particular em relação aos excluídos socialmente: crianças, loucos, velhos, animais. Seus contos ressignificam a criança em aspectos diversos, entre eles a frustração e as perdas impingidas pelos adultos e a capacidade de encantamento da personalidade infantil. Tais elementos são evidenciados sobretudo pela liberdade que caracteriza o imaginário da criança (“Era uma viagem inventada no feliz”) (ROSA, 1994, p.389) e pela sua insubordinação e tentativa de autonomia em relação aos códigos, sejam eles sociais, familiares ou lingüísticos (“mas só bis-viu”) (ROSA, 1994, p.390) que, canônicos e estáticos, procuram fazer da infância um espaço de coerção.

Os contos de *Primeiras estórias*, entretanto, não estão isolados dentro da obra rosiana. Eles mantêm contato com *Campo Geral* (1956)², onde encontramos a trajetória do menino Miguilim, personagem que é um marco na representação da infância dentro da literatura brasileira. Num texto mais alongado e que encontra ressonâncias e repetições em vários contos de PE³, visualizamos a história de uma criança em permanente tensão “amorosa” com seu círculo familiar. *Ave, palavra* (1970), livro póstumo, construído a partir de publicações dispersas em vários meios de comunicação da época, amalha crônicas, poemas, apontamentos de viagens. Nele se destaca “Fita-Verde no cabelo”, uma nova versão de Chapeuzinho Vermelho criada por Rosa e um dos seus textos mais pungentes.

A concepção da infância que se elabora na prosa rosiana já foi abordada por Henriqueta Lisboa no texto “O motivo infantil em Guimarães Rosa”, no qual ela aponta no escritor uma sensibilidade específica para retratar o menino que foi e que recria em suas obras. A estudiosa mineira corrobora a nossa visão de que Rosa conseguiu captar a infância como se nela ainda estivesse vivendo, diferente de outros autores que falam de sua meninice com o olhar grave da idade passada no tempo:

Rosa é um criador delirante, suponho, exatamente porque possui o sentimento da infância. O que nem sempre acontece com grandes escritores, por exemplo, com o nosso admirável e grave Machado de Assis. Por exemplo, ainda, com Graciliano Ramos que nos deixou um livro intitulado *Infância*, magistral em todo sentido mas

¹ Usaremos siglas a fim de identificar os autores: GR, Guimarães Rosa; CL, Clarice Lispector.

² Todos os contos aqui estudados de GR fazem parte da *Ficção Completa* (vol. I e II), editada pela Aguilar em 1994.

³ Utilizaremos a partir de agora abreviaturas para os livros selecionados na pesquisa: PE, para *Primeiras estórias*; CG, *Campo geral*; AP, *Ave, palavra*; FC, *Felicidade clandestina*; LC, para *Laços de família*.

tocado daquela severidade enxuta de adulto que é seu traço característico (LISBOA, 1983, p.172).

Em outro artigo, “O amor na obra de Guimarães Rosa”, Benedito Nunes aponta a infância como um dos principais condutores da narrativa de Rosa, situando-a, entretanto, no nível da compreensão mítica, enquanto arquétipo da Criança Primordial:

Esses personagens – o Menino, a Menina, o Jovem – dados a encantamento e sortilégios, munidos de dons extraordinários, e que podem ter das coisas uma visão mais completa do que a comum, pertencem a uma só família mítica. [...] é espécie representativa de um padrão mitológico, de uma essência arquetípica, inserida nas formas religiosas arcanas, e que tem servido de conduto à imaginação poética: a Criança Primordial (NUNES, 1994, p. 127).

Nessa concepção diferenciada da infância, dois livros de Clarice Lispector destacam-se: *Laços de família* (1960) e *Felicidade clandestina* (1971)⁴. Seus contos narram, sem uma seqüência temporal lógica, acontecimentos variados vivenciados pelos personagens. São histórias de amizade e afeto (“Uma amizade sincera), iniciação amorosa (“O primeiro beijo”), cuidados maternos (“Come, meu filho”), descobertas pequenas do cotidiano (“Cem anos de perdão”) e tantas outras experiências que constroem a subjetividade dos viventes da obra. Com um tom memorialista, já que muitas das narrações foram vivenciadas pela autora (o conto “Felicidade clandestina”, que dá nome ao segundo livro, talvez seja o mais exemplar dentro dessa perspectiva autobiográfica), percebe-se nos livros, de forma enviesada e não linear, a costura de um trajeto que aponta para experiências de infâncias dispersas, mas amalgamadas pela linha da escrita.

Um universo particular, próximo, cúmplice, “menor” e intenso invade-nos durante a leitura - são mães, filhos, amigos, professores, alunos que se alternam no exercício constante da troca e da transformação, em espaços socializados e ao mesmo tempo solitários de permuta: escola, família, mesa de jantar, viagens, passeios etc., evidenciando uma complexa rede de pequenas histórias, onde vozes dissonantes procuram revezar-se entre fala e escuta. Beijos, livros, pães e ovos, objetos inusitados e desconexos, misturam-se fazendo um banquete de signos amorosos, mediados por desejos, frustrações, conquistas – margens da alegria, vivenciadas também por todos nós.

⁴ Neste trabalho, estaremos utilizando a 16. ed. da Nova Fronteira (1983) de *Laços de Família* e a edição da Rocco (1998) de *Felicidade clandestina*.

A cada conto, contamos com um número mínimo de personagens, que se movem através de uma dicção particular, quase cochichada ao ouvido, sem grandes arroubos ou alegrias desmedidas. Tudo é muito leve, nem por isso menos intenso. No universo clariceano não esperamos encontrar mudanças abruptas, mas “momentos charneiras”, produzidos por pequenos desequilíbrios, quase imperceptíveis, que nos fazem compartilhar processos de iniciação.

Compreender, pois, essas infâncias exige também entendê-las inseridas em um processo de educação amplo, “de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder” (BRANDÃO, 2007, p. 14) já que não podemos visualizá-las fora do sistema de trocas simbólicas. Por isso as infâncias rosiana e clariceana encontram-se dentro de “redes e estruturas sociais de transferência de saber” (BRANDÃO, 2007, p. 14). Ou seja, não há como analisá-las sem articular essa leitura com as formas de **aprendizagem** e os processos de **formação** que são indispensáveis para a configuração das crianças ficcionais.

Se entendermos aprendizagem e formação como *bildung*, que “designa simultaneamente a tarefa educativa, enquanto ela confere uma forma ao ser, e o poder de criar imagens, de dar uma figura” (WUNEMBERG; ARAÚJO, 2006, p. 32), a relação entre literatura e educação fica mais patente ainda no estudo das narrativas. O texto literário e as idéias pedagógicas podem encontrar um lugar de conversação já que, nos contos rosianos e clariceanos, da primeira infância à adolescência, os personagens infantis vão conviver com diversas formas de **saber**, mediadas pela família, pela escola, pela cultura. Isto é, passam por um processo de *bildung*. Na literatura, o conceito de formação ou *bildung* está agregado ou incorporado ao que denominamos “Romances de Formação ou Educação”, categoria com a qual os dois autores selecionados dialogam intensamente em seus contos. Se a formação para muitos educadores e filósofos é um caminho para a construção das identidades, nos romances de formação, usando aqui o pensamento de Mikhail Bakhtin (2003), o personagem se perde nesse processo e tal perda é necessária para que ele esteja aberto às transformações. E não é só ele quem muda, já que para Bakhtin o verdadeiro sentido da formação está em o homem também transformar o que está ao seu redor:

[...] o homem se forma *concomitantemente* com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra. Essa transição se efetua nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito (grifo do autor) (BAKHTIN, 2003, p. 222).

É nesse espaço do novo que o passageiro/viajante vai ter que enfrentar as dificuldades e superá-las. Tudo pode acontecer, como pondera o próprio Guimarães Rosa: “Minha biografia, sobretudo minha biografia literária, não deveria ser crucificada em anos. As aventuras não têm princípio nem fim. E meus livros são aventuras; para mim são minha maior aventura”.

O objetivo da tese é identificar nos textos dos dois autores percursos que compõem uma nova trajetória de formação da criança que também possa estabelecer contatos com modelos educacionais existentes, o que nos leva a percorrer a história do conceito de infância (Corazza, 2002) e, por outro lado, criar tipologias que recriem as personagens infantis a partir dos processos de aprendizagem que elas vivenciam. Ou seja, nossa leitura evidencia como literariamente se pode criar um **imaginário educacional** próprio, formado de apropriações e desalojamentos. Entendendo imaginário educacional como “uma modalidade, ou uma especificação, daquilo que denominamos imaginário bidimensional: imaginário sociocultural (ideologia, utopia, metáfora) e imaginário arquetipal (mitos, símbolos, arquétipos – imagens arquetípicas)” (WUNEMBURGER, ARAÚJO, 2006, p. 26), veremos que a literatura também é formada pela memória de imagens e das práticas discursivas que acompanham o processo de *bildung* dos personagens. Por isso visualiza-se nos textos dos escritores selecionados uma **educação literária**, habitada por pais, filhos, alunos, professores, escolas, sentimentos, na medida em que, de forma fragmentada, eles encenam um processo formativo no qual a infância, o saber e a aprendizagem de maneira relacional recriam vivências transformadoras.

Dentro da produção acadêmica brasileira há várias dissertações e teses que já fizeram uma articulação entre educação, literatura e infância, tendo Clarice Lispector e Guimarães Rosa como centro ou referência de suas pesquisas. A tese de doutorado da professora Eliana Yunes é uma referência essencial e ponto de partida para este trabalho: *Infância e infâncias: a representação da criança na literatura brasileira* (PUC-Rio, Departamento de Letras, 1986). Em áreas distintas podemos citar também as seguintes teses de doutorado e dissertações de mestrado: *Perto do coração criança: uma leitura da infância nos textos de Clarice Lispector*, de Nilson Fernandes Dinis (UNICAMP, Faculdade de Educação, 2001)⁵, *A mulher que não matou a criança*, de Júlia Duque Estrada Pontes (PUC-Rio, Departamento de Letras, 2007)⁶, *Chegar à infância*, de Bernardina Maria de Sousa Leal

⁵ O trabalho de Dinis desenvolve um estudo que liga a obra clariceana à filosofia e aos estudos da linguagem.

⁶ A ênfase nesta pesquisa recai sobre a obra infantil de CL.

(UERJ, Faculdade de Educação, 2008)⁷; *Brincadeira de verdade: o jardim mitosiano da infância e os pequenos grandes mestres*, de Rosângela de Mello (UFRS, Instituto de Letras, 2003)⁸. Vemos pela produção citada que os dois autores foram estudados a partir do tema da infância tanto no Departamento de Letras quanto no de Educação, o que reforça o ponto de vista empreendido por esta pesquisa. Entretanto não há ainda uma tese cotejando os dois narradores, procurando singularidades que os aproximem. Além disso, na Pós-Graduação de Educação da UFC são quase inexistentes trabalhos cujo teor se aproxime do que estamos propondo. Podemos, todavia, citar a dissertação de mestrado da professora Celina Fontenele Garcia, *A escola: personagem da literatura brasileira*, que muito nos ajudou na problematização do trabalho e abordagem teórica.

Hoje há um interesse cada vez mais constante na aproximação entre essas áreas. Brayner comenta que os trabalhos desenvolvidos neste caminho “procura[m] nos textos ficcionais os instrumentos de reflexão que possam ajudar a formação dos futuros educadores” (2005, p. 63), já que o texto literário “deveria fazer parte integrante de um estudo do pensamento pedagógico” (CHARBONNEL citado por BRAYNER, 2005, p. 63).

Nossa proposta, como salienta Brayner, não pressupõe a utilização instrumental do texto literário para fins pedagógicos, mas a problematização de idéias e conceitos que disseminados no tecido ficcional acionam a validade de idéias pedagógicas, sobretudo relacionadas à infância. Assim, alguns questionamentos direcionam o estudo: quais seriam os problemas interpostos pela literatura que seriam tão caros à educação, isto é, é possível relacionar crianças de papel com crianças reais, palpáveis e a partir daí discutir uma série de conceitos como infância, família, socialização, escola? A própria literatura já nos oferece essa resposta: o literário não nos afasta do real educacional da criança, pois constitui-se numa forma outra de olhar facetas da infância que se escondem dos manuais e das teorias. Como nos alerta Solange Jobim e Sousa, a literatura funciona como “possibilidade de revelação de ‘verdades’ que o conhecimento dito científico não é capaz de penetrar” (Sousa, 1994, p. 14). Apoiada na ficção clariceana, Sousa ressalta que as imagens literárias não hesitam em “confrontar a criança com as realidades da existência humana” (1994, p. 14). Ou seja, o discurso literário, sem a sistematização presente na história da educação, está constantemente a refletir sobre a criança e seus interlocutores (pais, mestres, governantes, amigos...) e a

⁷ Uma infância que se aproxima de um devir é a proposta da tese de Bernardina, ancorada no pensamento deleuziano.

⁸ As crianças são analisadas pela concepção de *alethéia*, resgatando sua imagem mítica.

encenar essas relações. Além disso, Rosa nos confirma: “Tudo se finge, primeiro; germina autêntico é depois”.

A socióloga Nathalie Heinich também justifica seu interesse pela representação literária de papéis sociais como uma maneira de chegar inclusive mais perto do fato social em si. Estudando as imagens de mãe e filha na literatura e no cinema, ela justifica a utilização dessas novas “ferramentas” como um compartilhamento saudável e ao mesmo tempo desafiador:

Dar-se conta que aquilo de indizível, informulável e até impenetrável que vivemos, outros exprimiram por meio de imagens ou palavras, é experimentar um laço com outrem, um possível compartilhamento desses fracassos relacionais que nos isolam, uma possível conexão com experiências plurais ou até coletivas. É o que nos dão, cada uma em seu campo, a empatia da ficção e a racionalização da teoria – ambas se alimentando reciprocamente (HEINICH; ELIACHEFF, 2004, p. XIV).

Nos textos literários estudados na pesquisa parte-se de situações e espaços comuns de aprendizagem - família, escola, comunidade - com personagens igualmente tradicionais - pais e filhos, jovens e adultos, alunos e professores. Não se pode esquecer que a criança está dentro das estruturas de um grupo bem maior. Ela deve se encaixar nos padrões para que o funcionamento da “engrenagem” seja estável ou constante. Propõe-se assim que ela passe por um processo de formação, no qual se “sofistique”, prepare-se para compor o futuro que a aguarda: ser um adulto de valor. A formação tem esse componente de adaptação, de modelagem, de meta a cumprir. A educação da infância não é necessária pela criança em si, mas pelo adulto no qual ela vai se transformar e pelos adultos com os quais vai conviver. O ponto de vista dominante então é o do outro, exterior ao protagonista da ação. Brandão nos alerta:

Em nome de quem os constitui educadores, estes especialistas do ensino aos poucos tomam a seu cargo a tarefa de assumir, controlar e recodificar domínios, sistemas, modos e usos do saber e das situações coletivas de distribuição do saber [...] Assim, aos poucos acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle (BRANDÃO, 2007, p. 33).

Na literatura, entretanto, a constituição das relações que estabelecem o controle entre esses atores sociais e educacionais desencaminha-se e busca novas veredas para a sua

realização. Nesse descaminho a interface educação/literatura se vê problematizada ainda mais: em que medida as infâncias narradas nos livros corroboram ou redefinem as imagens infantis que são desenvolvidas pelas matrizes pedagógicas, sobretudo aquelas que têm a psicologia do desenvolvimento como aporte seguro? Ou seja, as crianças que se narram nos contos e novelas são apenas um espelhamento dos modelos infantis disseminados pela pedagogia ou quebram esse espelho propondo novas configurações? Como avaliar o impacto causado pelos processos de aprendizagem tradicionais impostos pela escola e pela família? Quais são as novas formas de aprendizagem propostas? Elas significam um rompimento ou um redimensionamento?

Mesmo partindo de um lugar comum dentro das configurações sociais, o texto literário centra-se nas individualidades que se constroem a partir do que está posto, mas que no seu percurso de formação interagem com fatores dissociantes que propõem um novo pacto de aprendizagens. Novamente indaga-se: como o processo formativo, dentro do espaço ficcional, não abrindo mão desse propósito de conformidade com a regra, permite brechas para uma formação que tem a criança puxando a ponta do novelo e não somente sendo enovelada? Dentro do processo de formação que acompanha os personagens, os objetivos clássicos de formar (PLATÃO, 2007) – preparar o cidadão para a vida pública, o indivíduo para a sociedade -, são mantidos ou encontram uma nova perspectiva?

Através do amadurecimento, pois, desses questionamentos, um norte conceitual foi construído de forma a potencializar os problemas propostos e a encaminhar as hipóteses. De início localizar a criança dentro da história através da contribuição de Philippe Ariès e Norbert Elias foi importante para agrupar as crianças ficcionais em certos ‘modelos’ históricos com os quais dialogam do lugar em que falam. Não podemos ter a ilusão de encarar a infância por si mesma, mas a infância em si, no outro, com o outro e além dela mesma. Dos pais aos professores, entre a natureza e a cultura (MÜLLER, 2007), a criança vivencia situações diárias de conflito e é somente nessa interlocução que sua subjetividade se constrói. A infância e suas contingências (pai, mãe, amigos, escola, professores, livros), mesmo que literárias, estão inseridas num tempo e num espaço específicos que representam injunções fortes no tecido ficcional. Há crianças do século XIX, infantes finiseculares, peraltas da modernidade que guardam em si e na sua trajetória um diálogo ou um confronto com os modelos vigentes na época. Norbert Elias, em *A sociedade dos indivíduos*, analisa justamente a força do relacional na constituição do ser humano.

Não existe um grau zero da vinculabilidade social do indivíduo, um “começo” ou ruptura nítida em que ele ingresse na sociedade como que vindo de fora, como um ser não afetado pela rede, e então comece a se vincular a outros seres humanos. Ao contrário, assim como os pais são necessários para trazer um filho ao mundo, assim como a mãe nutre o filho [...], o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura que é específica de sua sociedade. Ele adquire sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive (ELIAS, 1994, p.31).

Os conceitos de formação e civilização elaborados por Norbert Elias mostram-se um apoio teórico consistente para analisar os conflitos sociais que dão substância aos contos, já que sua obra constantemente procura ‘encontrar’ o indivíduo’ em permanente tensão com as conformações e exigências coletivas. Em relação à experiência que entra como componente essencial à formação da infância, os estudos de Walter Benjamin nos dão o suporte teórico necessário para discutir essa questão. O pedagogo Jorge Larrosa, contemporaneamente, é também dos grandes estudiosos não só da infância, mas também do diálogo entre pedagogia e literatura mediado pelos caminhos da experiência e da formação (*La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, 1996). O pensamento de Montaigne, apesar da distância temporal com o objeto em estudo - a representação da infância em textos do séc. XX – revela-se necessário, pois nos possibilita traçar um percurso dos conceitos de formação e aprendizagem que vão se articular posteriormente com a elaboração teórica sobre os chamados **romances de formação**, através do pensamento de Mikhail Bakhtin. A sensibilidade especial do filósofo francês para o trato da infância (*A educação das crianças*, 2005) será um grande articulador sobretudo com a prosa de Clarice Lispector. Gaston Bachelard e seus estudos sobre o imaginário, sobretudo o infantil, vêm juntar-se no sentido de dar subsídio ao imaginário infantil que se constitui nas obras estudadas.

Metodologicamente, empreendemos uma pesquisa que tanto investiga a produção ficcional dos escritores quanto busca apoio em seus textos autobiográficos, sobretudo cartas e crônicas. Com esse primeiro movimento procura-se identificar na trajetória dos narradores acontecimentos que marcaram suas infâncias e que são recuperados pela obra literária. Da mesma forma a leitura empreendida intercambia essas infâncias com vários momentos da história da criança, da família e da escola, apoiada no material teórico selecionado. Esse procedimento permite situar a produção escrita dos dois escritores na vizinhança com modelos de educação presentes na época em que viveram como também articular com

propostas pedagógicas que, em tempos bem anteriores (Montaigne e Rousseau, por exemplo), continuam repercutindo na formação da criança.

Como os percursos dos escritores se relacionam com a infância que eles constroem nas suas obras, o primeiro capítulo será dedicado às ‘infâncias’ de Clarice Lispector e Guimarães Rosa, ou melhor, aos traçados de formação e aprendizagem que identificamos na vida e na obra dos escritores. Para tanto, velemos-nos inicialmente de seus textos confessionais, como cartas, anotações dispersas, crônicas, um material mais próximo da vivência dos escritores, nos quais, de forma espontânea e dispersa, comentam acerca da infância que tiveram, das experiências de aprendizagem que vivenciaram e de como compreendem a formação humana e livresca. Nele também faremos uma abordagem mais geral do tema da infância no conjunto da obra de ambos, dialogando com vários conceitos do fenômeno infantil.

A seleção dos contos optou por fazer um corte epistemológico que potencialize os textos mais representativos e contundentes na ficção de ambos no que diz respeito à criança. No segundo capítulo, analisamos inicialmente os textos de GR. Sem dúvida alguma, “Campo geral”, que nos traz a história de Miguilim, é o mais conhecido do escritor no que toca à infância. Novela ou conto extenso, com mais de cem páginas (não entraremos nessa discussão de gênero, restrita ao campo literário), revela-nos uma infância atormentada por vários meios de controle. Com um desenrolar de sofrimentos sem par, nela intensamente se recupera a infância premida por todo tipo de pressão: familiar, escolar, social. O texto oferece-nos um painel do mundo rural, com seus vários tipos de formação (religiosa, familiar, leiga) e o percurso difícil das aprendizagens e da afirmação da infância. Depois migramos para outro livro e outras dimensões do infantil. Saímos desse grande painel, porque na novela são vários os aportes para entender a criança num contexto maior de situações de controle, e adentramos infâncias ‘menores’, pequenas e ricas recriações que já trazem a criança para perto do lúdico e da imaginação. Se em Miguilim o peso das cobranças quase afunda a infância do personagem, nos contos de *Primeiras histórias e Ave, palavra*, o infantil, como já falamos anteriormente, desponta com luz diferenciada. Apesar das premências sociais e familiares, as crianças são especiais pela sua capacidade de superação. Através da linguagem e da fantasia, encontram um mundo próprio, com uma configuração mediada por seus desejos. Dentro dessa perspectiva, os contos selecionados são: “As margens da alegria”, “Fita-Verde no cabelo”, “A menina de lá” e “Pirlimpsiquice”.

Com Clarice Lispector o percurso será idêntico. A primeira infância selecionada relaciona-se com textos autobiográficos da autora: “Felicidade clandestina” e “Restos de carnaval”. Depois nos encontramos com os “Os desastres de Sofia”. A protagonista é uma criança que briga obstinadamente por encontrar a si e ao outro. Com um número menor de personagens, o que caracteriza a prosa clariceana, a batalha travada no conto sai do espaço familiar e vai para a escola. Os pais encontrarão seu substituto na figura do professor com quem a aluna vai duelar por boa parte do conto. Depois abrigaremos infâncias menos ranhosas, mais lúdicas, sobretudo pelo esforço da linguagem. O conto “Uma história de tanto amor” guarda também a possibilidade de dialogar com os textos rosianos, processo metodológico que está implícito no corpo da análise, já que envolve animais, trazendo-nos de volta a criança de “As margens da alegria”. Há que lembrar que em “Pirlimpsiquice” a trama se passa na escola, como em “Os desastres de Sofia”. Assim a seleção dos contos procura também articular narrativas que se aproximem nos temas tratados e que proponham, com suas especificidades, encaminhamentos diferenciados para as situações de conflito vivenciadas. Incluímos também um conto de *Laços de família*, “A menor mulher do mundo”. Apesar de a protagonista não ser uma criança e sim uma pigméia que vive no Congo (África Central), ela relaciona-se com várias crianças de mundos e formas de vida diferentes. Há uma abertura para compreender o sentimento das crianças acionado pela presença inquietante de uma pequena mulher grávida.

Dentro dessa divisão, analisam-se significados diversos para conceitos como **trabalho, ócio, experiência, viagem, ludicidade, riso e morte** em relação aos infantes e aos saberes produzidos por eles. Da mesma forma iremos verificar de que maneira se dão as relações de poder entre crianças e adultos, alunos/professores a partir da constituição dos núcleos com os quais os personagens constroem as suas trajetórias. Mapear os diálogos textuais que os livros elaboram com a história da leitura por meio da interação com os chamados romances de formação e as narrativas exemplares (contos populares e de fada) e observar de que maneira a intertextualidade que se estabelece é recriada e transformada, propondo-se uma nova forma de absorção desses textos, é a outra tarefa que estará presente na abordagem dos contos. E por fim estudar como a **linguagem**, através dos jogos que encena, constitui-se num operacional de afirmação de identidade e construção da própria infância - **língua pai e língua mãe: língua criança**.

Na análise e cotejo dos contos, modelos de infância, educação, formação e aprendizagem são revelados, desconstruídos, recriados. Daí a importância dessa tese para o

Doutorado em Educação. Com um currículo voltado tanto para as concepções teóricas do processo de desenvolvimento da infância quanto para os aspectos práticos da formação dos professores, a linha em que essa tese se inclui possui um arcabouço profícuo de compreensão da infância e da educação. A tese em questão procura descortinar outras visões desses fenômenos através de um tipo de texto não ‘oficial’, que não guarda com a teoria inicialmente uma filiação linear e aparente, mas com certeza tem muito a oferecer a professores e outros profissionais da área de educação ao fazer refletir justamente sobre os modelos que são praticados e tentar ouvir falar uma infância que não sai da história oficial, mas que recriada pela literatura nos aproxima verdadeiramente de um real em modificação constante.

Estudar a formação do sentimento da infância apresenta-se, portanto, como uma tarefa teórica complexa e, ao mesmo tempo, inquietante e desestabilizadora. Não há fase humana mais investigada por inúmeros sistemas de conhecimento (psicologia, filosofia, pedagogia, antropologia etc.) que seja, paradoxalmente, mais resistente a todos eles. Na tentativa de entender, definir e classificar, descortina-se um movimento intelectual que busca apreender a infância para dela se apossar. Do conhecimento ao poder. Assim podemos ler algumas das várias e intermináveis teorias existentes sobre a criança. Mas o que mais chama a atenção é, sobretudo, a resistência que a idade infantil apresenta a tantos sistemas classificatórios; muitos, inteligentes; alguns, redundantes. Essa sua recusa é justamente a sua marca, o seu salto, o que a torna instigante desde os pré-socráticos, passando pelo iluminista Rousseau (“A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens.”) (1979, p.75), por Freud (“... ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo...?”) (1976, p. 176) até o contemporâneo Lyotard (“...a criança é eminentemente humana, pois a sua aflição anuncia e promete os possíveis...”) (1990, p. 11).

Assim, a tarefa teórica a que nos impomos adquire uma outra conotação, já que não há como tocar em território tão maleável e volátil sem se deixar envolver por ele. A mão pesada que costumamos usar para os cortes paradigmáticos que fazemos nos vários textos estudados aqui migra para um espaço onde a carne a ser cortada tem vida. Dessa forma um cuidado especial deve ser tomado: evitar a leitura “autópsia”, aquela que descarna o texto até deixá-lo inerte e, do mesmo modo, fugir do excesso de subjetividade que o tema da infância sugere. Para o pesquisador, um desafio de equilíbrio que já sabemos fracassado antes de fazê-lo, mas que não pode ser abandonado. Mikhail Bakhtin faz uma diferença interessante e peculiar entre os termos **entender** e **compreender** que muito pode nos ajudar nesse propósito. Para ele, em ciências humanas o entendimento evidencia uma perspectiva monológica, de

tomada da voz do outro, uma forma de poder; já a compreensão indica uma percepção que leva o outro para dentro da sua leitura e com ele cria uma interatividade. Assim ele se refere a essa diferenciação:

Ver e compreender o autor de uma obra significa compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um tu). A *explicação* implica uma única consciência, um único sujeito; a *compreensão* implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente teóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica (BAKHTIN, 1992, p.338).

Podemos inferir que o monólogo, que caracteriza muitas leituras sobre a infância, pressupõe apenas a comprovação de uma verdade concebida a priori, já o dialogismo bakhtiniano nos diz de uma verdade que se constrói na medida em que a experiência vai se concretizando.

Nosso trabalho, dessa forma, dialógico do título à concepção, procura compreender as crianças “de” Guimarães Rosa e Clarice Lispector enquanto narradores-personagens que se iniciam nos jogos da vida, aproveitando as pegadas que marcam o envolvimento iniciático nos “mistérios gozosos” e tormentosos da aprendizagem.

1 PELAS LINHAS DA ESCRITA: *experiências e formação*

O rio da minha infância: sotaque da terra, pronúncia da própria vida. Esse rio transcorre não no mundo mas em mim.

Mia Couto

Clarice Lispector e Guimarães Rosa, apesar de não se ocuparem propositalmente em sua obra de uma história da educação, nela estão inseridos através dos papéis sociais que desempenharam em suas vidas como crianças, pais e escritores. A infância enquanto tema que repercute e forma os textos de ambos se desenha muito antes nas vivências que vão aparecer em seus escritos mais pessoais, sobretudo cartas e crônicas. Este capítulo vasculha esse material e o articula com várias teorias acerca da formação e da aprendizagem. A segunda parte, centrada na produção ficcional em si, analisa os personagens infantis que se destacam no conjunto da obra de ambos, os espaços onde constroem suas trajetórias e os modelos de educação com os quais entram em contato.

1.1 Livros e filhos: vidas que se contam

A obra clariceana, composta de contos, crônicas, romances, cartas, revela o traçado de uma escritora crucial para a literatura brasileira. Sua aparição no cenário literário nacional com a publicação de *Perto do coração selvagem*, em 1943, trouxe para as nossas letras um impacto que só a figura de Guimarães Rosa conseguiu provocar com o lançamento de *Sagarana* em 1946⁹. Com um talento invulgar, essa mão de mulher redimensionou, por meio de sua prosa desalojante, os caminhos de uma literatura ainda marcada pelo neo-realismo.

⁹ *Sagarana* veio a público inicialmente com o nome de *Contos*, livro inscrito no Prêmio Humberto de Campos, em 1937. Assinado com o pseudônimo de Viator, tirou o segundo lugar no concurso.

Mãe, escritora, jornalista, advogada, mulher de diplomata - são várias as facetas que Lispector incorporou e deitou em suas palavras. Mas, com certeza, a escritora-mãe se destaca na forma como encara o mundo, as pessoas e a literatura: “Há três coisas para as quais eu nasci e para as quais dou minha vida. Nasci para amar os outros, nasci para escrever e nasci para criar meus filhos” (LISPECTOR, 2004, p. 190). Um caminho de aprendizagens e formação intuitivamente se constrói nessas palavras e no próprio percurso da autora.

CL não foi, porém, uma mulher atuante no campo educacional como Cecília Meireles, poeta engajada nos postulados da educação escolanovista e que deixou muitos textos nos quais reflete sobre os caminhos da educação no Brasil¹⁰ (NEVES, 2001). Sua inserção foi mais introspectiva, envolvida com o que a educação tinha de particular em sua vida. As concepções de aprendizagem, saber e formação que perpassam seus livros limitam-se sobremaneira com um caminho individual, que não deixa de estar contaminado pelas condições sociais do tempo que habita. A opção lispectoriana foi a de não se envolver com a esfera pública dos acontecimentos, com as grandes causas, preferiu o estado privado e íntimo que a literatura e a maternidade lhe proporcionaram. Isso não a impediu de integrar um grupo de intelectuais que se dirigiu ao Palácio da Guanabara, em 1968, para exigir do então governador Negrão de Lima uma posição democrática e nem de participar da Passeata dos Cem Mil contra a ditadura militar. Tal postura, entretanto, não é a que mais se destaca. Ao explicar a sua dedicação à literatura, ela não prioriza o alcance social da obra ou um desejo de mudar o mundo. A opção se afirma pelo de tipo de aprendizagem que a arte de escrever exigiu dela: “para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que não sei estudar. E, para escrever o único estudo é mesmo escrever” (2004, p. 190).

Como nos revela o depoimento da escritora, a aprendizagem vai se fazendo a cada trama, a cada palavra, experiência e formação se elaborando num processo contínuo de trocas. As marcas históricas com certeza vão estar presentes, mesmo que muitas das suas narrativas não disponham de uma continuidade explícita e de um sistema de valores ou moral que se enquadre necessariamente num tipo específico de escola ou aprendizagem. Como falamos anteriormente, Lispector foi uma mulher do seu tempo, viajou pelo mundo com o marido diplomata, separou-se numa época em que o divórcio era uma celeuma, amargou problemas financeiros graves que a levaram ao exercício do jornalismo. Sua atuação, no entanto, nunca

¹⁰ No livro *Cecília Meireles: a poética da educação* (2001), organizado por Margarida Neves, encontramos vários artigos que se destinam a comentar a atuação da escritora como educadora.

foi como porta-voz de uma causa, como as artistas do Modernismo brasileiro, Tarsila do Amaral, por exemplo. Lucia Helena (1997) identifica na escritora um pertencimento à história numa dimensão benjaminiana, na qual o sujeito se inscreve “quando realiza a proposta coletiva e individual da existência” (HELENA, 1997, p. 23) no que ela tem de mais particular e potente. Esquivando-se, portanto, da grandiosidade dos fatos históricos, ela recupera-os na simplicidade, no não-saber, no sublime, que se vai fazendo por um laborioso trabalho de escrita e reflexão.

A idéia do *bildung*, da formação que se faz com a própria vida e com os mecanismos que ela oferece para a transformação do indivíduo, aí se reinventa e encontra na trajetória pessoal e na escrita de Clarice Lispector um ajuste e um redimensionamento. O termo alemão “tem o sentido de formação, educação, cultura” (PINTO, 1990, p. 9)¹¹ e os textos clariceanos são uma contínua encenação dessa idéia, mas sem o ‘peso’ que o *bildungsroman* tradicional tem, como nas narrativas de Goethe e Rousseau. Ou seja, nos romances de aprendizagem clássicos há uma função didática, uma “intenção pedagógica da obra de contribuir para a educação e formação da pessoa que lê” (PINTO, 1990, p. 11). No discurso clariceano, essa intenção se dilui na fragmentação da própria narrativa e dos personagens, na descontinuidade dos fatos e do tempo. A literatura em Lispector apresenta-nos um caminho pedagógico de formação se voltarmos ao sentido original da palavra pedagogia: “condução do\ao saber”. Um saber conduzido nas suas falhas, mas que não deixa de estar presente.

Se em CL aprendizagem e formação fazem parte de um projeto de vida que amalgama maternidade e escrita, Guimarães Rosa traz não só nos textos protagonizados por crianças, mas no conjunto da obra uma idéia de formação que apela para valores humanísticos, de crescimento pessoal mediante uma redescoberta dos aspectos “ocultos” da alma humana, onde “arte e céu” são “países de primeira necessidade”¹². Quando revela o que chama a sua atenção nos textos ficcionais, ele afirma a possibilidade de visualizar “uma linha, evoluindo num gráfico” (LEITE, 2000, p. 64). Mais voltado para assuntos que dizem respeito a sua obra e ao estilo que tanto o notabilizou, GR não deixa de compreender a criação como

¹¹ Norbert Elias faz uma correspondência entre os termos *bildung* e *kultur* na sociedade alemã do século XVIII. Para a *intelligentsia* da classe média, formação e civilização eram conceitos diversos, já que este último era visto como uma capa, um adereço que adornava mais do que constituía o homem. Além da economia e da política, devia-se procurar a formação nos livros, no trabalho espiritual da literatura, na formação intelectual (*bildung*) do indivíduo (ELIAS, 1994, p. 43). O autor mais citado por Elias como representante desse novo espírito é Goethe. Também é através dos romances de Goethe que Bakhtin elabora a teoria dos Romances de formação ou educação pelo viés do *bildung*.

¹² Frase que marca a entrevista que concede a Ascendino Leite em 1946 (2000, p. 74).

parte de um processo interior fundamentado na sua formação filosófica e mesmo esotérica: “A sabedoria é saber e prudência que nascem do coração”.

Nas cartas que escreve para o tio Vicente Guimarães, “o tio mais tio”, Rosa faz comparações curiosas sobre as formas de aprendizagem que o mundo oferece, cotejando vida e escola. Na citação que segue, o comentário diz respeito à morte de um amigo, sendo a vida tratada como uma **sala de aula**:

[...] o Nestor esteve aqui embaixo como um garoto está numa classe de escola, para aprender uma matéria difícil, às vezes até repetindo ano. Repare: logo que ele melhorou de sorte [...] não precisava de continuar nesta classe, onde aprendia a lutar contra os obstáculos e as dificuldades da vida prática, e teve de passar adiante, porque há sempre muita pressa nos caminhos da evolução. E nós, o que estaremos ainda aqui a decorar e a estudar? (GUIMARÃES, 2006, p. 152).

Apesar de insistir no não aparelhamento pedagógico da literatura (“Quando escrevo, não estou pensando em obter tal ou qual efeito cultural ou educativo”)¹³, a vida como evolução, como formação contínua é a idéia que se depreende acerca da morte do amigo Nestor. Educar-se para a vida é um aprendizado cheio de surpresas, mas que deve, como numa sala de aula, estar sujeito a uma “linha”, a um percurso formativo.

Em outro depoimento seu, quando minimiza o impacto da leitura em sua vida, confirma a importância das vivências como componentes de sua formação: “O que mais me influencia é a vida, a rua, o sertão”¹⁴. Ou seja, a formação entra como esse agrupamento de diversas aprendizagens mediadas sobretudo pela experiência do homem em meio ao ambiente rural. Para Walter Benjamin, é isso que caracteriza a experiência narrativa: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores [...] são as narrativas contadas por inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1993, p. 198).

Para Rosa, viver é contar: “Nós, homens do sertão, somos fabulistas por natureza. [...] No sertão, o que pode uma pessoa fazer de seu tempo livre a não ser contar estórias? A

¹³ Trecho citado por Moacir Scliar na introdução do livro de Vicente Guimarães sobre o escritor mineiro (p. 6, 2006).

¹⁴ “Guimarães Rosa fala aos jovens” (O Cruzeiro, 23.12.1967, citado em Cadernos de Literatura Brasileira, 2006, p. 78).

única diferença é simplesmente que eu, em de contá-las, escrevia-as” (ROSA, 1994, p. 46). Assim, alimentado pelas histórias do sertão, reconta casos anônimos e rurais que fazem parte de uma tradição oral rica e diversificada: “Eu trazia sempre os ouvidos atentos, escutava tudo o que podia e comecei a transformar em lenda o ambiente que me rodeava, porque este, em sua essência, era e continua sendo uma lenda” (ROSA, 1994, p. 52). Essa tradição, mais que as viagens a Europa, povoa sua obra, toda assentada num imaginário coletivo, não escolarizado¹⁵.

Dessa forma explica-se como um leitor obsessivo, estudioso constante, que ainda criança aprendeu línguas estrangeiras sozinho, acaba por negar também de certa forma a influência do mundo letrado e intelectual na confecção de sua obra, e como o diplomata que viria a ser depois, cuja solidez cultural é uma obrigatoriedade da profissão, constrói um universo ficcional à beira do sertão, longe dos livros e das escolas: “Leio muito pouco, quase não tenho tempo. [...] Gosto mesmo é de ouvir conversas. [...] Ouvir a vida para poder transmiti-la”.

Mas o que isso tem a ver com educação e criança? Tudo. No meio rural, sem escolas ou professores, onde estudar significa partir, as narrativas funcionam como forma de aprendizagem, como uma das mais eficazes e democráticas maneiras de transmissão de conhecimento. As histórias eram de todos. Ensinavam, divertiam, assustavam, formavam. Silenciosa e distraidamente, aprendia-se. No lugar dos estudos escolares, havia os ofícios, que passavam de pai para filho. No campo, as narrativas organizavam os agrupamentos e lhe davam coesão. Rosa, que saiu de casa para estudar, fez questão de não perder esse universo e transformou-o em seu ofício. Uma arte que exige paciência (*Grande sertão: veredas* e *Corpo de baile* levaram anos sendo escritos e reescritos, como uma grande colcha de renda). Através dessas histórias, construiu seus romances e contos, que saem do universo aberto e fabuloso das narrativas orais e se elaboram agora enquanto forma romanesca, com enredo, personagens, tempo, espaço, adquirem uma concretude, uma individualização moderna, terrena, e dão à formação do homem e da infância um lugar privilegiado em sua escritura.

É interessante aqui retomar as idéias de Mikhail Bakhtin acerca do conceito de formação que dialogam com a proposta benjaminiana. O pensador alemão, nostálgico, enfatiza o poder das narrativas orais e coletivas, opondo-as à individualidade do romance,

¹⁵ Com medo de que as histórias se perdessem, o escritor mineiro tinha seus famosos cadernos de viagem e enviava ao pai, do estrangeiro, inúmeros questionários para que ele respondesse sobre episódios do sertão, dúvidas sobre palavras e expressões e seus significados etc.

incluindo aí os romances de formação: “O romance de formação (*Bildungsroman*), por outro lado, não se afasta da estrutura fundamental do romance. Ao integrar o processo da vida social na vida de uma pessoa, ele justifica de modo extremamente frágil as leis que determinam tal processo” (1993, p. 202). Bakhtin desprende-se dessa oposição e centra-se na importância do conceito de formação para recuperar a função educativa dos textos, sobretudo os literários. Para o lingüista russo, o que importa é que tais narrativas sejam protagonizadas por um personagem “em formação” (2003, p. 217), ou seja, sai-se do nível da coletividade e adentra-se na formação do indivíduo. Além disso é necessário que haja um caminho a ser trilhado da infância ou juventude até a maturidade. A formação é na verdade o enredo, é a partir dela que se constitui o desenvolvimento educacional dos personagens. O diálogo entre literatura e pedagogia se renova nesses estudos, apesar de Bakhtin não se centrar necessariamente em discutir questões pedagógicas. A formação tem um sentido mais amplo, estendido, na esteira dos filósofos da Antiguidade Grega: formação como sabedoria, como crescimento pessoal agenciado por fatores grupais e particulares. Não há necessidade de incluí-la numa escola pedagógica específica ou numa ação educacional determinada.

A categoria escolhida para entender a formação nos diversos livros considerados de educação e assim classificá-los é o **tempo**: “O tempo se interioriza no homem, passa a integrar a sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e da sua vida” (2003, p. 220). Segundo Bakhtin, podemos identificar o tempo como **cíclico** nas narrativas que concedem a cada fase da vida (infância, juventude, maturidade e velhice) um desenvolvimento específico, ou seja, há uma visão etária, associada a fatos inevitáveis que caracterizam cada momento vivenciado pelo personagem. A formação, assim, se faz quase sozinha, ciclicamente, parte indissociável do projeto do homem no mundo.

Outro tipo de formação cíclica é caracterizado pela “representação do mundo e da vida como *experiência*, como *escola*, pela qual todo e qualquer indivíduo deve passar e levar dela o mesmo resultado – a sobriedade com esse ou aquele grau de resignação” (grifos do autor) (2003, p. 220)¹⁶. Neste caso, a imobilidade formativa está no final da linha, isto é, a todos está reservado o mesmo desfecho. A aprendizagem é o centro, mas uma aprendizagem cuja cartilha, já pronta, é oferecida pelo mundo e serve de ensinamento comum para os leitores.

¹⁶ Lembremos da citação de Guimarães Rosa que usamos anteriormente acerca da vida como escola e experiência.

O terceiro tipo de formação sai do limbo cíclico e adentra o biográfico. Não é mais uma trajetória já planejada, quase no nível do idílico ou mítico, que o personagem vai percorrer: “Aqui a formação é o resultado de todo um conjunto de mutatórias condições de vida e acontecimentos, de atividade e trabalho” (BAKHTIN, 2003, p. 221). Sai-se do cíclico para o típico, o caráter é algo a ser formado, como o próprio destino do homem.

Emílio ou da Educação (1762), de Rousseau, vai ser classificado como exemplo do quarto tipo de romance: o romance didático-pedagógico, aquele que “representa o processo pedagógico da educação no próprio sentido do termo” (2003, p. 221). Há claramente uma lição a ser construída e transmitida e o tempo é a linha que aciona, mediante a experiência e o exemplo, a formação do personagem.

Nos quatro exemplos fornecidos até agora, Bakhtin identifica o que ele denomina de “grandeza constante”, uma formação que tem na imutabilidade de alguns componentes sua face mais visível. Quando passa a explicar o último tipo de formação, ele se detém na “unidade dinâmica da imagem do personagem” (2003, p. 219), na sua “grandeza variável”. O tempo não está definido a priori nem o protagonista está pronto, é enfim um homem *em formação*: “o homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. [...] Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito” (2003, p. 222). Dentro dessa perspectiva, a formação apresenta-se ao lado das injunções sociohistóricas, permitindo, por isso mesmo, uma interação com o homem que propicie a ele um processo de transformação aberto.

Na análise das produções clariceana e rosiana, os diversos tipos de formação ocupam lugar na infância dos personagens. Tanto o tempo cíclico das idades, dos espaços, a influência dos fatos pessoais, a experiência como uma lição – tudo isso está imbricado nos contos¹⁷. As infâncias podem ser classificadas pela idade, pelo desenvolvimento de cada fase vivida, pelo passado dos escritores. Miguilim¹⁸ é o personagem infantil que mais é escorchado por um modelo de educação pronto, acionado pelo grupo familiar. O Menino de “As margens da alegria”, através do encantamento que os animais propiciam, encontra brechas nesse

¹⁷ Bakhtin faz sua análise baseado nos romances, pois, além de ser a forma ficcional mais destacada no séc. XIX, supõe uma seqüência de acontecimentos na qual a formação vai se constituindo. Como esta pesquisa está voltada para os **contos** de Clarice e Guimarães, nosso trabalho metodológico também inclui recuperar ou mesmo criar na aparente descontinuidade das narrativas curtas não uma linearidade, mas uma seqüência que evidencie várias infâncias em formação.

¹⁸ A história do conto centra-se na relação tumultuada que a criança vivencia com o pai. Depois de passar por várias experiências dolorosas, como a rejeição paterna e as constantes surras, Miguilim deixa o Mutum e vai conhecer um outro mundo pelas mãos de um médico da cidade.

processo forçado de aprendizagens fixas e dolorosas, que buscam a resignação. Sofia¹⁹, como Miguilim, é a menina rebelde, constantemente em atrito com modelos que a idade e os padrões de comportamento buscam oferecer. Mas o que une essas prosas infantis é a última categoria de formação. Mesmo enovelados pelo tempo, tais personagens encontram, ao abrigo ou desabrigo das suas infâncias, pontos de fuga através dos quais podem construir suas subjetividades. Isso não quer dizer fugir do tempo ou da história. É como Bakhtin nos disse: produzir-se no tempo histórico sem vassalagem, interagir com ele e construir um novo homem. Entre os personagens isso se produz em graus variados, que oscilam da grandeza constante à variável.

Tanto Rosa como Lispector tiveram livros seus abordados pelo viés dos romances de formação. Em *grandesertão.br: o romance de formação no Brasil* (2004), Willi Bolle encara a escritura do mais famoso livro do autor como uma possibilidade de reconstrução individual e coletiva de uma certa brasilidade: “Uma obra como um romance de formação no duplo sentido: formação da alma de um indivíduo e retrato de um país” (BOLLE, 2006, p. 270). Percorrendo o itinerário de Riobaldo em uma série de aprendizagens que irão constituir o homem dentro do seu grupo social (“Trata-se de uma aprendizagem dos grandes sentimentos que fazem a vida valer a pena...”) (2006, p. 272), Bolle faz relações intensas entre o autor brasileiro e o grande inspirador e realizador dessa categoria romanesca: Goethe. Sabemos da grande admiração que Rosa tinha pela literatura alemã: “Conheço bastante bem a literatura alemã [...]. Amo Goethe, admiro e venero Thomas Mann, Robert Musil, Franz Kafka [...]. Todos esses autores me impressionaram e me influenciaram intensamente...” (ROSA, 1994, p. 47). Assim essa perspectiva se confirma na força que as leituras de representantes diversos do *bildungsroman* tiveram na obra rosiana.

Já numa postura diferenciada, porque encarada numa transformação dos modelos clássicos, Cristina F. Pinto analisa o romance de estréia de Lispector (*Perto do coração selvagem*) em *O bildungsroman brasileiro: quatro casos exemplares* (1990). Se nos romances de educação tradicionais havia claramente uma viagem, o narrador se deslocava geograficamente de um espaço a outro e nessa travessia o processo de formação ia se fazendo (ver o itinerário de Riobaldo em *Grande sertão: veredas*)²⁰, nas narrativas clariceanas a

¹⁹ Protagonista do conto “Os desastres de Sofia”, a feroz menina vivencia com o seu professor uma relação tumultuada de amor e ódio. Centrado na escola, esse conto coloca em evidência, como em “Campo geral”, as dificuldades de relacionamento com os adultos.

²⁰ *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, é o grande exemplo de texto de formação no qual a viagem ocupa lugar singular e indispensável na trama narrativa e no processo de aprendizagem que vai marcar o jovem protagonista.

viagem está presente, no entanto sua estrutura é interna: “porque sua experiência de vida é restringida, a mulher volta-se para a sua realidade interior, subjetiva, complexa, que se manifesta então na linguagem do texto” (PINTO, 1990, p. 26). Não se sai muito do lugar nos contos. Eles acontecem em espaços pequenos, diminutos, mas nem por isso deixam de representar uma viagem. Na crônica “O primeiro livro de cada uma de minhas vidas” (2004), cuja ênfase é no traçado de formação da autora pelos livros, Lispector já assinala a importância desse percurso de aprendizagens e localiza em Herman Hesse, escritor alemão também ligado ao *bildungsroman*, o gérmen dessa aventura: “a viagem interior me fascinava” (LISPECTOR, 2004, p. 22).

No percurso formativo rosiano, a viagem da mesma forma é essencial. E ela acontece também nos contos, onde há deslocamentos espaciais constantes. O menino do conto que principia as narrativas de *Primeiras histórias* sai de Brasília, de avião, para uma fazenda no interior. Em *Soroco, sua mãe, sua filha*, uma viagem em direção à loucura se materializa no automóvel e na estrada de terra. A viagem às pressas de Ataulpa, protagonista da peça a ser encenada no colégio interno, é o que propicia ao narrador de “Pirlimpisquice” a grande viagem da sua vida, essa sim interna, pois vai se fazer no interior da linguagem.

É bom salientar que tanto Rosa quanto Clarice tiveram a viagem como parte indissociável da vida de ambos. Rosa, diplomata, Clarice, esposa de diplomata; deslocar-se, portanto, era inevitável. Clarice viveu em pequena uma história de migração com os pais, judeus ucranianos, atravessando o oceano para se instalar em terras tropicais. Maceió, Recife e depois Rio de Janeiro foi o trajeto mais conhecido da autora. Depois de acompanhar o marido diplomata em um número grande de viagens, ela se instala no Rio de Janeiro, quando manifesta a intenção de não se ‘locomover’ mais. Joãozito, como era conhecido na infância o pequeno Rosa, sai de Cordisburgo para São João Del Rei e depois Belo Horizonte. Itaguara, Barbacena, Rio de Janeiro, Hamburgo – o médico que se torna membro do Itamarati vai viver diferentes geografias²¹. Deixar a medicina para ingressar na diplomacia é também uma opção influenciada pelo imenso gosto que o escritor tinha de viajar. Assim, mais um elemento crucial aos chamados textos de formação, a viagem, articula os contos rosianos e lispectorianos.

²¹ Na entrevista que concede à prima Lenice, o autor confessa sua predileção pelas aulas de geografia: “Desde menino, muito pequeno, eu brincava de imaginar intermináveis histórias, verdadeiros romances; quando comecei a estudar Geografia – matéria de que sempre gostei - colocava os personagens e cenas nas mais variadas cidades e países...” (GUIMARÃES, 2006, p. 167).

No que diz respeito à presença efetiva das crianças no cotidiano dos autores, vemos que em Clarice essa presença é mais remissionada. O cotidiano com os filhos está disseminado sobretudo em suas crônicas e contos: “Eu quis ser mãe. Meus dois filhos foram gerados voluntariamente. Os dois meninos estão aqui, ao meu lado” (2004, p. 190). Um misto de carinho e dedicação se desvela em vários depoimentos que já se tornaram clássicos em relação ao papel de mãe, de como a aprendizagem é essencial pela experiência da **maternidade** e da convivência com a **infância**, *locus* privilegiado da ação educativa:

À medida que os filhos crescem, a mãe deve diminuir de tamanho. Mas a tendência da gente é continuar a ser enorme. Meus filhos, se lerem isto, vão gostar. É que mãe de origem russa, quando vai beijar os filhos, em vez de dar um beijo, quer logo dar quarenta. Expliquei isto a um dos meus filhos, e ele me respondeu que eu estava era arranjando pretexto, o que eu gostava mesmo era de beijá-los (LISPECTOR, 2004, p. 55).

Nas crônicas que escreveu para o *Jornal do Brasil*, recolhidas posteriormente no livro *A descoberta do mundo* (1984), Pedro e Paulo ocupam espaço significativo - “Lição de filho”, “Liberdade (II)” -, são muitos os textos em que Lispector comenta, num veículo público e de alcance nacional, notas miúdas de seu dia-a-dia. Em “Lição de filho”, a autora abre mão da verdade que concerne aos adultos um lugar de poder na hierarquia familiar e se rende à lição filial. Assistindo a uma apresentação de uma moça ao piano, transmitida pelo Ministério da Educação, ela se inquieta e trava um diálogo surpreendente com o filho.

[...] fiquei com os olhos cheios de água, na verdade eu chorava. Percebi que meu filho, quase uma criança, notara, expliquei: estou emocionada, vou tomar um calmante. E ele:

_ Você não sabe diferenciar emoção de nervosismo? você está tendo uma emoção.

_ Entendi, aceitei, e disse-lhe:

_ Não vou tomar nenhum calmante.

_ E vivi o que era para ser vivido (LISPECTOR, 2004, p. 57).

Nessa perspectiva materna um livro vai se destacar, *Laços de família* (1960), do qual extraímos um conto (“A menor mulher do mundo”). Nele os contos são conduzidos pelas “mães” ficcionais; é um livro, então, “materno”, “feminino”, no qual as agruras dos relacionamentos são postas na mesa e exploradas pela narradora. Enquanto mães, têm filhos, e aí as crianças marcam presença no que elas significam para o exercício da maternidade e para a constituição da família: “Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta.

Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos” (LISPECTOR, 1983, p.19).

Clarice também escreveu livros para os filhos, o que gerou a sua dita obra infantil: *O mistério do coelho pensante* (1967), ganhador do troféu de melhor livro infantil da Campanha Nacional da Criança, *A mulher que matou os peixes* (1968), *A vida íntima de Laura* (1974), *Quase de verdade* (1978) e *Como nasceram as estrelas* (1987). Fora de um certo padrão de escrita infantil que “dialoga com uma criança cuja representação está comprometida pela percepção que dela tem o sistema simbólico da cultura” (YUNES, 1986, p. 5), essas publicações não têm também a preocupação pedagógica de dar uma lição. Como nas crônicas que publicou, Clarice recupera fatos que aconteceram na sua vida doméstica e os reelabora literariamente. Há um desimpedimento didático, as histórias centram-se na exploração de fatos bem corriqueiros (os acidentes cometidos por uma mãe desastrada, a presença dos animais na vida dos filhos etc.) e acabam, por caminhos transformados, chegando a um conhecimento que fala ao ser humano de uma forma mais comovente e próxima. Há lições sim, mas sem a pressão de convencer e de impelir o leitor a mudar de comportamento, características das novelas pedagógicas.

Guiada por uma ‘sensibilidade inteligente’, termo que a autora utiliza para se contrapor ao peso da intelectualidade que era depositado sobre ela e seus livros (“Ser intelectual é usar sobretudo a inteligência, o que eu não faço: uso é a intuição, o instinto”) (2004, p. 46), ela torna-se paradoxalmente próxima, apesar da distância temporal, das idéias educacionais do filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592). Em *A educação das crianças*²² (2005), Montaigne aposta numa formação descompromissada da formalidade de um currículo imperioso de leituras e comportamentos. Apresenta-se, como Clarice (“e eu sou tão má leitora que, agora sem pudor, digo que não tenho mesmo cultura”) (2004, p. 46), num lugar de não-saber, de distensão em relação à disciplina essencial para a aprendizagem. Apesar da atitude de reserva que temos de ter com certos depoimentos, pois sabemos da cultura de ambos e da solidez da sua formação, não podemos deixar de levar em conta a opção por um lugar quase à deriva para falar do saber: “Não travei nenhuma relação com nenhum livro sólido, exceto Plutarco e Sêneca [...] Fixo alguma coisa disso neste papel; em mim, praticamente nada” (MONTAIGNE, 2005, p. 32-33). Abrir mão do ensinamento, da lição a dar é um outro fator que aproxima a aprendizagem clariceana da proposta educativa de Montaigne (2005, p. 39): “Viso aqui apenas a revelar a mim mesmo, que porventura serei

²² Este texto aparece inicialmente como um capítulo do primeiro volume dos *Ensaio*s.

outro, se uma nova aprendizagem mudar-me. Não tenho autoridade para ser acreditado, nem o desejo, sentindo-me demasiadamente mal instruído para instruir os outros”.

No texto de Montaigne, anterior ao *Emílio* (1762) de Rousseau (1712-1778), encontramos outras similitudes com as lições clariceanas: a presença reveladora da primeira pessoa, a dimensão do prazer, o sentimento de brevidade, a inoperância da disciplina sem substância, o valor da sensibilidade para os limites e predileções do educando etc. Posicionando-se contra a retórica que permeia o conhecimento, Montaigne busca uma aprendizagem “que lhe peça não apenas contas das palavras de sua lição mas sim do sentido e da substância, e que julgue sobre o benefício que tiver feito não pelo testemunho de sua memória e sim pelo de sua vida” (2005, p. 45-46). Assim, a vida não está antes nem depois do saber, mas com ele, nele. Enquanto Rousseau situa na natureza a grande fonte de aprendizagem²³, Montaigne enfatiza uma outra necessidade: “Da frequência do mundo tira-se uma admirável clareza para o julgamento dos homens” (2005, p. 64). O objetivo não é tornar a criança mais civilizada, forte ou conquistadora ou mesmo afastá-la dos confrontos que o mundo oferece. A lição é outra: “... reconhecer sua própria imperfeição e sua fraqueza natural – o que não é uma aprendizagem leviana” (2005, p.66).

A concepção de aprendizagem de que trata também almeja a mutabilidade e não a fixidez, como também a amorosidade: “De resto, essa educação deve conduzir-se por uma severa doçura” (2005, p. 88). Referindo-se ao mestre da infância, o autor de *Ensaaios* elogia a sua ação educativa: “Pois, entre outras coisas, ele fora aconselhado a me fazer apreciar a ciência e o dever por uma vontade não forçada e por meu desejo pessoal, e a educar minha alma com toda doçura e liberdade...” (2005, p. 113).

Quanto a Guimarães Rosa, a inserção da vida pessoal na literatura encontra algumas pistas na correspondência entre ele e seu Tio Vicente. Ali revela predileções, queixas, superstições e faz um esforço para manter, mesmo a distância, um mínimo de relações com o corpo familiar: “...hoje é o ‘dia dos parentes’. E é natural e evidente que você ocupe um dos primeiros lugares” (grifo do autor) (GUIMARÃES, 2006, p. 154). Nas conversas que mantêm com o tio mais querido, Rosa consola, dá indicações de livros, resume sua vida no exterior, conta das viagens que faz pela Europa e acaba revelando um pouco de si:

²³ O pensamento rousseauiano encontra ressonâncias na obra de GR: crianças vivendo no campo, longe dos livros e da escola, vivenciando experiências concretas de aprendizagem .

Não se admire de escrever eu estas coisas, quando as experiências da minha vida trotaram sempre por caminhos muitíssimos diferentes: também intuitivo, à minha maneira, senti, desde muito cedo, instintivamente, quais as estradas em que meus pés caberiam; e adotei naturalmente o processo de acumular material e afiar ferramentas [...] Se não fosse demasiadamente pitoresca a comparação, eu classificaria: **eu – tipo abelha, você – tipo bicho-da-seda** (grifos nossos) (GUIMARÃES, 2006, p. 156).

Ao referendar a intuição, ele se aproxima do mesmo horror ao intelectualismo que encontramos em Clarice (“ [...] como eu, os meus livros, em essência, são ‘anti-intelectuais’ – defendem o primado da intuição, da revelação, da inspiração sobre o bruxulear presunçoso da inteligência reflexiva, da razão, a megera cartesiana” (ROSA, 2003, p. 86-91). Nas cartas, há também referências carinhosas e constantes aos priminhos (“os setemotivos”) e aos demais familiares: “...quero que você me informe a data do aniversário do meu Afilhado [...] Gosto muito das suas notícias pormenorizadas da prole toda [...] A evocação dessa **gentinha brava** tendo no centro a Mireta, sempre acolhedora e amiga...” (grifo nosso) (Guimarães, 2006, p. 159). Na maior parte dos depoimentos, entretanto, a experiência da paternidade não é tão marcante. Mais reservado em relação à família, o “tipo abelha” faz poucos comentários acerca de Agnes e Vilma, filhas de seu primeiro casamento com Lígia Cabral Penna: “Quanto à colaboração que você me pede, vou ver se faço alguma coisa. A Lígia e as garotas devem ir para aí este mês ainda, e assim eu terei mais facilidade” (GUIMARÃES, 2006, p. 126). O texto mais famoso onde encontramos referências aos filhos é “Carta a Vilma”²⁴. Aqui uma inversão se encontra em relação à postura clariceana. Se Rosa fala pouco de suas filhas, elas já referenciam constantemente o pai. O livro *Relembraimentos*, de Vilma Guimarães Rosa e uma controvérsia atual sobre uma biografia do escritor mineiro não autorizada pela filha, espelham o lugar central que Rosa, pai e escritor, ocupa na sua descendência.

Se inexistente uma obra rosiana especificamente voltada para um público infantil (“Eu gostaria tanto que as crianças lessem os meus livros... mas é impossível isso”)²⁵ o livro *Oó do vovô* (2003), que traz a correspondência do escritor com as netas da sua segunda esposa (Aracy Moebius de Carvalho), com quem mantém uma estreita relação de afetuosidade, recupera de certa forma esse encantamento com o mundo infantil que identificamos nas narrativas do escritor. No que diz respeito à literatura infantil, diz-se um admirador dessa arte, na qual se notabilizou justamente o seu tio querido, cujo pseudônimo,

²⁴ Cópia da carta pode ser encontrada na coletânea *Em memória de João Guimarães Rosa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

²⁵ As crianças são Vera e Beatriz Helena Tess. A obra consta de bilhetes, desenhos e cartões-postais que Rosa enviou para as netas de Aracy, de 1966 a 1967, convidando-as a passar uma temporada no Rio de Janeiro.

Vovô Felício, dá nome a uma coleção de livros para criança: “... você está, profissionalmente, especializado em tratar de uma leitura especialíssima: a dos livros infantis” (GUIMARÃES, 2006, p. 14). Por isso, faz um convite especial a ele: “Você não quereria escrever um conto meu na linguagem do Vovô Felício, para os meus netinhos?” O sobrinho foi prontamente atendido, pois Vicente Guimarães verteu para a dita linguagem o conto “O burrinho pedrês” (*Sagarana*), que passou a se chamar “A última aventura do Sete-de-Ouros”.

Já Vicente Guimarães teve uma vida dedicada à educação e a uma literatura infantil de cunho pedagógico. Fundador da revista infantil *Caretinha* (1935), escreveu mais de 40 livros e ficou conhecido como Vovô Felício, com uma literatura voltada para a formação moral do público infantil. O “Andersen brasileiro”, como assim o chamava o sobrinho querido²⁶, preocupava-se com a conduta cívica das crianças, por isso seus livros tratavam de questões práticas, como as noções de economia, *Tranquilidade* (1937)²⁷, e o respeito às leis de trânsito, *Pequeno pedestre* (1938). Para Guimarães esse filão pedagógico da literatura, do qual ele se excluía, era um caminho saudável dentro dos livros indicados para crianças e jovens. Acaba, assim, aconselhando o tio sobre a forma mais eficiente para trilhar o sucesso neste campo: “Todas as suas atividades e esforços poderão ser concentradas, serão afluentes que desaguarão no ‘Império Juvenilista’. Por exemplo: desde já você deve especializar-se à leitura dos livros especializados de pedagogia e puericultura” (GUIMARÃES, 2006, p. 125-126).

Numa outra carta ao tio Vicente, quando explica por que não gosta de dar entrevistas, mesmo sabendo que elas podem ser uma boa fonte de propaganda, a comparação entre livros e paternidade fica evidente. Rosa comporta-se como pai dos seus livros, exercendo uma paternidade ficcional que guarda com a “real” uma similaridade de métodos educativos:

Trato meus livros como filhos fossem. Enquanto os estou escrevendo, são menores e precisam de toda a minha atenção e dedicação completa. Sacrifico-me por eles, neles só penso. A publicação é o sinal de maior idade de cada um. São lançados ao mundo e eles que se arranjam como puder. Meus livros são como aves, depois que alçam vôo, não precisam de ajuda dos pais, já foram preparados para viverem independentemente” (GUIMARÃES, 2006, p 166).

²⁶ É bom lembrar que a diferença de idade entre eles era de apenas dois anos.

²⁷ Livro editado pela Caixa Econômica Federal, foi distribuído gratuitamente nas escolas primárias.

Se não se expôs, entretanto, como pai, revelou-se como filho. Vicente Guimarães procura recriar o ambiente que marcou a meninice do escritor de Cordisburgo e estabelece relações claras entre o menino calado e quieto do interior e o personagem Miguilim, de “Campo geral”. As coincidências são patentes: a animosidade do pai (era difícil para Seu Floduardo, pai de GR, conviver com uma criança que queria passar o dia lendo, afastado das pessoas e das responsabilidades), a miopia, a saída de casa para estudar. Consciente da sua diferença frente ao mundo adulto (“Um dia hei de escrever um pequeno tratado de brinquedos para meninos quietos. Havendo boa imaginação, é boa escola”) (GUIMARÃES, 2006, p. 47), Rosa tem uma declaração clássica sobre a dificuldade de ser criança diante do poderio adulto:

Não gosto de falar da infância. É um tempo de coisas boas, mas sempre com pessoas grandes incomodando a gente, intervindo, comentando, perguntando, mandando, comandando, estragando os prazeres. Recordando tempo de criança, vejo por lá um excesso de adultos, todos eles, mesmo os mais queridos, ao modo de soldados e policiais de invasor, em pátria ocupada. Fui rancoroso e revolucionário permanente, então. Já era míope e, nem mesmo eu, ninguém sabia disso. Gostava de brincar e de estudar geografia. Mas, tempo bom, de verdade, só chegou com a conquista de algum isolamento, com a segurança de poder fechar-me num quarto e trancar a porta. Deitar no chão e imaginar histórias, poemas, romances, botando todo mundo conhecido como personagens... (ROSA citado por LEITE, 2000, p. 48-49).

Essa citação será retomada mais à frente, porém é importante logo compreender a concepção da infância em oposição ao mundo adulto que ela expõe. A infância, pátria ocupada; os adultos, policiais e invasores. Uma guerra, enfim; disposição bélica só minimamente solucionada com a distância, o afastamento, o recolhimento que permite a infância existir. Todo esse sentimento atravessa a obra rosiana. Talvez por isso, a emoção e o choro a cada vez que o autor relê a história de Miguilim²⁸.

É difícil dizer qual o livro (da gente) preferido. A gente sempre gosta mais de um livro futuro, que se pensa ainda escrever. De qualquer modo, entretanto, posso dizer sinceramente que, de tudo o que escrevi, gosto mais é da estória do Miguilim [...] Por quê? Por que ela é mais forte que o autor, sempre me emociona; eu choro a cada vez que a releio, mesmo para rever as provas tipográficas. Mas, o porquê, mesmo, a gente não sabe, são mistérios do mundo afetivo (GUIMARÃES, 2006, p. 168).

²⁸ Em outra carta sua, conta que escreveu a história de Miguilim, que contém quase cem páginas, em apenas 15 dias e que chorou copiosamente a maior parte do tempo.

Essa criança, o filho, ressignificada na história de “Campo geral”, vai ser fundadora na obra de GR: “Nela acho tudo o que venha a escrever na minha vida. Nessa história está o germe, a semente de tudo” (“Guimarães Rosa segundo terceiros”. Realidade, junho de 1967, In: Cadernos de Literatura Brasileira, p. 79)²⁹. Daí que o comentário anterior de Rosa sobre a sua infância expressa bem o sentimento doído e apertado de Miguilim, que vê sua vida como uma ‘pátria ocupada’. Ele mal pode se mexer diante de tantas exigências comportamentais.

Esse tom muda um pouco com a escrita de *Primeiras estórias*³⁰. Livro lançado depois do sucesso de *Sagarana* e *Grande sertão: veredas*, ele é composto de contos menores, narrativas mais rápidas, com uma leveza que paradoxalmente se entrecruza com uma pulsante elaboração textual e temática. Amadurecido, o narrador se permite contar pequenas estórias, apontamentos recuperados na memória e reconstruídos em tonalidades mais leves, quase felizes. Com um tom autobiográfico que o aproxima de *Felicidade clandestina*, de CL, *Primeiras estórias* privilegia as instâncias infantis compreendendo-as sempre como exercício de uma potencialidade só possível distante dos adultos (“As margens da alegria”). Lá encontramos crianças solitárias, quietas (“Menina de lá”³¹) e um universo adulto que insiste em não respeitar a lógica infantil. Os pais e seus representantes, assim, são severos, talvez nem tanto como o pai de Miguilim, mas sempre na disposição de impor uma ordem. O desvio que PE propicia em relação ao restante da obra é uma sobrepujância especial das crianças. Se Miguilim é quase massacrado pela família, em PE as crianças conseguem, minimamente, pontos de fulgor, luminosidades onde suas vontades, mesmo que minimamente, conseguem se expor. Livro de beleza particular, porque no meio da dor há a luz de um vagalume (“Margens da alegria”) ou a superação da doença (“Os cimos”³²), ele representa a possibilidade de ressignificação das instâncias infantis no que elas têm de mais precioso: “É que há uma técnica, há processos para a gente voltar à infância, ou melhor, ir a ‘outra’ infância. Com algum treinamento, qualquer um consegue andar por lá pelo menos umas duas horas, cada dia” (LEITE, 2000, p. 64). Para se chegar a essa segunda infância, GR apoiou-se numa

²⁹ Quando fala da experiência de escrever *Grande sertão: veredas*, Rosa invoca um estado de transe para explicar a dedicação ao livro. Afirma, depois, que sensação idêntica o possuiu quando da escrita de “Campo geral”: “Sensação igual só senti ao escrever ‘Miguilim’. Foi outro ‘clarão’ que recebi na vida” (*Sagarana emotiva: cartas de J. Guimarães Rosa a Paulo Dantas*. SP: Duas cidades, 1975, p. 25-29. CLB, p. 81).

³⁰ Os contos foram publicados originalmente na página literária de O Globo. Depois é que foram reunidos em livro que, lançado em 1962, ganha, em 1963, o prêmio Pen Club brasileiro.

³¹ Este conto narra a história de Nhinhinha, menina de quatro anos que tem dotes visionários, conseguindo inclusive prever sua própria morte.

³² Conto que encerra a obra, nele a criança tem que conviver com a doença da mãe. Apesar do sofrimento, ao final é recompensada com a notícia da sua cura.

maneira especial de compreendê-la e o livro se insere nessa modalidade. Comparando os contos a poemas, ele indica um caminho de leitura: “É um livro contra a lógica comum, e tudo nele parte disso. Só se apóia na lógica para transcendê-la, para destruí-la”³³. Mais uma vez, temos que tomar cuidado com o que o escritor fala de sua obra, mas alguns chamamentos não podem ser ignorados. Mesmo que o trabalho artesanal da escrita rosiana seja exaustivo e medido em cada palavra selecionada, seu conjunto provoca uma recepção diferenciada. É para isso que ele nos chama a atenção.

Apesar da diferença no enfoque da infância entre “Campo geral” e *Primeiras estórias*, o lugar da experiência se mantém como uma constante. Num diálogo subliminar com o *Emílio* rousseauiano, alguns personagens infantis de Rosa procuram vivenciar experiências longe da família, exigência também primordial para a existência de Emílio enquanto criança e personagem. Somente no campo poderão, de maneira concreta e palpável, substanciar sua passagem pela infância: “observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica” (ROUSSEAU, 1992, p. 22). Se os motivos são diversos já que Rousseau apela para a deformação do caráter que as instituições podem provocar (“As boas instituições são as que mais bem sabem desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe outra relativa e colocar o eu na unidade comum...”) (ROUSSEAU, 1992, p. 13) e Rosa credita ao ambiente rural a liberdade necessária à subjetivação - “E quem lá nasceu tem de guardar, por toda a vida, uma concepção mágica do Universo” (LEITE, 2000, p. 47), as situações se assemelham.

Afastados do convívio com os pais (“As margens da alegria”), mas ainda com a interferência dos adultos, os pequenos emílios rosianos vão conseguir um mínimo de adaptação à realidade em meio ao campo e aos animais. Outra aproximação entre os personagens é a vida longe dos livros, da escola, dos professores, como assim vaticinava Rousseau (1992, p. 109): “A leitura é o flagelo das crianças e quase a única ocupação que sabem dar-lhes”. Sozinhos na mata, como João e Maria, conto a que GR faz referência constante, as crianças precisam se valer de suas ações para superar os obstáculos. E essa superação não se encontra na leitura de livros, mas na vivência real da experiência: “[...] nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não é ensinar-nos a raciocinar, é ensinar-nos a nos servirmos da razão de outrem...” (ROUSSEAU, 1992, p. 121).

³³ Carta a J.-J. Villard, seu tradutor para o francês, 14.10.1963. Fundo Guimarães Rosa – Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros – USP.

Menos rousseuniana, a criança de Lispector entra como elemento essencial na urdidura da obra por meio de duas experiências: além de mãe, Clarice foi filha. Em “Banhos de mar”, “Restos do carnaval”, “Cem anos de perdão”, “Tortura e glória”, restos de uma infância recontam a trajetória da menina ucraniana em Recife com sua família. Quando relata os banhos de mar que tomava na madrugada recifense ao lado do pai, ela já revela as porções do infantil que reverberam em seu texto:

Eu não sei da infância alheia. Mas essa viagem diária me tornava uma criança completa de alegria. E me serviu como promessa de felicidade para o futuro. Minha capacidade de ser feliz se revelava. Eu me agarrava, dentro de uma infância muito infeliz, a essa ilha encantada que era a viagem diária (LISPECTOR, 2004, p. 8).

Boa parte das crônicas que tematizam a infância da autora reaparecem como conto em *Felicidade clandestina* (1971)³⁴, livro em que o viés autobiográfico dá o tom e o processo de formação vivenciado pela menina Clarice substancia as histórias. Fundem-se as experiências que Clarice afirmou como essenciais em sua vida: ser escritora, ser mãe e amar. Esta última condição, amar, dá à aprendizagem um tom amoroso, uma descoberta constante de que a iniciação afetiva é que principia e finaliza os conflitos engendrados pelas tramas narrativas.

- Na Sorveteria Gatão o sorvete é bom porque tem gosto igual da cor. [...]
 - Não fala tanto, come.
 - Mas você está olhando desse jeito para mim, mas não é para eu comer, é porque você está gostando de mim, adivinhei ou errei?
 - Adivinhou. Come, Paulinho (LISPECTOR, 1998, p. 40).

Nos contos que selecionamos para analisar, há relações duais que se confrontam – selvagem e colonizador (primitivo e civilizado), mãe e filhas e aluna e professor. Pares de sexualidade diferentes, um homem e uma mulher, que em seus conflitos, na selva, na casa ou na escola, imbricam vários saberes. Os adultos, apesar do lugar de poder que ocupam, sejam eles pais ou professores, se revezam nos papéis tradicionais da aprendizagem e a lição é sempre um compartilhamento conjunto. Lispector, filha de uma tradicional família de judeus, cuja organização familiar também é conhecida pelo excessivo respeito aos papéis destinados a

³⁴ O conto que dá nome ao livro foi publicado originalmente como a crônica “Tortura e glória”.

cada um, mantém com essa mesma ordem um diálogo mais brando, abrigado pela vida num Recife cheio de liberdades a percorrer e pela morte prematura da mãe. Sua definição de família ainda apela para um centro de abrigo: “e ela estava bem dentro dessa pequena terra natal na qual caminhar de mão dada era a família” (2004, p. 23).

Em Rosa, o amargor, a culpa e a raiva têm uma intensidade particular. Por isso a formação acontece mais no atrito, como a concebe Norbert Elias, o ser humano prensado pelas formas de controle que exigem dele uma conformação. Nesse sentido, a afirmação das crianças é mais difícil e penosa. A família é tentacular e opressora, resquícios de uma tradição rural onde a estrutura familiar, rígida e fixa, reina e não aceita contemporizações. Viver entre eles é difícil, ser criança, muito mais (“Miguilim sempre queria não brigar, mas brigava, derradeiramente, com todos”) (ROSA, 1994, p. 505). Ao contrário de Clarice, cuja formação aponta a escola como o lugar mais tenso e difícil de aprendizagens (“Os desastres de Sofia”)³⁵, em Rosa a escola, ou melhor, o internato mostra-se como o espaço em que os adultos interferem menos e as crianças, quase adolescentes, têm enfim um sopro de vida alentado pela liberdade do jugo familiar (“Pirlimpisquice”³⁶). Os personagens e ambientes masculinos são predominantes e não se observa a troca de conhecimentos entre sexos diferentes (homem e mulher). Embora nossa perspectiva não seja de gênero³⁷, não podemos deixar de ver como nos contos de CL meninos e meninas se revezam nos papéis que ocupam na rede familiar, escolar e social. Na obra rosiana, homens são os geradores da grande ordem e há uma imposição do masculino no reino da infância. As meninas, quando aparecem, desestabilizam a hierarquia (“Menina de lá”) e a estabilidade social (“Soroco, sua mãe e sua filha”). No primeiro conto, a sabedoria da menina redimensiona a estrutura familiar e no segundo, pela loucura feminina, um desequilíbrio altera a vida dos personagens e dos que os rodeiam.

Por isso, em relação à infância, identificamos em CL uma **língua-mãe** que permite e incita a **língua-criança**, um exercício de aquisição da linguagem no qual os interlocutores, na busca da auto-expressão, criam possibilidades de subjetividade. Na

³⁵ A crônica “As grandes punições” (2004, p. 16) retrata bem as dificuldades vividas por Clarice no Grupo Escolar João Barbalho, em Recife. O título da história concentra a tensão que o espaço escolar, diferentemente da liberdade que Recife oferecia para a infância, representava para a estudante.

³⁶ A encenação de uma peça de teatro e as várias versões que ela vai adquirindo no correr da história formam a trama deste conto.

³⁷ O livro *Nem musa, nem medusa*, de Lucia Helena, é uma das mais consistentes abordagens do universo clariceano pelo viés do gênero: “Ao questionar a opressão do sujeito declinado no feminino, Lispector rediscute e ilumina um imaginário cultural implantado há séculos, onde reinam, soberanos, padrões de naturalização ideológica do *gender*” (Helena, 1997, p. 27).

diversidade de saberes que permeia a narrativa, a linguagem é abrigo materno. No universo rosiano a **língua-pai** quer barrar a **língua-filho** (“Pai gosta que menino não fale nada desta vida”) (Rosa, 1994, p. 511), por isso somente no conflito encontra um ponto de afirmação. As crianças rosianas vislumbram a felicidade quando se revelam como contadoras de histórias, quando criam as suas próprias narrativas “inventadas no feliz”: “Chegasse em casa, uma história ao Dito ele contava mas história nova, dele só, inventada de juízo” (ROSA, 1994, p. 499). No domínio da brincadeira com a palavra, como Nhinhinha de “A menina de lá” ou na alegria do menino Miguilim quando inventa casos para os irmãos (“Miguilim de repente começou a contar histórias tiradas da cabeça dele mesmo”) (ROSA, 1994, p. 512), a liberdade se achega e permite um contato prazeroso consigo mesmo, com a própria infância.

Apesar dessas diferenças evidentes, ambos se distinguem de boa parte da produção literária com protagonistas infantis porque recuperam a infância como se nela ainda estivessem vivendo e pelo centramento que a insubordinação da linguagem infantil ocupa. Yunes nomeia essa perspectiva de “visão por dentro” (YUNES, 1986, p. 6), quando o narrador deixa a criança falar mais do que fala por ela. Nos dois escritores as crianças brigam por encontrar um lugar de expressão, no qual sua subjetividade possa aflorar e se constituir.

Quando recupera a sua infância como exemplo de educação, inserindo-se no processo em que desempenha a função posterior de mestre, Montaigne articula papéis e tempos diversos num mesmo processo: aluno e mestre, filho e pai. Ou seja, a criança que ele foi constitui o homem em que se tornará. Por isso, nesse traçado que fizemos até agora, tentando mostrar as aproximações entre Clarice Lispector e Guimarães Rosa no que diz respeito à importância da formação em suas vidas e das concepções de aprendizagem que constituem e dão origem a seus textos, tentamos enxergá-los também como pais, filhos, professores, escritores, viajantes que vão desembocar na criança que povoa seus escritos e ocupar a pátria das suas infâncias.

1.2 Das crianças: um itinerário

Depois desse mapa da formação que percorremos na vida e obra dos escritores, é importante estabelecer um roteiro de leitura que procure encaminhar um olhar mais centrado

nas diversas manifestações do infantil nos contos, pois lá encontramos um imaginário vasto da criança, da família e da escola. Além disso entrecruzar essas vozes – rural e urbana, ágrafa e escolarizada, folclórica e mística, supersticiosa e livresca - também indica uma sistematização que a abordagem precisa ter.

Em Guimarães Rosa, movimenta-se uma criança localizada na maioria das vezes no espaço rural, apartada do mundo escolar. Sem o conhecimento letrado ou diante da sua inoperância num mundo isolado, ela vai se deparar com outras formas de saber, nas quais o enfrentamento exige um relacionamento diferenciado com a realidade. Encontramos assim a presença do mestre-escola no lugar do professor tradicional, a referência às figuras que representam o saber nas pequenas comunidades: o médico, o padre etc., a sabedoria das histórias populares e seculares como fonte de aprendizagem e formação. Mesmo quando a trama acontece em uma escola, “Pirlimpsiquice”, o saber escolarizado é substituído pela inventividade dos alunos, que constroem, mediante sua imaginação e articulação com outros textos, um novo discurso, no qual linhas de fuga são possíveis.

Já na prosa de Clarice Lispector podemos identificar uma criança urbana e escolarizada como a personagem mais constante. Num espaço reduzido - casas, apartamentos, salas de aula, mas também em viagens e passeios, encontramos-la inserida nas formas de aprendizagem tradicional (daí a presença de muitos professores nas histórias), porém mantendo com ela um diálogo tormentoso, no qual as posições fixas do processo de formação são constantemente desafiadas (“Os desastres de Sofia”). Nesse contexto, o **livro** apresenta-se como elemento significativo e decisivo para o encaminhamento narrativo (“Felicidade clandestina”). Ele aparece não só como portador de um determinado conteúdo, mas sobretudo como objeto de desejo, sendo sua feição material, palpável – capa, páginas, cheiro -, um signo que aponta para uma relação pulsante com a leitura.

Outra dobra que os textos oferecem volta-se para a inserção ou ausência da criança do campo do **trabalho** e da geração de riquezas, tema complexo que exige uma compreensão aprofundada das relações mercantis e de consumo que geram os valores humanos. No meio rural rosiano o trabalho infantil se modula como uma seqüência natural na hierarquia familiar (filhos seguindo os exemplos dos pais) e como uma aproximação do masculino (Miguilim deseja trabalhar para garantir a afeição paterna). Por isso as brincadeiras também estão presentes como um descanso, uma fuga dos trabalhos domésticos, uma resistência às obrigações. Fazer brinquedos (“O audaz navegante”) aproxima as crianças de um espaço lúdico, no qual elas podem se desobrigar do trabalho e do cumprimento de tarefas e enveredar

pela liberdade, mesmo que momentânea. Na prosa clariceana, a dimensão do trabalho é renegada pela valorização do **ócio** e da **brincadeira**. Nos contos urbanos de Clarice, onde a única obrigação das crianças é ir à escola, a preguiça e ócio revelam-se como o enfrentamento de que elas se valem para fazer valer a sua vontade.

O **conflito** dentro das instituições familiar e escolar também dá origem aos contos e novelas dos dois narradores. Na seqüência das histórias, acontece a implosão da unidade por algum descompasso: a insensatez feminina, a descompostura infantil, a loucura, a impertinência dos alunos. A **família** em Guimarães Rosa é um leme firme e ao mesmo tempo uma âncora paralisante. As crianças que tentam escapar das suas garras encontram dificuldades imensas, heróicas. Muitas são punidas com a morte, a doença, em rituais de sacrifício constantes. Na prosa clariceana, porém, essa família já nos aparece fragmentada, mais solta, e a escrita vai desvelando, em acontecimentos menores, uma descontinuidade silenciosa que marca as relações entre os personagens. É bom ressaltar que em Clarice os contos apresentam dois núcleos separados onde as aprendizagens se desenrolam: a família e a escola. Já em Rosa, os dois campos se atravessam, muitas vezes sendo a escola uma ameaça à unidade do primeiro núcleo fundador.

No desenho da criança que propomos, a **linguagem** ocupa uma centralidade inequívoca para o processo de formação dos personagens, seja em casa ou na escola, com os pais ou professores. O manuseio da linguagem encontra-se a descoberto, preenche de possibilidades de associação. No inventário linguageiro das crianças (“O menino fremia no acorçoo, alegre de se rir para si, confortavelzinho, com um jeito de folha a cair”) (ROSA, 1994, p. 389), *significante* e *significado*, arbitrariamente separados, voltam a ser motivados, parentes, cumpadres (“pepino parece *inreal*”?) (LISPECTOR, 1998, p. 39).

Assim, a aquisição da fala pela criança, mesmo espelhada na face do adulto, como veremos adiante através das fases do desenvolvimento infantil, guarda em si uma originalidade só possível quando a aprendizagem da língua torna-se verdadeira e autêntica. O código é violentamente açoitado pela língua de fogo das crianças, que reinventam o signo, retirando-lhe as amarras dos anos de uso carregado e estereotipado a fim de dar-lhe a alegria inicial, o movimento leve dos primeiros encontros. Crianças que, na ingenuidade da infância, permitem-se o domínio do código pela sensibilidade, num uso sensorial e sinestésico da palavra que ultrapassa a lógica cognitiva das formas impostas pela escolarização. Em Rosa e Lispector, elas aprendem com a boca, o olfato, os ouvidos, a mão, moldam a língua com o

barro da criação e, através de um certo pó de pirlimpimpim, aventuram-se em possibilidades outras, suspensos pela linha tênue e movente da infância.

Além disso, ao desmontar uma lógica que ali está posta para a compreensão unívoca, os personagens infantis procuram encontrar o prazer de **brincar**. Freud, em seu texto “Escritores criativos e devaneios”, identifica o momento supremo da criação artística na imagem de uma criança brincando. Ou seja, um instante difícil de classificar, pois inefável e imaterial; dele só se pode aproximar através da comparação. Deste modo, Freud consegue “precisar” o momento criativo por meio de uma associação (autor escrevendo, criança brincando): “Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade?” (FREUD, 1976, p.147).

Essa visão enxerga na brincadeira, também com palavras, uma forma de rearranjo do mundo (AGAMBEN, 2005). “Alturas de urubuir”, assim fala Nhinhinha, personagem do conto “A menina de lá”. Os pais acham que ela não fala direito (“Ninguém entende muita coisa que ela fala”), já que não pronuncia ou não coloca as palavras na ordem necessária para o entendimento. Na fala da personagem a categoria da legibilidade textual é desconstruída, pois seu discurso, fora da ordem, vai precisar de ouvidos outros para ser entendida. Ouvidos não tão viciados na sequência lógica do discurso, paradigma hoje das teorias da leitura que insistem na unidade sociocomunicativa, mediada pela coesão e pela coerência (COSTA VAL, 1991, p. 49-50). Sousa pondera acerca desse aspecto:

Pertencendo ao domínio intermediário entre a conquista da ordem social do mundo dos adultos e o desfiguramento desse mesmo mundo, proporcionado pelo modo irreverente com que ela se expressa no **jogo da linguagem**, na fantasia e no diálogo com o outro, a criança resiste ao seu enquadramento compulsório num mundo de adultos enrijecidos, além de se constituir na melhor garantia de orientar um outro olhar ético e estético sobre o mundo contemporâneo (SOUZA, 1994, p. 160).

Na inversão que propõe aos conceitos tradicionais de legibilidade, a **intertextualidade** surge também para mapear a inserção dos discursos, literário e pedagógico, dentro da história da leitura e das suas diversas manifestações e como mais uma possibilidade de jogo que a literatura estabelece. Então, além dessa constituição que se dá no interior da linguagem, as crianças se formam por um conjunto de referências textuais que funcionam

como amparo e guia e criam de forma diagonal, além de uma história da infância, uma história da leitura. Mesmo fragmentada e em descompasso com uma linearidade histórica, ela se insinua nas referências aos contos de fadas (“Fita-Verde no cabelo”, “A bela e a fera ou a ferida grande demais”), aos livros didáticos da época, às leituras recomendadas de então (Condessa de Ségur), à tradição literária (Monteiro Lobato), ao imaginário das estórias orais e coletivas, às superstições sertanejas etc.

Os contos de fadas são recorrentes nos dois autores, havendo uma reabsorção dessa tradicional arte de contar histórias. Nas disputas e conflitos que marcam as narrativas, a insurgência do maravilhoso ou do chamado pensamento lúdico explode com as binaridades opositivas e propõe uma terceira via de leitura. Milagres, acontecimentos mínimos que podem parecer “desimportantes” aos olhos da adultície, personagens desengonçados salvando as histórias – são várias as formas de o maravilhoso interferir na trama e permitir que caminhe em outros trilhos e a aprendizagem aconteça por experiências inusitadas.

Na história da humanidade, sabemos do nível de indistinção da infância em relação aos adultos dentro de um período anterior das formações sociais, quando ser criança não possuía nenhum estatuto particular. Com o crescimento populacional, a emergência das cidades, a sofisticação dos sistemas políticos e econômicos, a família passa a ser o centro gerador das imagens que representam as formações humanas. Michelle Perrot coloca a família como o centro gerador da vida doméstica e social do século XIX: “Principal teatro da vida privada, a família no século XIX fornece-lhe seus personagens e papéis principais, suas práticas e rituais, suas intrigas e conflitos” (PERROT, 1991, p. 91). Nos contos, também identificamos essa criança, passando por processos de aprendizagem nos quais os exemplos familiares funcionam como espelho para a sua constituição. Entre a natureza que ainda a circunda e a escola que virá depois, há um foco nas relações intra-familiares, que mantêm contato com o fora, o externo, mas que não deixam de estar centradas em si mesmas. Assim, em um núcleo menor, a família, a intensidade irradiada pelos textos cria uma tensão narrativa ímpar, desvelando as diversas e dolorosas aprendizagens que marcam seus protagonistas.

Em Guimarães Rosa, esse núcleo familiar desempenha papel central na elaboração dramática dos contos. Mantendo um contato extremo ainda com a natureza, pois as histórias quase sempre têm o sertão como cenário predominante, os contos rosianos optam por distanciar a cena narrativa das cidades, afastar o grupo familiar do contato com a civilização e centrar seus dramas em lugares rurais e distantes, como se as experiências tivessem que se dar fora dos processos civilizadores, mais próximas do homem e da natureza. Nesse sentido, a

criança, mesmo já singularizada, não se colocou por inteiro para o mundo e precisa vencer os conflitos dentro de casa para poder abrir a porta. Assim, em muitos contos, há uma casa, somente uma casa, perdida numa imensidão de mato (“A menina de lá”, “As margens da alegria”). E é nessa interlocução de dois espaços distintos, um mínimo, apertado e tenso, e outro, grandioso, livre e permissivo, que os meninos e meninas de Rosa se reinventam. Como num conto de fada, são lançados à própria sorte dentro de seu lar e com seus parentes. A natureza é o lugar de fuga, da liberdade, do abrigo.

Após vivenciar os vínculos e conflitos familiares, as crianças podem sair de seu lar e permitir-se enveredar por espaços e relações em que, afastadas dos pais e da sua suposta segurança, dirigem-se à civilização já munidas de armas e defesas. Numa escala simbólica, reaparece uma **criança civilizada**. Inserida num novo espaço de cultura - a **escola**, ela faz parte de histórias cujas tramas estão centradas nas figuras (e papéis) de **aluno** e **professor** e num conflito aberto pelo poder e pela expressão dos sentimentos. No espaço formalizado da escola, cujos instrumentos de formação já têm um aporte em referências textuais concretas (textos, livros, métodos) como também em papéis sociais mais definidos, a luta tem continuidade marcando uma saída da infância (“Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector e “Pirlimpisquice”, de Guimarães Rosa).

Da casa para a escola, outra **viagem** tem prosseguimento. Entrar na infância marca uma iniciação difícil, necessária, cujas marcas se acendem por toda a vida. Sair da infância não é menos complexo, pois permanecer na meninice não é o percurso sugerido pelos contos. Entrada, permanência e partida são situações correntes nas histórias, já que nas tramas narradas, além do acontecimento que é ser criança, encena-se a dor do infantil e o desejo de ultrapassamento. Assim, acompanhamos várias fases do crescimento que são vivenciadas por elas. Na descoberta e na convivência com o mundo, acomodações e indisposições marcam o desenvolvimento dos personagens. Não há como compreender a infância nesses dois autores sem entrar nessa roda, nesse circuito, que está sempre se justapondo, mudando de lugar e se mexendo.

Dentro dessa configuração, que interliga períodos diferentes vivenciados pela infância no campo das representações sociais e nos processos de desenvolvimento cognitivo, alguns núcleos menores comportam-se como condutores da leitura e caracterizam a relação com o saber que vai acompanhar a meninice. Para que essas infâncias se realizem, outros marcadores se insinuam: a presença do **riso** e da **alegria** e o **poder da imaginação**. Tais elementos vão descortinar uma infância atravessada por conjunturas internas, um pouco à

margem da história, dentro de uma visão que enxerga a formação numa perspectiva mais interior e problematizada pelo tecido literário.

Aí necessitamos de novos estudos que apontem também para uma visão da infância que a capte fora de padrões classificatórios rígidos e tente compreendê-la além da cronologia. Dentro dessa nova concepção de infância é que vamos nos deparar com uma série de textos que a rediscutem e apontam para um infantil que escapa, em certa medida, da imposição das fases do desenvolvimento. Segundo Sousa,

Supõe-se, assim, que a infância deve ser vista como mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para a sua realização posterior na idade adulta, por meio da acumulação de experiências e conhecimento. A linearidade do tempo cronológico autoriza uma compreensão da infância que lhe atribui uma qualidade de meninidade e, conseqüentemente, sua relativa desqualificação como estado transitório, inacabado e imperfeito (SOUSA, 1997, p. 44).

Na psicanálise trajetória idêntica se processa na passagem do conceito de infância para o de infantil. Analisando o percurso que esses dois termos têm em Freud e em Ferenczi, o psicanalista Joel Birman critica a visão da infância dentro dos padrões de evolução como também o peso excessivo das contingências históricas:

Nesta perspectiva, a infância foi remanejada na sua significação, pois se deslocou do registro genético e cronológico para o funcionamento psíquico. Foi aqui que se constituiu propriamente o conceito de infantil, marcando a sua diferença com a noção evolutiva de infância. Existiria assim um infantil no psiquismo que seria irreduzível a qualquer dimensão cronológica e evolutiva (BIRMAN, 1997, p. 19).

Assim, não há apenas tipos diferentes de textos literários que representam a infância, há visões diversas da infância enquanto categoria. Ao comparar as literaturas que retratam a criança, podemos utilizar uma categorização proposta por Walter Omar Kohan, estudioso do fenômeno da infância dentro da Filosofia da Educação. Para ele,

Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas de desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. [...] Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância

como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e criação (KOHAN, 2007, p. 94).

Kohan alerta-nos, entretanto, para o perigo de uma visão dualista. Encarando a infância como múltipla e móvel, ele afirma a necessidade de compreendê-la em seu salto, no momento do encontro entre as forças. É somente na contraface, na relação e não no isolamento que podemos estudar o mito da infância. Isto quer dizer que quando cessa a possibilidade de uma identificação da infância pela continuidade do desenvolvimento, que é uma categoria extremamente válida e com a qual vamos trabalhar no estudo dos contos, temos que ter o cuidado de não cair no excesso de subjetividade que a recusa desse modelo vem apresentando em vários estudos (KOHAN, 2007). O importante aqui será discutir até que ponto o esforço classificatório das teorias pedagógicas não pode ser a única maneira de ler a infância, sobretudo a literário-educacional.

Walter Benjamin também enxerga nos gestos infantis (“inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva”) (1984, p.86) uma maneira de reordenação da realidade aos seus domínios. Estudando os vários “tipos” de criança, ele propõe uma tipologia que está longe, por exemplo, de uma formalização baseada em fases ou idades. Em vez de organizar uma escala vertical, ascendente, cronológica, ele postula uma classificação horizontal e inusitada: criança que lê, criança que chega atrasada, criança que lambisca, criança que anda de carrossel, criança desordeira, criança escondida (1984, p. 78-79).

Se “as palavras simples são as mais difíceis de escutar” (LARROSA, 2004, p. 186), podemos entender a infância como um lugarejo cujo caminho de chegada necessita de um mapa particular, onde possamos nos perder e nos achar. É para esse cuidado que Larrosa nos chama a atenção na elaboração teórica que faz sobre as concepções que procuram compreender o movimento infantil.

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la (LARROSA, 2004, p. 194).

O aprendizado, portanto, em Rosa e Lispector, além do traçado da História e da Pedagogia, configura-se como um percurso cheio de clivagens que apontam para o ser, o que constrói um conceito de identidade (ELIAS, 1994b), viagens que levam ao outro, o que aponta para a constituição da sua alteridade (BENJAMIN, 1984) e leituras que conduzem às palavras, ou seja, um ser que se subjetiva mediado pela linguagem (BAKHTIN, 2003). E “como uma caixa, dentro de uma caixa, dentro de uma caixa” (LISPECTOR, 1983, p. 77), a infância se revela em cascatas, nas suas várias formas de interlocução consigo e com o mundo. Nessas caixas de saber, há o homem, sem deixar de haver o grupo e as convergências dissociativas entre eles, pois a infância é um fenômeno relacional, que não pode ser estudado de forma individualizada.

2 FELICIDADES CLANDESTINAS: a infância em Guimarães Rosa

Se eu conseguir recordar, ganharei calma, se conseguisse religar-me: adivinhar o verdadeiro e real, já havido. Infância é coisa, coisa?
Guimarães Rosa³⁸

Na compreensão de que são muitas as infâncias que se narram na obra rosiana, metodologicamente organizamos uma tipologia de forma a classificar as crianças a partir de algumas categorias que elas representam. Em princípio, a infância mais conflituosa, cuja constituição passa por diversos agentes do saber: Miguilim. Em seguida, os contos apontam para crianças ‘pequenas’, recriadas em textos menores e com uma delicadeza narrativa mais acentuada, tendo na imaginação a sua matéria-prima. Por último contos que nos dizem de uma possibilidade de existir longe de modelos.

2.1 Uma história de pouco amor: Miguilim

A história de Miguilim faz parte de “Campo Geral”, que por sua vez compõe com mais seis narrativas o livro *Corpo de baile* (1957). Várias indicações deixadas por Rosa associam este livro a um universo mítico da criação, sobretudo em relação aos planetas: sete planetas, sete contos. Heloisa Vilhena Araújo, grande estudiosa da obra de Guimarães Rosa³⁹, assim situa o conto dentro do contexto geral da obra:

³⁸ Trecho de “Nenhum, nenhuma”, conto de *Primeiras estórias*, de GR.

³⁹ Os livros de Araújo são referência obrigatória para o estudo da obra rosiana. Numa perspectiva filosófica, quando não mística, ela investiga a ressonância da filosofia platônica no escritor mineiro e as referências às diversas cosmogonias que povoam os seus livros.

Num dos extremos da obra, no começo, encontramos o conto “Campo geral”, estória de Miguilim, menino, em que surge o seo Aristeo, “uma das personificações de Apolo” (GUIMARÃES, 1981: 21), deus solar, das belas formas, da visão, da luz, do olhar. Deus ligado ao fogo. Encontramos o Sol e o dia. Encontramos a infância e o início da vida (ARAÚJO, 1992, p. 20).

Miguilim é, portanto, na estrutura de *Corpo de Baile*, uma das águas da travessia de Miguel, personagem que povoa os contos. Da meninice à idade adulta, ele é contemplado nesse livro com várias facetas, cores e nomes. Sobre a importância desse conto como fundador do livro, o próprio GR se pronuncia:

A primeira estória, tenho a impressão, contém, em germes, os motivos e temas de todas as outras, de algum modo. Por isso é que lhe dei o título de “*Campo geral*” – explorando a ambigüidade fecunda. Como lugar, ou cenário, jamais se diz *um campo geral* ou *o campo geral*; no singular, a expressão não existe. Só no plural: “*os gerais*”, “*os campos gerais*”. (grifos do autor). Usando, então, o singular, eu desviei o sentido para o simbólico: o de plano geral (do livro) (ROSA, 2003, p. 91).

Recolocando a proposição do autor, *campo geral*, no singular, também pode ser uma maneira de particularizar a infância como plano geral para a vida, como o desenho de um mapa que se vai montando com coordenadas diversas, desconstruídas, transversais. Tanto que nos desmembramentos que o livro sofreu (passou a ser publicado em três volumes), “Campo geral” não muda de posição e, quando conversa com seu tradutor italiano sobre a publicação do livro na Itália, Rosa deixa a ordem dos textos a critério de Bizzarri, mas em relação à história de Miguilim reafirma a necessidade de ela ser a primeira.

Num cenário rural, com uma família constituída (avó, pai, mãe, irmãos, tio), uma nomeação (Miguilim), uma idade especificada (8 anos), uma rede de relações de amigos, conhecidos, a infância encontra nessa história uma das suas reconstruções mais vivazes e pulsantes. Amores, ódios, ressentimentos, rancores, afetos, sorrisos – são muitos os caminhos da aprendizagem que vão percorrer Miguilim. O **enredo** é aparentemente simples: uma criança que tem várias dificuldades de relacionamento com seus familiares (castigos, surras, incompreensões diversas etc.) busca formas de expressão que possibilitem uma existência minimamente harmoniosa. Por mais que se esforce, o garoto, entretanto, não consegue ocupar

com dignidade o lugar de filho ou ser respeitado pelos membros familiares. Incomodado com a sua não inclusão no grupo, parte para a cidade em busca de uma vida melhor. Antes de partir ele vai se deparar com várias aprendizagens destinadas a compor a formação da infância. Além dos ensinamentos agenciados pela estrutura familiar, a escola, embrionária, também se faz presente através da figura do mestre-escola, aquele que vai à casa da criança dar aula.

Intencionalmente Guimarães Rosa constrói a ambientação da história como um refúgio, uma fuga inicial do contato com outros mundos; isso cria uma tensão particular porque os personagens vão ter que obrigatoriamente conviver, se tocar, embrenhados na selva de si mesmos: “Um certo Miguilim morava com sua mãe, seu pai e seus irmãos, longe, longe daqui, [...], em ponto remoto, no Mutum” (ROSA, 1994, p. 465)⁴⁰. O lugar tem visões diferentes a partir da direção em que é visto. A mãe sofre com o apartamento que ele lhe impõe: “Oê, ah, o triste recanto” (p. 465). A frase, quase um aboio de tristeza e desconsolo, evidencia o desconforto materno diante do isolamento. Um estranho, que não é nomeado na história, ao encontrar Miguilim, assim se refere ao lugar onde ele vive, encontrando beleza mesmo na sua distância: “É um lugar **bonito**, entre **morro e morro**, com muita pedreira e muito mato, distante de qualquer parte; e lá chove sempre...” (grifos nossos) (p. 465). *Entre morro e morro* é uma construção que pode explicar o sentimento feminino em relação ao lugar: entre os morros, morre-se. Nesse sintagma, os obstáculos ao acesso também são reforçados (mato, pedreira) e confirmam a percepção da mãe (“Estou sempre pensando que lá por detrás dele acontecem outras coisas, que o morro está tapando de mim, e que eu nunca hei de poder ver”) (p. 466) e anunciam um fato que tem lugar essencial na história: a chuva. Dessa forma é criada uma ambientação reclusa, tensa, fechada, propícia à explosão das diferenças, à combustão dos desejos, ao silêncio das revelações.

O **rural** que caracteriza a infância rosiana assume contornos específicos, pois a natureza, elemento essencial à prosa do escritor mineiro, entra no conto não só como paisagem externa, cenário a compor o ambiente. A história de Miguilim é uma história para dentro, na qual os elementos naturais também encarnam as angústias humanas. Há dois trabalhos que analisam a presença do mundo natural na obra do escritor mineiro a partir de pontos de vista distintos e bem interessantes. *Ser-tão natureza*, de Mônica Meyer, estuda o manuscrito (*A boiada*) da viagem feita por Rosa, em 1956, ao interior de Minas. Sua

⁴⁰ A partir de agora, todas as citações retiradas dos contos estudados em cada capítulo virão apenas com a indicação da página. As outras referências seguem o padrão normal.

perspectiva é de verificar as várias facetas da natureza (fauna, flora, cores, sentidos) que compõem o tecido narrativo do autor. Meyer percebe o mergulho que o autor faz no cenário rural, sua latência enquanto trama narrativa:

Guimarães Rosa vai exatamente buscar a natureza menos manipulada, menos transformada pelo modelo capitalista; segue para o sertão de Minas, para a região de sua terra natal, Cordisburgo, a cidade do coração, outrora Bela Vista: ao invés do carro, uma mula, ao invés do urbano, o rural... (MEYER, 2008, p. 123).

Essa **natureza** menos manipulada é resgatada por Rosângela de Mello (2008) em *Brincadeira de verdade: o jardim mitorosiano da infância e os pequenos grandes mestres*. Nesse estudo, ela envereda pelos caminhos da natureza edênica, paraíso onde as crianças de Rosa ocupam lugar especial. O objetivo é “percorrer as narrativas em que a infância é transubstanciada em matéria mitopoética” e “cingir a complexidade do tema, sob uma imagem poética que nos pareceu capital na invenção mitorosiana da infância, qual seja, o fecundo solo do jardim” (MELLO, 2008, p. 13-16).

Além dessa visão edênica, o rural, por ser a paisagem dominante na obra rosiana, mostra-se sobretudo como uma paisagem da infância. Apesar de sua vida marcadamente urbana e das viagens constantes como diplomata, o narrador continua ficcionalmente mergulhado no ambiente que o formou, que esteve presente em sua meninice e que fomenta a sua imaginação. Podemos pensar tal espaço então como “uma paisagem afetiva”, um lugar não somente mítico, mas real, originário e produtor das imagens que povoam os contos. Bachelard já nos alerta para essa disposição: “a infância está na origem das maiores paisagens. Nossas solidões de criança deram-nos as imensidades primitivas” (2006, p. 97). Se, para Bachelard, ela é o devaneio, propulsora de uma imaginação quase sem limites (abordaremos esse aspecto em outros contos), no conto em análise ela vem com uma força imperiosa, real, lugar que presencia e substancia a subjetividade do personagem. A partir desse solo gerador, Rosa constrói uma obra centrada na natureza, terra a partir da qual se forma e se modela a infância.

Em “Campo geral”, encontramos Miguilim mergulhado no dentro e no fora da natureza. Ele ama o Mutum, sua beleza, seus pássaros, a mata, num encantamento só possível pela fantasia da infância. Mas o lugar também é um ‘buraco’ para onde escorrem as

intempéries humanas, os dilúvios das emoções, as tormentas da alma. O Mutum pode ser a própria infância, fantasia e pesadelo, paraíso e inferno, sertão e jardim.

Em meio a essa natureza dúbia (mãe e madrasta), a **família** entra como núcleo central da narrativa. Logo após descrever o lugar onde nasceu, Miguilim passa a apresentar os parentes e suas relações com eles. O pai (medo e respeito), a mãe (afeto e tristeza), a avó (admiração e temor) e os irmãos (desacordo e carinho) são uma rede familiar complexa que desperta sentimentos e anseios variados. Em cada um o personagem procura um aporte de sentimentos que o faça seguir adiante. Entretanto, encontra mais nós e desacertos do que afinidades. Do pai vem o rancor desmedido e incompreendido pelo menino (“mas o pai ainda ralhou mais, e, como no outro dia era domingo, levou o bando dos irmãozinhos para pescaria no córrego; e Miguilim teve de ficar em casa, de castigo”) (p. 466). Da mãe, um amor ausente e distante (“A Mãe o olhava com aqueles tristes e bonitos olhos”) (p. 532). Dos irmãos, a sensação de não pertencer ao grupo, o sentimento da diferença em relação aos de sangue (“Bobo! Eu chamo Maria Andreлина Cessim Caz. Papai é Nhô Bernardo Caz! Maria Francisca Cessim Caz, Expedito José Cessim Caz, Tomé Cessim Caz... Você é Miguilim Bobo...⁴¹”) (p. 468). A marcação da diferença do personagem em relação aos demais já aparece nessa fala da irmã. O nome, segundo Ariès, “pertence ao mundo da fantasia”, enquanto o sobrenome “pertence ao mundo da tradição” (2006, p. 2), ao qual Miguilim tem dificuldade de se ajustar. Além disso, Miguel é Miguilim, diminutivo que aponta para a meninice, para o pequeno, que poderia ser carinhoso, mas que é visto com desdém pelos pares. No conto, então, delineia-se uma divisão clara entre os irmãos que põe Miguilim num lugar de debilidade, de ovelha desgarrada, já a partir de sua nomeação.

Em relação à **infância**, o nome do menino também indica uma oposição que se estenderá por esse e outros contos: fantasia x tradição, isto é, o poder da imaginação no universo infantil em luta constante contra o peso da realidade assentada na tradição, nos costumes. É bom que se faça referência ao fato de que nessa narrativa, como em outras que estamos a analisar, entrar como sair da infância são movimentos presentes.

No que concerne à avó, presenciemos a autoridade imperiosa e nem sempre justa: “... até o pai parece ter medo da Vovó Izidra. Ela era riscada, magra, e seca, não parava nunca de zangar com todos, por conta de tudo” (p. 470). Somente dois personagens conseguem dar a Miguilim um sentimento de conforto e compreensão: o irmão Dito (“O Dito era o menor mas

⁴¹ A figura do Bobo será estudada mais adiante no conto “Pirlimpsiquice”.

sabia o sério, pensava ligeiro as coisas, Deus tinha dado a ele todo juízo. E gostava, muito, de Miguilim”) (p. 470) e o tio Terez (“Gostava do Tio Terez, irmão de seu pai”) (p. 465).

Para que essas relações parentais fiquem mais explícitas dentro de um contexto que extrapola o Mutum, é preciso compreender que, como a infância, a família também é uma conquista dos tempos, uma aquisição histórica, que tem um traçado paralelo ao da criança. Segundo Ariès, o sentimento da família associa-se à particularização da infância, ou seja, à medida que o infante toma proporção individualizada, o núcleo que o gera e circunda também adquire uma consistência de unidade, de relações parentais mais fortes. Na passagem do séc. XV para o XVI essas transformações vão se tornando visíveis na iconografia e nos tratados de cortesia já em voga na época. Não se fala somente das crianças, mas da responsabilidade de todos em relação a elas. A formação adquire um tom grupal e a solidez familiar passa a ser o objetivo social por excelência. Noções de higiene, alimentação, moradia, comportamento - um rol de modelos se constituirá durante os tempos para proporcionar a essa nova modalidade coletiva, menor e mais intensa pelos laços que a unem, uma “conduta” que leve ao equilíbrio e à estabilidade das relações sociais. Se anteriormente os laços eram soltos porque os papéis dos indivíduos, num período anterior à Idade Média, não passavam por regulações tão específicas ou ordenadoras, procura-se na passagem dos séculos identificar os membros familiares, suas funções, obrigações e direitos. Para a família funcionar, essa classificação ou organograma precisava tomar corpo. Perrot e Martin-Fugier identificam essa mudança na organização da família na época da Revolução Francesa: “Mão invisível da sociedade civil, ela é ao mesmo tempo ninho e núcleo” (PERROT; MARTIN-FUGIER, 1991, p. 91).

O texto literário rosiano, produzido no início do século XX, acaba trazendo para a cena narrativa elos perdidos, retomando uma história de (da) família que recupera a sua emergência enquanto fato histórico também. Nessa concepção geradora da família como espaço “doméstico [que] constitui uma instância reguladora fundamental” (PERROT, MARTIN-FUGIER, 1991, p. 93), cujos papéis sociais precisam de uma hierarquia para manter a ordem, Miguilim procura desastrosamente se locomover. O Pai, por exemplo, como acontece no conto, é “soberano”, “senhor logo abaixo de Deus ou segundo a razão” (PERROT, MARTIN-FUGIER, 1991, p. 94). Os outros membros são a ele subordinados e qualquer insubmissão os torna perigosos e indesejados. A mãe de Miguilim, por se afastar em parte da domesticação necessária (incomodada com o isolamento do lugar e suspeita de trair o marido com o cunhado) incorpora uma certa ambigüidade, uma ameaça constante. Mas como sabe que ela é posse do marido segundo as leis familiares, “submetida ao direito conjugal”

(PERROT; MARTIN- FUGIER, 1991, p. 95), procura em sua trajetória no conto minimizar os impactos causados pelos seus desejos.

Depois da família, encontramos a **casa** como o outro espaço que abriga Miguilim e sua infância. No conto, há uma grande chuva que mantém todos aprisionados no recinto doméstico e obrigados, portanto, a conviverem com suas diferenças. As dificuldades assomam e crescem nessa intimidade forçada que expõe ainda mais as incompreensões que marcam a constituição familiar, desnuda sua ordem tênue e quebradiça e implode vagarosamente a sua coesão. Dentro de casa, há uma suposta segurança em relação ao tempo chuvoso e seus desastres. Também não se corre o risco de ser devorado por tribos selvagens, pelo o que vem de fora, como acontece com as crianças em “A menor mulher do mundo”, de CL. O perigo está dentro de casa, na família devoradora. Miguilim luta para sobreviver entre os seus.

O espaço rural no conto é então privilegiado pela possibilidade de encenar essa família longe das cidades e, pela movimentação mais lenta e espírito conservador, reter alguns costumes que para os citadinos parecem atrasados. O campo mostra-se como um ambiente de manutenção de formas arcaicas de comportamento ou mesmo de resquícios delas, evidenciando um certo tom nostálgico que fica bem evidenciado no contexto geral da obra de Guimarães Rosa. Apesar da passagem de anos, costumes bem antigos, que remontam a tempos pretéritos da organização social, são revividos e atualizados pelas narrativas. Por isso, em pleno século XX vamos nos defrontar com modelos familiares que nos parecem superados e práticas sociais talvez já em desuso: vários parentes morando na mesma casa (a avó e o tio), os agregados (Rosa e Mãitina), o recurso às mezinhas e chás caseiros como cura das doenças, a religiosidade excessiva, a aprendizagem informal através de um mestre não escolarizado.

Um bom exemplo dessas práticas culturais antigas é a saída do filho mais velho para morar com outra família: “Mas havia ainda um irmão, o mais velho de todos. Liovaldo, que não morava no Mutum. Ninguém se lembrava mais de que ele fosse de que feições” (p. 468). Para Miguilim a partida do irmão parecia um ato traidor e merecia uma punição (“Ah, então, quem devia de adoecer, e morrer, em vez, por que é que não era, não ele, Miguilim, mas aquele mano Liovaldo, que estava distante dali, nem se sabia dele quase notícia, nem nele não se pensava?”) (p. 485). Sabemos, todavia, que esse comportamento era comum e justificável dentro de uma lógica familiar específica e de um processo de educação que tinha na aprendizagem prática, na aquisição de formas de sobrevivência (caçar, saber servir à mesa, lavar, aprender um ofício etc.) a sua diretriz. A visão da família difere frontalmente da

percepção amorosa do irmão: “... boa sorte tinha competido era para o Liovaldo, se criando em casa do tio Osmundo Cessim” (p. 480).

Para Ariès, tal costume remonta ao século XII, quando “numerosos contratos de aprendizagem que confiavam crianças a mestres provam como o hábito de entregar crianças a famílias estranhas era difundido” (ARIÈS, 2006, p. 155). Após os sete ou oito anos, quando já dominavam a fala, cuidavam de si com certa independência, eram “pequenos homens”, seu destino era partir e dar continuidade ao processo de aprendizagem em outro lugar, com outras pessoas. Era como se à família coubesse educar até o primeiro setênio. A partir daí essa formação seria repassada para uma outra família, que seria capaz, pela distância dos laços fraternos, de educar a criança para a vida através dos trabalhos domésticos, da aprendizagem de coisas práticas. A família nutre, o estranho forma. A permanência dos laços familiares poderia se constituir numa forma de ‘estragar’ o pequeno adulto, de inviabilizá-lo para as exigências do mundo. Além disso, havia muitos filhos, à medida que um partia, a dedicação podia ser transferida para outro. Há uma lógica nessa postura que pode ferir suscetibilidades, como acontece com Miguilim, que coloca os afetos antes da praticidade. O mesmo destino, entretanto, está reservado a ele, como veremos adiante. Mas a sua saída se dará aos poucos. Antes da partida definitiva, ele passará por estágios.

Miguilim não se indispõe com a família somente no nível dos sentimentos, ele também quer romper com esse modelo de família arcaica, que se pauta por padrões antigos, arcaizantes. Para ele não é normal se desgarrar da mãe e dos irmãos, aprender com um estranho, partir com outro. Sua recusa também é social, ele resiste em se encaixar num modelo coletivo e que é repassado de geração em geração, sem questionamentos. Miguilim assim instaura o **conflito** em vários níveis. Para Norbert Elias é essa a essencialidade das formações humanas: o indivíduo em permanente tensão com o grupo. De acordo com o sociólogo alemão, não há como se desvincular da aparelhagem que o processo civilizador impôs ao grupo e ao homem:

Essas relações – por exemplo, entre pai, mãe, filhos e irmãos numa família –, por variáveis que sejam em seus detalhes, são determinadas, em sua estrutura básica, pela estrutura da sociedade em que a criança nasce e que existia *antes* dela. [...] Seu destino, como quer que venha a se revelar em seus pormenores, é, *grosso modo*, específico de cada sociedade. [...] A partir do estudo do processo civilizador, evidenciou-se com bastante clareza a que ponto a modelagem geral, e portanto a formação individual de cada pessoa, depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas (grifos do autor) (ELIAS, 1994b, p. 28).

Em “Campo geral” a infância busca se afirmar através de vários recursos, mas também sofre uma pressão para ser civilizada, para se encaixar nessa estrutura que a precede, como afirma Elias. A família apresenta-se como o agente desse *modus operandi* civilizatório. De todos os filhos será Miguilim, aquele que não tem nome completo como a irmã faz questão de salientar, que irá protagonizar esse ajuste de contas. Miguilim Bobo, o bobo da corte, não faz ninguém rir. A família não recebe o riso, pois cobra dele o siso. Mas o que encontra é oposto: a falta de juízo, o ser criança. No esforço constante que faz para ser aceito, Miguilim, para evitar o incômodo que provoca nas pessoas, procura se tornar invisível, passar despercebido. Isso nos traz de volta um percurso da própria infância marcada pela indistinção ou invisibilidade para os adultos. Segundo Ariès, em tempos bem remotos a criança era anônima e indistinta dos ‘grandes’, sendo considerada um adulto em miniatura. Para o historiador, “no mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas” (ARIÈS, 2006, p. 18). Como a família, sua imagem é uma construção que vem mudando com os séculos.

Como o nosso objetivo é identificar a formação da infância no conto e formação que a circunda, metodologicamente vamos dividir a análise nesses dois aspectos. Inicialmente, já que fizemos uma apresentação da família, vamos nos deter nos vários conhecimentos que são repassados pelos habitantes do lugar a fim de que Miguilim faça parte do corpo social. Depois nos centraremos na constituição da infância em si.

2.1.1 Os laços de família

No caminho de aprendizagens do protagonista do conto, são vários os conhecimentos que se insinuam (rural, religioso, místico, familiar, escolar, sentimental). Miguilim vai ser sugestionado por diversos saberes que exercem, cada um a seu modo, uma pressão para que sua individualidade se molde a partir dos exemplos expostos e impostos. Aqui não estamos falando da educação enquanto instrução escolar ou uma disciplina

específica, mas de um conceito de educação como um sistema de conhecimento amplo, a partir do qual cada membro do grupo representa uma cultura e procura formar a criança para que espelhe e absorva sua visão de mundo e adapte seu comportamento a esses padrões. A **educação como *bildung***, tal qual formulamos na introdução deste trabalho, vale-se de forças alternadas para compor o indivíduo e a infância e tornar o “mundo legível”⁴². Como o *bildung* tem um caráter dinâmico, o devir histórico e o individual (BAKHTIN, 1993) caminham juntos para acionar um crescimento genuíno do ser humano. Tal crescimento implica não somente a receptividade da história e da cultura, mas também uma intervenção pessoal que faz o tempo histórico se renovar. A formação, portanto, não se produz como um ato passivo, porém como uma reconstrução vivaz do homem e do mundo: “Ao mesmo tempo, os indivíduos não são, em sentido algum, redutíveis a ‘produtos de sua época’; conservam a capacidade de surpreender, e esse tipo de surpresa é, na verdade, o que em última análise produz a mudança histórica” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 422).

Através da “tradição cultural alguém é levado até si mesmo” (LARROSA, 2004, p. 53), essa seria a máxima de uma compreensão moderna de formação. Entretanto, no conto, vamos perceber, não obstante ser esse o desenlace do processo formativo, que as instâncias de poder representadas pelos personagens estão centradas, num primeiro momento, em pressionar a criança. De início faremos uma apresentação desses modelos para depois analisá-los nos conflitos que geram e nas resistências que são postas pela criança, em vários níveis, para equilibrar esse jogo de forças.

No item anterior ficou claro que no Mutum ainda perduram formas arcaicas de aprendizagem, mantidas por uma família rural distante da modernização que o século XX trazia para a sociedade. A escola era uma coisa distante, que significava muito mais do que aulas diárias; estudar era quase sempre partir, sair da família e do lugar de origem e ir morar com familiares em centros mais avançados ou entrar num internato e confiar aos religiosos, responsáveis por essa instituição no Brasil, a formação de seus filhos (FREYRE, 1992). Dentro do espaço do conto, a educação, inicialmente, era “garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las” (ARIÈS, 2006, p. IX).

⁴² Estamos continuamente compreendendo a infância e a formação como uma relação de forças, o que nos remete de imediato ao pensamento foucaultiano. Ele, com certeza, subjaz essa leitura, mas será exposto com mais ênfase no item posterior, que trata do papel incomodante da infância. Por enquanto, preferimos, didaticamente, centrarmos-nos nos conceitos de *bildung*.

Se a escola é uma realidade distante, só possível em cidades ou lugarejos maiores, que tenham contato com um mínimo de formalização das relações e dos objetos, e as crianças precisam aprender noções mínimas de letras e números, um embrião de aprendizagem precisa se constituir. Por isso a primeira noção organizada que Miguilim terá do sistema de ensino é o do mestre que vai até a casa das crianças para dar aula: “Seo Deográcias, o senhor que sabe escola, podia querer ensinar o Miguilim e o Dito algum começo, assim vez por vez, domingo ou outro, para eles não seguirem atraso de ignorância?” (p. 483). Uma aprendizagem terá início, em domingos alternados, ou seja, ela ocupa um lugar paralelo, auxiliar no eixo de vida dos meninos. Vê-se aí um modelo intermediário, que procura conciliar a vida em família com um princípio de escolarização, e seo Deográcias encarna a passagem, ainda descompromissada, mas a iniciação indispensável. Sua figura está representada como o **mestre rural**, aquele que faz parte do grupo, com noções mínimas dos conteúdos necessários (ler, escrever e fazer conta). Os mestres são os responsáveis pela transmissão do conhecimento e transformação dos aprendizes em mestres posteriormente. O saber é um valor a ser transmitido e reelaborado de forma que o aprendiz possa ascender a uma outra categoria e assim perpetuar a roda do conhecimento.

Inserido na roda, Miguilim vai interpelar a necessidade dessa conversão, que ele sabe representar uma saída do paraíso que a natureza significa para ele e o desfazimento dos laços familiares: “Então o que seo Deográcias ensinasse – ele e o Dito iam crescer parecidos com seo Deográcias?” (p. 483). A recusa de se espelhar no modelo marca as várias resistências que o menino vai oferecer a esse processo civilizatório a que será submetido. Segundo Ariès, esse sentimento de desgarramento da família faz parte da história da educação no momento em que ela sai da responsabilidade unilateral dos adultos e permite uma separação das crianças para que sejam submetidas a um processo de aprendizagem formal. O que para Miguilim é um ato de desafeto (semelhante à partida do irmão mais velho), para a história é justamente o contrário: “A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos [...] Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação” (ARIÈS, 2006, P. XV).

Desta forma, na negação da imagem do professor, ele apresenta uma saída “familiar”: por que não aprender com a mãe? (“_Quero tudo não, meu Pai. Mãe sabe, ela me ensina”) (p. 483). Na hora da aprendizagem o menino opta pelo **saber do afeto**, aprender com alguém que se ama e em quem se confia, mantendo os laços parentais. Há claramente uma dificuldade de cortar laços, de receber o novo. Nesse instante, uma relação de hierarquia se

impõe: o pai como autoridade suprema é quem decide e faz questão de desvalorizar o saber da mulher: “A Nhanina sabe as letras, mas ela não tem nenhuma paciência... Eh, Nhanina não decora os números, de conta de se fazer” (p. 483). A fala do pai indica o lugar estabelecido para crianças e mulheres: seres à parte, cujos saberes e sentimentos não são levados em conta. Mas podemos ver o pai também como aquele que vai castrar a relação edípica entre mãe e filho, aquele que vai poder mostrar ao filho outro mundo, fora do círculo da segurança materna.

Como o conhecimento formal e letrado só é possível na cidade, o mestre, portanto, é uma passagem para aliviar a **ignorância**. Para Miguilim essa ignorância não é um empecilho, ela descortina a possibilidade de permanecer no reino da natureza, na boniteza do Mutum, na proximidade com os parentes. Assim em todos os parágrafos nos quais a necessidade do letramento se impõe, a natureza intervém como um escape, uma deriva, uma ausência. Miguilim foge dessa realidade para outra, muda sua visão para a paisagem, os animais e ali encontra sua guarida:

Pai dizia que Miguilim já estava no ponto de aprender a ler, de ajudar em qualquer serviço fosse. [...] Miguilim dobreceia, assumido com aquelas conversas, logo que podia ia se esconder na tulha, onde as goteiras sempre pingavam. Ao quando dava qualquer estiagem, saía um solzinho arrependido, então vinham aparecendo abelhas e marimbondos, de muitas qualidades e cores, pousavam quietinhos, chupando no caixão de açúcar, muito tempo, o açúcar mel-mela, pareciam que estavam morridos (p. 480).

A natureza aguça outro tipo de compreensão do mundo, em que a visão e audição desempenham papel relevante nessa capacidade infantil de enxergar e ouvir. A percepção vem apoiada nos vários **sentidos corporais**, que mais uma vez identificam e afirmam a infância. Miguilim aguça o campo sensorio através da audição esmerada, o que permite uma convivência bem especial com o mundo natural: paisagem e animais. Paul Zumthor, medievalista famoso pelos estudos que dedicou ao papel da transmissão sonora como forma de conhecimento, enfatiza que temos uma gramática corporal antes da intelectual. Para ele, “nossos sentidos, na significação mais corporal da palavra, a visão, audição, não são somente as ferramentas de registro, são órgãos do conhecimento” (ZUMTHOR, 2000, p. 92). Como eles já não se mostram suficientes para encaminhar o menino em direção à vida, o ensinamento formal, além dos sentidos, precisa acontecer. Aí entra em cena o professor.

Antes de estudar mais um pouco a figura do mestre no conto, é preciso atentar também que nessa história, como em outras a serem analisados, a referência a textos literários como formadores das crianças é quase inexistente (só vai aparecer em “Pirlimpisquice”, conto que acontece em uma escola). A natureza e as pessoas são o primeiro caminho da aprendizagem, as leituras iniciais. Os livros estão ausentes do sertão e da primeira infância. Por isso, a menção que se faz a textos ou livros remete aos contos de fadas, narrativas populares transmitidas em princípio oralmente, que fazem parte de um arcabouço cultural que povoa o imaginário da humanidade (PROPP, 1984)⁴³. Não por acaso Guimarães Rosa deixa muitos contos sem uma data explícita, as estórias têm lugar em espaços perdidos, onde o tempo também é um incógnita, um “era uma vez” dos contos de fadas. Nesse entreposto entre tempo real e mítico, o sertão retém o último, conservando um tempo que se distancia da modernidade. O conto referendado em Miguilim diversas vezes é “João e Maria”. Ele aparece quando Miguilim avalia a maldade do seu pai com os castigos que lhe impõem:

Mas o pai não devia de dizer que um dia punha ele Miguilim de castigo pior, amarrado em árvore, na beirada do mato. Fizessem isso, ele morria de estrangulação do medo? Como o pai podia imaginar judiação, querer amarrar um menino no escuro do mato? Só o pai de Joãozinho mais Maria, na estória, o pai e a mãe levaram eles dois, para desnortear no meio da mata, em distantes, porque não tinham de comer para dar eles. Miguilim sofria tanta pena, por Joãozinho e Maria, que voltava a vontade de chorar (p. 471-472).

Não vamos nos deter na análise da referência ao conto, visto que em “Fita-Verde no cabelo” há um estudo de “Chapeuzinho Vermelho” e uma articulação com o texto rosiano. Mas é bom reforçar que a história de Miguilim também é de superação da infância, tema que faz parte do cerne de “João e Maria”.

⁴³ "O conto maravilhoso é aquele que possui um desenrolar da ação que parte de uma malfeitoria ou de uma falta, e que passa por funções intermédias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho. A função limite pode ser a recompensa, alcançar o objeto da demanda ou, de uma maneira geral, a recuperação da malfeitoria, o socorro e a salvação durante a perseguição, etc. Chamamos a este desenrolar da ação uma seqüência. Um conto pode ter várias seqüências" (PROPP, 1984, p. 144).

[...] ao discutir João e Maria o empenho infantil da criança em agarrar-se aos pais, mesmo sendo tempo de se defrontar por conta própria, é enfatizado, bem como a necessidade de transcender a primitiva oralidade, simbolizada pela fascinação infantil com a casa de biscoitos de gengibre [...] Incorpora suas ansiedades e oferece reassseguramento sobre esses medos, porque, mesmo em sua forma mais exagerada – ansiedade de ser devorado – revelam-se, injustificáveis... (BETTELHEIM, 1980, p. 23-24).

Se ainda, portanto, não há livros, nem escola instituída, a figura que vai representar a educação embrionária é Seo Deográcias⁴⁴, que poderíamos chamar de **mestre** de muitas artes. Seus saberes são diversos: “Mas seo Deográcias entendia de remédios, quando alguém estava doente ele vinha ver” (p. 481). Ao lado desse conhecimento empírico e que exige uma sabedoria em relação às plantas, ele possuía ofício menos nobre: “Ele tinha também ofício de cobrar dinheiro, de uns para os outros” (p. 483). Assim, outra característica desse ensinante que o torna diferente do professor que aparecerá mais à frente, em “Os desastres de Sofia”, de CL, é estar misturado com as miudezas da vida, com o rés do chão. O saber faz parte das trocas cotidianos, trocam-se palavras por sal e café, necessidades de primeira grandeza. Nada de um conhecimento apartado da vida ou que transforme o professor num ser inatingível. Seo Deográcias é um mestre mundano, que tem uma fala divertida, não usual: “O senhor, seo Nhô Berno, podia ter a cortesia de me agenciar para mim um **dinheirozinhozinho?**” (grifo nosso) (p. 480). Além disso também aparece como pai (seu filho caracteriza-se pela crueldade constante e pelo prazer que encontra em implicar com Miguilim) e revela, em relação à educação, uma preocupação social: não quer ser mestre de um só. Sua perspectiva é coletiva. Diferentemente do modelo dos preceptores europeus, que se dedicavam a uma criança⁴⁵, formadores que seriam também de seu caráter, no sertão a preocupação com uma educação que chegue a um grande número de crianças é grande: “Ter um lugarim, reunir certa quantidade de meninos de por aqui por em volta, tão precisados, assim é que vale. O bom real é o legal de todos... Por o benefício de muitos” (p. 483).

Na descrição dessa figura nem sempre exemplar, o conto inverte a legitimidade do saber e nos apresenta um lado menos “civilizado” do professor: a loucura. Apesar dos muitos saberes, seo Deográcias não está imune às desgraças da vida e a proximidade com a demência (tema recorrente em Rosa) mostra-se como o perigo mais constante a rondá-lo: “Todo tão

⁴⁴ O nome Deográcias já foi amplamente discutido pelos estudiosos de Rosa, famoso pela criação de nomes próprios “impróprios”, inusitados. Deográcias tanto pode se assemelhar à desgraça, desgraçado, como ao seu contrário, cheio de graça. Ou mesmo, como a sua fala indica, *engraçado*.

⁴⁵ Ver Rousseau *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Maire* (1994).

feito, seo Deográcias, aquele tempo se tinha medo ele envelhecesse em doido” [...] “Seja bom-homem, só que truqueado com tantos remiamentos” (p. 483-484). As fraquezas humanas não impedem que ela seja um condutor do conhecimento, isto é, não se cobra dele um distanciamento da vida e dos riscos que ela pode oferecer.

Outra faceta do conhecimento a que Miguilim terá acesso e que vai fazer parte do arcabouço da sua infância é aquela representada por uma ex-escrava, mulher de sabedorias remotas: **Mãitina**⁴⁶. Louca e bêbada, vive na casa do menino de favor e representa um incômodo constante. Sua ascendência (negra), sua religião (africana), costumes e posturas são desprezados pela família, sobretudo pela avó, católica e zelosa: “Traste de nega pagã, encostada na cozinha, mascando fumo e rogando para os demônios dela, africanos” (p. 477). Cheia de credices, ela interpreta o real a partir dos seus mistérios (“Mãitina disse que tudo que há que acontece é feitiço”) (p. 472), por isso é considerada a encarnação do diabo. Mãitina é um saber que ameaça profanar o ambiente extremamente religioso da família, mesmo assim é tolerada por todos e às vezes temida. Sua intemperança assemelha-se ao desajuizamento das crianças, que foge à compreensão adulta: “Mãitina bebia cachaça, surtia todas as venetas, **sumia o senso na velhice**” (grifo nosso) (p. 486).

Um traço de Mãitina que a aproxima do mestre “oficial”, seo Deográcias, é a fala desviante, resmungada, quase incompreensível: “Com a colher de pau ela mexia a goiabada, horas completas, resmungava, o resmungo passava da linguagem de gente para aquela linguagem dela, que pouco fazia” (p. 486). Se o mestre fala engraçado, ela é a ausência de sentido: “Não se entendia bem a reza que ela produzia, tudo resmungo [...] mesmo para falar, direito, direito não se compreendia” (p. 478). Ou então se comprazia em expor os interditos: “Quando estava pinguda de muita cachaça, soflagrava umas palavras que a gente não tinha licença de ouvir, a Rosa dizia que eram nomes de menino não saber, coisas pra mais tarde” (p. 477). Na linguagem situa-se a diferença que eles representam para a legibilidade ou legitimidade de seus discursos. Ou melhor, através do uso particular das palavras é que esses seres encontram seu lugar, mesmo que à parte, nas configurações sociais. Se a linguagem é uma forma de socialização, de entrar em contato com o outro (“A troca e a comunicação entre os indivíduos são a conseqüência mais evidente do aparecimento da linguagem”) (PIAGET, 1982, p. 24), no texto ficcional ela só toma sentido, contraditoriamente, quando é empossada por seu falante de modo particular, fora do senso comum. No entanto, essa posse

⁴⁶ A personagem realmente existiu, como comprova Vicente Guimarães no seu livro sobre a infância de GR (2000).

individualizada da língua, além de romper o tecido social da comunicação, impede que o falante também seja plenamente aceito pelo grupo. Um entre-lugar que também está reservado para a infância. Miguilim luta em meio a tantos discursos para encontrar o seu.

Mesmo temendo a negra, Miguilim vai encontrar nela um pouso para os seus medos. *Mãitina*, como seu nome expõe, incorpora seu lado *mãe*, e cuida do menino numa situação de perigo: um incêndio na mata. Aí se revela ela mesma, doce e materna, deixa escorrer um **saber do amor**, do enternecimento só possível de ser expressado diante da infância de Miguilim: “Pois porque tudo tinha tornado a se desvirar do avesso, de repente” (p. 486). Desvirar-se do avesso é revelar-se, mostrar o que se é, desconsiderando as cobranças que são feitas: “Mãitina estava pondo ele no colo, macio manso, e fazendo carinhos, ele nem esperava por isso, isso nem antes nem depois nunca tinha acontecido” (p. 486). Loucura e infância novamente se tocam mediadas pela linguagem. É através da língua que mais uma vez a infância encontra seu lar, não numa língua articulada, legível, mas num outro ancoradouro, num mar de palavras sem uma conexão clara ou estabelecida:

O que Mãitina falava: era no atrapalho da linguagem dela, mas tudo de ninar, de querer-bem, Miguilim pegava um sussu de consolo, fechou os olhos para não facear com os dela, mas, quisesse, podia adormecer inteiro, não tinha mais medo nenhum, ela falava a zuo, a zumbo, a linguagem dela era até bonita, ele entendia que era só de **algum amor** (grifo nosso) (p. 486).

No contrapelo da mãe africana⁴⁷, está a avó católica, severa, ordeira, como tão bem cabe nas Minas Gerais. Vovó Izidra aparece como a voz da retidão, do juízo, do assevero. O nome carrega uma sonoridade dura, um encontro consonantal que faz a língua dobrar. Apesar de religiosa, sua descrição se assemelha a de uma bruxa, magra, ossuda, riscada: “Vovó Izidra se endurecia de magreza, aquelas verrugas pretas na cara, com os compridos fios de pêlos desenroscados...” (p. 474). Além disso a escuridão é o tom que a acompanha. Suas roupas, seu quarto, tudo tende para o escurecimento, para uma visão que fecha, obscurece: “Com o calor que fizesse, não tirava o fichu preto. [...] quarto dela, que era o pior, sempre escuro, lá tinha tanta coisa, que a gente não pensava; Vovó Izidra quase vez nenhuma abria a janela, ela enxergava no escuro” (p. 470-471).

⁴⁷ Sobre mães e filhos negros no Brasil, ver “Criança esquecida das Minas Gerais”, de Julita Scarano, artigo que faz parte da coletânea *História das crianças no Brasil*, organizada por Mary Del Priore (2007).

São várias as leituras que podemos fazer desse **saber negro**. Detentora dos segredos da casa, ela sabia dos caminhos escuros e tortuosos do desejo. Quando percebe que a situação de rivalidade entre os irmãos, Berno e Terez, está num nível insuportável, movida pelo desejo que os dois têm por sua sobrinha, Nhanina, mãe de Miguilim, ela intervém e manda Terez embora: “E ela ensinava alto que o demônio estava despassando nossa casa, rodeando, os homens já sabiam o sangue um do outro, a gente carecia de rezar sem esbarrar” (p. 477)⁴⁸.

A outra função que lhe cabe é ser a responsável pela formação religiosa das crianças. Respeito, ordem, temor a Deus – os cordeirinhos precisam do seu cajado para não se perderem na escuridão dos pecados. Minas Gerais é um estado conhecido por sua grande devoção religiosa e por um sincretismo peculiar. Com forte empenho da colonização por causa das suas riquezas minerais, foi habitado por um grande contingente de exploradores brancos que necessitavam por sua vez de um grande contingente de negros para a extração do ouro (SCARANO, 2007). Assim, duas culturas opostas fecundaram o solo mineiro de santos, entidades e costumes religiosos antípodas que, por força da miscigenação, acabaram em algum momento se tocando. No conto essas duas forças estão representadas no fervor católico e preconceituoso de Izidra e no misticismo de Mãitina.

Sua ascendência sobre Miguilim se dá pelo medo, pela imposição do saber religioso e pela temência às coisas de Deus. Quase sempre chamando a todos para rezar, dizer os benditos, ela se coloca frontalmente contra as mandingas de Mãitina, aos bonecos de barro que faz para as crianças, à possibilidade do descaminho: “Vovó Izidra, mesmo no escuro assim, avançava nos guardados, nos enconsos, em buracos na taipa, achava aqueles toquinhos de pau que Mãitina tinha encascado com a faca, eram os calunguinhas, Vovó Izidra trazava tudo no fogo, sem dó” (p. 487).

Segundo Müller, a Igreja utilizou recursos diversos para “transmitir sua mensagem” e controlar a infância. O primeiro é a “observação divina: com a crença de que há um Deus que tudo vê e tudo sabe”, que instaura o medo e a culpa que serão decisivos, no conto, para o adoecimento de Miguilim. O segundo trata da “difusão de comportamentos considerados sagrados”, que arregimentam um sentimento de pertença e identidade entre os membros de um grupo (batismo, comunhão etc.). Além da “prática da filantropia” e da “formação escolar”, encontra-se a **disciplina**:

⁴⁸ A função da avó enquanto portadora de uma sabedoria propiciada pela vivência do tempo será mais explorada no conto “Fita-Verde no cabelo”.

A Igreja quer saber do comportamento das pessoas para obter o controle necessário [...] Desejos, necessidades e obrigações mesclam-se em um entramado disciplinar baseado na fé. A coação pela força, através de castigos ou por indução de determinados desejos e a eliminação de outros, se constituía em parte fundamental da conformação religiosa (MÜLLER, 2006, p. 126).

Izidra, no Mutum, ocupa o lugar de agente dessas formas de controle. A religião aparece como um fator que une a família e a faz caminhar nas trilhas do senhor, é uma força de unidade, de não dispersão, baseada sobretudo na **obediência**. Dos filhos, Miguilim é o que absorve com mais intensidade o medo da ira divina e principalmente o sentimento de **culpa**. Por isso acredita que vai ser sacrificado com uma **morte** precoce: “ele Miguilim ia morrer! – [...] nem deu tempo para idéia nenhuma, era só um errado total, morrer e tudo, aí!” (p. 476). Engasgado com um ossinho de galinha, ele acha que chegou a sua hora de expiar uma culpa que não sabe qual é, apenas acredita que foi o escolhido. Mas não foi dessa vez. Entretanto a idéia do cordeiro de Deus escolhido para o sacrifício atravessa todo o conto. Logo depois ao engasgo ele adocece de ‘tristeza’, marcando dez dias para a sua morte definitiva: “Ele tinha de morrer? Para pensar ele carecia de agarrar coragem – debaixo da idéia exata, coraçãozinho dele anoitecia. [...] Então, então, dez dias. [...] Ele queria lealdoso. Deus aprovava” (p. 488).

A morte é uma outra aprendizagem, dolorosa, cheia de assombros, como acontece em “Fita-Verde no cabelo”. Miguilim vai realmente lidar com ela, mas não é ele quem vai morrer, e sim Dito, seu irmão mais querido, a morte do menino sábio. Um sacrifício novamente se embrenha na trama narrativa como forma de apaziguar uma situação de conflito que ameaça fugir do controle e propagar a violência no grupo familiar.

Estruturado em uma forma ritual, o sacrifício relaciona-se com a comunicação e a estabilidade comunais, como também com uma espécie particular de violência, a violência sagrada e ritualizada. René Girard, em *A violência e o sagrado* (1990), observa como as manifestações sacrificiais revestem-se de um caráter de justiça, um “mal” que irá impedir ou anular um “Mal” maior. Especificamente nas sociedades primitivas, a ausência do poder judiciário ampliava as condições de propagação da violência, pois, sem leis reguladoras específicas, a ordem dos grupos estava sempre ameaçada pelas constantes vinganças, processo interminável e virulento, que colocava em risco não só a segurança, mas principalmente a existência dos próprios grupos:

Uma sociedade primitiva, uma sociedade sem sistema judiciário, está exposta à escalada da violência, a um puro e simples aniquilamento que denominaremos, a partir daqui, violência essencial. Ela é obrigada a adotar contra esta violência algumas atitudes que nos parecem incompreensíveis. [...] Consideradas em conjunto, as precauções sacrificiais contra a violência, por mais absurdas que por vezes pareçam, não são em absoluto ilusórias. Ao impedir a propagação da violência, a catarse sacrificial está na verdade evitando uma espécie de contágio (GIRARD, 1990, p. 45).

Tensionando ainda mais a narrativa da imolação, está o processo de escolha da vítima, pois “a relação entre a vítima potencial e a vítima atual não deve ser definida em termos de culpabilidade e inocência” (GIRARD, 1990, p. 45). Aquele que vai ser sacrificado nada tem para expiar, o que fere o entendimento judiciário atual de que castigo e punição devem ser imputados àqueles que transgridem diretamente as normas. Através de um procedimento diverso do que está proposto hoje pelos códigos da lei, o sacrifício primitivo procura impedir a propagação da violência, seu contágio e difusão através de um ritual em que a violência concentra-se sobre uma vítima. Esta violência, entretanto, é encarada como “purificadora”, pois o sangue ritualmente derramado não é impuro, a vítima é escolhida entre os estratos ‘menores’ do corpo social, o que impede, por sua vez, que ela seja também vingada.

O **sacrifício** adquire neste conto as vestes de um ritual religioso ligado ao Deus cristão e às suas oferendas sacrificiais. Um tempo diluviano (não pára de chover no Mutum), as referências a Caim e Abel (o clima tenso entre os irmãos Berno e Terez), o paraíso que se torna inferno por causa da tentação – heranças da história bíblica que ressoam no Mutum como um trovão. Nesse clima de provações, um sacrifício é necessário e a vítima – cordeiro de Deus – está entre as crianças. Na verdade a infância se escolhe para mártir, a criança que no fundo se acha culpada pelo atrito entre os pais (a psicologia trabalha bem esse aspecto quando da separação entre os casais) se auto-imola através da doença e da possibilidade de que a sua morte possa eliminar a causa do conflito. A parte mais fraca novamente se encarrega de sacrificar-se como a salvação para a sobrevivência pacífica do grupo familiar: “... então alguém da família tinha que morrer, então era que ele Miguilim morria. Pois ele não era o primeirozinho separado para ser, conforme Deus podia mandar, como a doença queria?” (p. 491). Para Nietzsche, citado por Müller (2006, p. 127), “A moral cristã da abnegação, a moral do sacrifício, é em realidade uma moral que implica a renúncia a nós mesmos”.

As marcas do sacrifício são muitas e estão espalhadas sobretudo no corpo de Miguilim. As surras constantes do pai levam o menino a crer na sua culpa:

No descer do tenteiro, Miguilim desescorregou, um galho partiu, ele bateu no chão, não machucou parte nenhuma, só que a calça rasgou, rasgão grande, mesmo. Tudo se dado felizmente. Mas o pai, quando ele chegou, gritou pito, era para costurarem a roupa. E ainda mandou que deixassem Miguilim nu, de propósito, sem calça nenhuma, até Mãe acabar de costurar. Só isso, se morria de vergonha. E, então, não tinham pena dele, Miguilim, achavam de exemplar por conta de tudo, mesmo num tempo como esse, que faltavam seis dias [para a morte que o menino esperava], do comum diferentes?” (p. 489-490).

Ao mesmo tempo, o movimento inverso começa a se fazer notar: a revolta. Se absorve a idéia da morte como inequívoca e necessária, já brota nele o germen da resistência, da rebelião, da consciência da injustiça: “Ah, não fosse pecado, e aí ele havia de ter uma raiva enorme, de Pai, deles todos, raiva mesma de ódio, ele estava com razão” (p. 490).

Logo após a humilhação que sofre do pai, ficar nu na frente de todos, a cena seguinte é justamente a de “laçação” do bezerro, animal símbolo do sacrifício. Os membros familiares se reúnem para ver o bezerro sendo laçado e ferrado, como o Pai queria fazer com Miguilim. Ele não precisava morrer, mas tinha que ser marcado a fogo com as iniciais do grupo familiar. Um menino-carneiro assistindo à cena que reproduz o que acontece com ele: “Miguilim também queria ir lá no curral, para poder ver – não ia, nu, nuelo, castigado. Escutava o barulho – como o bezerro laçado bufa e pula, treta bravo” (p. 490). O perigo está em pegar o bicho de mal jeito, quando está com a cabeça abaixada, situação similar à do menino. O castigo tem duas voltas, o exemplo e a revolta: “O bezerro punha a língua de fora. E os berros. Berru—berro feio, como quando que o gado toma uma esbarrada se estremece bruto, nervoso, **derruba gente, agride, pula cerca**” (grifos nossos) (p. 490). E assim será.

São muitos então os sacrifícios por que Miguilim tem de passar. Se as surras são uma forma de aprendizagem, o castigo funciona também como uma lição dolorosa pela vergonha e injustiça que representam. O tamborete, que vai aparecer em “A menina de lá” como símbolo da quietude da personagem, sempre sentada observando os adultos e o mundo, tem aqui a função de imobilizar a infância e expô-la como exemplo do que pode acontecer a quem não cumprir os ditames paternos:

Quando pôde respirar, estava posto sentado no tamborete, de castigo [...] Os irmãos já estavam acostumados com aquilo, nem esbarravam mais dos brinquedos para vir ver Miguilim sentado no alto no tamborete, à paz. [...] De ficar botado de castigo, Miguilim não se queixava. Deixavam-no, o ruim se acabara (as surras), as pernas iam terminando de doer, podia brincar de pensar... (p. 471).

Em meio a tantos castigos, surras e incompreensões, a doença e a morte aparecem também como um alívio ou uma purgação. Na verdade Miguilim não quer morrer, mas passar por um sacrifício pelo qual no fim seja recompensado. Adoecer é uma forma de chamar a atenção. Ele também vê na cura a possibilidade do entendimento da vida, uma sabedoria que só advém depois da purgação: “Se escapasse, achava que ia ficar sabendo, de repente, as coisas de que precisava” (p. 491). O saber não como uma conquista do estudo, do esforço, mas uma iluminação após o sofrimento.

Nesse atropelo de emoções, com um menino adoecido de tristeza (“Mas então Miguilim estava mesmo de saúde muito mal [...] com aquela tristeza tão pesada”), aparece o iluminado Seu Aristeo, o outro mestre que trará para o Mutum a lição da alegria, o **riso** como cura e salvação. De princípio ele provoca a aversão de Izidra: “mas do demo que a ele ensina, o curvo, de formar profecias das coisas” (p. 484). Do pai também vem a reprovação: “Aquele mal entende do que é, catrumano labutante como nós...” (p. 484). Já na mãe provoca um encantamento pela arte que domina: “Ele é um homem bonito e alto... Ele toca uma viola” (p. 484). Nos dez dias que se dera para morrer, Miguilim, sugestionado, entristece cada vez mais e assim Aristeo, com sua alegria retumbante, quebra a sombra escura do Mutum: “Seo Aristeo entrava, alto, **alegre**, alto, falando alto, era um homem grande, desusado de bonito, mesmo sendo roceiro assim; e **doido**, mesmo” (grifos nossos) (p. 495). Mais um louco na narrativa, mais um louco que tem entre os seus saberes a arte de curar: “Aquele homem parecia desinventado de uma estória” (p. 495).

Em dois livros que são referência para o estudo do riso, *Comicidade e riso*, de Vladimir Propp e *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*, de Henri Bergson, o ato humano de rir passa por diversas classificações. Na maioria delas, em que pesem as diferenças entre os trabalhos (Propp apresenta suas teorias quase sempre em oposição às de Bergson), a ênfase é nos motivos exteriores que se tornam cômicos e desencadeiam o sorriso,

como as diferenças físicas, a semelhança com animais, as deformidades etc. Procura-se o riso no outro e no fora e não em si mesmo e no dentro.

O homem expressa de modo muito diferenciado as emoções que lhe são suscitadas pelas impressões do **mundo exterior**. Quando nos assustamos, estremeçemos; de medo, nós empalidecemos e começamos a tremer; quando se desconcerta, o homem enrubescer, baixa os olhos; de surpresa, ao contrário, ele arregala os olhos e ergue os braços. Nós choramos de dor e choramos também quando comovidos. Mas do que o homem ri? Ri do que é **ridículo**, diremos. Existem, certamente, outras causas também, mas esta é a mais comum e natural (grifos nossos) (PROPP, 1992, p. 41).

Mas existem, para ambos, os risos menores, que estão fora da categoria da zombaria e do escárnio. Para Propp, há o “riso bom”, que pode ser o sorriso. Para ele, o riso bom “é acompanhado justamente por um sentido de afetuosa cordialidade” (Propp, 1992, p. 153). Ao contrário de rir dos defeitos, esse mesmo defeito, quando numa pessoa que apreciamos, “pode reforçar um sentimento de afeto e simpatia” (PROPP, 1992, p. 153). No conto, a alegria de Aristeo é vista como um defeito pela família de Miguilim, excetuando-se ele e a mãe.

Já o “riso alegre” parece ser a grande contribuição de Aristeo para o menino. O “riso bom” ainda está ligado aos defeitos, mas há outros tipos que não buscam essa referência exterior, estão afastados da comicidade: “Existem outras categorias de riso que, em termos filosóficos, são estranhas a qualquer defeito humano, não têm com eles nenhuma relação. [...] começamos pelo riso alegre, muitas vezes sem nenhuma causa precisa e que pode originar-se dos pretextos mais insignificantes: o riso alegre e vivificador” (PROPP, 1992, p. 162). A descrição que Propp faz das pessoas que sabem ou provocam esse riso assemelha-se bastante à caracterização do homem abelha: “Desse riso sabem rir pessoas alegres por natureza, boas, dispostas ao humorismo” (PROPP, 1992, p. 163).

Bergson enfatiza a alegria como um êxito para a vida. A partir dela, a vida ganha sentido e prenuncia realizações: “A alegria anuncia sempre que a vida teve êxito, que ganhou terreno, que conquistou uma vitória: toda grande alegria possui uma marca triunfal” (BERGSON *citado por* TREVISAN, 1995, p. 147). E é essa marca que Aristeo procura trazer para perto de Miguilim. Miguilim, com a doença, tanto se culpava quanto se achava

fracassado para a arte de viver. Aristeo, o imenso sol da alegria, homem criador de abelhas ⁴⁹, arte que exigia inteligência particular, brinca com o doente: “Ei, ei, Miguilim, você chora assim, assim – p’ra cá você ri, p’ra mim” (p. 495). No lugar da doença, dos castigos, da morte, do desamor e das rezas, a força e a disposição solares, a luz da saúde: “Miguilim – bom de tudo é que tu ‘tá: levanta, ligeiro e são, Miguilim! [...] Miguilim, dividido de tudo, se levantava mesmo, de repente são, não ia morrer mais, enquanto seo Aristeu não quisesse. Todo **ria**. Tremia de **alegrias**” (grifos nossos) (p. 495-496).

O saber da festa, profano, invade o sertão escuro das almas. Aristeo traz a música e a dança para perto da infância, traz a infância para perto de Miguilim (“Não disse, não falei? Apruma mesmo durim, Miguilim, a dança hoje é das valsas.....”) (p. 496). Com esse mestre, o menino tem vontade de parecer ou pelo menos ter como companhia: “Miguilim desejava tudo sair com ele passear – perto dele a gente sentia vontade de escutar as lindas estórias” (p. 496). Com sua “viola mestra de todo tocar”, outros ensinamentos se agregam à aprendizagem da vida impulsionados pelo riso.

A boca, lugar do riso, é acionada pelo Rei-Bemol. Por um momento ele distende a família: “Todo o mundo: boca que ria mais ria [...] Só dizia aquelas coisas dançadas no ar, a casa se espaceava muito mais, de alegrias”. Em sua turbulência, Aristeo comovia até os mais céticos: “até Vovó Izidra tinha de rir por ter boca”(p. 496). Propp também identifica no “riso alegre” a capacidade de eliminar as tensões, apaziguar os espíritos e vitalizar os corpos como Aristeo o faz momentaneamente na família de Miguilim: “Ele elimina qualquer emoção negativa e a torna impossível, ele apaga a cólera e a ira, vence a perturbação e eleva as forças vitais, o desejo de viver e de tomar parte na vida” (PROPP, 1992, p. 163).

Com o sopro de alegria que Miguilim recebe, vem a cura. Livre das doenças, sarado, ele agora está pronto para enveredar por outro caminho da infância rural brasileira: o **trabalho**. Quando o pai assevera que está na hora de ele aprender, também enfatiza a necessidade de trabalhar: “Pai dizia que Miguilim já estava no ponto de aprender a ler, de ajudar em qualquer serviço fosse” (p. 480).

Mesmo encarando o trabalho como a oportunidade de o pai enfim se orgulhar dele, o que não vai acontecer, pois ele se mostra fraco e distraído demais para as tarefas, Miguilim também vê o esforço de trabalhar, num sentido geral, como uma forma de se distanciar da

⁴⁹ Lembremos da carta de Guimarães Rosa a Vicente Guimarães na qual se denomina “eu, tipo abelha” (Guimarães, 2006, p. 156).

liberdade da infância, do tempo sem ordem, todo destinado à natureza⁵⁰. Há um episódio no conto que relata essa oposição com clareza. Miguilim pede ao Tio Terez que confeccione para ele uma flauta, um instrumento musical que o encanta e que não deixa de ser uma aprendizagem: “Flauta era assovio feito, de instrumento, a melhor remedava o pio assim de sanhaço grande, o ioioioim deles... Tio Terez ia aprontar para ele uma, com taquara, com canudo de mamão?” (p. 487). Como o tio acaba se esquecendo, o menino culpabiliza a necessidade imperiosa do trabalho que se opõe ao ócio infantil: “Mas, depois, de certo esqueceu, nunca que ninguém tinha tempo, quase que nenhum, de trabalhar era que todos careciam” (p. 487).

O trabalho, que ainda não é um ofício, significa a criança se ocupar de pequenas tarefas, de aprender a ajudar o pai na roça como forma também de se espelhar no modelo paterno. Diante das peculiaridades da história, a dificuldade de relacionamento entre pai e filho, essa tarefa, que poderia parecer simples, acaba significando um peso maior do que o próprio Miguilim poderia suportar. A fragilidade do menino e o medo de decepcionar a figura paterna transformam-se em impedimentos para que essa aprendizagem se concretize eficazmente, siga o caminho tranqüilo e sem tropeços das outras crianças do lugar, ou seja, o trabalho poderia funcionar para apagar as diferenças que Miguilim singulariza e colocá-lo na roda da engrenagem do sertão. Seo Aristeu oferece o riso como solução, o Pai acredita no trabalho como forma de colocar o menino nos trilhos, endireitar, encontrar rumo e eixo, distanciando-se da moleza e do ócio que trazem a tristeza e a loucura:

- “Diacho, de menino, carece de trabalhar, fazer alguma coisa, é disso que carece!” - o Pai falava, que redobrava: xingando e nem olhando Miguilim. [...] “O que ele quer é sempre ser mais do que nós, é um menino que despreza os outros e se dá muitos penachos. Mais bem já tem prazo para ajudar em coisa que sirva, e calejar os dedos, endurecer casco na sola dos pés, engrossar esse corpo!” Devargazinho assim, só suspiro, Mãe calava a boca. E vovó Izidra secundava, porque achava que, ele Miguilim solto em si, ainda podia ficar prejudicado da mente do juízo” (p. 526).

Na visão do pai, o trabalho é a forma de adquirir juízo, tenência, siso. Trabalhar é ocupar a mente, desviar-se da imaginação que pode desvirtuar a criança. A avó também teme

⁵⁰ Na entrevista que dá a seu tradutor italiano, Rosa compara-se a Miguilim quando se refere ao trabalho: “Mas agora não posso; tenho que seguir roteiro de trabalho [...]: feito Miguilim que corre através do mato, com o tabuleirinho do almoço, e gostaria tanto de parar, ver árvores, e flores, e pássaros, mas não pode, não tem tempo, tem obrigação a cumprir” (ROSA, 2003, p. 98).

pela falta de juízo do menino e acredita que o ócio pode levá-lo a cometer insanidades. Distantes de uma mediação ou de um equilíbrio, os dois exercem no processo de formação a função da dor, da realidade para a qual querem preparar o menino sem atenuantes. Do outro lado, a mãe, também fraca, apanha como o filho e não tem coragem de enfrentar o marido: “Mãe sofria junto com ele, mas era mole – não punia em defesa, não brigava até ao fim por conta dele, que era fraco e menino, Pai podia judiar quanto quera” (p. 532). Como crescer entre duas polaridades? Tio Terez, suposto ou possível pai de Miguilim, reserva em seu comportamento uma compreensão que não desmerece a criança, além dos bons sentimentos que têm pelo menino. Haverá desencontros com ele também, mas a formação que agencia procura um equilíbrio onde haja igualdade e respeito. Até em relação ao trabalho, há entre os dois uma concordância que não atrapalha o menino, que reconsidera seu ritmo e não o incapacita por não acompanhar a força e a disposição dos adultos. Além disso, o trecho é uma das mais belas conceituações (metafóricas, como cabe à literatura) da infância: **“Miguilim, este feixinho está muito pesado para você?” - “Tio Terez, está não. Se a gente puder ir devagarinho como precisa, e ninguém não gritar com a gente para ir depressa demais, então eu acho que nunca é pesado”** (grifo nosso) (p. 479).

De forma assistemática, um projeto de infância e de formação da infância vai sendo costurado com a articulação entre tantos saberes. Como são muitas as visões e objetivos postos nessa roda, Miguilim procura escapar através do que melhor caracteriza a infância: as **brincadeiras**. Premido entre tantas necessidades, sem saber como se comportar diante das demandas, Miguilim vê no chamado dos irmãos a possibilidade de retornar ao tempo dele através do brincar, mesmo que de uma forma manca:

Brincar, Miguilim! Brincar de pegador. Até a Chica e Drelina brincavam, os cachorros latiam diverso. O Gibão sabia quase brincar também. Miguilim corria, tinha uma dor de lado. Esbarrava, nem conseguia ânimo de tomar respiração. Não queria aluir do lugar – a dor devia de ir embora (p. 487).

As irmãs são o retrato da liberdade, do prazer e bem-estar expressos nas brincadeiras que comandam. Arteiras do lugar, fazem seus brinquedos e enganam o tempo com leveza: “A Chica era tão engraçadinha, clara, mariolinha, muito menor do que Drelina, mas era a que sabia mais brinquedos, botava todos para rodar de roda, ela cantava tirando completas cantigas, dançava mocinha.” (p. 472) Miguilim tenta acompanhá-las, mas seu

desengonço parece uma predestinação. Quando pede a Chica para ensiná-lo a dançar, a menina retruca: “Ensino, você não aprende [...] Você nasceu em dia-de-sexta com os pés no sábado: quando está alegre por dentro é que está triste por fora... A Rosa é quem disse. Você tem pé de chocateira...” (p. 497).

Mas há uma outra arte que faz Miguilim feliz: contar histórias. Quando assume esse posto, de criador, ele encontra uma alegria: “Miguilim de repente começou a contar estórias tiradas da cabeça dele mesmo” (p. 512). No entanto há que se observar o tema das tramas imaginadas: “uma do Boi que queria ensinar um segredo ao Vaqueiro, outra do Cachorrinho que em casa não deixavam que ele morasse, andava de vereda em vereda, pedindo perdão” (p. 512). Na primeira, percebe-se claramente uma inversão dos lugares do poder: o animal, ser menor e em desvantagem, querendo ensinar algo ao vaqueiro; e na segunda, os lugares da infância - o descaminho e a culpa.

Um aprendiz sofredor, assim parece esse menino. Nos vários ofícios que lhe são oferecidos, tem desempenho pífio. Encontrar o seu tempo é a grande tarefa de Miguilim, afirmar a sua infância. Uma infância que se localiza num não saber, na ignorância ou na inocência que caracteriza as crianças e no seu desejo de conhecer o que não está na cartilha do cotidiano: “Mãe, que é que é o **mar**?” (p. 504). Como não fez direito o dever de **casa**, sua infância vai ser como seu desejo de ver o Mar, uma ofensa ou uma impossibilidade: “Mãe, a gente então nunca vai poder ver o mar, nunca? Ela glosava que quem-sabe não, iam não, sempre, por pobreza de longe. _ “A gente não vai, Miguilim” _ o Dito afirmou: _ “Acho que nunca! **A gente é no sertão**. Então por que é que você indaga?” - “Nada, não, Dito. Mas às vezes eu queria avistar o mar, só para não ter uma tristeza...” (grifos nossos) (p. 504).

2.1.2 Infância e errância

No conto, a infância do personagem precisa se construir como história e como subjetividade. Pressionado por várias interferências, Miguilim procura atravessar a infância buscando pontos de equilíbrio de forças, na tensão natural que se estabelece entre eles, o que, para Elias, compõe o sentido essencial da formação do indivíduo. Em alguns momentos é dócil, procurando agradar, em outro, esquivo e arredo, com medo dos castigos e das

incompreensões e, por último, agressivo, ‘selvagem’, impaciente e decepcionado com o mundo que o rodeia.

Mas para além das tensões naturais e das regulações inerentes ao processo, há um ponto específico que requer uma leitura mais individualizada: o esforço constante da domesticação da infância (“Todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem”) (LARROSA, 2004, p. 184). No pensamento elisiano, o detalhe, ‘em suas variáveis’, encaixa-se em modelos maiores que tratam do ‘autocontrole psíquico’ que deságua no social: “Sem a assimilação de modelos previamente formados, de partes e produtos desses seres mais poderosos, e sem a moldagem de suas funções psíquicas que eles acarretam, a criança continua a ser [...] pouco mais que um animal” (ELIAS, 1994b, p. 31). Não se questiona, por completo, a afirmação acima, mas no campo da ficção outros elementos que escapam ao autocontrole nos revelam uma visão da infância em seu presente de luta e não somente num projeto maior de formação do adulto que tem na assimilação de comportamentos determinados socialmente a sua explicação predominante. No conto, há uma intensificação do papel incomodante da infância, a criança como algo indispensável à formação da célula familiar e ao mesmo tempo aquela que põe em perigo a sua salvaguarda, a sua estabilidade.

Em entrevista que deu a Ascendino Leite, Guimarães Rosa comenta que não gostou de ser criança, tempo que considerava de incompreensão e injustiça. Acaba definindo sua infância como ‘pátria ocupada’ pelos adultos. O sentimento do autor, que não pode ser confundido com o do narrador, não deixa de evidenciar um desconforto semelhante ao de Miguilim: a dificuldade de conviver com os adultos, a sensação de aprisionamento, de desrespeito a sua individualidade. Diante dessa relação de poder, sofre-se em ser criança - “Para um assim com má-sina – que é que adiantava?” (p. 485) .

Se Ariès e Elias nos ajudam a compreender a estrutura e a história que circundam a infância e as suas contingências, todavia para compreendê-la como ‘pátria ocupada’ é importante entender os modos de exercício do poder.

[o poder é] a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional

toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1993, p. 88-89).

No conto, situam-se várias relações microfísicas de assujeitamento, nas quais pessoas e funções procuram impor modelos que denigrem a meninice do menino e colocam a criança como um ser menor: “Ser menino, a gente não valia para querer mandar coisa nenhuma” (p. 485). O esforço constante na luta é desconstruir Miguilim, deslegitimá-lo, fazer falir sua força: “Tu tem é severgonhice, falta de couro! Menino atentado!...(p. 485)”. Para identificar essas forças, é preciso decompô-las, mostrá-las em seu “poliformismo” (FOUCAULT, 1997). Não é um bloco coeso que deposita um único saber sobre o menino, mas vários saberes, que impõem disciplinas: “sob o olhar de mando dos adultos, dos intelectuais, especialistas, família instituições de acolhida, escolas, Estado e Igreja, trazem no fundo a preocupação com quem teve/tem poder sobre as crianças” (MÜLLER, 2007, p. 123). Neles a preocupação constante é mediada pela razão ou pela fé, ausentando, pois, da formação o **componente afetivo**, essencial na constituição subjetiva da criança:

O caminho percorrido pelas crianças a partir de todos esses interventores foi calcado historicamente nos argumentos da fé e da razão. As culturas infantis traçadas a partir das próprias crianças não existiram sem o afeto, aspecto sempre secundário para os responsáveis pela infância (MÜLLER, 2007, p. 123).

No item anterior, quando analisamos os vários saberes que atravessam a infância do menino, ficou patente que os saberes do coração, da alegria, que fogem à concepção do crescimento como domínio da razão sobre a imaginação e os afetos, são ‘miniaturizados’, vistos como sem importância ou perigosos, uma deriva que poderia levar a criança a portos inseguros.

Dentro dessa perspectiva, o **Pai**, como a instância geradora mais próxima e conflitante, ocupa o lugar de maior oposição ao menino. Para fazer valer o seu poder, utiliza-se de castigos físicos e punições exemplares para discipliná-lo. Na verdade, reproduz os poderes que têm como mestre paterno, mas sabe que induz, sublimarmente, o menino ao fracasso. Além do suplício do corpo com as surras que deixam na pele as marcas do poder, constantemente o imobiliza num tamborete. O objeto, símbolo de uma fixidez que também

suplícia a infância ao lhe seqüestrar o movimento da liberdade, expõe o sofrimento de Miguilim, dor aberta que se torna pública para ser exemplo. Miguilim assemelha-se a um delinqüente, um fora da lei, que na verdade não sabe porque é constantemente punido.

Os castigos são uma forma de “economia política” sobre o corpo, trata-se de um sistema punitivo que visa à submissão. Segundo Motta, o homem disciplinado, como refletiu Foucault, está submetido a várias técnicas, quer seja a aprendizagem ou os castigos corporais (MOTTA, 2006, p. XV). O pai e avó, que são os membros familiares mais rígidos, lançam mão de várias estratégias que procuram conformá-lo a um modelo de criança.

Essas estratégias e os conflitos subseqüentes, principalmente em relação à figura paterna, também são estudados pela psicologia e pela pedagogia, que os situam num nível mais subjetivo e individual. Dentro da educação familiar a que se vê submetido, a noção de respeito aos adultos é uma força-motriz da história, como o desejo de ser amado e reconhecido: “... Miguilim devia de ter procedido mal e desgostado o pai, coisa que não queria, de forma nenhuma, e que mesmo agora largava-o num atordoado arrependimento de perdão” (p. 466). Portanto, além das relações de poder que dificultam o lugar da infância na história, existem as formações subjetivas psicológicas que também fragilizam a vida do menino. As dificuldades de relacionamento que Miguilim vai vivenciar, e que serão muitas, estão colocadas pela teoria piagetiana a partir dos valores de respeito e obediência que a criança internaliza desde a primeira infância. Para o pensador suíço, os valores que se traduzem em sentimentos são colocados como normas, regulações pelas crianças. Isso é internalizado por elas como um caminho natural e coeso: “A primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais. Então os valores morais assim concebidos são valores normativos...” (Piaget, 1982, p. 40). Antes, porém, Piaget faz uma observação acerca do respeito, sobre a qual não se detém, mas que é o núcleo gerador das tensões e frustrações que marcam as relações familiares: “é o respeito, que é um composto de afeição e temor, estabelecendo este segundo a **desigualdade** que intervém em tal relação afetiva” (grifo nosso) (PIAGET, 1982, p. 40). Então, entre adultos e crianças estabelece-se um vínculo onde o amor não resolve todas as questões e a desigualdade desponta como injusta e cruel. Na história de Rosa, Miguilim se bate o tempo inteiro pelo dever de ser um bom filho e pelo insucesso constante dessa busca. Por mais que faça, a aceitação de si e do seu amor pelo pai não acontece. Essa dependência da constituição de si a partir do olhar do outro enviesa os caminhos do menino, que se perde na

desigualdade da balança dos afetos. Ele abdica de seu poder/pudor como filho mendigando o amor do pai, que por sua vez exerce um poder desmedido e injusto sobre a criança.

Diante de tanta incompreensão, a percepção, mais que o entendimento, comanda o relacionamento que Miguilim tem com as coisas que estão postas na mesa da vida: “No começo de tudo, tinha um erro – **Miguilim conhecia, pouco entendendo**. Entretanto a mata ali perto, quase preta, verde-escura, punha-lhe medo” (grifos nossos) (p. 466).

Segundo Vilhena, em “Campo geral” encontramos a percepção intuitiva sendo ultrapassada por uma identidade que busca sair de si e encontrar sentido em formas menos primárias de relação (“impulso para a procura de uma identidade além do corpóreo”) (Vilhena, 1992, p. 23). Isto é, Miguilim, além de sentir, precisa compreender. E é essa a tarefa que o mundo impõe a ele com mais severidade: “introduz(ir) o campo da significação, só atingido com a inteligência, com a razão reflexiva” (VILHENA, 1992, p. 23).

Dentro da história da família do Mutum, outras estórias menores circulam e às vezes atravessam a rua principal. Sublimarmente insinua-se uma relação extraconjugal da mãe com o cunhado Terez, e a possibilidade de Miguilim ser fruto dessa relação. De forma velada, como tão bem cabe à família mineira, essa “desordenança” atrapalha a formação dos laços familiares. Os conflitos emergem e fermentam por dentro na relação pai-filho que tanto constitui a infância. Ainda numa fase em que a compreensão não passa por uma lógica adulta, pensada e elaborada, Miguilim sente, intui. Por isso, na hora de compreender as coisas humanas, ele prefere sentir medo da natureza, do selvagem (“Entretanto a mata ali perto, quase preta, verde-escura, punha-lhe medo”), medo primordial que oferece contraditoriamente mais segurança que os complexos caminhos do sentimento. Diante do sofrimento que a convivência humana e seus segredos oferecem, o menino recua para a mata, para a floresta, lugar de temores concretos e ao mesmo tempo fantasiosos, porém mais fáceis de serem elaborados pela imaginação infantil. O crescimento exige uma compreensão ‘racional’ dos acontecimentos, mas os acontecimentos, quando investidos de afetos, tornam-se complexos e dolorosos, quase inalcançáveis pela racionalização. O que se vislumbra é somente a dor e a necessidade de ter juízo, que assinala a saída difícil da infância⁵¹.

Se a transposição da infância apresenta-se como um obstáculo doloroso, como um ajustamento em relação ao mundo dos adultos, que não é visto contraditoriamente como exemplo nem espelho - “Miguilim não tinha vontade de crescer, de ser pessoa grande, a

⁵¹ Esse tema será retomado por “Fita-Verde no cabelo”. Nesse texto, a saída da infância encontra na visão da morte real seu enfrentamento mais cruel.

conversa das pessoas grandes era sempre as mesmas coisas secas, com aquela necessidade de ser brutas, coisas assustadas” (p. 480), o adulto então conjuga-se à violência, à *secura*, ao medo real. No real, as armas estão sempre apontadas para (contra) as crianças que, desarmadas ou munidas de instrumentos sem valia para o tiroteio do adulto (um estilingue, uma varinha, um pássaro, uma fita verde inventada no cabelo, uma palavra mágica), vêm-se em posição constante de desvantagem. Miguilim permanece com medo da autoridade e do poder dos adultos, sobretudo do pai, algoz-tirano.

A teoria piagetiana também insiste na caracterização da inteligência como superação do estado sensoriomotor através do acesso à **linguagem**: “Assiste-se durante a primeira infância a uma transformação da inteligência que, de apenas sensoriomotora ou prática no início, se prolonga doravante como pensamento propriamente dito sob a dupla influência da linguagem e da socialização”. Vejamos como Miguilim se relaciona com esses dois pressupostos do crescimento.

Como já tem oito anos, seu relacionamento com o mundo encontra-se num estágio que permite a interlocução com uma linguagem oral já constituída. A boca, do seu aspecto inaugural de sobrevivência, migra para o da articulação dos sons. Alvéolos, dentes, língua, todo o aparato gustativo torna-se fonador. Isso requer mais do que intuição. Para Piaget, “No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas com o universo físico, mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e o das representações interiores” (PIAGET, 1982, p. 24). Premido entre si mesmo e o que se cobra dele, Miguilim busca através da linguagem uma afirmação. Em todas essas manipulações do código, a criança entretanto vai descobrir infelizmente a desigualdade frente ao adulto.

Em primeiro lugar, existem os fatos de subordinação e as relações de coação espiritual exercida pelo adulto sobre a criança. Com a linguagem a criança descobre as riquezas insuspeitas de um mundo de realidades superiores a ela; seus pais e os adultos que a cercam lhe aparecem já como seres grandes e fortes, como fonte de atividades imprevistas e misteriosas [...](PIAGET, 1982, p. 25).

Falar nem sempre é condição para ser entendido. Quando exerce a linguagem na sua forma oralizada, Miguilim descobre que sua fala de criança também está deslegitimada, só funciona se ele se colocar numa posição submissa aos adultos, à sua língua ‘grande’, que ele tem muita dificuldade de compreender: “Pai gosta que menino não fale nada desta vida!” (p.

511). Retomando o pensamento piagetiano, ele localiza nesse descrédito a relação de autoridade que se estabelece entre crianças e adultos:

Um ‘eu ideal’, como disse Baldwin, se propõe ao eu da criança, e os exemplos vindos do alto serão modelos que a criança deve copiar ou igualar. São dados ordens e avisos, sendo, como mostrou Bovet, o respeito do pequeno pelo grande que os torna aceitáveis e obrigatórios para as crianças. Mas, mesmo fora destes núcleos de obediência, desenvolve-se toda uma **submissão** inconsciente, intelectual e afetiva, devida à coação espiritual exercida pelo adulto” (PIAGET, 1982, p. 26).

A linguagem, então, no seu intuito de socializar a criança mostra-se falha no conto. Depois da aquisição da fala, sua indisposição com o mundo é posta sobretudo pela dificuldade de se relacionar com o outro: “Miguilim não sabia. Todos eram maiores do que ele, as coisas reviravam sempre dum modo tão diferente, eram grandes demais” (p. 541). A solidão continua sendo o lugar da infância. Como busca uma forma de expressão particular, pessoal, a criança não encontra interlocutor, aliás, encontra comunicação com os despossuídos da linguagem ‘normal’, os loucos do conto. Piaget vê a linguagem como uma forma de a criança sair de si mesma, do seu egocentrismo e indiferenciação, e caminhar na direção do outro, num percurso de socialização. Na história de Miguilim, caminha-se no sentido inverso, adquirir a linguagem é aproximar-se de si, é guardar o seu eu, é resguardá-lo da ingerência dos adultos, daí o estado de sozinha da infância rosiana. Quanto mais língua, mais dor.

Não será a linguagem que vai socializar a criança, mas a sua dificuldade de comunicação é que vai lançá-la ao mundo. Se inicialmente há um aprofundamento da tristeza (“Mas agora Miguilim queria paz dos passados, se rir seco sem razão. Ele bebia um golinho de velhice”) (p. 503), depois vem a revolta. Como, apesar dos seus esforços comunicativos, não encontra guarida nem compreensão, Miguilim sai de si literalmente e investe contra seus familiares: “Mas Miguilim também não gostava mais da mãe” (p. 532). O rompimento com a família sacramenta um fracasso: o da convivência. Há uma primeira briga com Dito, o irmão querido, e depois com Liovaldo, o irmão mais velho que retorna. O carneiro se revolta.

O ódio de Miguilim foi tanto, que ele mesmo não sabia o que era, quando pulou no Liovaldo. Mesmo menor, ele derrubou o Liovaldo, esfregou na terra, podia derrubar sessenta vezes! E esmurrou, esmurrou, batia no Liovaldo de todo jeito, dum tempo

só até batia e mordida. Matava um cão? O Liovaldo, quando pôde, chorava e gritava, disse depois que o Miguilim parecia o **demo** (grifo nosso) (p. 531).

Na surra que leva do pai, uma das mais cruéis, que sai em defesa do primogênito, a revolta se transforma no seu oposto: Miguilim ri. O riso incomoda mais do que a revolta em si, do que o choro. O riso nesse momento é o desprezo, o olhar de cima, o incômodo na sua face igualmente cruel. Ele já foi a cura, agora ele é a superação.

Era dia-de-domingo, Pai estava lá, veio correndo. Pegou Miguilim, e o levou para casa, debaixo de pancadas. Levou para o alpendre. Bateu de mão, depois resolveu: tirou a roupa de Miguilim e começou a bater com a correia da cintura. Batia e xingava, mordida a ponta da língua, enrolada, se comprazia. Batia tanto, que Mãe, Drelina e a Chica, a Rosa, Tomezinho, e até Vovó Izidra, choravam, pediam que não desse mais, que já chegava. Batia. Batia, mas Miguilim não chorava. Não chorava, porque estava um pensamento: quando ele crescesse, matava Pai. Estava pensando de que jeito que ia matar Pai, e então começou até a **rir**. Aí Pai esbarrou de bater, espantado: como tinha batido na cabeça também, pensou que Miguilim podia estar ficando **doido** (grifos nossos) (p. 531).

Quando a infância se revolta e ergue suas armas, o desvio aparece com a explicação possível: demônio ou demência, mal ou loucura. Riso: a falta do siso.

Na revolta, a revelação: “Agora ele sabia, de toda a certeza: Pai tinha raiva com ele, mas Pai não prestava”. [...] “mas ele não queria mais ter medo de ninguém” (p. 532). Rompendo com a relação antiga mediada pelo desejo de ser amado, a angústia de ser rejeitado e o medo que tinha da autoridade paterna, Miguilim ensaia uma primeira **saída da infância**. Ao rir e desejar matar o Pai, ele se põe no outro lado da relação de poder. Isso assusta. Assim uma partida de **casa** também acontece: Miguilim irá passar uns dias na casa do vaqueiro Saluz. O mesmo destino de Liovaldo, só que em situações diferentes. A tradição se repete, mesmo que por motivos contrários. Sair da infância é desabitatar essa casa que acolhe e aprisiona, ama e maltrata: “Carecia de se ir em rumo da casa do vento” (p. 533). Ele não volta para a floresta, pois o percurso não tem retorno. Seu destino é ir em frente, povoar outras casas, viver novas rotinas (“A casa dele era pequena, toda de Buriti. [...] Dormiu no mesmo jirau com aquele menino Bustica” [...] Siarlinda era tão boa, ela cozinhou canjica com leite e queijo, para Miguilim”, p. 534), conviver com laços não parentais (“Só podia apreciar os

outros, os estranhos; dos parentes precisava de ter um enfaro de todos”, p. 534). Na convivência com outros homens, Miguilim terá acesso a um conhecimento masculino diferente daquele vivenciado pela paternidade e pelo Mutum: “Miguilim, isto é o Gerais” (p. 533). Fora de casa, mas próximo de conhecidos, vivenciará um aprendizado intermediário: aboiar, conduzir o gado, interpretar os sinais da natureza. Ofícios e sabedorias...

No decorrer da narrativa, acontece uma implosão da família, uma desestruturação familiar completa que nem qualquer sacrifício é capaz de frear. O pai de Miguilim mata Luisaltino, com ciúme da mulher, e depois se enforca. A morte real do pai acaba liberando o menino para o seu destino. Nas observações que fazem sobre a família, Perrot e Martin-Fugier enfatizam o poder paterno como núcleo, tanto é que somente a sua “morte dissolve a família” e libera “os herdeiros” (1991, p. 94). E assim acontece no Mutum. Miguilim se rebela com a família, quebra seus brinquedos e percebe que só saindo de casa encontrará seu caminho. E tal caminho vem na forma do forasteiro, no ‘fora de si’ que o outro representa. Quando a casa cai, a civilização entra em cena. Não há como fugir para a floresta, não há como voltar para uma infância anterior, pois o Mutum não é mais o mesmo: “Aquele lugar do Mutum era triste, era feio. O morro, mato escuro, com todos os maus bichos esperando... [...] Queria uma coragem de abrir a janela, espiar no mais alto, agarrado com os olhos, elas todas, as Sete-Estrelas” (p. 494).

Um novo adulto entra em cena: o médico da cidade (profissão que será abraçada por Rosa). Sua visita também possibilita ao menino uma nova visão das gentes grandes, pois este homem “de óculos, corado, alto, com um chapéu diferente, mesmo” (p. 540) (ao contrário do Pai) traz a bondade e a compreensão para perto dele. No começo do conto Miguilim ama o Mutum e procura encontrar ali a felicidade com os seus. Despossuído dessa ilusão, da terra, da casa, da família, volta-se para frente e para o novo que ele tanto recusou.

O médico identifica que Miguilim é míope, metáfora de toda a sua indisposição com o mundo. Não há como ele enxergar por dentro sem o auxílio do fora: os óculos. Seu encantamento com a nova realidade traz a alegria de volta para o menino: “Miguilim olhou. Nem podia acreditar! Tudo era claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãozinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores... E tonteava” (p. 541). A Mãe, que sempre sofreu as agruras do lugar e as ofensas do marido, encaminha Miguilim para seu futuro: “O doutor era homem muito bom, levava o Miguilim, lá ele comprava **óculos**, entrava para a **escola**, aprendia **ofício**” (grifos nossos) (p. 541).

Atorreado, Miguilim aceita, mas se coloca na mesma posição de incompreensão que marca toda a sua infância: “Mãe, mas por que é, então, para que é, que acontece tudo?!” (p. 541).

Por meio da partida do Mutum com um desconhecido (médico), Miguilim vai se apossar de um mecanismo que irá redirecionar seu olhar e abrir seus olhos para esse outro espaço de convivência: o das relações sociais na **cidade**, fora do abrigo familiar. Por meio dos óculos, outra metonímia constante nos contos tanto de Guimarães como de Clarice, Miguilim descortina uma nova paisagem. O continente agora a ser descoberto é o organizado por formas civilizatórias que vão representar para o personagem a libertação do jugo familiar e da própria infância. Os óculos, símbolo de manufatura civilizadora, interpõem-se entre o menino e as coisas, o menino e as gentes e será por essa lente mediadora que novas relações serão estabelecidas.

2.2 Pequenas-grandes infâncias

Na narrativa inicial de *Corpo de baile*, tanto as brigas pelo poder quanto as pressões sociais e familiares desnorteiam o personagem, enfraquecem sua visão, sequestram sua alegria, transformam-no num bezerro a ser ferrado, marcado. Contra essas marcas bate-se o menino Miguilim; ele sofre, chora, lamenta e somente no abandono do Mutum, longe da casa de origem e da família, vai conseguir constituir-se como ser de respeito, adquirir uma dignidade que lhe era negada por boa parte dos membros familiares. A imagem do Pai é uma sombra que atravessa a história. Com uma carga negativa imperiosa, a figura paterna aparece como vilã, o grande obstáculo para a constituição da infância. Dele provêm as interdições, já que é através de Nhô Berno que todas as saídas são negadas a Miguilim. Cada passo que o menino dá em direção ao pai é recebido com desprezo, ironia e raiva. Não há como satisfazer esse pai e, assim, a criança vai murchando a cada tentativa, a cada fracasso, até perceber que não há possibilidade de satisfazer aquele que não tem nenhum interesse em vê-lo como filho pois não tem mesmo a certeza de que ele é seu filho. Ou seja, a fenda já estava aberta e nenhuma atitude da criança vai afastar essa sombra da dúvida que gera desconforto, indignação e revolta.

Os pais são responsáveis pela iniciação da criança no mundo da cultura. Segundo Reis, por meio dos comportamentos impostos pela família, instalam-se “os códigos culturais

com suas interdições e possibilidades de transgressão” (REIS, p. 61, 1997). Num processo de equilíbrio frágil, já que são os pais os representantes da lei, tanto a adaptação quanto a transgressão entremostram-se como requisitos essenciais para a estruturação da subjetividade. Na medida em que o “adulto ignora essas diferenças, ignora-se o registro do infantil, anula-o como sujeito” (REIS, p. 62, 1997). Isto é, apesar da imposição dos registros culturais e comportamentais, há que restar espaço para a alteridade da criança. Quando esse processo se dá de forma conflituosa além do suportável para o infante, os acontecimentos traumáticos podem se instalar e desestruturar o processo de subjetivação. Miguilim, durante boa parte na narrativa, é uma criança silenciosa. Vê tudo, percebe, mas não consegue falar ou se fazer entender. Aceder à linguagem dos adultos torna-se uma tarefa complexa, daí a sua incompreensão diante de muitos fatos. O que poderia ser transformado em saber, conhecimento, permanece no nível sensorial e, paradoxalmente, instala uma precocidade. Exposto à violência dos afetos humanos, ele é acionado a pular etapas e isso o impossibilita de vivenciar e elaborar “experiências que façam parte do seu repertório simbólico” (REIS, 1997, p. 63).

Enviesado para a vida por conta desse desencontro, tudo corre por águas intranquílias para Miguilim: a relação com as irmãs, com a avó, com os professores, com a escola etc. É uma infância ‘pátria ocupada’, cheia de adultos policiando atitudes e comportamentos. A única saída para Miguilim é contraditoriamente se livrar da infância, crescer. Quando quebra os seus brinquedos num acesso de raiva diante de mais uma maldade do pai, o menino desvencilha-se do que mais marca e identifica a meninice: o brincar. O ódio, nesse sentido, também é uma proteção contra a fragmentação. A única forma de fazer valer o menino é tornando-se adulto. Por isso também num segundo rompante sai de casa e vai passar um tempo com os vaqueiros. Com eles aprende as artes do ofício que podiam ser transmitidas pelo pai, que não teve nem paciência nem a intenção sincera de fazê-lo. Sair de casa novamente com o médico, desta vez sem volta, representa uma dor grande demais, mas a única possibilidade de existir. O processo de identificação com a figura paterna esvai-se, pois o Pai recusa-se a ocupar todos os lugares reservados a ele: modelo, exemplo, precursor das vivências e ofícios. O filho será depositário de culpa e rancores⁵².

⁵² Em “A terceira margem do rio”, conto de PE, tal processo se repete numa dicção diferenciada. O Pai literalmente, sem explicação alguma, abandona as suas funções paternas e vai morar numa canoa. O filho, sem entender o que aconteceu, permanece na beira do rio à espera do retorno do pai, acumulando dúvidas, culpas e ressentimentos.

Só se pode ser ‘gente’ longe da família, do círculo de relações parentais que obscurece o ser para a vida. Em “Campo geral”, portanto, encontramos uma infância quase impossível de ser vivida, uma diferença que se apresenta como improvável de ser aceita ou entendida. Tragamos novamente o depoimento de Rosa para perto de nós:

Mas, tempo bom, de verdade, só chegou com a conquista de algum isolamento, com a segurança de poder fechar-me num quarto e trancar a porta. Deitar no chão e imaginar histórias, poemas, romances, botando todo mundo conhecido como personagens... (ROSA citado por LEITE, 2000, p. 48-49).

Quando fecha a porta para o outro, o menino Rosa, ressignificado nas narrativas, abre uma porta para si e para a **imaginação**, único território onde a infância pode reinar. Se a subjetividade encontra-se ameaçada, a criança precisa transgredir ou migrar para um outro espaço no qual sua afirmação seja possível. Segundo Bachelard, isso só acontece no reino da imaginação criadora que tanto caracteriza a ação da infância frente à vida:

A infância conhece a infelicidade pelos homens. Na solidão a criança pode acalmar seus sofrimentos [...] E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona de seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas (2006, p. 94).

Para o filósofo francês, que tem uma obra dedicada a refletir sobre diversos imaginários que compõem o espaço literário, imaginar histórias e recriar lugares para os adultos são as artes das crianças para redimensionar a sua posição frente aos ‘grandes’ e trazer a liberdade para perto do ser. Miguilim, antes da partida com o médico, encontra minimamente a dignidade de ser criança ao contar e criar histórias. Quando sai do rés do chão, opressor e ditatorial, emerge para uma outra condição do viver, na qual ele é protagonista, artífice, criador, dono de um território do qual não pode ser destituído. O território da realidade é minado, há inimigos por toda parte, na fantasia solitária, a invenção toma o leme e pode-se viver outros possíveis.

Nos ‘possíveis’ ficcionais desenham-se outras crianças rosianas, arquitetando uma nova imagem do infantil, que se assemelha por sua vez à classificação benjaminiana de crianças ‘menores’ (1984), que vivenciam acontecimentos mínimos e redefinem várias características dos infantes. Mesmo inseridas na história e no contexto familiar, são mais libertas, podem acionar partes de si que redefinem o ambiente que as circunda e não são tão pressionadas pelas formas de controle como o protagonista de “Campo geral”. Seja pela fantasia e pela imaginação (“As margens de lá” e “Pirlimpsiquice”) ou pelo lugar do saber (“A menina de lá” e “Fita-Verde no cabelo”), novas crianças modelam o conceito de infância e conseqüentemente da formação e das aprendizagens que agenciam. Elas serão analisadas aqui tanto em suas especificidades quanto na relação com a criança-geradora que é Miguilim na obra do escritor mineiro. Apesar de o capítulo sobre as infâncias clariceanas ser posterior, também já adiantaremos algumas comparações para marcar o grau de diálogo entre os textos selecionados.

Um dos possíveis a ser exercido pela infância e que marca o seu desgarramento das vestes adultas é a capacidade de encantamento do personagem do conto “As margens da alegria” e a alegria descompromissada da menina de “Fita-Verde no cabelo”. Ambos principiam a narrativa em estado de êxtase, felicidade. O personagem do primeiro conto citado, longe da família, posto que está viajando de férias, encontra na fazenda do Tio tanto a possibilidade de vivenciar a fantasia, sobretudo pela presença dos animais, quanto a reprodução das formas tradicionais de controle. Já no segundo texto, a protagonista, apesar da liberdade que usufrui, no que contrasta com a subordinação de Miguilim, encontra na morte o primeiro freio para a vida. A morte, aliás, agrupa os contos em representações diversas, mas se faz presente em cada um deles dando contraditoriamente corpo à infância e às suas adversidades e enfrentamentos.

2.2.1 No reino da imaginação: “As margens da alegria”

Dividido em cinco pequenos trechos, o conto é uma das mais preciosas e delicadas narrativas sobre a infância, no que se assemelha a “Menino a bico de pena”, de Clarice Lispector. Nele, narra-se a história de uma criança que sai de férias para a fazenda do Tio, em pleno Cerrado Central, na proximidade de Brasília, cidade que está sendo construída (“Ia um

menino, com os Tios, passar dias no lugar onde se construía a grande cidade”) (Rosa, 1994, p. 389). Não há menção explícita à nova capital, mas o texto deixa entrever em alguns momentos que é dela que se está falando (“A grande cidade apenas começava a fazer-se, num semi-ermo, no chapadão”) (p. 399).

A primeira parte do conto (dois parágrafos) procura evidenciar o grau de leveza que a criança sente ao se afastar do poderio familiar, permitindo-se uma liberdade quase mágica ou inimaginável: “Era uma viagem **inventada** no feliz; para ele, produzia-se em caso de **sonho**” (grifos nossos) (p. 389). A construção sintática (“a luz e a longa-longa-longa nuvem”), a escolha vocabular (“o azul só de ar”) e a ênfase semântica em expressões que se ligam ao espaço aéreo e ao movimento, ao imaginativo, ao próprio devaneio buscam dar conta dessa sensação. Bachelard constantemente chama a atenção para a indissolubilidade entre o devaneio e a leveza: “Na nossa infância, o devaneio nos dava a liberdade. E é notável que o domínio mais favorável para receber a consciência da liberdade seja precisamente o devaneio” (2006, p. 95). Na verdade, para Bachelard, devanear é ganhar a liberdade saindo da história. Numa posição contrária à de Ariès e de Elias, o pensador francês concebe a inventividade poética como um desembaraçamento, a única forma de a infância conquistar o seu lugar sem passar pelo aceite dos adultos. Segundo ele, a infância se disfarça em história quando é contada, narrada, mas ela, em si, permanece como um núcleo original, cuja existência se sustenta em imagens. Apesar da divergência em relação aos dois teóricos que nos auxiliam na investigação da infância e nos seus modos de operar a subjetividade, o pensamento bachelardiano também tem muito a oferecer na concepção de um movimento infantil que guarda uma autonomia no exercício dessa faceta tão presente nas infâncias rosianas: a capacidade de fantasiar. Não por acaso Bachelard identifica, assim como Freud, o ato de fabular associado aos sonhos infantis: “Para entrar nos tempos fabulosos, é preciso ser sério como uma criança sonhadora” (BACHELARD, 2006, p. 113).

O conto tem início com a seguinte expressão: “Esta é a estória”. Se levarmos em conta que a trama é contada tendo como filtro o olhar de uma criança, podemos entender que a afirmativa inicial quer referendar a posição da criança não como um poder, mas como uma fonte autorizada pelo devaneio, pois é com esses olhos que a criança lê o mundo. Nesse encaminhamento narrativo, centrado na perspectiva infantil, vasculha-se uma interioridade, pois, segundo Bachelard, só o homem exterior “tem necessidade dos outros para pensar” (2006, p. 100).

Na composição desse novo modelo de infância, a viagem também retorna como um elemento essencial, tanto no seu deslocamento geográfico, quanto na possibilidade que ela oferece à imaginação criadora da criança, como é reforçado pelos textos de Bakhtin (2003) acerca do *bildung*. Viajar de avião pela primeira vez (“Seu lugar era o da janelinha, para o móvel mundo”) (p. 389), ir para a casa dos parentes, conhecer novas paisagens - uma série de aprendizagens, ainda no nível do desconhecido, aparece como mais um recurso que o deslocar propicia: “novo senso de esperança: ao não-sabido, ao mais” (p. 389). Ir para o que não se sabe estremece o corpo do menino, caminhar em direção aos ‘cheiros desconhecidos’ alivia mais do que pesa, traz medo, mas também descontração. Dessa forma, dois movimentos diversos se unem no corpo infante, como o próprio ato de respirar, que exige prender e soltar: “Assim um crescer e desconter-se – certo como o ato de respirar – o de fugir para o espaço em branco. O Menino” (p. 389).

Quando o narrador finaliza o primeiro parágrafo com essa afirmação – “O Menino” -, ele usa pela primeira vez a letra maiúscula para designar o personagem. É como se agora ele tomasse corpo na narrativa e encontrasse o seu lugar próprio, a nomeação que a infância exige. Com Miguilim, o diminutivo e a ausência do sobrenome evidenciam para as irmãs um lugar menor na hierarquia familiar. Já neste conto, o nome em si e a ascendência familiar contam pouco. O que faz valer é ele ser menino, ou seja, a infância por si mesma, com uma autonomia desligada dos valores adultos. E assim outras características da infância rosiana vão se agregando para que uma identidade também se corporifique nas sensações vivenciadas. A alegria é outro componente que toma conta do menino nessa viagem. Quase não acreditando que ela é possível, deixa-se levar pelos ventos dessa nova aventura: “O menino fremia no acorçôo, alegre de se rir para si, confortavelzinho, com um jeito de folha a cair. A vida podia às vezes raiar numa verdade extraordinária” (p. 389).

No conto em estudo, rir é mais do que gracejar do outro, aliás nem há o outro. Para compreender a função do riso e da alegria nesse conto, resgatamos algumas crônicas de Clarice Lispector. A “tímida e voraz curiosidade pela alegria” (LISPECTOR, 2004, p. 22) – também um dos remédios para a cura de Miguilim - é um tema constante nas crônicas clariceanas que retomam a sua infância. Em “Restos de carnaval” ela assume a alegria como uma felicidade tão clandestina que pode lhe escapar a qualquer momento: “Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que quase um nada já me tornava uma menina feliz” (2004, p. 9). Na crônica “Os segredos”, a narradora exemplifica esse saber que só se pode adquirir por outras

medidas, que foge das classificações habituais: “Quanto mais tênue é a alegria, mais difícil e mais precioso de captá-la – e mais amado o fio quase invisível da esperança de vir a saber” (LISPECTOR, 2004, p. 33).

A alegria, expressada no riso, traz essa sensação para dentro de si, quase clandestino. Não é um riso para fora, escandaloso, muito menos compartilhado, é um riso de satisfação consigo mesmo, interior, mínimo e delicado.

O conhecimento segue o mesmo ritmo e advém mais de uma percepção que de um entendimento: “E as coisas vinham docemente de repente, seguindo harmonia prévia, benfazeja, em movimentos concordantes: **as satisfações antes da consciência das necessidades**” (grifo nosso) (p. 389). Pleno, ele aspira a satisfação desmedida daquele instante (“O Menino, agora, vivia; sua alegria despedindo todos os raios”), em que os desejos antes de manifestados são satisfeitos pelos adultos com uma delicadeza assombrosa: “O Menino tinha tudo de uma vez, e nada, ante a mente”. Leve, plena, alegre e radiante – assim é a primeira infância do conto. Harmoniosa e equilibrada, a relação entre adultos e criança, **real e imaginário**.

No segundo movimento, sai-se literalmente do ar ⁵³, e a terra passa a ser o lugar das novas aventuras. O Menino aterrissa. Estamos agora na casa dos Tios, num espaço menor (“A morada era pequena, passava-se logo à cozinha, e ao que não era bem quintal...”) (p. 390). Retomado o espaço doméstico, que foi central na história de Miguilim, as sensações seguem ainda no nível do encantamento, pois tudo é novidade para o Menino. Além da casa, há o quintal, onde ele vai encontrar um pedaço de natureza acionado pela imaginação: “Dali, podiam sair índios, a onça, leão, lobo, caçadores?” (p. 392). O imaginário infantil está ligado a uma imagem da natureza como floresta, lugar de animais selvagens, ou então ao espaço mítico dos contos de fadas, com seus lobos e caçadores. Há uma expectativa de que tais imagens realmente aportem no quintal da pequena casa. Mas de lá saem “só sons”. O barulho dos pássaros, elemento que também traz para o conto a dimensão aérea como essencial e imagem dominante, “foi o que abriu seu coração”.

A viagem vai encontrar nos animais um sentido maior para a infância. Os pássaros, em especial, grande paixão rosiana, o que é atestado em diversas passagens do livro de Vicente Guimarães, estão espalhados em várias descrições nos textos de GR. Além disso, a relação com os animais é essencial na formação da personalidade infantil e integra um dos

⁵³ Para uma exploração maior dessas imagens, ver *O ar e os sonhos* (1941) e *A terra e os devaneios do repouso* (1947), de Gaston Bachelard.

imaginários mais poderosos com os quais vai se relacionar: “Se o animismo infantil personifica a pedra, a planta, o astro [...], sua predileção [...] é pelo animal” (HELD, 1980, p. 105). Nesse conto o animal que vai chamar a atenção da infância é um peru: “Senhor! Quando avistou o peru, no centro do terreiro, entre a casa e as árvores da mata. O peru, imperial, dava-lhe as costas, para receber sua admiração” (p. 390). A descrição do animal apela para o nível sensorial, num deslumbramento propiciado por sensações diversas: “Tinha qualquer coisa de calor, poder e flor, um transbordamento. Sua ríspida grandeza tonitruante. Sua colorida empáfia. Satisfazia os olhos, era de se tanger trombeta” (p. 390). A aparição do animal traz novamente para o personagem a alegria: “O menino riu, com todo o coração. Mas só bis-viu. Já o chamavam, para passeio” (p. 390).

A descrição do peru é um dos pontos altos do conto, pois ela se demora na contemplação da imagem. Numa visão adultocêntrica, o peru pode parecer um animal desinteressante e numa comparação entre animais a descrição do Menino lembra mais um pavão do que de um simples peru. Mas os critérios de aproximação e de amor são mediados pelo olhar da criança que se situa em outra composição de valores. O peru é real, mas o impacto causado na criança é expandido pela sua imaginação.

Aí encontramos outro contraponto que reverte uma educação voltada para a infância: a ‘desutilidade’. O que interessa à criança é a imagem em si e as sensações que desperta nela, o que fazer de prático com essa imagem não é o que conta, pois, segundo Bachelard, “a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois”. (2006, p. 97). Retornamos aos textos iniciais de Benjamin (1984), nos quais as experiências trazem em si o peso dos adultos, por isso deve-se ter cuidado, para o pensador alemão, com os ensinamentos tradicionais. Eles procuram, através do repasse das experiências, formar um caráter, modular um comportamento, moldar a infância. Bachelard compartilha desse pensamento quando confere à infância a autonomia da escolha de seus desejos.

Na dimensão do conto, mais uma vez, os sentimentos acionam uma corrente interna, um circuito elétrico que faz com que a fiação convirja para o coração. A satisfação infantil, então, mede-se por pequenos assombros, felicidades quase clandestinas, momentâneas. A visão do peru acontece rapidamente, o nível de transbordamento que a felicidade propicia é rápido, solerte, já que as obrigações cotidianas, império da realidade, são uma urgência maior determinada pelos adultos. E isso só acontece porque um estado de **solidão** atravessa o conto. Mesmo rodeado de adultos (sabemos pouco deles), a criança vivencia uma série de experiências que não divide com o outro. Ninguém sabe de sua

admiração pelo peru. A alegria, como dissemos anteriormente, é uma satisfação individual, saboreada apenas por um olhar infantil que se compraz com o encantamento que as imagens oferecem fora dos calendários, mas que representam para os habitantes da casa a forma do cotidiano (o aniversário, a construção da cidade). O estado de solidão, portanto, é necessário para que a contemplação aconteça. Com Miguilim, a solidão é uma forma de fuga, uma maneira de encontrar abrigo para si mesmo no meio da zona de conflitos familiares, o que implica às vezes um recalque da própria infância. No conto inicial de PE, ninguém percebe o que acontece verdadeiramente ao Menino (em “Campo geral” não se quer saber) não porque não estejam atentos, mas porque a condução da viagem se dá em dois planos: o da criança e o dos adultos. Silencioso e admirado, o Menino é solitário entre muitos, uma vez que

a solidão da criança é mais secreta que a solidão do adulto. [...] Sua solidão é menos social, menos insurgida contra a sociedade. A criança conhece um devaneio natural de solidão, um devaneio que não deve se confundir com o da criança amuada (BACHELARD, 2006, p. 102).

O terceiro momento do conto dá seqüência às novas aprendizagens do menino centradas sobretudo na **visão**. No passeio de *jeep*, ele se preocupa em ver e dar nome às coisas: “O Menino repetia-se em íntimo o nome de cada coisa. A poeira, alvissareira. A malva-do-campo, os lentiscos” (p. 390). Ainda estamos no nível da empolgação com o conhecimento do novo, aquele momento em que a aprendizagem deságua na alegria de conhecer: “Essa paisagem de muita largura, que o grande sol alagava [...] Todas as coisas, surgidas do opaco. Sustentava-se delas sua incessante alegria, sob espécie sonhosa, bebida, em novos aumentos de amor” (p. 390). Apesar do conhecimento apresentar-se terreno, concreto, real, palpável, a sua absorção pela criança ainda se dá no nível do sonho, da imaginação, ou seja, a apreensão acontece num estágio ‘aéreo’ no qual a fantasia declara o norte da aprendizagem: “E em sua memória ficavam, no perfeito puro, castelos já armados. Tudo, para a seu tempo ser dadamente descoberto, fizera-se primeiro estranho e desconhecido. Ele estava nos ares” (p. 390). Bakhtin também nos alerta para essa absorção do conhecimento que ao lado do cognitivo, a arte de nomear, não abre mão do sensorial: “por mais que esses processos cognitivos sejam profundos e significativos, eles não se dissociam até o fim do trabalho do olho, dos indícios sensoriais concretos da palavra figurada viva” (BAKHTIN, 2003, p. 226). Por isso ele enfatiza tanto a visibilidade, tão presente neste conto,

como de “importância excepcional” para que a formação aconteça. Sempre guiado pela visão, o Menino guarda na retina cores, formas, cheiros, imagens. Na visão bakhtiniana “os demais sentimentos exteriores, a vivência interior, as reflexões e conceitos abstratos se uniram em torno do *olho que vê* como seu centro, como a primeira e última instância” (grifo do autor) (2003, p. 227). Ou seja, a experiência situa-se primordialmente no visível.

Um visível que fica guardado na memória, já que, mesmo vivenciando outras situações do conhecer - as plantas do cerrado, os caminhos da nova cidade-, o objeto maior do desejo do menino permanecia no quintal da casa, seu tesouro pessoal.

Pensava no peru, quando voltavam. Só um pouco, para não gastar fora de hora o quente daquela lembrança, do mais importante, que estava guardado para ele, no terreirinho das árvores brancas. Só pudera tê-lo um instante, ligeiro, grande, demoroso (ROSA, 1994, p. 390).

Ao particularizar a imagem do peru, ele deixa de ser um animal da casa ou da natureza para pertencer à visão amorosa da criança – assim é o sentimento de posse que se insinua. Não uma posse desmedida guiada pelo poder, mas uma vontade de ter que se satisfaz com o olhar, com a admiração. A criança não se apropria do peru, nem manifesta verbalmente a sua admiração. É nessa terceira parte que a decepção entra como componente inevitável da aprendizagem e da modelação da infância. Ao chegar em casa e não avistar o animal, tem a terrível sentença como resposta: “Ué, se matou. Amanhã não é dia-de-anos do doutor?” (p. 391). A noção de utilidade sobrepõe-se ao olhar descompromissado da criança. A existência do peru, para o mundo adulto, só tem sentido se viabilizada por uma praticidade: virar alimento para comemorar uma festa. O aniversário é uma intromissão da história, um corte civilizador que vai tirar a criança do devaneio e tentar inseri-la na rede de sociabilidades. A resposta da funcionária, rápida e lógica, realiza a objetividade que marca o olhar do adulto. Totalmente entregue à imagem do peru, a criança nesse momento defronta-se com um papel familiar assumido pela empregada: ensinar a criança a ser objetiva, criar juízo, senso, ver com os olhos do adulto. Tal rasgão é visto por Bachelard como a necessidade adulta de preparar a criança para o “ideal dos homens estabilizados” (2006, p. 102).

Na lógica infantil, este raciocínio não tem lugar. A criança literalmente vai ao chão com a descoberta da morte do peru: “Tudo perdia a eternidade e a certeza; num lufo, num

átimo, da gente as mais belas coisas se roubavam”. O que parece prático para o adulto, comer o peru num dia de aniversário, para a criança representa uma mortificação e um luto, um amor morto antes mesmo de ter continuidade: “Como podiam? Por que tão de repente? Soubesse que ia acontecer assim, ao menos teria olhado mais o peru – aquele. O peru - seu desaparecer no espaço. Só no grão nulo de um minuto, o Menino recebia em si um miligrama de morte” (p. 391).

Apesar de parecer exagerado, os sentimentos da criança corporificam uma tristeza diante da morte do objeto de desejo. A partir dali, todo o encantamento desfaz-se. A morte em “Campo geral” entra no próprio corpo de Miguilim acionada pelo medo constante da vida e pelo esvaziamento da alegria de ser criança. Em “Fita-Verde no cabelo”, a morte faz-se presente no corpo da avó e instaura o medo. Com o Menino de “As margens da alegria” o aprendizado da morte “formava um medo secreto” e trazia a consciência das contrariedades: “descobria o possível de outras adversidades, no mundo maquinal, no hostil espaço; e que entre o contentamento e a desilusão, na balança infidelíssima, quase nada medeia. Abaixava a cabecinha” (p. 391). Cedo a criança percebe que na balança das relações humanas, a infância pesa pouco, vale menos. Nas relações de poder que sutilmente invadem o conto, o abaixar a cabeça significa uma resignação à força dos acontecimentos ou a uma ordem superior. Como o tom da narrativa está mais para a leveza do que para o confronto explícito, as dificuldades vivenciadas pela infância também adquirem esse ritmo pungente, porém menos beligerante. Não há um adulto específico que encarne a oposição, como em “Campo geral”, as aprendizagens dolorosas dão-se no correr da própria vida, na inevitabilidade das decepções.

Essa formação do indivíduo lembra-nos uma das classificações propostas por Bakhtin: “uma trajetória tipicamente recidiva de formação do homem, que vai do idealismo juvenil e da natureza sonhadora à sobriedade madura e ao praticismo” (2003, p. 220). O mundo se apresenta, nesse caso, como experiência, “escola, pela qual todo e qualquer indivíduo deve passar e levar dela o mesmo resultado – a sobriedade com esse ou aquele grau de resignação” (BAKHTIN, 2003, p. 220). Mas se as experiências se assemelham nas infâncias dos contos, como indica esse tipo de formação, encontram também suas diferenças na forma de enfrentamento. A resignação torna o homem sóbrio, a criança, adulta. Aceitar as adversidades é uma parte do processo de aprendizagem, já permanecer nela não é a lição que as crianças querem aprender.

Mas certamente o luto da perda vai ser vivenciado com a “circunstreza” necessária: “Teria vergonha de falar do peru. Talvez não devesse, não fosse direito ter por

causa dele aquele doer, que põe e punge, de dó, desgosto e desengano. Mas , matarem-no, também, parecia-lhe obscuramente um erro” (p. 391). Na quarta parte do conto é essa a vivência que se processa: a do desmoronamento da esperança, o desencanto. Chamado constantemente a acompanhar a construção da nova cidade, agora o Menino o faz com os olhos da tristeza, o ‘ao redor’, que antes era novidade constante e motivo de deslumbramento para os olhos, perde a graça. No lugar da construção do aeroporto, do que viria a ser, ele só conseguia enxergar a devastação, a derrubada das árvores, o que ia ao chão, como a sua própria infância. Perdeu-se, momentaneamente, a fantasia. Numa comparação hábil e sutil do narrador, é apresentada à criança, nesse momento específico, a máquina derrubadora de árvores, numa clara metáfora do mesmo procedimento imposto ao viver infantil. Em sua “homenagem”, os felizes adultos, desconhecidos da dor do personagem, posto que nem sabiam do amor pelo peru morto (os desejos são silenciosos), resolvem fazer uma demonstração do que a máquina hostil é capaz de fazer, como se o menino já não tivesse dentro de si internalizado o sentimento de devastação:

O homenzinho tratorista tinha um toco de cigarro na boca. A coisa pôs-se em movimento. Reta, até que devagar. **A árvore, de poucos galhos no alto, fresca, de casca clara...** e foi só o chofre: *ruh...* sobre o instante ela para lá caiu, toda, toda. Trapeara tão bela. Sem nem se poder apanhar com os olhos o acerto – o inaudito choque – o pulso da pancada. O Menino fez ascas. Olhou o céu – atônito de azul. Ele tremia. **A árvore, que morrera tanto.** A limpa esguez do tronco e o marulho imediato e final de seus ramos – da parte de nada. **Guardou dentro da pedra** (grifos nossos) (ROSA, 1994, p. 392).

A infância-árvore, de “poucos galhos no alto, fresca, de casca clara”, morreu um pouco naquele instante. E essa morte, como a do peru, ficou guardada na pedra da dor. Do ar do sonho à dor mineral – assim oscila a infância rosiana.

No quinto e último trecho do conto, as sensações se misturam. De volta a casa, o Menino precisa reenfrentar a dor (“lá era uma saudade enorme, um incerto remorso”) e as várias formas que ela incorpora (“viu-o, suave inesperado: o peru, ali estava! Oh, não. Não era o mesmo. Menor, muito menos”). Será exposto à ordem do mundo (“O menino, timorato, aquieta-se com o próprio quebranto: alguma força trabalhava por arraigar raízes, aumentar-lhe a alma”) (p. 392) e tentará reordená-lo a partir da sua lógica.

Desde o trecho anterior que o conto muda as cores, de claro e luminoso, torna-se escuro, anoitecido: “A mata, as mais negras árvores, eram um montão de mais; o mundo”. O mundo “trevava”, ou seja, pela força da dor, a vida escurecia e o entendimento perdia o rumo (“Seu pensamentozinho estava ainda na fase hieroglífica”). Desambientado do sofrimento, ele ainda não consegue acompanhar pela razão a lógica dos acontecimentos. Na parte em que o peru substituto aparece, ele acredita que possa haver uma retomada da exaltação anterior. Mas o objeto real do desejo está morto e a cópia que lhe é oferecida não tem nem o brilho nem a força do original. A cena mais doída é quando a ‘cópia’ encontra a cabeça do antigo peru, decepada, e passa a bicá-la com violência. Na atitude do animal, a criança avista um comportamento futuro dos adultos e da escola da vida: a raiva, o ódio, a vingança (“Não por simpatia companheira e sentida o peru até ali viera, certo, atraído. Movia-o um ódio. Pegava de bicar, feroz, aquela outra cabeça. O menino não entendia”) (p. 392). O não entendimento também é uma das estratégias de comportamento da criança desenvolvida nos contos rosianos. Em “Campo geral” há afirmações semelhantes do protagonista, uma forma de compreender que foge à legibilidade usual e se esconde na fase “hieroglífica” da linguagem, na qual o deciframento caminha por simbologias específicas, mais ligadas às sensações do que à decodificação usual da linguagem cotidiana.

Sem entender bem o que se passa no ímpeto da vingança e consternado com a cena, o personagem supera a força recidiva dos acontecimentos (BAKHTIN, 2003) e na sua solidão recobra a luminosidade. No segundo caso de formação estudado por Bakhtin, a resignação abaixa a cabeça do ser e faz com que ele adquira um tom cético pelo restante da vida, uma desconfiança constante que prepara o jovem para as vindouras vicissitudes. O mundo apresenta-se como um plano fixo, com experiências desagradáveis prontas: “o mundo, como experiência e como escola, a despeito de tudo, permanecia, no fundamental, um dado imóvel e pronto” (BAKHTIN, 2003, p. 222). Em Rosa, isso em parte acontece, no entanto a percepção do vivido comanda as emoções e, assim, mesmo enegrecida pela decepção, a infância retoma seu brilho e capacidade de encantamento: “Voava, porém, a luzinha verde, vindo mesmo da mata, o primeiro vagalume. Sim, o vagalume, sim, era lindo! – tão pequenino, no ar, um instante só, alto, distante, indo-se” (p. 392). A dimensão aérea retorna como a imagem mais recorrente na configuração da infância. O vagalume é um besouro, exclusivo da América tropical, cuja característica principal é emitir luminescência. Mais uma vez a relação com a infância se estabelece na capacidade de ambos de emitir luz própria.

Aqui podemos retomar as reflexões de Bachelard acerca da infância. Para ele, é o devaneio que permite que a criança não se deixe petrificar totalmente pelas intempéries da vida: “O ser do devaneio atravessa sem envelhecer todas as idades do homem, da infância à velhice” (2006, 96). Já Held vê no equilíbrio entre real e imaginário a possibilidade de a criança crescer utilizando imaginação e inteligência ao mesmo tempo. Questionando-se sobre o valor dos contos ficcionais para a formação da criança, ela indaga:

Se há, como vimos, toda uma dialética extremamente sutil do real e do imaginário, não seria apenas no atrito de um no outro, pelo vaivém contínuo, que a criança vai, pouco a pouco, movimentar-se num e noutro com agilidade, com lucidez crescente, que vai, enfim, aprender a melhor situá-los respectivamente? (HELD, 1980, p. 48).

Na visão da psicóloga e autora de livros para crianças, a lucidez é o encaminhamento normal da infância, a aquisição do juízo, a sequência natural do crescimento, como nos vai ser apresentado no conto seguinte a ser analisado. A história de “As margens da alegria”, entretanto, não focaliza a sequência dos acontecimentos, suas conseqüências, nem a preponderância da razão, mas o impacto que as dores vivenciadas provocam no presente da infância. Ou seja, mesmo trabalhando com o conceito de formação, o texto ficcional rosiano suprime o caráter preparatório e centra-se nas margens ou marcas que ele vai adquirindo na imediatez do que está sendo experienciado, na **produção** da vivência e não somente no seu “produto” (esse ‘demorar-se’ na produção dos acontecimentos é o tema do conto “Pirlimpsiquice”).

Do peru, grandioso, enfático, o menino migra o olhar para um ser menor, passageiro, alado, que estará sempre “indo-se” como a própria felicidade. Por isso o conto finaliza retomando a frase inicial dos contos de fada, retirando, entretanto o *sempre*, e personificando a estória com um outro advérbio que designa o estado temporário da alegria: “Era, outra vez *em quando*, a Alegria” (p. 392).

2.2.2 “Fita-Verde no cabelo”: o susto da infância

Uma outra criança rosiana que aporta em meio ao espaço rural e que é obrigada a lidar com os medos e transformações impostas à infância é a personagem do conto “Fita-Verde no cabelo”, que se encontra no livro póstumo *Ave, Palavra* (1969). A menina, alegre e feliz no início da narrativa, também terá que vivenciar experiências dolorosas que a despertarão para a realidade. Se Miguilim sofre no início e somente no final encontra a redenção, Fita percorre trajeto inverso e da alegria inicial desaba no susto da dor.

No conto vamos encontrar uma menina atrelada a formas arcaicas de troca e convivência social, numa aldeia perdida no tempo e no espaço, com uma família, mínima em seus componentes (mãe e avó), e um lugar específico de moradia, uma casa. A aldeia não só circunda o lar da menina, mas dá sentido à história que vai se desenrolar. A viagem de Fita-Verde vai acontecer de forma concreta. Seu percurso não é longo, somente de uma casa a outra. Um traçado menor, mas que levará a uma aprendizagem inusitada, maior inclusive do que a menina poderia esperar.

A história, um reconto de *Chapeuzinho Vermelho*, mantém o pé no espaço coletivo e natural, a floresta, e insere-se no universo mítico dos contos de fadas: “Havia uma aldeia em algum lugar” (p. 981). Em relação ao tempo, o autor constrói a narrativa fora de uma cronologia específica e aproxima-se de das dimensões temporais cíclicas propostas por Bakhtin (2003), nas quais a formação humana parece adquirir um caminho tranqüilo e inevitável e que se sucede com a naturalidade das estações: “[...] com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam e meninos e meninas que nasciam e cresciam” (p. 981). Na apresentação inicial fala-se, então, de organizações sociais estáveis que seguem um curso do tempo de acordo com as *idades da vida*, sintonizadas com as forças da natureza e do universo. Elas fazem parte dos hábitos mentais das sociedades mais antigas, movidas por um tempo cíclico, com o qual o conto mantém estreita relação. As idades da vida ou do homem (“infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade”) (ARIÈS, 2006, p. 4) correspondem “no espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas, tão repetidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum” (ARIÈS, 2006, p. 4). Por essa escala um conjunto de forças se agrupa e segue um movimento

temporal que engloba os planetas, as plantas, o corpo humano, seus humores etc. Bakhtin reforça essa visão dentro da história dos romances identificando traços que representam uma maneira de entender as fases do desenvolvimento humano: “no tempo idílico, pode-se mostrar a trajetória do homem entre a infância e a mocidade e entre a maturidade e a velhice, revelando-se todas as mudanças interiores substanciais no caráter e nas concepções de mundo que no homem se processam com a mudança da idade” (BAKHTIN, 2003, p. 220). Apesar da diferença de abordagem entre ambos, já que a ênfase bakhtiniana é no desenvolvimento que se processa no interior dos personagens, e Ariès enfatiza a interação entre as formas biológicas, humanas e cósmicas das idades, as leituras ativam visões do tempo e da formação semelhantes.

Na reconstituição rosiana, já há uma pequena desconstrução do caminho através da inversão da cadeia temporal, pois a velhice é apresentada antes da infância e os verbos têm uma conotação descendente: ‘velhar’, esperar, crescer e nascer. Interpõe-se um descompasso à temporalidade, renovando o tempo e fazendo com que, em parte, ele saia da cadeia mítica e adentre uma nova constituição da experiência.

Em meio à suposta paz da aldeia, com sua ordem que se mantém dentro de uma estabilidade grupal mínima, apesar da imensidão do espaço retratado, uma imagem inquieta a trama e o tempo: **a criança**. Assim ela nos é apresentada: “Todos com juízo, menos uma, a meninazinha, a que por enquanto” (p. 981). A infância mostra-se em duas faces: a do desajuste e a do estado passageiro. O juízo, característica de uma idade ou uma opção de vida, tem nos adultos a sua representação mais aprimorada. Nas crianças, ele é uma falta em princípio a ser recriminada. No conto, entretanto, sua ausência é o ponto de partida para recontar a velha estória e recriar a infância. O que torna a menina, na visão dos adultos, mais fraca e passível de ser educada, civilizada, e justifica a introdução de métodos severos de exemplaridade e moral, posto que o infante é destituído da razão que só compete aos mais velhos, vai permitir na história rosiana um redimensionamento de várias categorias relacionadas à infância e à formação. A falta de juízo a impele para novas experiências que não estão programadas dentro do previsível ou do curso normal das ações programadas para ela vivenciar. Perder-se, nas várias versões de Chapeuzinho Vermelho, é sair do caminho correto das aprendizagens, sobretudo a obediência aos mais velhos. No texto de GR, a protagonista vai encontrar outras aprendizagens que não serão recebidas com castigos ou penalizações. O juízo, adquirido posteriormente, já que a infância é ‘por enquanto’, vai surgir de um outro enfrentamento que não tem a ver com a desobediência.

Quando classifica as crianças, Walter Benjamin (1984) constrói uma modalização horizontal, que obedece a estados de espírito ou a características infantis. Ou seja, num mesmo espaço temporal coexistem várias infâncias, que vivenciam experiências de acordo com o mundo que querem criar para si: *criança que lê, criança que chega atrasada, criança que lambisca, criança que anda de carrossel, criança desordeira, criança escondida* (1984, p. 78-79). A afirmação da vontade infantil, em contraponto à necessidade de seguir os passos dos adultos, seus exemplos, ou melhor, seu **juízo**, é a marca mais possante da infância benjaminiana. Num texto anterior aos ensaios que ficaram famosos sobre o narrador, o tempo e a história (1993)⁵⁴, o sociólogo alemão nos apresenta a experiência como a arma de que se valem os adultos para controlar a infância e a juventude (“A máscara do adulto chama-se ‘experiência’”) (1984, p. 23), traçando-lhe os caminhos, que também já estão previstos pelas idades da vida que eles têm que percorrer (infância, juventude, velhice). Ao contrário do que está dito no ensaio “O narrador” (1993), que considera a inexistência da troca de saber como a grande pobreza de um tempo, a experiência é contraditoriamente vista nesse texto de juventude como pobreza e tédio: “depois vem a grande ‘experiência’, anos de compromisso, pobreza de idéias e monotonia” (BENJAMIN, 1984, p. 23). Na verdade, Benjamin não rejeita a experiência, mas o seu ensinamento pelos adultos, a exemplaridade de que se valem para educar as crianças a partir de caminhos já traçados e previsíveis.

O que o conto rosiano requisita é que justamente dentro dessa cadeia de formação pronta a experiência possa ser elaborada pelo ser infantil: a criação, em vez da cópia ou o respeito aos modelos existentes. Por isso, a menina desajuizada não conta com as recomendações maternas para escolher o caminho a seguir: “E **ela mesma** resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso” (grifo nosso) (p. 981). Além disso, ela o faz no tempo propício à infância, o “das horas que a gente não vê que não são” (p. 981). Como nos lembra Agamben, “brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o ‘esquece’ no tempo humano” (AGAMBEN, 2005, p. 85). Quebra-se novamente o tempo mítico a fim de se permitir viver na emergência do presente, sem interrupção ou pressa, desenhando-se uma nova temporalidade na qual “o futuro não é consequência do passado e em que o que vem ao mundo não é dedutível do que já existe no mundo” (LARROSA, 2004, p. 189).

⁵⁴ *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* (1984) é um livro com várias anotações feitas por Benjamin de 1913 a 1932. Encontramos nele muitos escritos de juventude, quando o autor ainda era estudante. Já o ensaio sobre o narrador, que se encontra no vol. I da coleção publicada pela Brasiliense (*Obras escolhidas*), é fruto de um trabalho mais laborioso e maduro com o tema.

É importante aqui retomar um pouco das versões mais famosas de *Chapeuzinho Vermelho*: as de Charles Perrault e a dos irmãos Grimm⁵⁵. Nos dois textos, produzidos no fim do século XVIII e início do XIX, a história apresenta-se curta, direta, incisiva. Oriunda dos contos populares e orais, ela contém um gérmen de ensinamento e de utilidade. Mas em suas origens esses traços estão subliminares no correr da história em si, ou seja, no que Benjamin identificou como o ‘senso prático’ das narrativas populares que confere a elas uma dimensão utilitária. Nesse tipo de história, a trama basta por ela mesma, sustenta-se sozinha, mesmo com a presença de elementos maravilhosos: “... o contexto psicológico não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser” (BENJAMIN, 1993, p. 203). Isto é, o narrador narra e o ouvinte interpreta sem necessidade de explicação, da autoridade narrativa que conduz o sentido da leitura.

Quando Charles Perrault segrega a história, particulariza-a na sua adaptação, e propõe uma moral no final da narrativa, acaba por agregar a ela uma autoridade narradora, carregando o texto agora de um ensinamento moral único. Dois novos elementos são incorporados: um comando e uma explicação; o texto sai da narrativa em si e adentra o pedagógico, já que o propósito de Perrault era criar uma literatura destinada também à educação das crianças. Nesse sentido a história ganha um modelo de infância, pois os ensinamentos serão direcionados a ela. Com a ascensão da burguesia e a formação de células familiares menores, distanciando-se da vida grupal que marcava a Idade Média, novas configurações sociais exigiam e produziam outros hábitos e bens culturais. Não haveria de ser diferente com os livros e sobretudo com as crianças. Uma série de fatores, como o desenvolvimento da escrita e da imprensa, o princípio da industrialização, a emergência das escolas, anunciavam transformações nas quais a criança era um elemento que ganhava espaço.

Voltando à história em si, na versão de Perrault⁵⁶, a mãe envia sua filha para uma outra aldeia (a palavra *aldeia* é mantida no texto de Rosa, já em muitas outras adaptações a

⁵⁵ Em 1697, Perrault publica *Contos da Mãe Gansa*, que reúne oito histórias recolhidas da cultura popular: A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O gato de botas, As fadas, Cinderela ou A Gata Borralheira, Henrique do topete e O pequeno polegar. A obra dos Irmãos Grimm é levada ao público entre 1810 e 1822, destacando-se com novas versões de Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, A Gata Borralheira etc. As estórias foram reunidas no volume *Contos de fadas para crianças e adultos*. Utilizamos as histórias cuja tradução do francês é feita pela professora Ana Maria Clark. Os originais utilizados por ela são: PERRAULT, Charles. *Le petit chaperon rouge*. In: *Contes de Perrault*. Paris: Gründ, 7ème tirage, 1984; GRIMM. *Le petit chaperon rouge*. In: *Contes de Grimm*. Paris: Gründ, 157ème tirage, 1984. Em português traduzido diretamente do alemão nos reportamos ao texto de Tatiana Belinki, considerada a tradução mais fiel ao texto original.

⁵⁶ Para mais informações sobre o texto de Perrault e outras versões subsequentes, ver *A linguagem infantil: as várias falas do adulto para a criança*, dissertação de mestrado de Ana Maria Clark Peres (FALE – UFMG), na qual ela analisa 33 versões de Chapeuzinho Vermelho.

casa da vovozinha fica na floresta), onde mora a avó e pede que ela lhe entregue bolinhos e manteiga. A doença da velha é uma suposição, diz-se que está doente, e não há nenhuma alerta em relação ao lobo. Ou seja, até agora é um texto de instrução, não de aconselhamento (PERES, 1987, p. 44). O lobo aparece como uma figura inevitável. Ao atravessar a floresta para chegar à aldeia, Chapeuzinho Vermelho depara-se com o animal. Não sabendo da sua ferocidade, ela conversa normalmente, diz para onde vai e dá indicações sobre a localização da casa da avó. Percebe-se que o pecado da menina não é a desobediência, mas a ingenuidade, a ignorância. A sagacidade, que sobra no lobo, é ausente dessa infância. Chapeuzinho segue os conselhos do animal - ir pelo caminho mais longo-, e quando chega à casa da avó não desconfia inicialmente de nada e acaba tirando as suas roupas e deitando na cama com o Lobo. Depois do diálogo famoso (“Vovozinha, por que essas orelhas tão grandes?” [...]), é imediatamente devorada e acaba a história. Com a apropriação de Perrault, um novo dado é acrescentado: a moral – e aí começam as molduras de formação, o teor de ensinamento, que apela não só para se prevenir contra os perigos que uma floresta pode oferecer, mas também sobre a conduta moral da criança. Abre-se, então, uma porta imensa para que todo tipo de recomendação se agregue à história, tornando-se ela posteriormente um compêndio de educação infantil. Essa compreensão precisa ser ativada a fim de se entender a transformação que as histórias vão adquirir no percurso histórico:

Dessa maneira, é sempre bom pensar que os contos que lemos e releemos não surgiram prontos e acabados. Foram sendo esculpido e lapidados pelo tempo; muitas vezes nuançados e adoçados com o objetivo de evitar uma reação inesperada. Não é à toa que as primeiras versões desses nossos contos, coletadas durante os séculos XVI, XVII e XVIII, sejam mais cruéis do que as nossas histórias, tão bem-comportadas (SCHWARCZ, 2002, p. 8).

Com a versão dos irmãos Grimm⁵⁷, o texto amplia os detalhes e introduz o conselho materno como um elemento narrativo e sapiencial importante. A menina está mais atenta, o que não impede a aproximação do lobo, e quando chega a casa da avó o pressentimento de que alguma errada está acontecendo fecha seu semblante. Encontramos aí uma infância mais esperta em relação aos perigos do lobo, atenta aos enfrentamentos que a natureza pode oferecer. Mas a desobediência já se apresenta como um índice a ser considerado na punição da criança. A voz da moral que se erige em autoridade narrativa no

⁵⁷ Os primeiros manuscritos dos irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm, são de 1810 e foram publicados em 1857 com o título *Histórias das crianças e do lar*.

final da história de Perrault vira um ‘lobo travestido’, insere-se na narrativa e através da voz da mãe adquire as vestes da recomendação. O texto é guia e ensinamento. Preocupados com o final infeliz da versão francesa e com a única imagem masculina que se desdobra na história, o lobo mau, os irmãos Grimm mantêm a fome do lobo e a cena de devoramento, mas inserem o caçador, o bom homem que vai salvar as duas mulheres. Ao final, o lobo é castigado e a menina terá tempo para refletir sobre as suas atitudes.

Nas inúmeras versões que se seguem durante o tempo, o caráter moralizante da história se acentua e *Chapeuzinho Vermelho* serve para ensinar quase tudo. Entre paráfrases e paródias, esse texto fundador transforma-se talvez na narrativa mais recriada no curso da história dos livros⁵⁸.

A infância no conto de Guimarães Rosa dialoga com as versões de Perrault e Grimm, sobretudo com a primeira. Inicialmente, desvia-se do conselho e permite que a floresta seja o caminho inevitável. A descrição inclusive é idêntica em relação aos elementos presentes: avelãs, borboletas, flores etc. Diante da inexistência do conselho⁵⁹, a nova *Chapeuzinho* vê-se liberta dos ensinamentos armazenados em séculos e séculos, tanto da História quanto da narrativa, e joga-se na aventura do conhecimento sem custos ou repreensões. Isso inicialmente distende a história, tirando o susto e o caráter exemplar que a trama adquiriu dentro da tradição do *bildung*. A inocência também vai marcar Fita-Verde, não só pela sua despreocupação, mas porque o lobo, por conta da extinção, não é presença nos medos infantis. Nesse momento encontramos mais uma descaracterização do tempo mítico da narrativa, pois o narrador insere dados concretos de um tempo real: “Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo” (p. 981).

A natureza, palco dos primeiros textos, era o lugar do perigo por excelência, lá o desconhecido, na forma de animais, bruxas, duendes (é só observar os contos de fada e perceber que todos os seres do mal aparecem na floresta) imprimia à narrativa medos e assombros. Nada mais natural numa sociedade que ainda não dominava e conhecia a natureza cientificamente, podendo nela ser depositado todo tipo de elaboração fantasiosa. Nas ponderações de Norbert Elias, isso também tem justificativa:

⁵⁸ O conto *Chapeuzinho Vermelho* também vai ser retomado por Clarice Lispector em “Os desastres de Sofia”, que analisaremos no último capítulo.

⁵⁹ Em “O narrador” (1993), Benjamin afasta-se das ponderações que faz acerca da experiência como modelo e máscara e aproxima-se do conceito mais utilizado pela maioria dos estudiosos da sua obra, quando ele é compreendido enquanto componente das trocas que se fazem em sociedade e sem as quais os grupos não podem crescer.

Só depois que as florestas primevas foram abertas, quando os lobos, onças, cobras venenosas, escorpiões – em suma, todas as criaturas que poderiam ameaçar os homens - foram exterminados, só depois que a ‘natureza’ foi domesticada e fundamentalmente transformada pelos humanos é que ela começou a parecer [...] como bela e benigna para a humanidade (ELIAS, 2005, p. 94-95).

Na atualização que o texto rosiano agencia, a natureza é mais auxílio do que perigo, já que desvendada pelo homem. Como vimos também com Miguilim e futuramente em Sofia, o espaço natural é lugar de refúgio e consolação para as crianças, cujos medos encontram-se mais interiorizados na selva humana, nos desejos encurralados.

Assim, despreocupada das vilanias do lobo e sem recomendações que indiquem um caminho a seguir, Fita-Verde vê-se liberta para exercitar a sua fantasia, reveladora da falta de juízo: “Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vindo-lhe correndo, em pós” (ROSA, 11994, p. 981). A falta de juízo da menina, então, associa-se a um outro dado que percebemos na caracterização da infância no conto: a capacidade imaginativa infantil. O nome da personagem, *Fita-Verde*, insere-se num mundo à parte que só o imaginário da criança é capaz de construir: “Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde **inventada** no cabelo” (grifo nosso) (ROSA, 1994, p. 981). Isto é, a designação que a nomeia faz parte de um mundo elaborado pela fantasia. No conto de Perrault, o chapéu é um presente da avó e para muitos tem significado de proteção, além de evidenciar o grande amor que a anciã tem pela menina. Em Rosa, a fita, que ela mesma inventa, substitui o chapéu. Além disso, a nomeação da criança é uma atitude dela mesma, ou seja, aquilo que nos identifica, que, na letra da lei, é designado por pai e mãe, sofre uma inversão no conto e a criança apodera-se dessa função. Um redesenho do infantil invade o conto: uma criança livre, que escolhe seu nome, não tem conselhos a seguir e pode divertir-se.

A fantasia privilegia o **brincar** como essencial às formações humanas. Se nas diversas versões de *Chapeuzinho Vermelho*, brincar na hora errada é um mal ou uma distração que precisa ser reprimido, por isso o caráter exemplar que as caracteriza, brincar aqui não oferece perigos. Benjamin identifica na criança essa possibilidade do distrair-se como uma exploração pessoal do mundo: “as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num maior” (BENJAMIN, 1984, p. 77). A partir de sua relação com a natureza elas não estão empenhadas em reproduzir o mundo dos adultos, mas, através das

suas brincadeiras, estabelecer “uma nova e incoerente relação”: “Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem... Vinha sobejadamente” (p. 981). A *criança desordeira*, como a classifica Benjamin, é aquela que se perde na floresta, em que “seus anos de nômade são horas passadas no bosque onírico” (1984, p. 79).

Brincar com a imaginação é então uma das grandes experiências da infância, muitas vezes desvalorizada como se a imaginação fosse algo fora da realidade ou sem serventia no mundo lógico. Perder-se no tempo do brincar, nesse sentido, é encontrar algo mais que só pode ser visto pelo olhar da criança.

[...] a imaginação, hoje eliminada do conhecimento como sendo ‘irreal’, era para a antiguidade o *medium* por excelência do conhecimento. Enquanto mediadora entre sentido e intelecto, [...] ela ocupa, na cultura antiga e medieval, exatamente o mesmo lugar que a nossa cultura confere à experiência. Longe de ser algo irreal, o *mundus imaginabilis* tem a sua realidade entre o *mundus sensibilis* e o *mundus intellegibilis*, e é, aliás, a condição de comunicação, ou seja, de conhecimento (grifos do autor) (AGAMBEN, 2005, p.33).

Dentro da história cultural, muitas narrativas apresentam o brincar ou o distrair-se, atitudes comuns à infância, como um desvio pernicioso à educação. Além de Chapeuzinho Vermelho, cuja distração no bosque é punida, *Pinóquio* (1883) é outra história cuja centralidade dramática é disparada pela desobediência do personagem⁶⁰. Desviando-se dos bons caminhos que levam à escola, Pinóquio depara-se com o circo e o teatro, com a alegria, com o divertimento. Ele, como sua antecessora, faz a opção do mais leve, sai do curso normal da aprendizagem. O tom moralizante e punitivo, já que o protagonista sofre uma série de reveses cruéis e humilhantes, está dentro de um projeto de formação normativo e exemplar: “_Filho maroto! Ainda não está pronto e já faltas ao respeito com seu pai! Isso é mau, meu filho, muito mau!” (COLLODI, 2005, p. 20). A desobediência é um pecado grave e a infância deve ser assustada para manter-se no caminho certo. Em “Fita-Verde no cabelo”, tal ensinamento é rejeitado na medida em que se divertir com a natureza é uma forma de aprendizagem válida e enriquecedora.

Outros percursos que são reaprendidos pela meninazinha dizem respeito à relação que se estabelece entre alimentação e maternidade: “Sua mãe mandara-a, com um cesto e um

⁶⁰ Para uma discussão maior acerca da história de Pinóquio, ver Manganelli, Giorgio. *Pinóquio: um livro paralelo* (2002).

pote, à avó” (p. 981). A sequência se assemelha à versão de Perrault (“Um dia sua mãe, tendo feito uns bolinhos, dirige-se à Chapeuzinho: _Vá ver como está sua avó, pois diz-se que ela está doente. Leve para ela um bolinho e este pote de manteiga”) (PERES, 1987, p. 52)⁶¹. O cesto vazio, para colher framboesas, adquire uma carga semântica no processo de trocas simbólicas que marcam a aprendizagem. Na cadeia que se monta, a mãe, fonte de conhecimento, passa um pote para a filha. O cesto vazio será o recipiente que a menina encherá nesse caminho gustativo, ou seja, a infância também tem um saber a oferecer. Esse é o contraponto que o conto rosiano nos oferece. Nas versões mais tradicionais, a menina é esvaziada de conhecimento, tem pouco a ensinar visto que a concepção de infância que as norteia prevê um infante mudo, ignorante, somente com lições a aprender. Segundo Kohan, em “seu nascimento, a palavra ‘infância’ está associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade” (KOHAN, 2007, p. 100). Ser criança é não ter nada a dizer, a acrescentar, daí a sua mudez em muitas narrativas. Sobre ela se deposita o saber dos adultos, que pode conduzi-la a uma formação adequada:

Percebamos, então, que a etimologia latina da palavra ‘infância’ reúne crianças aos não-habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que, encaixadas na perspectiva do que elas não têm, são excluídas da ordem social⁶². Dessa maneira, a infância está marcada desde a sua etimologia por uma falta não menor, uma falta que não pode faltar, uma ausência julgada inadmissível, a partir da qual uma linguagem, um direito e uma política dominantes consagram uma exclusão (KOHAN, 2007, p. 101).

A ausência da fala como característica da primeira infância também é reforçada por Ariès através da leitura de textos da Idade Média. Em *Le Grand Propriétaire de toutes choses* (1556), ele encontra a seguinte definição para essa idade da vida, numa concepção mais mística e ao mesmo tempo biológica, já que trata da irrupção dentária como a marca de separação das idades (a classificação está atrelada aos planetas, por isso são apresentadas sete fases):

⁶¹ Uma boa adaptação dos textos de Charles Perrault e Grimm é feita por Luciana Sandroni no livro *Chapeuzinho vermelho e outros contos por imagem*, ilustrado por Rui de Oliveira. Nela a autora mantém a “limpidez” discursiva das primeiras versões: “Chapeuzinho, leve bolo e vinho para a sua avó, que está doente” (2002, p. 33).

⁶² É importante observar como no livro *Primeiras histórias*, de GR, as crianças, juntamente com os loucos e velhos, protagonizam os contos, numa perspectiva que parece ser a de juntar esses excluídos e dar-lhes vez (“Era uma vez...” e voz).

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes... (GLANVILLE citado por ARIÈS, 2006, p. 6).

Na cadeia do conto, a infância interpõe-se na possibilidade tanto de falar como de escolher seu caminho. Quando caminha pelo bosque, ela repete uma frase que indica uma situação posta e feliz (“Vou a vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou”) (p. 981), que mantém a descontração do passeio antes do susto final e de certa forma repete e recria o discurso já sedimentado pela tradição. Essa mesma frase será repetida posteriormente com um tom distenso e poucas modificações: “-‘Sou eu...’ _ e Fita-Verde descansou a voz. _ ‘Sou a sua linda netinha⁶³, com cesto e pote, com a fita verde no cabelo, que a mamãe me mandou”. Percebe-se que, como não há um lobo travestido de vovozinha, ela pode descansar a voz. Mas o que difere o discurso narrativo rosiano é uma pequena frase que introduz o pensamento da menina: “Então, **ela, mesma**, era quem se dizia: _ Vou com cesto...” (grifo nosso). A nova Chapeuzinho, além do nome, pode exercer a linguagem, ou melhor, ter a iniciativa de usar a língua, quebrando a idéia do infante como ser mudo e incapaz.

Como analisamos, vários elementos textuais configuram essa nova-velha infância na página impressa. Vejamos novamente o alimento, que metaforicamente ocupa o lugar do saber e das intermediações. O bolo e o pote com doce são produtos de um trabalho manual de produção de um sabor que passará de mãe para filha e depois para a avó, de onde na verdade ele proveio. Uma cadeia feminina circular se organiza e efetua suas trocas através de bens comestíveis, que indicam uma produção que alimenta o corpo e que é essencial para que a aprendizagem siga um círculo. Uma mulher, que aprendeu com sua mãe os saberes culinários, repassa-os para sua filha, que os conduzirá de volta à avó. A criança é mensageira, mas também produtora quando se permite a ela encher o cesto com as framboesas, saber-sabor retirado da natureza, outro lugar de conhecimento. A criança sai do materno, que encarna a lei

⁶³ Na versão de Perrault, a característica que destaca a personagem é sua excessiva beleza; já em Grimm é a bondade que conquista a todos.

numa dimensão diferente do lugar da paternidade, e dirige-se à avó, fonte de saber que presentifica um lugar de destaque nas narrativas orais, de fadas e nas idades da vida.

A avó ocupa uma posição especial na hierarquia dos saberes e da constituição social dos grupos: a do aconselhamento. A idade retira-lhe o vigor e a saúde, mas a enriquece de conhecimentos que superam a vitalidade física: “Ela detinha o conhecimento do que havia acontecido anteriormente, preservando a tradição, contando histórias, ensinando... Em muitas tradições, a sabedoria da avó era considerada a voz da própria terra” (MÚTEN, 2008, p. 7). No conto, a vovozinha, debilitada, recebe a ajuda da filha por intermédio da neta, que dessa forma terá contato constante com a sabedoria da avó. Por isso a avó mora sozinha em outra aldeia. O percurso de aprendizagens precisa acontecer e um deslocamento físico opera isso. A criança sai do materno, próximo, e vai em direção à anciã, estabelecendo-se aí uma cumplicidade. Para Elias, no entanto, o isolamento dos moribundos tem outra versão. Segundo o sociólogo alemão, “a fragilidade dessas pessoas é muitas vezes suficiente para separar os que envelhecem dos vivos. Sua decadência as isola” (ELIAS, 2001, p. 8). Se esta causa pode ser levada em consideração, a outra, a do percurso a ser percorrido, não fica excluída, até porque se deparar com um moribundo segregado e à beira da morte é também uma forma de aprendizado: “[a experiência da morte] é variável e específica segundo os grupos; não importa quão natural e imutável ela possa parecer aos membros de cada sociedade particular: foi aprendida” (ELIAS, 2001, p. 11).

O encontro com a avó dá início ao segundo momento da narrativa. Fita-Verde sai do bosque e adentra a casa, espaço particular, fechado, de encontro e revelações, contraditoriamente o lugar onde ela estará menos segura, como acontece em “Campo geral”. Os passos que a criança percorre são idênticos aos da Chapeuzinho Vermelho: segue as indicações da avó, abre o ferrolho e entra na casa. O espanto tem lugar também com o mesmo elemento: a voz. Só que dessa vez é o tom “agagado e fraco e rouco” da velha que a assusta. Para isso, ela também procura encontrar uma explicação: “um ruim defluxo”. Mas as palavras da anciã não escondem a verdade que vai se revelar aos poucos: “Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, **enquanto** é tempo” (p. 981). Infância (“a que por enquanto”) e velhice (“enquanto é tempo”) se aproximam no advérbio que as identifica com os seus dois sentidos: se para a criança um novo tempo se afigura, para a velhice ele finda. Passagem e finitude adquirem conotações semelhantes. Para a menina, a condição do final da infância, que é uma passagem para um novo tempo, se anuncia no luto, no definitivo e inexorável com o qual ela não contava. Ou melhor, não havia experimentado. O encontro com a morte

transforma sua relação com o tempo e com o desconhecido e para isso uma nova aprendizagem é exigida.

A morte, nas sociedades camponesas, era um fato mais próximo e natural do que a compreendemos hoje numa sociedade que busca prolongar a vida o máximo possível. Hoje, com tratamentos avançados, melhora na qualidade de vida, especializações médicas, seguridade social, envelhecer é uma nova idade marcada por expectativas de vida maiores, não um destino certo e calmo para a morte, como se vê no tempo cíclico a que as histórias orais pertencem. Tanto Ariès quanto Elias, apesar das diferenças de concepção e método, procuram mostrar essa ambivalência dos sentimentos em relação à morte: “Essa atitude antiga, para a qual a morte era ao mesmo tempo familiar, próxima e amenizada, indiferente, contrasta com a nossa em que a morte provoca tal medo que não temos coragem de chamá-la por seu nome” (ARIÈS citado por ELIAS, 2001, p. 20).

Voltemos ao início do conto: “velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam...”. Esperavam o quê? A morte, a inevitável. Fita-Verde vive nessas duas comunas, antiga e atual, por isso seu desconforto é maior. A ambientação primeira é antiga, de um tempo movido naturalmente, mas as condições históricas, como a extinção do lobo, por exemplo, fazem com que ela já tenha um pé num novo modelo de civilização. Ela também são duas infâncias, a que está inserida na tradição e a que se move fora dos trilhos. Sua aprendizagem, portanto, será duplamente dolorosa frente a essa nova experiência.

O estado sofrível da avó vai despertar na nova Chapeuzinho um misto de horror e sofrimento. Por isso a aproximação é lenta e temerosa, acompanhada de alguns prenúncios. A perda da fita inventada é um sinal não só do luto, mas uma preparação para a saída do estágio da fantasia que marca essa primeira infância através da percepção dos limites impostos pelo tempo e pela relação com o definitivo e o desconhecido. Desprende-se o laço com a infância e ganha-se outro mundo: “mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada” (p. 982).

Como reage uma criança diante da morte que se anuncia aos poucos? Transcrevemos o diálogo travado entre a neta e avó para que possamos visualizar esse processo.

- _ “Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!”
- “É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta...” – a avó murmurou.
- _ “Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!”
- _ “É porque nunca mais vou poder te beijar, minha neta...” – a avó suspirou.
- _ “Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?”
- _ “É porque já não te estou vendo, nunca mais, minha netinha...” – a avó ainda gemeu (p. 982).

Apesar de se deparar repentinamente com a experiência da morte, a criança tem que ‘saboreá-la’ vagarosamente em seu rito de despedida. Lembremos que na versão rosiana não há nenhuma alusão à doença da avó. Ela vai, portanto, despreparada para se defrontar com isso, como a antiga Chapeuzinho também vai desprevenida pelo bosque encontrar o lobo. O diálogo famoso por encarnar a descoberta da farsa do animal aqui perde as vestes metafóricas e retrata denotativamente o estado decrépito de uma velha. A seleção dos adjetivos evidencia bem isso (magros, trementes, arroxeados, pálidos etc.), como também a gradação verbal: “murmurou”, “suspirou”, “gemeu”. A criança, diante da morte, ainda encontra palavras para poder tentar entender o que se desfaz diante da sua visão. O conhecimento exige que a protagonista ative sua língua para chegar perto do saber.

Elias identifica nas sociedades atuais um grande temor dos adultos em expor as crianças à morte. Segundo ele esse é um dos dilemas do processo civilizador que impôs uma certa assepsia de procedimentos aos indivíduos, especialmente os de exposição à decrepitude e ao falecimento. Diante da ausência dos rituais antigos, públicos e coletivos, a segregação possibilitada pelas casas de abrigo e hospitais isola o morto do grupo social e isso inclui as crianças: “Nada é mais característico da atitude atual em relação à morte que a relutância dos adultos diante da familiarização das crianças com os fatos da morte” (ELIAS, 2001, p. 24). Para Elias, antes não era necessário preparar os mais jovens para a morte porque ela estava ali, presente a toda hora, quase um fato corriqueiro, compreendido inclusive dentro da cadeia das idades da vida: “Antigamente, as crianças também estavam presentes quando as pessoas morriam. Onde quase tudo acontece diante dos olhos dos outros, a morte também tem lugar diante das crianças” (2001, p. 26). De acordo com o pensador alemão, a dificuldade atual situa-se mais em como dizer do que no dizer em si. Ou seja, o ensinamento e a transmissão é que tornam esse processo espinhoso.

Mas como situar Fita-Verde nesse processo? A mãe está distante, o pai é desconhecido, o lobo, ausente e a morte, próxima. Será somente ela e a avó vivenciando juntas a experiência da morte, infância e velhice se encontrando em momentos de perda e

separação, ou melhor, de passagens. Numa perspectiva social poderia se imaginar que essa experiência não provocasse um corte tão fundo, pois uma menina da aldeia encontrar a morte não seria algo tão abrupto, como se comentou anteriormente acerca da vida nas comunidades mais antigas (ELIAS, 2001). O conto, porém, particulariza a cena de uma forma que tais injunções ficam um pouco de fora para que as duas protagonistas possam experimentar o fato na sua dimensão mais particular e única.

Na hora da morte da avó, a menina acorda para o grande susto que se repete nos contos: a saída da infância. Na maioria das vezes, essa passagem é dolorosa, marcada por sofrimentos de diversas ordens. Em “Fita-Verde no cabelo”, ela se anuncia como a chegada do juízo, uma compreensão da vida e do mundo na qual a fantasia não é mais o reino que impera: “Fita-verde mais se assustou como se fosse ter juízo pela primeira vez” (p. 982). O susto da menina não advém da relação tradicional de causa e consequência que se observa nas histórias exemplares: errou, será punida; desviou-se do caminho, encontrou o lobo; desobedeceu a mãe, vai encontrar a morte. A dor de Fita-Verde não acontece disparada por uma ação impensada sua, ela advém de um lugar em que a criança não é colocada como responsável: a morte. E ela vem de uma maneira definitiva, inexorável, sem magia ou milagres que possam ressuscitar a personagem. Não há caçadores, pois a morte está desvinculada de um elemento externo (o lobo) que justificaria a sua existência ou necessidade, não há príncipe que possa dar o beijo encantado (Branca de Neve e Bela Adormecida), nem algum outro fato miraculoso. A morte é seca e definitiva, sem anteparos, magia ou consolação. Não serve de alento, mas simboliza uma quebra para a criança. Aquela morte fria (“mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo”) (p. 982) representa, independente das ações passadas, uma mudança de tempos, de idades, de juízos.

O conto ‘reverte’ a história original expondo o espetáculo da morte sem os encobrimentos que a figura do lobo ocupa. A realidade, como acontece com Miguilim, parece ser a grande vilã, o real que se interpõe como uma pedra no caminho faz com que a menina tropece e acorde para um novo limiar da existência. Não por acaso na hora da revelação, Fita-Verde grita: “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...”. Ou seja, ela prefere sentir os medos míticos ou metafóricos, os medos que embalam o sono das crianças (bruxas, lobos etc.), que também remetem a um mundo da fantasia que se perde na visão real e denotativa da morte.

Com Perrault, o lobo engole a Chapeuzinho e a história finda. Em “Fita-Verde no cabelo”, a avó morre, pelas mãos da morte natural, e a história finda também. Duas infâncias,

dois medos, um só final. No diálogo que mantém com a tradição narrativa, o conto de Guimarães Rosa reforça caminhos já assentados como também abre novas picadas no tortuoso percurso da infância. É assim um diálogo ativo, com lugares móveis, que circulam e inquietam uma definição precisa da criança. É por isso que sua literatura acrescenta no que diz respeito ao tema estudado aqui, ou seja, não se trata apenas de negar um valor ou repudiar procedimentos formativos sedimentados pelo uso e pela história. É na verdade reaproveitar esses saberes colocando-os em rotação. Dessa maneira eles se despregam da fixidez da qual se encarrega o próprio tempo e nesse deslocamento outras condutas se soltam, aparecem ou podem vir à tona.

2.3 Sopros de vida

Os personagens estudados até aqui são crianças desprotegidas, sozinhas, que, a despeito dessa desproteção, têm que provar uma competência, são responsáveis por elaborar, viver, entender e ‘suportar’ a sua infância, além de compreender os adultos e a razão que os guia. Nos desafios que são interpostos a elas, quase sempre estão desacompanhadas para vencê-los e não são poupadas. De um lado uma infância desprotegida, no outro, uma vida que não pára, cheia de perigos, exigindo ações e posicionamentos; no meio disso tudo os medos e temores. Encontramos, assim, um paradoxo: crianças sozinhas e assustadas tendo que provar para a vida a sua competência para vivê-la. É muito para uma criança. Por isso encontramos a ênfase na **imaginação** e no **brincar** como as resistências que elas oferecem para se pôr e colocar no mundo, viabilizando e protegendo, elas mesmas, a sua infância.

As infâncias, desse modo, articulam nichos ou momentos específicos que as libertam de tantas dominações, uma certa “intransitividade” da liberdade, sem a qual o ser humano seria um mero objeto de troca e submissão. Numa dimensão política, o Estado e seus braços correlatos (família, justiça, polícia etc.) investem técnicas de controle e normalização dos corpos e comportamentos⁶⁴, entretanto é possível criar ou permitir a emergência das subjetividades fora dos padrões de submissão. Sobre esses possíveis também se deteve

⁶⁴ Ver sobre esse aspecto *Vigiar e punir*: “As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento” (FOUCAULT, 1997, p. 153).

Foucault, sobretudo em seus últimos textos, nos quais empreende uma leitura da possibilidade da existência de um resistir que assegure lugares mínimos de liberdade:

[...] o que eu quero analisar são práticas, é a lógica imanente à prática, são as estratégias que sustentam a lógica dessas práticas e, por conseguinte, a maneira pela qual os indivíduos, livremente, em suas lutas, em seus afrontamentos, em seus projetos, constituem-se enquanto sujeitos de suas práticas ou recusam, pelo contrário, as práticas que lhe são propostas. **Eu acredito solidamente na liberdade humana** (grifo nosso) (FOUCAULT, 1994, p. 693).

Liberdade que ele advoga para si: “Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. **Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever**” (grifo nosso) (Foucault, 2008, p. 20). Foucault também liga a liberdade à linguagem como vai acontecer nos dois contos que estudaremos a se seguir. Ela se dará de formas diferentes, mas em ambos a imaginação e a brincadeira irmanam-se à **linguagem**, que se mostra a grande marca da infância. Além disso, um poder mágico é incorporado às crianças como forma de superação também das adversidades. Tanto em “A menina de lá” quanto em “Pirlimpisquice”, os personagens apossam-se de um poder que não é dos adultos, por isso os coloca num lugar difícil de enfrentá-lo. Se no primeiro conto a morte da infância, real e concreta na finitude da própria criança, é o final para a capacidade de superação que é exigida dos infantes, na última narrativa o encantamento reaparece sem que seja necessário morrer para isso.

2.3.1 Saber morrer: “A menina de lá”

Num contraponto aos medos da infância, encontramos as **crianças sábias**, aquelas que vêem e sabem demais. Dentro da obra rosiana, dois personagens aportam com essa sapiência: Dito, o irmão de Miguilim (“O Dito era o menor mas sabia o sério, pensava ligeiro as coisas, Deus tinha dado a ele todo juízo. E gostava, muito, de Miguilim”) (p. 470), e

Nhinhinha, personagem do conto “A menina de lá”⁶⁵. Ambos têm uma maturidade e uma calma superiores ao que a idade oferece. Não demonstram medo dos adultos, conseguem negociar com eles com facilidade, muitas das vezes invertem a hierarquia e assumem o comando das relações. Mas saber demais, antes do que é necessário ou permitido, implica um dano também: a morte. Dito e Nhinhinha morrem antes de a infância findar, são quase ‘punidos’ por estarem adiante do tempo permitido a uma criança experimentar ou, numa outra leitura, encontram a morte porque em pouco tempo já têm uma experiência que os torna velhos. Dito, ao contrário de outra personagem feminina de Rosa, Fita-Verde, demonstra juízo e argúcia, por isso é respeitado pelos pais. Já Nhinhinha é um caso ímpar: sua serenidade inquieta os pais, retira-os do seu lugar de poder, desnorteia as regras e cria uma nova disposição familiar dentro da casa.

Com um enredo simples, que se desenrola num cenário rural com poucos personagens, essa história chama a atenção pela intensidade com que capta singularidades da infância e pelo encantamento que sua linguagem proporciona. Nhinhinha, a criança que protagoniza a trama, atravessa a cena literária como símbolo de um **infantil estranho**, particular, fascinante. Dotada de saberes e poderes insuspeitados na sua idade (“com seus nem quatro anos”), ela desafia as formas de compreensão institucionalizadas tanto na família quanto no corpo social. Seu poder: saber demais, saber antes, antever. Munida de uma percepção que desconserta o mundo racional dos adultos, ela, na sua sábia inocência, redimensiona relações familiares e organiza novas configurações que ultrapassam o cotidiano do viver.

Para entender um pouco mais dessa trama, vamos situar a história para o leitor. Logo no primeiro parágrafo, o narrador tem o cuidado de marcar tempo e espaço, encaminhando-nos para um lugar afastado, rural, como tão bem cabe a Rosa. É recorrente no texto rosiano a localização de suas histórias em espaços menores, distantes da “civilização”, um microcosmo onde se podem encenar relações aparentemente apartadas das injunções sociais e mais próximas, talvez, da subjetividade dos habitantes das histórias. Assim, a casa de Nhinhinha “ficava para trás da Serra do Mim” (p. 401). Vislumbra-se nessa nomeação o

⁶⁵ Brejeirinha, personagem de “Partida do audaz navegante” (PE), também pode ser considerada uma criança sábia, mas como a morte não é um final para ela, não a incluímos na análise deste tópico. Sua trajetória e especialmente sua fala, no entanto, servem de comparação constante com Nhinhinha. Para estudos mais aprofundados sobre o conto, ver “Parole d’enfant chez Guimarães Rosa: le discours de Brejeirinha”, de Heliane Kohler. Segundo Kohler, “a l’instar des poètes, les enfants voient au-delà des apparences et découvrent le merveilleux dans le réel le plus prosaïque...” (2002, p. 8).

desenrolar de uma história que vai dar essa volta, encontrar o ser humano por trás de si mesmo, ou seja, no que o constitui. É interessante observar também uma outra estratégia narrativa que não é tão comum nos contos rosianos: aqui o narrador, em primeira pessoa, interfere e entra literalmente na história. Rosa parece revisitar a paisagem da infância com essa aparição textual. Enquanto adulto, ele terá uma conversa com a menina e, do lugar que ocupa agora, passados os anos, estabelece uma nova forma de entendimento que será analisada posteriormente.

Ao lado do Pai, da Mãe e da madrinha Tiantônia, sitiante religiosos e ordeiros, a menina apresenta-se, desde o nascimento, com uma diferença física que já aponta para a singularidade que irá distingui-la entre o normal das crianças: “nascera já muito miúda, cabeçudota e com olhos enormes”. Tanto a cabeça quanto os olhos nos dizem do sentido que ela terá mais desenvolvido que os outros: a **percepção**. E ele não é intencional: “Não que parecesse olhar ou enxergar de propósito” (p. 401). Além disso, a cabeça “excessiva” num corpo diminuto também indica o saber como um dom precoce que essa criança vai demonstrar no decorrer da história. Não o saber escolarizado, o conhecimento erudito, livresco, mas o saber que viria de uma certa experiência só adquirida com o tempo, com as vivências, com as aprendizagens da vida. Uma vez que Nhinhinha ainda é muito pequena, a contradição instaura-se no conto: como uma criança pode ter a sabedoria que pertence aos mais velhos, aos atravessados pela linha do tempo? Se em seu corpo infante traços adultos despontam, indicando uma desproporção, uma deformidade que a tornará estranha, o seu comportamento da mesma forma se distinguirá por uma precocidade que assusta e atemoriza e nos apresenta a uma outra categoria infante: a **criança sábia e livre**. Nhinhinha alia-se aos “mestres da verdade”, classificação proposta por Mello para explicar o comportamento de algumas crianças na prosa de Rosa: “Poetas, sábios, videntes, fabulistas, as crianças rosianas são criaturas e simultaneamente criadoras de um universo próprio...” (MELLO, 2003, p. 34).

Essa imagem que o conto enovela mostra-se de início paradoxal e implica colocar Nhinhinha quase num não-lugar, interditando a sua existência, afinal ela possui um dom que a impossibilita também de viver dentro de uma conformação específica, fora da divisão de saberes proposta pelos adultos para cada idade específica. Além disso, a sapiência, contraditoriamente, tira-lhe as formas de comunicação habitual.

Através, então, dessa sabedoria, Rosa vai desconstruindo imagens sedimentadas e confirmadas pelo senso comum: a infância como o lugar do desconhecimento, do vazio, da ausência, sobretudo da dependência. Nhinhinha, ao contrário dessa visão, sabe mais do que os

outros, vê além, não é uma fôrma vazia que a família preenche com os signos sociais e com a transmissão do conhecimento. Ela é a personagem rosiana que mais se afasta das temporalizações, da pressão dos adultos, das cobranças coletivas. Ao contrário de Miguilim, pressionado por todos os saberes e dependente de todos os poderes, ela consegue atravessar a história com seus próprios passos, sem se incomodar com a opinião ou atitude dos adultos.

Quieta (“não incomodava ninguém, e não se fazia notada”) (p. 401), absorta (“Não se importava com os acontecimentos”) (p. 402), ela parece plainar sobre os adultos, viver numa suspensão em que a leveza é seu trunfo (“suasibilíssima, inábil como uma flor”) (p. 401), lugar tão sutil que é difícil de ser alcançado pelo poder dos “superiores”. Várias interpretações podem ser postas à mesa para compreender o procedimento inadequado da menina. Ser taxada como boba, tola ou débil pode ser um deles. Mas algo espantava essa possibilidade: “Seria mesmo seu tanto tolinha?” (p. 401).

Outros signos nos dizem da estranheza desse ser: “parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum...”; “sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia” (p. 401). Ao abrir mão do movimento e da brincadeira, Nhinhinha escapa da outra categorização comum da infância, onde o brincar e o mexer-se são indicações claras de saúde, socialização, ou seja, vivências consideradas indispensáveis para a construção da subjetividade infantil. Segundo Held, a brincadeira pode ser dividida em três grandes estágios:

A brincadeira de exercício, essencialmente física, que gasta muita energia muscular, bastante semelhante à brincadeira do animalzinho. A brincadeira simbólica, onde domina a imaginação (boneca, brincar de casinha, cavalo...). A brincadeira de regras, onde o espírito racional e as capacidades lógicas se afirmam e a criança maior torna-se capaz de se dobrar a “regra de brincadeira” (HELD, 1980, p. 52; grifos da autora).

Nhinhinha escapa às três categorizações: não pula, não corre, não brinca de boneca e acaba estabelecendo suas próprias regras na brincadeira do viver. Por isso a relação com os pais passa por uma inversão das hierarquias, ela não se importa com as advertências (“Nada a intimidava”) (p. 401), aliás, trata os pais como se ela fosse o adulto, aquele que detém a sabedoria que educa e sofisticava o ser: “Ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências. _ Como puni-la?” (p. 402). Cria com os pais uma relação de tolerância, um saber por cima, que ri das suas aflições e aí, sim, se permite brincar com o que está posto. Refere-se

ao pai como “**Menino** pidão”, e à mãe, “**Menina** grande”. Nhinhinha, portanto, desde cedo revela um **poder** que está centrado num certo **saber**, um saber que está além da sua idade, mas que não está longe da infância, ou melhor, um saber só possível nessa infância.

Notamos na condução da história e nas falas da personagem uma aproximação do **humor**. O humor é um comportamento que exige distanciamento, quietude, sapiência, enfim um estado de superioridade ao que está posto. A psicologia vê o humor também como recuo necessário à existência, proteção contra o impacto das ressonâncias das adversidades. Em “A menina de lá”, o humor acontece porque Nhinhinha já antevê a morte, tem noção do seu ‘finamento’, o ‘humor’ então seria uma forma de lidar com um saber difícil de suportar, a leveza necessária aos sábios, aqueles para quem a finitude é natural e inevitável: “O humor não resigna, ele desafia. Implica não apenas o triunfo do eu, mas também o princípio do prazer, que encontra, assim, maneira de se afirmar a despeito das realidades externas desfavoráveis” (FREUD citado por HELD, p. 186). Dentro dos espaços de poder, seja na família ou na escola, o humor pode parecer um índice de insubordinação, um distanciamento da hierarquia e da ordem. Nhinhinha, pequena e não escolarizada, passa ao largo das interdições: “é notável como as crianças menores, ainda não marcadas por certa formação escolar e social, entram rapidamente no jogo do humor...” (HELD, 1980, p. 187). Saímos então do nível do confronto explícito e entramos num outro de manifestação mais sutil das diferenças: o jogo. As relações, antes nomeadas e hierarquizadas, vão se recompor por meio de outras forças que sugestionam uma brincadeira com os lugares formais do poder. De acordo com Huizinga o jogo, além da relação com o mito, propõe uma aproximação do lúdico, para além da seriedade (2001), daí o humor da menina. Ligando-o sobretudo à criança, ao selvagem e ao visionário, Huizinga o localiza nas brincadeiras, na capacidade imaginativa e na linguagem.

Ao lado do humor que a faz desdenhar das atitudes e preocupações dos adultos, **devanear** será uma característica sua que traz o espaço da liberdade para perto de si mesma⁶⁶. Mas agora o jogo é mais sutil, vai se dar, como veremos em “Pirlimpisquice”, pela **fantasia incorporada às palavras**. Os outros personagens estudados até aqui empreendem, em seu processo de formação, viagens que vão realocar seu lugar no mundo (a partida de Miguilim, a viagem de avião do menino, o passeio de Fita-Verde). Nhinhinha, que quase não sai do lugar, vai empreender uma **viagem** pelas palavras. A outra se dará, com a morte, para outro plano.

⁶⁶ Devanear também a aproxima dos personagens de “As margens da alegria” e “Fita-Verde no cabelo”, ambos enriquecidos pela imaginação que os leva para perto da natureza e dos animais, elementos concretos nos quais a imaginação irá se encorpar.

É na fala de Nhinhinha que sua estranheza se aprimora e chama a atenção e ao mesmo tempo incomoda. O que diz, diante dos adultos, é classificado “pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido”.

Ou referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que se voou para uma nuvem; de uma porção de meninas e meninos sentados a uma mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo. Só a pura vida (ROSA, 1994, p. 401).

Nessa mesa de criança, duas pretensas oposições se instalam: a imaginação descompromissada, solta, ‘absurda’⁶⁷, ‘vaga’, como a mesa do mágico de *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1871) e, ao mesmo tempo, a consciência das perdas que vivenciamos com o passar dos tempos. Do *nonsense* à sapiência, uma criança que vivencia dois opostos: a fantasia por si mesma, típica da infância, e uma preocupação, marca dos adultos sábios, com o sentido que a vida toma com o passar dos anos. Nessa junção atípica, encontra-se “a pura vida”.

Esse sonhar constante e absurdo desperta nos adultos preocupação, afinal de contas uma criança que pensa sem regras é um ser que não se pode dominar:

Ver a criança sonhar ‘gratuitamente’, fora das normas, pelo prazer puro, é sempre, para muitos adultos, mais ‘perturbador’, mesmo que não tenham consciência de que sua inquietude venha daí. O sonhador, que sai das avenidas bem sinalizadas, que abandona os sonhos ‘autorizados’ para seguir ruelas transversais [...], não é e nem será indivíduo rentável” (HELD, 1980, p. 46).

Imaginar é uma brincadeira perigosa quando ela interpõe uma distância entre adulto e criança que não pode ser mensurada ou catalogada pelo primeiro. Ou seja, devanear pode ser uma maneira de não ser alcançado ou dominado por uma razão adulta, cheia de cobranças lógicas ou racionais: “frente a esse brinquedo do imaginário, o adulto fica inquieto, desconfiado, fica na defensiva” (HELD, 1980, p. 45). Para Held algumas formas de fantasiar,

⁶⁷ Lembremos das histórias de Miguilim, são pequenas narrativas, com um enredo claro. Já com Nhinhinha não há compromisso com o encadeamento para montar uma trama. São na verdade imagens, *insights* de fantasia que guardam proximidade com uma desconstrução da lógica que preside os enunciados lingüísticos.

brincar de casinha, por exemplo, são aceitáveis e não desestabilizam os pais ou responsáveis pela criança, porque são construções imaginárias clássicas, “reconhecidas e catalogadas”, integradas e principalmente “integrantes”. Isto é, possibilitam uma preparação para o futuro, encaminham para um “futuro efetivo e prático”. Não é o caso da imaginação de Nhinhinha - ela, em suas fantasias, sobretudo verbais, distancia-se de procedimentos regulados e impõe a não compreensão como o eixo de relações que entrelaça com os maiores.

Uma criança que não corre, quase não se mexe, ri dos adultos, mas que se permite **brincar com as palavras**. Seu corpo, frágil, não tem forças para o movimento, mas sua cabeça, grande, comporta variações mil da língua, embaralha as cartas da gramática e propõe um brincar que causa surpresa nos de casa (“ninguém entende muita coisa que ela fala”) (p. 401). Se suas atitudes não encontram porto de compreensão, sua linguagem desperta mais estranheza ainda: “Es..to-u... fa-a-zendo. Fazia vácuos” (p. 401). Poderíamos argumentar que ela “utiliza a representação imaginária como trampolim para escapar das solicitações do mundo adulto e das prestações de serviço” (HELD, 1992, p. 45). Nhinhinha, na verdade, propõe uma outra forma de comunicação, um jogo que suspende a legibilidade tradicional e exige um parceiro que deixe a língua brincar à vontade, reorganizando os signos fora da lógica habitual (“Ele xurugou?”) (p. 401). Esse *nonsense* lingüístico desnorteia os interlocutores habituais como “um jogo verbal cujo encanto sempre nasce precisamente do absurdo, do imprevisto, do inesperado: palavra totalmente imaginária ou palavra ‘normal e civilizada’ retomada e recriada” (HELD, 1908, p. 197).

Como diria Bachelard, “a imagem poética, em sua novidade, abre um porvir da linguagem” (2006, p. 3). Para esse porvir da linguagem acontecer, ela precisa de uma interlocução e o narrador vai se mostrar um brincante aberto à maravilha languageira que a constitui (“E Nhinhinha gostava de mim”) (p. 402). No segundo capítulo usamos uma citação de Freud (1976) na qual ele compara a criança brincando ao escritor escrevendo. Essa formulação adquire no conto uma realização, pois é o narrador-escritor que vai encontrar pontos de ligação com Nhinhinha, plena de um humor verbal aprimorado. Tanto na criação infantil quanto na do escritor, a linguagem precisa desse espaço de liberdade para acontecer: “Sejam mestres da verdade ou mestres do logro, os infantes rosianos parecem funcionar como um desdobramento do autor, pois participam da atividade lúdica da invenção da própria “verdade” do reino da infância” (MELLO, 2003, p. 37).

A fala de Nhinhinha, incompreensível aos ouvidos educados dos adultos, assemelha-se aos desencontros lingüísticos de Mãitina, a negra louca de “Campo geral”. No

Mutum, sua fala é mais um item na série de inferioridades que ela encarna frente ao grupo familiar: negra, descendente de escravos, mulher, analfabeta, pagã. Quando socorre Miguilim com seu discurso quebrado, ela é compreendida porque acontece entre eles um vínculo amoroso, o afetivo insinua-se e de certa forma resolve os conflitos de legibilidade. Falam-se pelo coração. Os sentimentos de mãe da mulher afloram e essa linguagem é sentida pelo menino. É a criança que compreende o adulto. Em “A menina de lá”, Nhinhinha exige o movimento inverso: os adultos é que têm que compreendê-la. Seus pais não conseguem, presos a um código lingüístico e social que exige uma formulação coesa e específica para o entendimento. Uma língua denotativa: preto no branco. Por isso somente o narrador poderá compreendê-la, pois ele, no ato de criar com as palavras, assemelha-se a uma criança brincando. E a metáfora criadora da criança “nasce também do jogo verbal, da assonância” e assume sabor de uma “degustação estética” (HELD, 1992, p. 47). Esse parece ser o sentido da brincadeira no conto, não só uma recusa às formas de diálogo tradicionais, mas um brincar que se alimenta dele mesmo, um prazer estético no manuseio das palavras. Brincar é ficção.

Nesse compasso de estranhezas, uma outra diferença é agregada ao percurso da menina: o dom/poder de satisfazer seus **desejos**. O que ela quer acontece: “Eu queria uma pamonhinha de goiabada”, “Eu queria o sapo vir aqui” (p. 402). Percebe-se pelos desejos que a “desutilidade” é o critério maior de escolha, o que caracteriza mais uma vez o infantil. Ela quer o que satisfaça seus desejos, risonhos, pequenos, sem valor, tutaméia: “Só que queria muito pouco, e sempre as coisas levianas e descuidosas, o que não põe nem quita” (p. 402). Isso novamente aflige e inquieta os adultos, primeiramente pelo inusitado do fato, o dom de fazer milagres, depois, a não utilização desse dom em proveito do grupo, em coisas práticas, úteis: “pegava a aborrecer, era que de tudo não se tirasse o sensato proveito” (p. 403). Para os adultos fica difícil compreender que “os desejos da criança estão na medida do seu mundo, de suas preocupações, de seus problemas” (HELD, 1980, p. 130).

Logo em seguida acontecem duas coisas que vão quebrar a ordem da vida grupal: uma familiar, a doença da mãe, e a outra social, a seca. Nesses enfrentamentos, Nhinhinha é conclamada a resolver os contratempos com seu poder milagroso, o que a criança recusa com um sonoro e tranquilo “deixa, deixa...”, já com a sabedoria que antevê que as soluções vêm devagar e indiretamente. De uma forma enviesada, Nhinhinha abraça a mãe e a doença se vai, pede o arco-íris e aí a chuva cai. A resolução só acontece mediada pelo desejo da menina e não pela satisfação da necessidade dos adultos. Ela é o centro; seu desejo, o eixo; só assim era uma vez...

Nhinhinha, portanto, detém um poder mágico, que não é o do afrontamento direto dos “grandes”, mas um poder de reconfigurar o real de acordo com a sua vontade, ou seja, uma força indireta, não imediata. Isso faz com que ela reordene as relações de hierarquia na casa, assuma voz e comando, inverta os papéis. Nas situações-limite com que os adultos vão se defrontar – doença e estiagem, eles vão depender de Nhinhinha para se salvar. Mas a sua forma de salvá-los também pertence à disposição infantil. Em vez de solucionar os problemas na lógica de causa e consequência, seca precisa de chuva, a solução tem que passar pelo desejo dela. Até porque a sua relação com o tempo é diferenciada. Nhinhina cria um tempo próprio, distante das obrigações que os “grandes” impõem às crianças.

Se no domínio das palavras ou das situações cotidianas, a infância requer uma compreensão diferenciada, em relação ao seu **estar-no-mundo** essa exigência tem continuidade. Miguilim, no Mutum, irmana-se com o Tio Terez, um dos poucos a compreender a sua diferença frente aos parentes, ele também uma ovelha negra pela paixão que sente pela mãe da criança. O menino de “As margens da alegria” vive com os animais o compartilhamento das emoções e Fita-Verde estabelece com a natureza e a avó moribunda um ponto de contato e comunicação com o mundo exterior. Ou seja, a infância, mesmo solitária e incompreendida em todos os contos, precisa de um ponto de apoio para dar seqüência a sua trajetória. Mínima, imprevista, ocasional, alguma identidade – afetiva, linguística ou sensorial – precisa acontecer. São os pontos de pertencimento que resgatam a infância do devaneio, da incompreensão ou da solidão completa. Nhinhinha, a mais independente de todas, encontra na figura do narrador a possibilidade de entendimento de uma língua infante, alegre e destituída de significados padrões. Tanto que além da brincadeira com a linguagem, ela lhe faz confissões: “Outra hora, falava-se de parentes já mortos, ela riu: _ *Vou visitar eles...*” (p. 402; grifo do autor). A relação com a morte insinua-se nas pistas lingüísticas que a menina vai dando no correr do conto. Como em “As margens da alegria”, o campo semântico aponta para o céu, para o alto: “Tatu não vê a lua”, “estrelinhas pia-pia”, “alturas de urubuir”. Se no conto inicial de *Primeiras histórias*, essa semantização encaminha para a fantasia e o devaneio, aqui isso se repete e vai além. Coloca-se a **infância como um lugar ao alto, suspenso**, que os adultos têm dificuldade de ver ou alcançar. Tão difícil de entender que somente a morte pode ser o seu destino. Miguilim, o Menino e Fita-Verde sofrem com a incompreensão dos adultos, Nhinhinha olha “zombaz”, por cima, antevendo seu destino e aceitando-o. Aliás, desejando-o: “O dedinho chegava quase ao céu. [...] *‘Eu quero ir para lá*” (grifo do autor) (p. 402).

Esse saber, portanto, que a diferencia dos adultos e das outras crianças vai aproximá-la de um outro conhecimento que assusta e para o qual poucos estão preparados: o de morrer. No *nonsense* da língua e do seu comportamento, já se permite antevê uma vida breve, alada, passageira. A menina, no entanto, percebendo, como boa sábia, a cegueira dos que não querem ver, passa um recado mais “explícito” primeiramente ao narrador: “*Vou visitar eles* [os parentes mortos]” (p. 402). Depois repassa o recado à madrinha, segunda mãe, atenta aos desatinos infantis. Em seguida, outro sinal, aquela que não se mexia, “fez o que nunca se lhe vira, pular e correr por casa e quintal” (p. 403).

Num pequeno parágrafo, inexpressivo e seco, diferente da construção estilística elaborada de todo o conto, sabemos da sua morte: “E vai, Nhinhinha adoeceu e morreu”. No desamparo e tristeza em que ficam todos da casa diante do inevitável e inquietante da morte, Nhinhinha continua operando grandes transformações. Os elementos de estranheza que a caracterizavam são agora incorporados pelos adultos, que no “artigo da morte” passam a compreender a filha e aceitar suas diferenças. A mãe apossa-se da fala da criança: “menina grande, menina grande”, e o pai não cessa de alisar o tamborete⁶⁸ onde ela passava a maior parte do tempo sentada. Mas é a madrinha que faz a grande revelação: a menina, em vida, pedira “um caixãozinho cor-de-rosa, com enfeites verdes brilhantes” (p. 404). Os pais, assombrados com a revelação, passam a discutir sobre o enterro da menina. Em certo momento, porém, aceitam os desígnios da pequena mestra: “que não era preciso encomendar, nem explicar, pois havia de ser assim, do jeito, cor-de-rosa com verdes funebrilhos, **porque era, tinha de ser**” (grifos nossos) (p. 404).

Saber morrer é tão ou mais difícil que saber viver: essa parece ser a última lição que Nhinhinha passa. Lição que se “fecha” na aprendizagem dolorosa e ao mesmo tempo encantada que Pai e Mãe vivenciam ao aceitar o seu último pedido. Na troca de lugar que os saberes ocupam nesse conto, Nhinhinha, a sábia, é a que ensina os adultos, sua presença inquieta como um conhecimento novo e sua ausência, por fim, coloca os pais como discípulos, aprendizes, alunos na escola da vida. Em relação aos conceitos de formação trabalhados até aqui, mantém-se o seu conteúdo, o ensinamento para a vida, que acontece por si só, como a “pura vida”, mas altera-se o lugar dos interlocutores.

⁶⁸ O tamborete aparece na história de Miguilim como o lugar do castigo, em que ele era obrigado a ficar parado observando os irmãos brincarem. Aqui ele é ressignificado, perde o sentido da punição e incorpora a estética do não movimento da menina. Era sentada no tamborete que ela observava com calma os adultos e o movimento da vida.

Miguilim predestina-se para a morte, supliciando sua infância; o Menino e Fita-Verde encontram na morte do Outro (o peru e avó) respectivamente a representação das ameaças e da finalização da infância. Nhinhinha encarna a infância na sua potência mais soberba e ao mesmo tempo mais cruel: a morte de si mesma como uma lição de despreendimento.

2.3.2 *Saber viver: “Pirlimpsiquice”*

Na leitura e análise dos contos rosianos, passamos por diversos estágios da infância, da dor à morte, do encantamento à decepção. Crianças sofridas, clandestinamente felizes ou descuidadamente alegres, muitas foram as imagens aqui interpretadas dentro de um conjunto teórico específico. Ao finalizar com “Pirlimpsiquice”, fizemos a opção de escolher um conto cujo ‘maravilhamento’ salva, de certa maneira, a infância dos calabouços em que é jogada. Este conto, como ele mesmo se apresenta, é de *Oh*.

Em “Pirlimpsiquice”, a infância, agora múltipla, coletiva, grupal, já que os personagens vivem numa escola, constrói uma narrativa que mais uma vez busca superar as contingências da realidade. Num internato do meio do século, para onde as crianças eram mandadas a fim de ter uma formação mais completa, jovens, na passagem da infância para a adolescência (como acontece em “Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector), vivem um cotidiano aparentemente feliz longe da família. Quando falamos neste tipo de escola, de internação, vêm à memória muitas vezes histórias tristes de castigos, sedições, aprisionamento etc. Em Rosa, todavia, a escola é vista como um lugar de libertação dos familiares, espaço em que, mesmo diante da hierarquia escolar, delineia-se uma distância da influência cortante dos pais. A escola rosiana, portanto, desfaz-se da imagem de “vigilância, delação e aplicação de castigos corporais” (ARIÈS, 2006, p. 117)⁶⁹. Nela convivem pessoas de extratos sociais diversos (Alfeu, o filho da cozinheira, preto e aleijado, faz parte da narrativa), arregimentados pela autoridade dos Padres (que fazem parte da história da educação no Brasil⁷⁰) e dos Mestres. A formação, que tem na autoridade seu pilar básico, não

⁶⁹ Para entender mais sobre a evolução da escola, seriação, formação de classes, ver Ariès (2006).

⁷⁰ Para Freyre, o colégio de padres marca a decadência do patriarcado no Brasil e a cooptação de funções antes destinadas à família (1992).

descuida do ensino para a vida, através de ensinamentos e práticas humanistas. Em relação aos alunos, o que se vê é o espírito de camaradagem, de “solidariedade corporativa” (ARIÈS, 2006), o que torna esse ambiente mais leve do que as “casas” habitadas pela infância. Dentro do internato, a tradicional disposição da escola toma lugar: vários tipos de alunos, as disputas entre eles, rivalidades, posições que ocupam no painel das personalidades e papéis sociais (os desordeiros, os bons alunos, os aplicados etc.), formando uma rede que se equilibra entre a manutenção da ordem, os desvios inevitáveis e o restabelecimento da normalidade. Tudo sem grandes impactos ou arroubos. Só ‘rumores’.

Como veremos na seqüência da análise, o desconforme que vai acontecer não é gerado por um embate entre as partes, alunos e professores ou alunos e diretor, ou por uma rebelião comandada por um insubordinado revolucionário; o desvio será um “por acaso”, um acontecimento imprevisto que, novamente e de modo irregular, vai deixar a escola em polvorosa e num suspense sem nomeação. Assim, para os adolescentes do conto, não é difícil se submeter às regras escolares. Há companheirismo entre os colegas, a contraposição às ordens, quando acontece, é uma questão grupal. Não se paga sozinho por tudo, como na célula familiar. Na escola, percebemos que há uma rede de amizades e essa nova conformação, coletiva, faz com que a aprendizagem, com todos os reveses que lhe são inerentes, seja compartilhada como num teatro, com todos ocupando papéis variados. Sair do enfrentamento individual, investido de sentimentos dolorosos e sacrificiais, para uma reorganização do ser, que agora tem em quem se apoiar, faz com que esse final de infância ganhe um novo sabor, ares de liberdade e afirmação.

No conto, um grupo de alunos (12) é selecionado para encenar a peça de final de ano do colégio que será apresentada no teatro para todas as famílias. Ou seja, são os eleitos⁷¹ para o momento ápice da formação escolar, quando revelam seus talentos através da representação dos valores ensinados pelos mestres durante o ano. No correr da narrativa somos apresentados às normas e à hierarquia do colégio, prontamente aceita pelos alunos, numa convivência dita aceitável. Há em princípio vários padres que são designados pela função que ocupam na organização do internato: o padre Prefeito e o padre Diretor. Para a peça, entram em cena o regente, Seu Siqueira, o *Surubim*, aquele que anuncia “a grande novidade” e o Dr. Perdigão, “lente de corografia e história-pátria” e responsável pelos ensaios da peça. A partir de diversos rituais, firmam-se entre os escolhidos códigos de conduta que

⁷¹ Araújo faz uma leitura desse conto pelo viés bíblico, interpretando os doze escolhidos como uma metáfora dos doze apóstolos. Ver *O espelho* (1998).

apontam para a amizade, a retidão e a religiosidade: “Íamos proceder muito bem, até o dia da festa, não fumar escondido, não conversar nas filas, esquivar o mínimo pito, dar atenção nas aulas. Os que não éramos “Filhos de Maria”, impetrávamos fazer parte” (p. 417). Vê-se que entre o grupo a noção de **coesão social**, visualizada no alinhamento dos comportamentos, impera e é garantia de sucesso do evento. Para que essa coesão se mantenha, Dr. Perdigão incita os alunos com frases que evidenciam a unidade como a salvaguarda para consecução dos objetivos: “Sus! Brio! Obstinemo-nos. Decoro e firmeza. *Ad astra per aspera!* Sempre dúcteis ao meu ensinamento...” (p. 417). As noções que formam a história-pátria, disciplina indispensável à formação de um cidadão completo e responsável, reaparecem aqui numa dimensão menor, mas não menos catequizadora.

A escolha dos alunos para os papéis evidencia também a formação de um grupo social onde vários tipos são incluídos, o que garante a diversidade saudável e apaziguadora. Na tentativa de contemplar exemplos de variadas personalidades e comportamentos, escolhem-se alunos ditos “normais” e outros que são diferentes do grupo, mas que precisam ser incluídos porque suas diferenças não são aviltantes nem comprometem a unidade grupal. Vai ser nessa escolha que as infâncias rosianas darão a sua “cara”. Além dos ‘normais’, dois pretensos excluídos darão o tom da história e da infância. Zé Boné, por exemplo, é o bobo da escola (no que nos lembra Miguilim: “Você é Miguilim **Bobo...**”), o que desperta o riso, inofensivo, mas sem utilidade: “Dele bem se ria, o basbaque” (p. 416). O narrador, que também é personagem no conto, é o oposto, estudioso demais, sem vida para os papéis da vida (“retraído e mal-à-vontade, em qualquer cena eu não servisse”) (p. 416); por isso também é inicialmente inadequado à peça. Em princípio são recusados pelo grupo, mas aí entra em cena o padre Diretor, responsável pela inclusão dos diferentes e pelo senso de justiça indispensável à qualquer formação social: “aplicado, e com voz variada, certa, de recitador, eu podia no vantajoso ser o ‘ponto’. [...]o papel que a Zé Boné tocava, de *um policial*, se versava dos mais simples, com escasso falar” (p. 416; grifo do autor). Os diferentes são incluídos desde que não comprometam a estrutura e a ordem da peça. Logo, alguns, como Tãozão e Mão-na Lata, não podem ser aproveitados, pois seu mal-comportamento foge às possibilidades de assimilação e recuperação social: “não pegados para o teatrinho por mal-comportados incorrigíveis” (p. 416).

O nome da peça não poderia ser mais significativo dos valores encimados: “Os Filhos do Doutor Famoso”. Num microcosmo teatral várias das relações sociais são rerepresentadas e representadas de forma que os alunos dêem continuidade no teatro às

conformações e desvios inerentes à convivência e ao ordenamento dos grupos. No pensamento foucaultiano, esse poliformismo fica bem evidente:

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes do estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso dizer ainda que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder (FOUCAULT, 2006, p. 230).

Vejamos os personagens e os alunos escolhidos (alguns são apresentados com seus apelidos, características físicas ou profissões que abraçarão no futuro).

1. Atualpa (“Peitudo”) - Dr. Famoso
2. Joaquina (“Pintado”) - Filho Padre – (“bookmaker e adjazidas atividades”)
3. Darcy – Filho Capitão
4. Mesquita – Filho Poeta
5. Astramiro – Filho Criminoso ou Redimido – (aeroviário)
6. Zé Boné – Policial
7. Araujinho – Policial
8. Rutz – Amigo
9. Gil – Homem que sabia o segredo
10. Nuno – Delegado
11. Niboca – Criado ou Fâmulo
12. Narrador – Ponto

São doze personagens que encarnam na peça lugares como os da família, da lei e da desordem, isto é, já se preparam os alunos para o lugar que ocuparão no futuro de suas vidas, o que configura uma das funções da escola. É bom salientar que não somos apresentados ao enredo da peça, que se desenrola em cinco atos, pois outro elemento é que vai interessar à trama. Isso merece uma atenção especial, pois em nenhum momento do conto

deparamo-nos com conteúdos ou disciplinas específicas. O centramento dramático é na encenação da peça e nos seus desdobramentos⁷².

Antes, porém, de entrarmos no “indesfecho” da representação, vejamos como as noções de infância se insinuam na caracterização dos personagens. Como falamos anteriormente dois se destacam como os diferentes do lugar, figuras bem conhecidas na estrutura de qualquer escola: o desconectado (Zé Boné) e o fora da vida (narrador). O estado que os distingue os torna solitários, inadequados, afastados do curso normal do grupo. Em Zé Boné, falta juízo e sobra graça; no narrador, o processo se inverte, sobra juízo e falta graça.

Zé Boné, o bobo da corte, vive no mundo da representação:

Zé Boné, com efeito, regulava de papalvo. Sem fazer conta de companhia ou conversas, varava os recreios reproduzindo fitas de cinema: corria e pulava, à celerada, cá e lá, fingia galopes, tiros disparava, assaltava a malaposta [...] e beijava afinal – figurado a um tempo de mocinho, moça, bandidos e xerife (p. 416).

Sua trajetória solitária, independente da aprovação do outro, provoca o **riso** que, segundo Bergson, serve “para corrigir sua distração e para tirá-la [a personagem cômica] do seu **sonho**” (grifo nosso) (BERGSON, 2007, p. 101). O pequeno bobo é o que divaga, como estamos vendo em relação ao poder do devaneio na formulação da infância (Bachelard), por isso é preciso chamá-lo à convivência ou à realidade através de pequenas humilhações: “Essa deve ser a função do riso. Sempre um pouco humilhante para quem é seu objeto, o riso é de fato uma espécie de trote social” (BERGSON, 2007, p. 101). Em boa parte de suas elaborações, Bergson alia o riso e a comicidade ao teatro, à representação, porque, segundo ele, “toda pequena sociedade que se forma no seio da grande é levada assim, por um vago instante, a inventar um modo de correção e de abrandamento dos hábitos contraídos alhures, que precisarão ser modificados”. Na escola ou no teatro, pequenas sociedades, os atores sociais levam para ela suas particularidades que serão retrabalhadas pelas instâncias de

⁷² Procedimento semelhante encontramos em “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. No conto, centrado na disputa por um livro, nada se fala do seu conteúdo, da história em si. O que vale é o desejo de posse do livro. Quando enfim a protagonista consegue tomar posse dele, o encantamento não vem da leitura, mas do manuseio do objeto amado: cheiro, densidade, textura. Outra relação acontece entre leitor e livro que não passa necessariamente pela decodificação do seu conteúdo. O significante, se pensarmos na apresentação material, corporal do livro, importa mais do que o seu significado.

correção que tais grupos encerram, como vemos na distribuição dos papéis dos personagens no teatrinho.

Bakhtin também estuda as funções do bobo, do trapaceiro e do bufão⁷³ na estrutura literária da Idade Média (1993). Como a figura do bobo atravessa os tempos, podemos aproveitar várias colocações do pensador russo para refletir sobre a figura de Zé Boné como o **bobo da escola**, principalmente quando ele vai fazer parte da peça, espaço original de atuação desse personagem cômico. Segundo Bakhtin, em consonância com Bergson, o bobo é aquele que além de fazer rir, também é objeto do riso. Além disso, o que os caracteriza (as figuras cômicas) são a “não participação” na vida e sua existência figurada: “tudo que fazem e dizem não tem sentido direto e imediato, mas sim figurado e, às vezes, invertido” (BAKHTIN, 1993, p. 275).

O caráter de estranheiridade que Bakhtin agrega à figura do bobo associa-se ao percurso do aluno de “Pirlimpisquice”, pois, apesar do riso constante dos colegas e do papel de policial que encarna na peça (uma espécie de inversão intencional ao seu comportamento desviante), o personagem mantém-se alheio ao ridículo ao qual querem lhe associar. Zé Boné continua engraçado e solitário no seu encenar constante de filmes e durante os ensaios da peça permanece o mesmo, indiferente ao chamamento da ordem e do juízo: “Suspirávamos pelo perfeito, o estrito jogo de cena a atormentar-nos. Menos ao Zé Boné, decerto. Esse, entrava marchando, fazia continências, mas não havendo maneira de emendar palavra e meia palavra. [...] Por que não o trocar, ao estafermo?” (p. 417). A dificuldade parece, de início, fazer com que ele entre no assentado das palavras, na sua lógica discursiva. Além do comportamento imprevisível, ele também não consegue “engatar” um discurso coeso, que se faça entender. O personagem é desviante em dois segmentos: o comportamental e o discursivo. A consequência disso é que, ao final dos ensaios, Dr. Perdição desiste de apurmar o aluno e retira-lhe a fala, ou seja, faz com que a figura mais engraçada fique muda: “Já o Dr. Perdigão, desistido de introduzir no Zé Boné sua parte, intimara-o a representar de mudo, apenas, proibido de abrir a boca em palco” (p. 418).

Para o mundo adulto e organizado, na família ou na escola, o bobo é aparentemente aquele do qual não se pode aproveitar muita coisa, nem o que faz nem o que fala. Bakhtin, todavia, assevera que essa desvalia revela uma “intangibilidade do seu discurso” (BAKHTIN, 1993, p. 277), uma pessoa “cujas excentricidades tornam mais visível

⁷³ O trapaceiro seria aquele que detém “uma inteligência lúcida, alegre e sagaz”, o bufão, pelas “zombarias paródicas” e o bobo, por sua “incompreensão ingênua” (BAKHTIN, 1993, p. 278).

a natureza de nossas vidas interiores” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 420). Percepção semelhante encontramos posteriormente em crônica de Clarice Lispector (“Das vantagens de ser bobo”) na qual ela reafirma a figura do bobo descortinando uma outra imagem sua: a da sabedoria. Por trás do silêncio da ingenuidade, esconde-se alguém que sabe ver, que ativa outros saberes não tão tangíveis para a maioria das pessoas: “O bobo, por não se ocupar com ambições, tem tempo para ver, ouvir e tocar no mundo” (LISPECTOR, 2004, p. 166). A liberdade de que usufruí, pois sempre o deixamos para lá, é o requisito para a sabedoria que o diferencia dos espertos, ansiosos sempre para ganhar alguma coisa: “Os espertos ganham dos outros. Em compensação os bobos ganham vida” (LISPECTOR, 2004, p. 167).

Na ponta oposta, a da complexidade, encontramos outro tipo de aluno: o narrador, alter-ego de Rosa (famoso por ser criança estudiosa e solitária), já é o modelo em excesso, tão bom que foge às realizações práticas que a vida exige (a ele, entretanto, caberá a função de contar o que houve e, no decorrer da história, assumirá junto com Zé Boné papéis bem especiais na peça, papéis para os quais não estavam inicialmente indicados ou escolhidos). Sua seriedade, oposta ao comportamento distraído do colega, também desperta o riso uma vez que “não rimos somente dos defeitos dos nossos semelhantes, mas também, às vezes, de suas qualidades” (BERGSON, 2007, p. 103). O narrador vive de acordo com a moral, mas a rigidez desse posicionamento o torna próximo do caráter risível do menino do boné (“Um vício flexível seria menos fácil de ridiculizar que uma virtude inflexível. É a *rigidez* que parece suspeita à sociedade”) (BERGSON, 2007, p. 103; grifo do autor) e também solitário entre os demais: “Quem quer que se isole expõe-se ao ridículo” (BERGSON, 2007, p. 103).

Para Bakhtin, essa aproximação dos opostos é inevitável, pois a densidade do sério, que vê tudo de forma complexa e densa, precisa da leveza do bobo para encontrar um equilíbrio. O comportamento de ambos durante a narrativa espelha bem essa dicotomia. Se Zé Boné continua indiferente aos colegas e à correção que o riso dos pares intenciona operar, o narrador ora se alegra com a inclusão, orgulhoso de sua capacidade de decorar a peça inteira, ora se entristece com o fato de que permanecerá ‘invisível’ durante a apresentação: “Descontentava-me, só, na noite do dia, dever ficar encoberto do público, debaixo daquela caixa ou cumbuca...” (p. 416), o que não deixa de ser uma metáfora do processo de criação de um livro.

Os dois personagens, modelos opostos de aluno, o distraído e o estudioso, o imaginante e o terreno, o fantasioso e o realista, são representações também de infância. Em suas diferenças, aproximam-se na dificuldade de serem entendidos pelo outro. O que a escola

vai oferecer é a possibilidade de, pela representação teatral, conviverem forçosamente com esse outro, o que exige adaptação de ambos os lados, e o esforço de encontrarem um ponto de mediação discursiva onde haja um mínimo de entendimento entre as partes. E isso vale para si também, um entendimento interior de sua constituição e da necessidade de se ‘desvirar’ para o mundo. Mas isso vai acontecer da forma mais inusitada. Não há as objeções que encontramos nos outros contos: as coerções da família, a crueza da morte, os castigos corporais. Esses modelos serão descartados na ‘correção’ da infância, ela despontará mágica na sua plenitude única pra depois ‘cair’ na realidade, transformada e transformadora.

De volta à representação, vejamos como se sequenciam os percalços do texto. Distribuídos os papéis, amenizadas as diferenças, surge a necessidade de manter a peça em segredo. Firma-se entre os componentes um pacto de silêncio: “Ninguém conta nada aos outros, do drama! Concordados, combinou-se, juramos” (p. 415). Mas para que esse segredo se mantenha, é importante fazer um desvio estratégico para enganar os colegas. E aí a peça começa a tomar outros rumos e sair dos caminhos trilhados. Os meninos decidem inventar uma outra história, uma peça dois, substituta, que tem no fingimento seu destaque: “Precisávamos de **imaginar**, depressa, alguma outra estória, **mais inventada**, que íamos **falsamente** contar, embaindo os demais no **engano**” (grifos nossos) (p. 416). Nesse momento a imaginação infantil toma a cena e passa a reconstruir os significados propostos pelos adultos. A peça “Os Filhos do Doutor Famoso”, apesar de ter um caráter ficcional, vem carregada dos valores que pertencem à sociedade idealizada pelo modelo de civilização, contra a qual os alunos inicialmente não se opõem. Até para preservar esse ideário, eles inventam uma nova peça. Sem intenção explícita de contestar, conseguem recriar a trama original, que, em seu nascedouro, tem um caráter de ensinamento e uma significação, portanto, unívoca, monossêmica. Com lugares fixos que designam papéis sociais explícitos na configuração social, o texto da escola vai ser aos poucos desmontado pela lógica infantil, na qual imperam outros atrativos. Segundo Held, a reatualização dos conteúdos faz parte do movimento da infância que intenta se apropriar da *doxa* para reescrevê-la a partir de um novo ponto de vista:

A história adulta – por mais louco e solto que seja o conto – tem suas normas, suas estruturas ligadas aos hábitos, aos cânones culturais de determinada época e de determinada sociedade. Quando a criança escreve ou conta – não obstante as variantes mais ou menos numerosas que constituem parte de criação e originalidade – ela reutiliza alguns modelos (HELD, 1980, p. 54).

Ao abrir a narrativa, eles o fazem distorcendo a trama, tornando-a improvável e aberta e até por isso mais interessante:

Mas a outra estória, por nós tramada, prosseguia, aumentava, nunca terminava, com singulares-em-extraordinários episódios, que **um ou outro vinha e propunha**: o “fuzilado”, o “trem de duelo”, a máscara: “fuça de cachorro”, e, **principalmente, o “estouro da bomba”**. Ouviam, gostavam, exigiam mais. [...] Já, entre nós, era a “**nossa estória**”, que, às vezes, chegávamos a preferir à outra, a “**estória de verdade**”, do drama (grifos nossos) (ROSA, 1994, p. 416).

Nos grifos que fizemos na citação, alguns elementos se destacam no contrapelo ao modelo proposto pela escola: seleção do texto por um professor, escolha adequada dos alunos para os papéis, a seriedade dos ensaios. De início (“um ou outro vinha e propunha”) há o compartilhamento democrático da autoria (a infância desdenha da posse). A peça não é mais de uma pessoa, investida da autoridade de criador, mas é uma experiência coletiva de criação, na qual todos podem interferir. Isso faz com que seu desfecho seja imprevisível, aliás ele pouco importa, o interesse reside no processo, na seqüência, na fruição da escrita e da leitura. Tanto é que o episódio principal acrescido é o “estouro da bomba”. O caráter de verdade, de juízo final, que a peça ensaiada pelo Dr. Perdigão encarna, apela para um real contra o qual, sem querer, a imaginação desajuizada das crianças investe, lançando uma bomba de *nonsense* e criatividade.

Dando continuidade ao espírito livre do teatrinho (o narrador usa a forma no diminutivo durante todo o conto: “Aquilo na noite do nosso teatrinho foi de Oh”), os excluídos também terão direito a sua versão: “De fato circulava outra versão, completa, e por sinal bem aprontada, mas de todo mentirosa. Quem a espalhara? O **Gamboa**, engraçado, de muita **inventiva lábia...**” (grifos nossos) (p. 417). As cartas embaralham-se novamente e a noção de **verdade** reinstala-se porque aqueles que não foram escolhidos sentem-se no direito de também participar e por isso forçam uma nova significação onde a história deles tenha lugar: “Entendo por verdade o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (FOUCAULT, 2006, p. 232-233).

Como se não bastasse, uma pequena parte da encenação original vazou e caiu na boca dos outros alunos. O que era para ser uma peça, tornou-se três, a representação se multiplicando como tão bem cabe à ficcionalidade e à infância. A verdade, se existe, se multiplicou, partiu, conclamando a todos a se fazerem presentes à grande encenação.

No dia da peça, com toda a tensão que o dia merece, acontece o imprevisto: o aluno que faz o personagem principal, o PAI, o Doutor Famoso, precisa se ausentar em função da doença de seu PAI real. O ‘estouro da bomba’ continua. A peça fica sem seu protagonista, sem a autoridade máxima que a representação buscava afirmar. Retomemos um pouco a história de Miguilim. Lá também um pai precisa morrer para o filho existir, na peça acontece o mesmo. Várias ‘encarnações do pai’, o pai do aluno e o Pai teatral, deixam seu lugar vazio para que outro possa vir-a-ser⁷⁴.

A única pessoa que pode ocupar esse lugar é o ponto, já que sabe todas as falas decoradas. Assim, aquele que sabe tudo e iria ficar encoberto com seu saber, sai da parte de baixo, que literalmente é a que lhe compete na disposição física do teatro, e sobe o palco com as cortinas abertas. O aluno tímido, recolhido terá que se expor e colocar o seu conhecimento à prova. Não só o conhecimento formal, fruto de um estudo ‘decorativo’, no qual a memória é a palavra-chave, mas um saber transformado pela prática da vida, pelas suas exigências que não escolhem data ou página certa. Na peça abre-se uma brecha para valorizar o bom aluno e é a oportunidade que ele tem de mostrar sua competência e ser respeitado pelos colegas, encontrar seu lugar no grupo.

Com as dificuldades iniciais que esse movimento vai agenciar (há uma parte que só Atualpa sabia), tem início a grande representação, que vai se dar fora de toda programação, especialmente para o narrador: “Eu: teso e bambo, no embondo, mal em suor frio e quente, não tendo dá-me-dá, gago de êêê, no sem jeito, só o espanto” (p. 419). Os alunos, desorientados em princípio pela perda do eixo, deixam a platéia dividida entre o riso e a vaia: “Os que tinham de sair de cena, não saíam. Tornamos a avançar, todos, sem pau nem pedra, em fila, feito soldados, apalermados. E, aí, veio vaia. Estrondou...” (p. 420). A saída era baixar o pano e reorganizar os alunos: “Mas o pano não desceu, estava decerto enguiçado, não desceu, nunca” (p. 420). Esse momento da peça é bem especial porque deixa à mostra a representação em si: a fantasia, desorganizada e nua, diante do real, exigente e galhofo. Entre

⁷⁴ Podemos pensar essa história também como uma redenção de Miguilim, o ‘ponto’ como o menino de Campo geral amadurecido na escola e com a oportunidade de, por ele mesmo, sem pai castrador ou médico salvador, ativar e encarnar seu próprio papel sem roteiros previamente traçados.

o palco (a imaginação) e a realidade (a platéia), existe um pano que faz com que esses dois planos coexistam com um mínimo de separação, não se toquem. Como o pano não desce, nunca, os dois precisam se ver, num desnudamento cruel, que faz a encenação se envergonhar inicialmente da sua nudez e ingenuidade frente ao real experiente e organizado (situação que se assemelha à de Fita-Verde diante da morte da avó ou do menino frente ao desaparecimento do peru) . Na verdade eles não conseguem representar porque estão presos a um modelo, a peça da escola, que perdeu sua ‘cabeça’, ficou acéfala: “A gente, nada. Ali, formados, feito soldados mesmos, mudando de cor, de amargor” (p. 420). Se eram soldados, perfilados, a quem obedecer? A metáfora da soldadesca lembra esse tipo de formação que só sabe caminhar iluminada por um grande líder. Um grupo social que precisa de uma autoridade, como se processa também na família através da figura do Pai, caminha adiante soerguido por uma instância de poder que contém a verdade e direciona os passos dos seus componentes, familiares ou cidadãos. A organização inicial da peça previa e reproduzia esse modelo. A ausência do protagonista e a conseqüente desorganização da estrutura central quebram o esqueleto e colocam os alunos à prova numa nova disposição: sem chefes, quase sem história, como dar continuidade, como existir naquele palco que se assemelha à própria vida? Ou como representar a si, ou melhor, como existir diante de uma platéia que representa a vida prática, formada, instituída? O desafio que se mostra às crianças estende-se à própria infância. A família, que foi destituída na escola de seus poderes, volta no tema da peça e na audiência que forma o público. Os alunos, antes filhos, vão poder enfrentar a mesma família agora no nível da representação.

A escola, nos moldes em que organiza e preconiza a classificação dos alunos por meio dos critérios de assimilação do saber, também vai levar um grande susto. No meio da confusão instalada pela quebra do modelo ensaiado, entra em cena o Zé Boné, o bobo distraído que, com sua inquietação inteligente, recupera os alunos e a peça, dando rumo ao caos: “Zé Boné pulou para diante, Zé Boné pulou de lado. Mas não era de fardoeste, nem de estouvamento de estripulias. Zé Boné começou a representar” (p. 420). O aluno que não conseguia aprender, silenciado pelo professor, mostra que a aprendizagem pode se dar de outra forma, ser capturada por uma percepção que não segue o padrão cognitivo formal: “Zé Boné representava – de rijo e bem, certo, a fio, atilado – para toda a admiração. Ele desempenhava um importante papel, o qual a gente não sabia qual” (p. 420). O riso transforma-se em espanto e admiração.

Impulsionados pelo desempenho surpreendente do colega, os atores recobram o tino e reassumem não os lugares marcados, mas uma nova postura diante de si e da platéia: “Num instante, quente, tomei vergonha; acho que os outros também. [...] Contracenamos. Começávamos, todos, de uma vez, a representar a *nossa* inventada *estória* [...] foi – sem combinação” (p. 420). O fato de terem perdido o roteiro original acarreta uma surpreendente reviravolta em espíritos tão domesticados:

Eu mesmo não sabia o que ia dizer, dizendo, e dito – tudo tão bem sem sair do tom. Sei, de, mais tarde, me dizerem: que tudo tinha e tomava o forte, belo sentido, esse drama do agora, desconhecido, estúrdio, de todos o mais bonito, que nunca houve, ninguém escreveu, não se podendo representar outra vez, e nunca mais (ROSA, 1994, p. 420-421).

A representação que ocorreu, pois, trouxe aos alunos e à platéia outras possibilidades de lidar com a *doxa*, com o dito, com a norma. Não um enfrentamento, mas uma superação pelo imaginário, momentâneo e único, em que os papéis sociais se desmontam e uma nova ordem, ou melhor, uma desordem caótica reequilibra os lugares do poder (“Eu via os do público assungados, gostando, só no silêncio completo” (p. 421). Já o representante máximo da hierarquia, o Dr. Perdigão, não consegue ‘sobreviver’ ao impacto da desmontagem do seu ideal: “O Dr. Perdigão devia de estar soterrado, desmaiado em sua correta caixa-de-ponto” (p. 421). A caixa, lugar do ponto, é uma metáfora bem expressiva do lugar do saber para o professor e a escola. A caixa onde cabe tudo, que também pode ser um caixão, a morte do saber que perde vida enclausurado nos limites impostos pelo ensino ou pela lei. O padre Diretor (“abstrato e sério”), que assoma inicialmente no conto como um depositário de um conhecimento sábio, já advertira os alunos e o professor da falta de vivacidade da peça ensaiada: “estávamos certos, mas acertados demais, sem ataque de vida válida, sem a própria naturalidade pronta” (p. 418). E foi isso que aconteceu ao teatrinho: um ataque de vida válida, que provocou no bom padre um riso sábio, encarnado na figura fantasiosa do ‘bom velhinho’: “Até o padre Diretor se riu, como ri Papai Noel” (p. 421).

O que acontece às crianças nessa hora mágica? Desmaiado o ensaiador, conquistada a platéia, como ficam os meninos rosianos? Aliás, como fica a infância? O narrador, que virou ponto, o lugar do saber estável, que depois virou o protagonista, o lugar da lei, e depois perdeu tudo e encarnou um papel para o qual não foi preparado oficialmente, é a

testemunha de algo da ordem do inaudito: “Eu via – que a gente era outros – cada um de nós, transformado. [...] Ah, a gente: protagonistas, outros atores, as figurantes figuras, mas personagens personificantes” (p. 421). A infância vira infâncias, transformadas e transformadoras. O traço de inferioridade que marca a trajetória tradicional (figuras) é superado na direção do protagonismo (personificantes), agentes de si mesmos.

O caráter de multiplicidade e abertura que marca esse novo estado infante tem no conto seu auge, uma encenação superior propiciada por uma iniciação languageira. É por meio da **linguagem** e de seu uso atópico, “margens da alegria”, que as crianças se permitem uma nova movimentação:

Poesia e fantástico têm em comum pertencer a essa esfera, fazer-nos penetrar nessa esfera em que a própria palavra é entidade fantástica: a palavra aspira a uma representação total do real, ao mesmo tempo em que se solta do real, ao mesmo tempo em que instaura a margem de outro lugar, do outro... (HELD, 1980, p. 204).

Somente as palavras, para a infância rosiana, são capazes de propiciar a libertação que tanto se procura em todos os contos, de Miguilim a Nhinhinha. Não a palavra oficial, comum no diário das gentes, mas a “inventada no feliz”, uma ‘palavra brincante’: “Entendi. Cada um de nós se esquecerá de seu eu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: que era o verdadeiro viver? E era bom demais, bonito – o milmaravilhoso – **a gente voava, num amor, nas palavras...**” (grifo nosso) (p. 421).

Quando analisa a presença da linguagem na constituição da infância, Held também aponta para esse caráter do maravilhoso e do jogo que a decomposição de uma língua oficial dos adultos manipulada pela capacidade imaginativa da criança é capaz de promover:

A transformação da linguagem joga plenamente: passamos constantemente do plano da linguagem comum para uma linguagem absurda, anormal. E essa linguagem anormal faz emergir outro mundo onde reinam instabilidade e terror deliciosos, semelhantes àquele em que nos mergulha a entrada no mundo no mundo dos monstros e das bruxas (HELD, 1980, p. 204).

Mas sabemos que esse instante mênada (ver Benjamin, 1993), de iluminação, é rápido, instantâneo, inquietante por demais para se segurar por muito tempo. O narrador dessa vez antevê:

Mas – de repente – eu temi? A meio, a medo, acordava, e daquele estro estrambótico. O que: aquilo não parava nunca, não tinha começo nem fim? Não havia tempo decorrido. E como ajuizado terminar, então? E fiz uma força, comigo, para me soltar do encantamento. Não podia, não me conseguia – para fora do corrido, contínuo, do incessar (p. 421).

Nesse momento de suspensão, todas as categorias são abolidas (de tempo, de espaço etc.) e o mundo real é cooptado por uma fantasia sem fim, por um vôo encantatório que nos traz de volta o pó de pirlimpimpim dos personagens do sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato. O título do conto, aliás, é explícito em relação a essa possibilidade dialógica. Em *Reinações de Narizinho*⁷⁵, primeiro livro da série completa publicada pela Brasiliense (*sd*), o pó de pirlimpimpim aparece como a forma que os personagens possuem de entrar de corpo inteiro no mundo da fantasia e vivenciar todas as aventuras que tal espaço pode propiciar. No sítio todos compartilham dessa aventura, crianças e adultos, incluindo D. Benta, a grande contadora de histórias. Como o ponto de “Pirlimpsiquice”, ela um dia tem vontade de imergir verdadeiramente nas histórias que conta e conhecer pessoalmente La Fontaine. Para fazer essa passagem, precisa cheirar o pó a fim de, como as crianças, viajar para o País das Fábulas. Nesse caso, ela é que vai ser conduzida pelos meninos, deixando a idade e a razão de lado. É bom lembrar também que Monteiro Lobato cria no sítio um mundo particular para as crianças, longe dos pais (Lúcia é órfã e Pedrinho está em férias escolares), próximo da natureza, dos animais e de adultos mais velhos, como a avó, que se destaca, como o padre Diretor, mais pela sabedoria do que pela autoridade hierárquica:

- Tive uma grande idéia, vovó! - berrou ele. Levar a senhora lá!...Já sabemos o caminho e temos o burro falante para nos conduzir. A grande idéia tonteou D. Benta como se fora uma paulada no crânio.

⁷⁵ A alusão a Monteiro Lobato é mais um elemento que liga GR à prosa clariceana, ela também leitora ávida do escritor paulista. Em “Felicidade clandestina”, *Reinações de Narizinho* (1931) é o livro tão desejado pela protagonista do conto. Parece que para ambos Lobato é grande referência de leitura infantil.

- Que despropósito, Pedrinho! Não sabe que eu sou uma velha de mais de sessenta anos? Que não diria o mundo quando soubesse dessa extravagância? (Lobato, sd, p. 150)

Apesar do despropósito do convite, D. Benta resolveu aceitar, ansiosa por conhecer o escritor francês. Mas, como no conto, a fantasia também pode significar perda de controle. Os meninos tinham uma peça para ensaiar que se desdobrou e acabou, pela inventividade juvenil, a criar uma ambientação mágica. O pó é igualmente “incontrolável”, um pouquinho a mais ou menos tira as certezas da travessia e pode jogá-los em um outro mundo, sobre o qual não tem controle. Por isso em vez de caírem no Mundo das Fábulas, os habitantes do sítio vão se desviar do roteiro original e se deparar com situações inusitadas. Voltar não será tão simples assim, como também percebe o narrador do conto rosiano.

Não é fácil lidar com o pó de pirlimpimpim. A gente tem de cheirá-lo na quantidade certa, nem mais ou menos, senão vai parar para lá ou para cá do ponto que pretende alcançar. Pedrinho, sem prática ainda, errou na dose, deu-lhes pó demais, de modo que foram parar numa terra muito diferente...

- Sim, podemos voltar – concordou o menino, mas primeiro temos de tomar fôlego e esperar que passe a sua tontura (LOBATO, sd, p. 151)

O personagem rosiano percebe que para retornar ao real somente ‘caindo nele’, com todas as dores que um tombo pode provocar. Por mais que o estágio do ‘milmaravilhoso’ da contação de histórias seja prazeroso⁷⁶, ele provoca uma suspensão da realidade que não pode ser mantida para sempre. Voltar é necessário, mas não se volta igual. Tal viagem possibilita à infância alcançar um espaço inimaginável pelos adultos, que, naquele momento, tiveram, todavia, que ser cúmplices (platéia do teatro) ou participantes (D. Benta) do ‘indesfecho’ para poderem crer nos poderes das crianças.

Então, querendo e não querendo, e não podendo, senti: que – só de um jeito. Só uma maneira de interromper, só a maneira de sair – do fio, do rio, da roda, do representar sem fim. Cheguei para frente, falando sempre, para a beira da beirada. Ainda olhei,

⁷⁶ Um outro texto que o conto retoma é “As mil e uma noites”, cujo desenrolar ininterrupto das histórias contadas lembra a ambientação fantástica do conto. Uma história que puxa a outra e acaba salvando Sherazade de ser morta como as outras mulheres do Sultão.

antes. Tremeluzi. Dei a cambalhota. De propósito, me despenquei. E caí. E, me parece, o mundo se acabou (ROSA, 1994, p. 421).

Na história de Lobato, o procedimento se assemelha:

O momento era dos mais terríveis. Ninguém sabia o que fazer. Todos corriam dum lado para o outro, completamente desorientados. E aquilo acabaria muito mal se Emília não viesse com uma das suas grandes idéias.

- Fechem os olhos com toda a força! [...] Fecharam os olhos com toda a força, como a gente faz nos sonhos quando vai **cair num precipício**. Ficaram um minuto assim. Quando de novo abriram os olhos... estavam no sítio outra vez... (grifo nosso) (LOBATO, sd, p. 159-160).

Com orientações diferentes, Rosa mergulha novamente na tradição literária, absorvendo o texto de Lobato, e reinventa e alarga as possibilidades, tirando os personagens do trilho de uma forma ainda mais delirante. Na história do Sítio, as crianças vão parar nas terras do Barão de Munchausen. Em “Pirlimpsiquice”, a terra visitada encontra-se nos ares da imaginação, fora de tempo ou lugar, fora da própria história, pois acaba-se não sabendo o que os alunos estão representando.

Por meio da linguagem, os personagens rosianos conseguem embaralhar as cartas do jogo, brincar com elas, se divertir. E isso só poderia acontecer num espaço ficcional que multiplica seu caráter de representação: uma peça de teatro escolar. O poder atenta para as engrenagens automatizantes do processo de civilização e de organização da sociedade. A infância, ao se colocar numa outra perspectiva, redireciona a função que os investimentos de posse poderiam ter: “Poderes múltiplos, poderes do sonho. Esses poderes, a criança os possui através do primeiro de todos, o poder do próprio imaginário. Inventar uma história. Ultrapassar o agora, o dado, o imediato” (HELD, 1980, p. 140). Poder compartilhado, em medidas diferentes, por todos os personagens estudados até aqui. Nos raros momentos de felicidade, Miguilim conta estórias, Fita-Verde tem seu refrão, o Menino inventa alegrias com os animais, Nhinhinha cria narrativas absurdas. Todos também precisarão voltar à realidade, é inevitável, mas essa será uma atitude da criança, uma solução encontrada por ela, não um esforço do poder e da formação dos adultos.

Findamos essa primeira parte acerca da infância rosiana com uma lição: a infância como princípio, princípio eterno, eterno recomeço, em qualquer idade ou estação. Além das

temporalidades, ativadas pelos marcadores históricos e educacionais, há um sentimento de infância enquanto germen. Assim, entramos e saímos dessa água clara e ao mesmo tempo turva dos gerais, abençoados pelo sol da infância e vamos nos encontrar com uma outra contadora de histórias que fez da (sua) infância barco e correnteza em sua vida.

2 JARDIM DE INFÂNCIAS: as crianças de Clarice Lispector

Em noites de insônia, inventei um modo de adormecer infantil em que eu me falo: 'Retregredi: sou uma criança pequena. Eu me deito e todos dormem comigo. Nada de mau pode acontecer. Tudo é bom e suave. Nunca ninguém morre. O prazer de ser criança é grande e doce',⁷⁷.

Clarice Lispector

Uma boa parte dos contos clariceanos são autobiográficos, contam um pouco da infância da autora e das suas vivências nos espaços familiar e escolar, observação já desenvolvida no primeiro capítulo. Apesar de a autobiografia não ser o tema do nosso trabalho, sabemos que ela faz par constante com os textos que têm a formação como singularidade. Ou seja, os textos ficcionais, quando se voltam para a rememoração, ensaiam uma escrita de si através de relatos de experiências. Ao propor uma leitura que sistematize essas experiências, levamos em consideração que os textos de *bildung* são “aqueles que não se entregam à coincidência. Aqueles aos que não lhes basta uma sucessão inesperada ou arbitrária de acontecimentos” já que apresentam “uma unidade interna, compondo uma rede de sentido” (SALMERON citado por LARROSA, p. 189, 2004b). Nosso trabalho então é recuperar essa unidade interna em textos dispersos na prosa clariceana, afinal estamos analisando contos (que não possuem a estrutura direcionada de um romance), livros (*Felicidade clandestina* e *Laços de família* têm tons variados) e gêneros diferentes (contos, crônicas, além de cartas e depoimentos da autora). Propomos assim um percurso de leitura que procura sistematizar tal fragmentação e dar um sentido a ela, ofício maior da nossa pesquisa.

Em busca de coerência interna, percebemos que nos contos um caminho cíclico vai se montando nos papéis que as personagens ocupam: vamos da filha à mãe e no sentido inverso também. As histórias se montam a partir da perspectiva em que são escritas: o olhar do adulto, que revê suas lembranças filiais e as reelabora ficcionalmente e, depois, a filha que vira mãe passa a exercer e a escrever a maternidade que lhe foi negada.

⁷⁷ Trecho da crônica “Como adormecer” (2004).

Em Clarice Lispector, a marca inicial e tema de muitos textos é a **ausência**. Órfã desde pequena, acompanhou a doença da mãe e seu posterior falecimento. Isso quer dizer que, mesmo quando viva, a mãe não estava por perto por causa dos impedimentos da enfermidade. Assim, os contos que recriam situações vividas pela menina em Recife são povoados pelo fantasma não só da solidão, mas também da frustração. Já que o adulto sempre vai trazer em si a presença da criança que foi, isso fica registrado nos textos que escreve, sejam autobiográficos ou não. Assim uma boa parte das narrativas clariceanas expressa “a memória do desamparo experimentado na primeira infância, a angústia primordial da separação e a ameaça de aniquilamento” (REIS, 1997, p. 69).

Em uma das entrevistas que deu, CL fala que sentia falta de uma mãe que a mandasse tomar banho, que a arrancasse do estado de devaneio em que constantemente se colocava. Além do vácuo do carinho materno, há, pois, o sentimento de desamparo pela falta da ordem que a figura da mãe encarna. No lugar da mãe as funcionárias domésticas ocupam o espaço da lei e da percepção do adulto. Com um tom reticente, pouco carinhoso, mas também com uma sobra de amor, elas são a imagem da autoridade e do afeto essencial para as meninas clariceanas.

A solidão nos contos de GR é quase uma opção, aliás, um alívio, uma salvação. Clariceaneamente, a solidão é do nível do inevitável e a partir daí as personagens se lançam num jogo constante de conquistas, de busca de uma amorosidade que vai encontrar no outro, quase sempre do sexo oposto, uma conjugação, um par, para que esse feminino fraturado encontre um possível amparo. Entre carência e agressividade, timidez e ousadia, as meninas clariceanas tateiam um caminho de afirmação e identidade. Movidos por essas emoções e estados de espírito espelhados na trama, encontramos os **contos de filha**.

Depois encontramos os **contos de mãe**. A filha cresce e exerce a maternidade. Agora, numa outra relação com a infância, ela sai um pouco do estado de carência e entra na dimensão do afeto, numa relação de aprendizagem amorosa, delicada, que encontra na conversação e no diálogo a sua força-motriz. O ponto de vista se amplia e convida o Outro a participar dessa nova reelaboração.

Nas duas categorias, há uma constante troca de lugares entre os personagens: crianças e adultos, filhos e pais, alunos e professores. Tal mobilidade está mais presente na obra de Lispector do que em Guimarães Rosa. Em Rosa, os lugares são mais fixos e isso acaba gerando muitos conflitos que permanecem em CL, mas em outra dimensão. Uma **aprendizagem para o amor** introduz-se em boa parte das narrativas da escritora, sendo

difícil compreendê-las fora desse alcance. Aprender a difícil arte de amar se apresenta como a grande tarefa para as crianças clariceanas. **Ser criança** em Rosa é ser *apesar de*, conseguir se afirmar frente ao empecilho que o outro representa. Em Lispector, o crescimento é **ser com**, construir-se tendo o outro ao seu lado, o que também não é tarefa fácil. No percurso clariceano essa dobra é fundamental.

Saímos, portanto, do reino dos homens e entramos no peculiar traçado do feminino, das meninas-moça. Os pais rosianos cedem lugar às **mães** e ao lugar que ocupam na formação da infância. Se ter Pai é um problema para as crianças de GR, para Clarice não ter Mãe é o problema principal a ser enfrentado. Presenças e ausências.

Assim, dividimos o estudo em núcleos. No primeiro analisamos textos que são fundadores da infância clariceana: “Felicidade clandestina” e “Restos de carnaval”. Através dessa seleção podemos perceber uma seqüência nos processos de crescimento vivenciados pela criança. A filha vive momentos específicos em cada um deles, mas que, em sua diversidade circunstancial, revelam similitudes nos elementos que caracterizam a infância. Com “Os desastres de Sofia”, há um deslocamento espacial: a escola substitui a casa e o professor, a família. Já “A menor mulher do mundo” é analisado enquanto texto intermediário, de passagem, nele mães e filhos dividem a cena narrativa no meio da selva africana. Na última parte (“Uma história de tanto amor”), a superação marca a capacidade infantil de lidar com as adversidades para tentar entender o mundo tempestuoso e imprevisível dos afetos.

3.1 Flores em botão

Na crônica “O primeiro livro de cada uma de minhas vidas” (2004), Clarice relata seu envolvimento com a leitura e os livros que marcaram as ‘suas vidas’. Neste texto reforça a importância fundamental que os contos de fadas tiveram em sua primeira infância: “Busco na memória e tenho a sensação quase física nas mãos ao segurar aquela preciosidade: um livro fininho que contava a história do patinho feio e da lâmpada de Aladim” (2004, p. 20). A identidade com a primeira narrativa (“Essa história me fez meditar muito, e identifiquei-me com o sofrimento do patinho feio – quem sabe eu era um cisne?”) (2004, p. 21) nos ajuda a ler os contos a partir da perspectiva da rejeição e da descoberta da beleza. Já Aladim aponta para

o devaneio que marca a vida da menina livre num Recife de início de século, como também para a clandestinidade dos seus desejos: “Quanto a Aladim, soltava a imaginação para as lonjuras a que eu era crédula: o impossível naquela época estava ao meu alcance” (2004, p. 21).

Como os textos que são analisados recuperam a infância da escritora, essa primeira vida como ela assim a chamava, consideramos uma relação com os contos de fadas para pensar a existência da criança. Apesar da referência explícita ao Patinho Feio, a orfandade da menina e a relação amorosa que estabelece nos contos nos levam a lançar mão de outra história: **A Gata Borralheira**. As crianças re-significadas nas histórias vivem situações muito semelhantes às experimentadas pela personagem de Cinderela, exposta às madrastas, fadas madrinhãs e príncipes que a vida oferece.

3.1.1 “Felicidade clandestina”

Em “Felicidade clandestina”, temos a história por demais conhecida de uma menina e suas vicissitudes para conseguir um livro desejado: *As reinações de Narizinho*⁷⁸. Ela passa por diversos percalços para obtê-lo já que ele se encontra nas mãos de uma colega que cruelmente o subtrai só pelo prazer de vê-la sofrendo. A protagonista, uma bela menina loura, é pobre e mora numa casa simples; a colega, gorda e ruiva, tem poder econômico (o pai é dono de uma livraria) e vai jogar com isso. Sabendo que a amiga deseja algo que está em sua posse, estabelece um jogo cruel de idas e vindas, escondendo o livro da criança e fazendo-a sofrer repetidamente pelo desejo de possuir aquele objeto. A estrutura do conto já nos remete imediatamente à estrutura tradicional dos contos de fadas nos quais meninas de grande beleza e valor interior perdem suas mães, são abandonadas à própria sorte e passam por vários percalços até serem reconhecidas e recompensadas (PROPP, 1984).

Em relação aos desejos, uma outra associação se insinua. Na crônica referida, a escritora explica a predileção por Aladim como uma antecipação dos sofrimentos que os desejos vão ter em sua vida. Na história infantil, o gênio resolve as questões e os desejos são imediatamente satisfeitos. Para a menina-autora-personagem será diferente: “Mas desde então

⁷⁸ Na crônica mencionada assim ela se refere ao livro: “Acho que foi o livro que me deu mais alegria naquela vida” (2004, p. 21).

revela-se que sou daquelas que têm que usar os próprios recursos para terem o que querem, quando conseguem” (2004, p. 21). Como no conto se comprova, a protagonista sofre bastante para tentar conseguir o que deseja, mas ao final terá uma ajuda bem singular.

Na busca de seu desejo, além de não contar com a aparição do gênio, um agravamento se associa e renova o diálogo com os contos de fadas: a menina caminha sozinha (ver a orfandade de Branca de Neve e Gata Borralheira). Na idade em que se encontra, entre sete ou oito anos, é normal que a mãe seja condutora das ações, que a auxilie em seus trajetos e a oriente em suas atitudes. Uma vez que não há uma mãe como guia que possa indicar-lhe o caminho no jogo cruel que a amiga estabelece com ela, negando-lhe constantemente o objeto de desejo, a menina não consegue enxergar o esconde-esconde em que é jogada. Desamparada, sujeita-se a todas as humilhações: “Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia” (p. 9).

A amiga, que podia ser companheira, é quase **madrasta** ou uma **irmã má**. Como nos contos de fada, sabe que não haverá ninguém para brigar pela colega (a protagonista tem pai, mas está muito ocupado com a sobrevivência), assim pode exercer sua crueldade com mais força. Sobra espaço então para que faça dela a sua **Gata Borralheira**. Impõe-lhe um ir e vir constante, frustrando sempre as suas expectativas: “O plano secreto da filha do dono da livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta da sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda na estava em seu poder, que eu voltasse no **dia seguinte**” (grifo nosso) (p. 9).

Aí se insinuam as lições que a vida deixa e que são absorvidas pela infância quase como uma fatalidade, um destino inexorável, uma sabedoria amarga. Para ela as experiências da infância sempre terão um **dia seguinte** e repercutirão no adulto em que ela vai se transformar: “Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do ‘dia seguinte’ com ela ia se repetir com meu coração batendo” (p. 10).

Quando Bakhtin desenvolve sua teoria acerca da formação nos textos ficcionais, ele leva em conta o conceito de emergência ou devir: não é somente a identidade do personagem que conta, mas o que faz o processo em si, o modo como ele acontece. Bettelheim confirma essa perspectiva: “Há um tempo certo para determinadas experiências de crescimento, e a infância é o período de aprender a construir pontes sobre a imensa lacuna entre a experiência interna e o mundo real” (1980, p. 83). Por isso é importante perceber que a infância captada nas narrativas selecionadas articula-se com um processo de crescimento que

está presente de forma reincidente. Em Clarice ser criança é vivenciar potencialmente este estado e também compreendê-lo no desenvolvimento que se processa a seguir, de que maneira isso vai repercutir no adulto.

O **crescimento**, o dia seguinte, pois, é uma das experiências mais importantes vivenciadas pela infância nos contos. Mas crescer é paradoxalmente sair da infância, levando-a consigo. Esse estado de passagem apresenta-se em várias situações. Para o crescimento acontecer de forma minimamente equilibrada, é necessário que “uma série de eventos psicológicos se organize para coincidir exatamente no tempo certo” e possa propiciar ao infante uma confiança básica que o torne “capaz de obter alguma satisfação emocional de pessoas que não são parte de sua família imediata” (BETTELHEIM, p. 155). O problema é que o desejo de crescer nos contos vem antes de o crescimento acontecer por ele mesmo. A impaciência das personagens as leva a um desejo de saber mais do que poderiam saber, uma precocidade se insinua, transformando a meninice num estágio de sofrimento que precisa ser superado.

A criança não consegue aguardar o tempo de maturação como o encontramos nas categorias de formação propostas por Bakhtin. Nada de esperar o tempo agir ciclicamente; as meninas, vorazes, antecipam suas ânsias e requerem uma sabedoria que a elas é negada. O que apascenta o coração das crianças rosianas é o brincar e a imaginação. À medida que analisamos os contos de CL, vemos que o brincar, apesar de presente, não se mostra tão essencial, pois as personagens infantis, tão mergulhadas no seu eu interior, buscam uma forma de sair desse buraco em que estão imersas como Alice, fazendo-o por meio do devaneio e pelo desejo sôfrego de saber o que está à frente, de como é o depois.

Além do mais, sair da infância é sair da casa, afastar-se da família que deve ofertar as mínimas condições de segurança para que ela possa se lançar no outro mundo. Nos contos de FC, a casa, por motivos diversos dos de Rosa, também não oferece o amparo necessário. A rua, que ocupa aqui o lugar desempenhado pela mata ou a natureza, é o espaço onde ela se joga para fugir do desamparo familiar. Como vivenciar todas essas emoções não é fácil e a infância vai se fazer presente inevitavelmente no adulto, a dor aumenta diante desse circuito complexo.

Assim, o fato de querer demais o livro e não contar com ajuda para obtê-lo insere a menina num turbilhão de sentimentos difíceis de serem organizados pela infância. Lidar com emoções exige uma competência da criança que somente com a mediação do adulto pode ser construída. Na sua solidão, portanto, ela tem que lidar com desejos, frustrações e ausências,

tudo ao mesmo tempo. Perdida no labirinto, é normal que a culpabilização apareça como um sintoma decorrente desse desamparo. E se sou culpada, mereço ser punida – esse é o raciocínio comum. De acordo com Bettelheim, “Todas as crianças acreditam em algum período da vida [...] que, devido a seus desejos secretos, ou até mesmo a ações clandestinas, merece ser rebaixada, banida da presença dos outros, relegada ao submundo do carvão” (Bettelheim, 1980, p. 281). Daí a punição aparecer também como uma característica da infância nos contos: uma **criança vítima**, sempre com alguma conta a pagar, uma culpa a expiar, assim como Miguilim se sentia. Diante do sofrimento (“Comigo exerceu com ferocidade o seu sadismo”) (p. 9), a percepção de dores vindouras e do **sacrifício** que está implícito nas relações amorosas ou nas conquistas do que deseja invade a narrativa: “Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra” (p. 11). O nome original do conto retrata bem esse estado: “Tortura e glória”.

No meio dessa disputa, onde sofrer é peça-chave, não por acaso uma **mãe** salva a cena, mas não será a mãe da protagonista e sim a da sua “rival”. Quando percebe que o livro desejado pela amiga da filha está em sua casa e que de lá nunca saiu, a boa mulher entrega-o à menina pobre e desejante e redime a ausência materna. Gata Borracheira vira **Cinderela** pela interferência de uma **fada-mãe-madrinha**.

As fadas nos contos tradicionais encenam uma função complementar à da mãe e compensam a sua ausência. Segundo Coelho, elas, “dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações-limite, quando já nenhuma solução natural seria possível” (COELHO, 2008, p. 78). É nessa situação em que a menina se encontra, exausta e no limite das suas forças. Somente a interferência quase sobrenatural da mãe da colega dissolve os nós narrativos. Tanto a aparição quanto as atitudes da mulher parecem saídas do reino mágico, porque ela, quase por adivinhação ou intuição, descobre a filha má que tem e ocupa o lugar de mãe da outra, que sozinha buscava encontrar o objeto desejado.

Essa situação marca inúmeras semelhanças com a história da Gata Borracheira. Igualmente órfã, a menina sofre diversas humilhações das irmãs postiças, filhas da madrasta, que invejam sua beleza simples e iluminada. A ‘personagem má’ de FC, que se diferencia da protagonista pelo desnível entre os padrões estéticos (“Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados”) (1998, p. 9), assim como as irmãs do

conto de fadas, aproveita-se da superioridade financeira do pai para impor sua vontade e torturar a mais bela ⁷⁹.

Em relação ao papel da fada, Bettelheim já vislumbra outra perspectiva que também pode ser lida em FC. Segundo ele, o lugar da mãe pode, pela fantasia e pelo medo infantis, ser ocupado por impostores, figuras más que substituem a figura materna. Quando as fadas entram em ação, elas duplamente agem, pois resolvem a situação real e socorrem o medo infantil:

A maioria das crianças não pode encontrar uma solução própria para o impasse da mãe subitamente se transformar ‘num impostor de aparência semelhante’. Os contos de fadas, contendo boas fadas que aparecem subitamente e ajudam a criança a encontrar felicidade apesar do ‘impostor’ ou da ‘madrasta’, permitem que a criança não seja destruída por esse impostor (BETTELHEIM, 1980, p. 85).

Na seqüência da história, as semelhanças têm continuidade. O que identifica Gata Borralheira é, metonicamente, o sapatinho que só no seu pé caberia. Na atualização do conto, acontece um deslocamento. Já que estamos no mundo da cultura letrada, saímos do pé para as mãos, do sapato para o livro, que adquire a função encantatória anterior do calçado. Somente nas mãos da leitora desejante, o livro pode existir, acontecer, brilhar. O sapatinho/livro de cristal⁸⁰, que nunca caberia no pé da irmã-madrasta, vai caber nas mãos da Cinderela leitora (“Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos”) (p. 12), que imediatamente transforma, num esforço metafórico, o livro em **príncipe-amante**. De posse do objeto de desejo, a filha coloca-o num outro lugar, o do masculino, tornando-o um objeto de amor: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante” (p. 12).

A necessidade do amor, encarnado na figura masculina de um futuro amante, é uma imagem que se repete nos contos. Há uma transferência do desejo e a superação da infância encontra no outro sexo a sua concretização. Nos contos de fadas os príncipes também dão significação a essa passagem: as meninas saem da proximidade dos pais e, com nova

⁷⁹ Vemos aqui também uma diferenciação entre os modelos familiares. Uma criança tem uma família dentro dos padrões, com pai e mãe nomeados, uma boa casa e uma situação financeira estável; já a outra aparece sozinha, sem referência aos familiares e ainda por cima revela seu estado de pobreza: “Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa” (1998, p. 10).

⁸⁰ Há várias versões para o sapatinho. Na história dos Irmãos Grimm ele é mais verdadeiro, feito de couro. Perrault, homem dos salões parisienses, prefere o cristal como material do sapato, o que confere à história uma aura principesca.

companhia masculina, partem para outro reino simbolizado pela autonomia que o casamento representa.

Em relação ao tempo, um fato chama a atenção no conto. Quando recebe o livro encantado, ela tem uma indicação poderosa da fada-madrinha: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “**pelo tempo que eu quisesse**” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer” (grifo nosso) (p. 11). O **tempo**, nesta cena, readquire uma temporalidade típica dos contos de fada, equivalendo a um “**felizes para sempre**” e ‘fecha’ ciclicamente a narrativa através da passagem pelos ritos necessários: uma menina perdida e desorientada, um desejo, uma bruxa má e uma fada madrinha, um príncipe e o tempo da felicidade.

3.1.2 “*Restos de carnaval*”

Em “Restos de carnaval”, a fragilidade da infância coloca-se novamente como a marca essencial: “Mas não sei por que este [o carnaval] me transportou para a minha infância... e para as quartas-feiras de cinza nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos de serpentina e confete” (p. 25). A ideia do vazio tanto quanto a dos despojos atravessa a cena. Lembrar da infância é lembrar de ausências e sobras, ruas desertas, restos de imagens que marcaram os primeiros tempos passados em Recife. O contraste que faz parte da festa carnavalesca, intensa comemoração seguida da tristeza das cinzas, coexiste nas lembranças e se relaciona ao sentimento da infância que predomina na história: uma menina que deseja ardentemente ter um carnaval de verdade, com direito à fantasia e diversão, vê seu sonho naufragar diante da doença da mãe.

A construção significativa da história estrutura-se a partir de duas imagens que se entrecruzam e dão um sentido especial à infância em sua contradição: as **cinzas** e a **rosa**⁸¹, a morte e a vida, o fracasso e o êxtase. Quando comenta a sensação que dela se apossa com a chegada do carnaval, ela sai das cinzas, símbolo do luto, e enxerga a vida se abrindo em alegria: “Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em **grande rosa escarlate**. [...]

⁸¹ As flores são um elemento constante na prosa de CL. Passeios no Jardim Botânico, comparações com plantas, presença constante de flores em seus contos revelam um campo semântico rico e consubstanciam um jardim de significações. Uma parte dos estudos sobre a obra de CL versa sobre a presença dos animais, mas a comparação com as plantas e o desejo de possuí-las também é uma linha que merece ser mais explorada.

Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim” (LISPECTOR, 1998, p. 25). A tristeza, cinza, é do mundo e dela, mas há também um impulso para o prazer que permanece clandestino.

Se por um lado o sentimento do carnaval, da festa era fonte de alegria e prazer (“Carnaval era meu, meu”), a sua realização concreta convertia-se em decepção:

No entanto, eu dele pouco participava. Nunca tinha ido a um baile infantil, nunca me haviam fantasiado. Em compensação deixavam-me ficar até umas 11 horas da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando ávida os outros se divertirem (p. 25).

As cinzas que são mencionadas logo no primeiro parágrafo possuem um campo de significação intenso que remete à história da Borracheira. Ela tem esse nome porque dormia ao pé da lareira, entre as **cinzas**: “O termo originalmente designava uma empregada suja, de baixa condição, que deve vigiar as cinzas da lareira” (BETTELHEIM, 1980, p. 278). Ao pé da escada ou ao pé da lareira, junto às cinzas, são situações que guardam semelhanças também na posição de inferioridade em que as crianças são colocadas.

Dentro da estrutura dos contos de fada nos quais uma menina é a personagem principal (Branca de Neve e Gata Borracheira), a solidão e o desamparo são os primeiros sentimentos que elas têm que enfrentar. Perdidas as mães, precisam se aventurar na floresta (Branca de Neve) ou ocupar um lugar menor no ambiente doméstico (Gata Borracheira). No conto de Lispector, o sentimento do abandono é reforçado em contraponto aos cuidados que a mãe exige: “Não me fantasiavam: no meio das preocupações com minha mãe doente, ninguém em casa tinha cabeça para carnaval de criança” (p. 26). A rivalidade sai do campo das irmãs e migra para o espaço materno. Não se briga por atenção entre os filhos, mas entre uma filha e uma mãe. Tal ponto de vista também encontra guarida na Psicologia: “Embora receba o nome de ‘rivalidade fraterna, este complexo de emoções [Gata Borracheira] só tem que ver incidentalmente com irmãos de fato. A fonte real é o que a criança sente pelos pais” (BETTELHEIM, 1980, p. 279).

Uma inversão na dinâmica familiar se procede: os cuidados com a filha menor, a caçula, são transferidos para a mãe, dando-lhe uma infância solitária e ao mesmo tempo livre. Aquela que devia cuidar passa a ser cuidada. A segurança transmitida pela presença materna

é um vácuo contínuo. Cedo, portanto, a protagonista deseja sair da infância (“eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável”) (p. 26). Essa vulnerabilidade a agride e a aproxima de uma insegurança constante. Crescer, portanto, é a saída.

Ter um carnaval para si era seu sonho, o seu desejo de Cinderela. A festa carnavalesca apresenta-se como o momento, pelas máscaras e fantasias que o caracterizam e por ser um tempo onde tudo é possível, que poderia conferir ao sonho um estatuto de realidade: “Nesses três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça” (LISPECTOR, 1998, p. 26). Era preciso encontrar segurança na mulher que seria um dia, amparada talvez pelo amor numa outra dimensão: “... pintava minha boca de batom bem forte, passando ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice” (p. 26).

Nas duas histórias, as personagens desejam ir a um Baile que ‘resolverá’ as questões que as inquietam. Para que esse desejo não seja concretizado, a madrasta entra em ação, subtraindo todas as possibilidades reais de realização. As tarefas a que submete a enteada (Gata Borracheira) e a doença da mãe (“Restos de carnaval”) frustram as pequenas meninas. Mesmo com os impedimentos, o desejo permanece e sua realização se aproxima em possibilidade: “Mas houve um carnaval diferente dos outros. Tão milagroso que eu não conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco” (p. 26). Para que esse milagre aconteça e o tempo dos contos de fada se reinstale, será necessária a interferência novamente de uma mãe estrangeira e madrinha para fazer o encanto acontecer, como já se processou em FC:

É que a mãe de uma amiga minha resolveu fantasiar a filha e o nome da fantasia era **Rosa**. Por isso comprara folhas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais, suponho, pretendia imitar as pétalas de uma flor [...] Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e muito. E a mãe de minha amiga _ talvez atendendo a meu apelo mudo, ao meu mudo desespero de inveja, ou talvez por pura bondade [...] resolveu fazer para mim também uma fantasia de rosa com o que restara de material (grifo da autora) (p. 27)

Os campos semânticos referidos anteriormente reintegram-se à narrativa, conferindo à infância essa imagem: a da rosa, símbolo do feminino por excelência. Mas a rosa clariceana, tal qual sua infância, só adquire cores e vida com o que sobra do outro, com as suas cinzas.

Mesmo com as sobras, vestir-se de Rosa era ser outra, como vai acontecer com Gata Borracheira e suas roupas de princesa: “Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma” (LISPECTOR, 1998, p. 27). Pela interferência das fadas ou dos animais⁸², Gata Borracheira e a protagonista do conto poderiam se transformar e expor sua verdadeira beleza ao mundo, sair da condição do maltrato, da pobreza e dar-se de presente a alegria, a festa, a mocidade e o amor inacessíveis à infância que vivenciam⁸³. Para que isso aconteça, o corpo infante precisa de roupas novas, peças que encubram a sua meninice e a transformem numa bela moça, já apta ao amor. Na história de Cinderela, o belo vestido e o sapato de cristal dão novas feições à plebéia, transformando-a momentaneamente numa princesa. A protagonista de RC também usará os mesmos recursos, no entanto sua fantasia é frágil (papel crepom) e artificial (não há uma modelagem perfeita ao corpo). Ou seja, é como se ela ainda não estivesse preparada para esse passo, então a realização dos desejos vem de uma forma enviesada, sofrida, um arranjo mais do que uma solução.

Outra causa para a dificuldade que se interpõe entre ela e o seu sonho é a idéia da punição que permeia as histórias clariceanas: a dificuldade na concretização da sua vontade talvez seja porque ela não a mereça. Por isso, ao êxtase, segue-se o esmorecimento: quando tudo parece dar certo, a mãe tem um agravamento da doença. O lugar de **madrasta** novamente se insinua: “Quando eu estava vestida de papel crepom todo armado [...] minha mãe de súbito piorou muito de saúde, um alvoroço repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia” (LISPECTOR, 1998, p. 28). O estado de encantamento em que ela se encontrava com seu vestido de Rosa - Cinderela momentânea - é desfeito por uma ‘fada má’: “[...] embora mamãe seja com mais freqüência a protetora todadivosa, pode-se transformar na cruel madrasta se for malvada a ponto de negar a seu filhinho algo que ele precisa” (BETTELHEIM, 1980, p. 84).

Em “Felicidade clandestina” observamos como a culpa interfere na constituição da personalidade da personagem infantil. Aqui isso se repete, pois mesmo diante da doença da mãe o desejo não pára de pulsar: “Na minha fome de sentir êxtase, às vezes começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria” (Lispector, 1998, p. 28) A morte é da filha, afundada na culpa.

⁸² Há versões diferentes para o miraculoso entre os textos de Perrault e Grimm. No primeiro, as fadas são as responsáveis pela transformação da garota, no segundo, os animais, a quem Borracheira sempre protegeu, agenciam, como agradecimento e recompensa, a superação dos obstáculos.

⁸³ No conto de Clarice identificamos uma mudança de curso: as irmãs são companheiras, ajudam a irmã caçula a minimizar o impacto da ausência materna.

Como na história antiga, a menina é impedida de ir ao Baile pelas tarefas que a ‘madrasta’ lhe impõe (comprar o remédio na hora da festa), o que a expõe novamente à sua fragilidade: “Fui correndo vestida de *rosa* – mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil ...” (p. 28). Como não dera tempo de se aprontar por completo, seu corpo fica meio menina meio mulher, uma figura partida que se revela ao mundo em sua dualidade.

As irmãs tentam posteriormente concertar a situação pintando o rosto da menina para que readquirisse a idade que desejava forjar. O encantamento, porém, havia passado: “E, como nas histórias que eu havia lido sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas, eu fora desencantada; não era mais uma *rosa*, era de novo uma simples menina” (p. 28). A idéia que se impõe de infância é a do desencanto, da tristeza, da perda da Graça. Já sem fadas madrinhãs, a princesa migra para outro campo e a maquiagem, fora do tempo mágico, a aproxima da farsa: “... eu não era uma flor, era um palhaço pensativo de lábios encarnados” (p. 28).

O drama do dia seguinte retorna como também o dos prazeres e desejos recolhidos. Retomando o tempo de formação em que as lições são vaticínio para a vida (BAKHTIN, 2003), ela credita o desencanto, que desmancha o tempo miraculoso das fadas, ao destino, paradoxalmente outro significado da palavra fada, associada às parcas da Mitologia grega que teciam os destinos dos homens (COELHO, 2008, p. 78): “Muitas coisas que me aconteceram tão piores que estas, eu já perdoei. No entanto essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um destino é irracional? É impiedoso” (p. 27-28).

Na verdade ele não será tão impiedoso. O príncipe, na história da Gata Borracheira, vê-se inicialmente ludibriado pelos artifícios das irmãs que mutilam os pés para que caibam no sapatinho de cristal. Ele, com a ajuda dos pássaros, descobre a farsa e encontra seu verdadeiro amor. A Borracheira de RC também vai contar com a sorte, dessa vez sozinha e sem a ajuda de fadas ou encantamentos diversos. A própria realidade oferecerá a ela seu prêmio.

Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto precisava me salvar. Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos, de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de oito anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma *rosa* (LISPECTOR, 1998, p. 28).

Como entender então que só longe da fantasia ela encontrará satisfação? Na história dos Irmãos Grimm⁸⁴, a suposta princesa deixa por conta própria o Palácio. Bettelheim enxerga nesta postura uma outra visão, como se a menina quisesse ser desejada independente das roupas que disfarçavam quem ela realmente era: “quando a heroína foge do príncipe é como se dissesse que deseja ser escolhida por quem é na realidade, e não por sua aparência esplendorosa” (1980, p. 304). No conto lispectoriano é essa a condição que salva a menina: de cabelos lisos (o que a incomodava como símbolo da infância), sem a fantasia composta, mas solta, sozinha e livre pelas ruas da cidade, ela encontra seu príncipe.

Em *Gata Borralheira*, todos os percalços vividos pela protagonista são compensados para que, ao final, a encontremos “como uma mocinha preparada para o amor” (BETTELHEIM, 1980, p. 289). Somente de posse dessa possibilidade, ela se encaminha para a vida. A história tem uma forte conotação edípica, do que não trataremos aqui, mas, no recorte que fizemos, notamos que a procura constante pelo outro do sexo oposto nos contos de Lispector deixa à mostra um descompasso em relação à mãe, que tenta ser compensado por uma sensualidade precoce. O livro (“Felicidade clandestina”), o menino desconhecido e futuramente o professor (“Os desastres de Sofia”) são investidos desta pulsão na qual deságuam os desejos da menina órfã.

Nos contos FC e RC, a infância, apesar das compensações, ainda se apresenta em suas fragilidades. Há, entretanto, uma passagem no último texto que nos entremostra uma nova faceta da criança: “Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola” (p. 27). Tal ferocidade, escondida por um medo da vida, assume o comando em “Os desastres de Sofia”. Nesta narrativa, a criança, já mais encorpada e no espaço escolar, onde reina com sua altivez, vai se transformar no avesso da menina de “Felicidade clandestina” e “Restos de carnaval”. Será, em boa parte da narrativa, feroz e ousada, assumindo precoce e destemidamente os lugares de poder.

⁸⁴ Na versão de Perrault, há um encanto que se acaba à meia-noite, por isso ela tem um tempo determinado para chamar a atenção do príncipe e conquistar o seu amor.

3.2 Sofia: audaz navegante

Como a criança responde à sua infância? Essa poderia ser a questão que norteia a sequência dos nossos estudos. Nos contos anteriores, a criança está tão imersa nos acontecimentos ou em si mesma que o mundo parece uma grande concha a ocultar-lhe. Uma série de medos vem junto com as lembranças, configurando um peso e um temor diante da vida. No conto a seguir veremos como ela começa a ensaiar respostas, a ‘dar o troco’, a se postar diante do crescimento e tentar moldar a sua própria formação. Tomar as rédeas de si, entretanto, é uma tarefa complexa para meninas que ainda se encontram em idades fronteiriças, de passagem. As compreensões que elas tanto buscam ainda estão um pouco fora do seu alcance, mas teimosas e audazes enfrentam a linha do tempo.

Em “Os desastres de Sofia”, as questões trabalhadas nos textos anteriores reaparecem com uma pulsão diferenciada, evidenciando uma troca de lugares. As crianças passivas e sofredoras cedem lugar a uma criança ativa e que dessa vez faz sofrer. Carregando consigo um lado escuro como a antagonista de “Felicidade clandestina”, usa a crueldade, agora uma arma sua, para se posicionar frente ao outro⁸⁵. A ferocidade, ausente das narrativas anteriores ou minimamente usada, vai se tornar a grande arma para a afirmação das suas vontades. Assim, vamos encontrar o avesso da boa menina, uma criança audaz. Entretanto tanto ousadia também pode ser uma forma de se proteger do mundo e do outro, uma forma de se fazer forte para encobrir fragilidades.

Como este conto é bem mais longo (FC e RC têm de duas a três páginas), há uma sofisticação na elaboração literária do material da infância. Além dos temas já tratados, outras questões emergem ou aparecem numa dimensão maior, com um peso diferenciado. A personagem continua sua busca pelo outro, como se falou anteriormente, do sexo oposto, numa procura desastrada pelo amor. Agora ele se encontra na linha oposta em idade (mais velho) e em ocupação (professor). Enfim, esse quase ‘amado’ começa a narrativa como adversário, opositor necessário para que a menina teste seus ‘conhecimentos’ e habilidades. É com esse outro que ela perigosamente vai colocar os pés no mundo através de suas próprias decisões, muitas vezes acionadas pelo impulso e pelo desejo de amar. Os desastres aqui têm

⁸⁵ Sofia guarda grande semelhança com outra personagem de CL, Ofélia, a menina ‘adulta’ do conto “A legião estrangeira”.

esse sentido: o de tatear os tortuosos caminhos do aprendizado amoroso. Ela mais uma vez estará sozinha, sem pai, mãe ou irmãs. Será sua grande prova da qual sairá transformada.

Além disso, a criança não está mais no espaço do lar, que tanto a fazia sofrer. Na escola, outra realidade lhe proporciona uma nova direção. Lá, é soberana, rainha, de vez em quando bem má, quase madrasta, o que evidencia claramente uma troca de papéis. Por isso, além da constituição da infância em si, abordaremos o processo de aprendizagem que se dá entre mestre e aluno, pois a relação pedagógica, que faz parte do percurso formativo, é fundamental para a infância.

No conto, narra-se a desarrazoada paixão de uma menina de 9 anos por seu professor. A fim de chamar a sua atenção, Sofia, a protagonista, comporta-se de forma desprezível, inquietante. O professor, fraco, impotente, exaspera-se com seu comportamento e está sempre se deixando levar pela raiva que o consome diante da menina. O que poderia ser uma história aparentemente banal e corriqueira transforma-se, pela ficcionalidade clariceana, numa intensa e escorregadia batalha de sentimentos mediados contraditoriamente tanto pela impulsividade da menina, como também pela compreensão precoce da realidade que ela demonstra. Sofia é uma menina que deseja saber, quer ver a vida antes do tempo e que se arrisca por conta desse desejo. Querer saber e saber demais a aproximam do professor tanto quanto a impelem para longe dele. Nesse confronto, a menina, entre frágil e destemida, entra em território movediço no qual navega com bússola cujo norte, antes delimitado e preciso, vai aos poucos se tornando impreciso, apagado.

No decorrer da narrativa visualizamos duas “Sofias”, a criança e a adolescente, que forçosamente se confrontam por meio da figura do professor. Dentro da Sofia criança, encontramos duas também, cuja separação acontece por causa da escrita de um texto. Há assim uma Sofia “real” e uma outra que se “monta” pelas histórias que lê e escreve. Inicialmente, uma infância de “carne e osso”, vivenciada na experiência dos sentimentos e afetos, depois, uma de papel, recortada e reconstruída pela linguagem.

Encontramos Sofia, no primeiro momento do conto, com nove anos; idade, como ela mesma nomeia, “dura [...] como o talo de uma begônia” (p. 99). Na imagem que faz de si, compara-se a um arbusto que vai aparecer no conto outras vezes. A metáfora que se ensaia alude às dificuldades das passagens, das transformações, dos sentimentos dúbios e inquietos que atravessam a infância. A begônia é uma planta ambígua, pois, ao lado da beleza

ornamental e do “colorido artístico que apresentam suas folhas”, não deixa de ser uma erva. Nela, portanto, como na menina que a encarna, beleza e crueldade coabitam⁸⁶.

Espremida na passagem da infância para a adolescência, essa menina que roía as unhas vivencia uma primeira experiência amorosa: era apaixonada pelo professor (“e eu era atraída por ele”) (p. 98). Há um misto de delicadeza e fel, amor e ódio que torna essa relação tão intensa e desequilibrante: “Eu o espicaçava, e ao conseguir exacerbá-lo sentia na boca, em glória de martírio, a acidez insuportável da **begônia** quando é esmagada pelos dentes” (grifo nosso) (p.99). Viver e entender esse sentimento tão conflituoso é o grande desafio: “De manhã, ao atravessar os portões da escola, pura como ia com meu café com leite e a cara lavada, era um choque deparar em carne e osso com o homem que me fizera devanear por um abismal minuto antes de dormir” (p. 99).

Se a infância tem essa primeira imagem de pureza, de cara lavada, de um provável, no conto, ao lado dessa representação, uma outra criança emerge, diabólica, pactária do mal, profana, prenhe de uma sabedoria anterior e suspeita (“na classe todos nós éramos igualmente monstruosos e suaves, ávida matéria de Deus”) (p. 101). As duas não se excluem, ao contrário, convivem paradoxalmente no mesmo corpo de begônia. Os campos semânticos do texto, assim, alternam-se da salvação à punição, da alvura à escuridão, num terreno impreciso dos sentimentos: “Sem saber que eu obedecia a velhas tradições, mas com uma sabedoria com que os ruins já nascem – aqueles ruins que roem as unhas de espanto -, [...] eu estava sendo a prostituta e ele o santo” (p. 99). Da prostituta à freira, ela alterna representações de si: “Freira alegre e monstruosa, ai de mim” (p. 101).

Como combinar dentro de si tantas imagens? A infância fita branca, cara lavada alterna-se com uma certa monstruosidade evidenciada nos maus-tratos que direciona ao professor. Ela revisa a posição de inferioridade em que é comumente colocada, vide os contos de fadas, e assume a maldade, mesmo que por uma boa causa. Uma **menina feroz** se anuncia também nos textos autobiográficos da escritora: “Já então eu me transformara numa mocinha alta, pensativa, rebelde, tudo misturado a bastante selvageria e muita timidez” (2004, p. 26). A relação com os animais que marcaria esse aspecto selvagem é vista na crônica de CL como algo benfazejo, talvez não só uma forma de enfrentar os adultos empunhando um poder fora da civilização, mas também como uma fuga para uma dimensão mais instintiva e ao mesmo tempo pura e autêntica:

⁸⁶ A presença das flores apontada no item anterior aqui se confirma com mais essa comparação.

Se o meu mundo não fosse humano, também haveria lugar para mim: eu seria uma mancha difusa de instintos, doçuras e ferocidades, uma trêmula irradiação de paz e luta: se o mundo não fosse humano eu me arranjaria sendo um bicho. Por um instante então desprezo o lado humano da vida e experimento a silenciosa alma animal. É bom, é verdadeiro, ela é a semente do que depois se torna humano” (2004, p. 40).

Na relação dúbia que estabelece com o professor, caça e caçador, Sofia, num certo momento, comporta-se como mãe, como aquela que veio para cuidar. Os papéis se invertem:

Mas era como se, sozinha com um alpinista paralisado pelo terror do precipício, eu, por mais inábil que fosse, não pudesse senão tentar ajudá-lo a descer. O professor tivera a falta de sorte de ter sido logo a mais imprudente quem ficara sozinha com ele nos seus ermos. Por mais arriscado que fosse o meu lado, eu era obrigada a arrastá-lo para o meu lado pois o dele era mortal. Era o que eu fazia, como uma criança importuna puxa um grande pela aba do paletó. Ele não olhava para trás, não perguntava o que eu queria, e livrava-se de mim com um safanão. Eu continuava a puxá-lo, meu único instrumento era a insistência (p. 100).

A citação, longa, nos diz muito desse jogo que se estabelece entre os dois e que não deixa de conferir um certo prazer à menina (“O jogo, como sempre, me fascinava”) (p. 99). De início a posição da criança como aquela que somente aprende é negada. No texto, ela, imprudente, perigosa, tem a tarefa de trazer o professor para o seu lado, homem que já estava resignado pelas intempéries da vida: “amava-o como uma criança que tenta desastradamente proteger um adulto, com a cólera de quem ainda não foi covarde e vê um homem forte de ombros tão curvos” (p. 98-99). Uma oposição aí se faz clara. O estágio adulto traz para o ser humano uma série de conformações, viver é resignar-se, tirar lições que o tornam cabisbaixo e covarde para a vida; a infância é a cólera, a raiva, o impulso, a imprudência. Como poderia esse professor ensinar com tanta covardia exposta no seu corpo curvo? Esse papel a menina não aceita, subleva-se e passa a ser seu guia, sua mestra.

Na crônica “O impulso”, a função da cólera já aparece como um indicativo da força da infância em oposição ao esmorecimento e à conformação trazidas pelo mundo adulto: “... nem sempre meus impulsos são de boa origem. Vêm, por exemplo, da cólera. Essa cólera às vezes deveria ser desprezada; outras, como me disse uma amiga a meu respeito, são *cólera sagrada*” (grifo da autora) (2004, p. 29). O **jogo**, que a menina diz que lhe dá tanto prazer

(“Tornara-se um prazer já terrível o de não deixá-lo em paz”) (p.99), é referenciado como parte de uma alegria só encontrada na infância: “E também tenho medo de tornar-me adulta demais: eu perderia um dos prazeres do que é um jogo infantil, do que tantas vezes é alegria pura”. (2004, p. 29). Além disso o prazer associa-se ao jogo e temos aqui uma combinação tensa, em que o acordo não é o tom dominante. É, porém, bom atentarmos para o que Gadamer salienta em relação a esse aspecto. Para ele, jogo implica diálogo, “um diálogo interior da alma consigo mesma” (2002, p. 180). Ou seja, além de levar ao outro num “processo dinâmico que abarca os jogadores” (2002, p. 180), jogar é retornar a si.

Antes de caminharmos na análise da infância em si, vamos nos deter um pouco nas consequências que esse diálogo desalojante traz para as relações pedagógicas convencionais. Nas mediações estabelecidas entre crianças e adultos, a infância é comumente considerada a parte “menor”, submissa, a ser comandada. Pelo senso comum, os adultos são responsáveis pela sua condução através das experiências que lhe permitem vivenciar. No conto em estudo, essa posição desvantajosa é inicialmente invertida. O adulto torna-se aprendiz, é incorporado ao processo de aprendizagem não como exemplo, mas como parte sensível e incompleta. Por isso, no início, a relação é de constante tensão e espinhosa. A menina tenta, de todas as formas, incomodá-lo, tirá-lo do sério, desequilibrá-lo, desafiá-lo. Assim, contra a sua vontade, o professor é tragado pelo desejo de Sofia que procura, ao caminhar com/contra ele, caminhar para si.

Compreender o mundo infante fora dos padrões da escola, da pedagogia e da psicologia tradicionais já foi um exercício de reflexão empreendido por Walter Benjamin. Ele, como falamos anteriormente, enxerga nos gestos infantis uma “inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva: eis todo gesto infantil” (Benjamin, 1984, p. 86), uma maneira de reordenação da realidade aos domínios da infância. Suas ponderações acerca de uma criança que se aproxima dos restos e sobras para recompor o mundo articulam-se com a voz da Sofia menina revelada nos quintais sujos da sua infância: “Nesses restos que sobram elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam com suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação” (BENJAMIN, 1993, p. 77).

“Uma nova e incoerente relação” dentro da escola, assim também poderíamos pensar o conto. A narrativa desenrola-se no espaço escolar, lugar privilegiado de aplicação das teorias pedagógicas que visam compreender a criança para dela “tomar posse” com mais firmeza. Para Walter O. Kohan, “o discurso pedagógico está cheio de pessoas e idéias bem-

intencionadas, que buscam formar as crianças para que elas adquiram as habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores...” (2007, p. 96). Kohan repensa a espacialidade escolar como um lugar onde seja possível “promover outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, descuidado e desconsiderado que é a escola” (2007, p. 97).

Na explosão de uma infância que se desapega do senso comum da “cara lavada”, essas potências têm a capacidade de desestabilizar as certezas que marcam o cotidiano da escola, particularidade que o conto lispectoriano encena com pulsão avassaladora, fugindo dos modelos e das normas estabelecidas. Por isso é importante compreender a infância numa trajetória que reinvente seus significados e possibilidades e na interlocução com outros saberes: em vez da paciência, a inabilidade; da sensatez, a imprudência; das certezas, o risco. Sofia abusa da inaptidão da sua idade para assumir o comando da sua “lição”.

Outro ponto a se destacar no processo de formação a que estamos acostumados é o papel do ensinante em agregar saber aos alunos, encher seus bolsos de conhecimento, abarrotá-los de informação. Na escola, que busca justamente o acúmulo, confunde-se comumente formação com informação. Para Jorge Larrosa, ancorado no pensamento de Walter Benjamin, a experiência é o contrário de informação: “... a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (2002, p. 22). Segundo Benjamin o conceito de experiência está assentado sobre a idéia de troca, permuta, intercalação, ações que se fazem através da narrativa (1993).

Assim, no conto, encontramos uma crítica a esse peso que o ato de ensinar muitas vezes carrega, misto de acúmulo e preenchimento (“Qualquer que tivesse sido o seu trabalho anterior, ele o abandonara, mudara de profissão, e passara pesadamente a ensinar no curso primário...”) (p.98). Sofia, mais uma vez, contando principalmente com sua intuição, fora dos livros e do saber letrado, só pensa em rasgar os bolsos do professor, esvaziá-los, como se aprender fosse também desaprender, instruir-se na arte de ser ignorante, não ter medo de perdas e danos (“E de tudo isso ele só percebia que eu lhe rasgava os bolsos. Mas eu sentia que meu papel era ruim e perigoso: impelia-me a voracidade por uma vida real que tardava, e, pior que inábil, eu também tinha gosto em rasgar-lhe os bolsos”) (p.100-101). O professor, gordo, inchado, pesado, inflava com as impertinências de Sofia, pois não sabia aonde ela queria levá-lo.

A relação com o **saber** vem, portanto, em forma de recusa, pois Sofia afasta-se do saber tradicional, formalizado pela escola (“Aprender eu não aprendia naquelas aulas”) (p.

101) e aproxima-se de uma outra forma de conhecer (“A verdade é que não me sobrava tempo para estudar”) (p. 102), onde a ignorância, a alegria e o ócio são as forças que movem a aprendizagem. Inquieta, ela não se deixa capturar pelas armadilhas da educação tradicional voltada para a criança e escolhe seu próprio caminho. Encontrar o seu lugar de saber é uma forma também de ela se inserir na roda de **poder** que a **escola** e o **professor** representam. Eleger a vadiagem como ofício e amar desastrosamente o mestre são resistências às quais se apegam como forma de manter ou construir a sua identidade ou de ser a mestra de suas aprendizagens.

Sofia indis põe-se com o curso normal dos processos de **formação**, aqueles que buscam moldar ou modular (dois objetivos distintos) o ser. O conceito de formação, que até hoje atravessa o corpo das idéias pedagógicas, encontra em textos distantes temporalmente da contemporaneidade um primeiro esboço ou mesmo uma organização que trata das suas particularidades. Alguns livros mostram-se, nessa trajetória, essenciais para a compreensão tanto do seu significado quanto da sua mutabilidade em épocas diversas: *A República*, de Platão, *De Pueris*, de Erasmo de Roterdã, *A educação das crianças*, de Montaigne e *Emílio*, de Rousseau. Eles tocam também na importância do texto literário na formação dos cidadãos/discípulos/alunos, como também constroem modelos de comportamento que serão assimilados pelas práticas literárias em tempos posteriores. No espaço desse estudo será impossível fazer um cotejo das idéias desenvolvidas nos livros citados, por isso vamos tomar como companheiro nessa análise *A educação das crianças*, de Montaigne, por ele se aproximar, pela fluidez da sua escrita e do seu pensamento, do estilo e da voz clariceana.

São muitas as questões postas pelo ensaio de Montaigne que em muito antecipam discussões que irão se processar centenas de anos mais tarde: o sentimento de brevidade, a inoperância da disciplina sem substância, o valor da sensibilidade para os limites e predileções do educando etc. Desde o início do texto ele abdica das certezas que norteiam os livros dos outros pensadores citados aqui e apresenta-se como um ser errante, falível, com dificuldades para dar conselhos, pelos menos os que têm a certeza como universo mais próximo. A concepção de aprendizagem de que trata também almeja a mutabilidade e não a fixidez do pensamento e da formação, o que o torna mais próximo da visão da infância que é retratada no conto e da própria instabilidade de Sofia:

Pois aqui estão também meus sentimentos e opiniões; apresento-os como algo em que acredito e não como algo em que se deva acreditar. Viso aqui apenas a revelar a mim mesmo, que porventura amanhã serei outro, se uma nova aprendizagem mudar-me. Não tenho autoridade para ser acreditado, nem o desejo, sentindo-me demasiadamente mal instruído para instruir os outros (MONTAIGNE, 2005, p. 39).

Sofia, aprendiz-mestra, aceita-se também na sua imprecisão. Se “ter nascido era cheio de erros a corrigir” (p. 102), estudar o que a escola propõe não era o “currículo” que ela queria assimilar: “Não, não era para irritar o professor que eu não estudava; só tinha tempo de crescer” (p. 102). Montaigne, do mesmo modo, propugna a inoperância dos conteúdos escolares, sua “desutilidade”: “É uma grande ingenuidade ensinar a nossas crianças a ciência dos astros e o movimento da oitava estrela antes dos delas mesmas” (MONTAIGNE, 2005, p. 71).

Clarice antevê intuitivamente o movimento da sua estrela, a sua hora, enxergando o perigo justamente no acúmulo do conhecimento: “[...] eu não podia me arriscar a aprender, não queria me disturbar – tomava intuitivo cuidado com o que eu era, já que eu não sabia o que era, e com vaidade cultivava a integridade da ignorância” (p. 102). Assim, a opção pela ignorância confunde-se com a desse mestre mal instruído para quem “Seguros e convictos há apenas os loucos” (MONTAIGNE, 2005, p. 48). Seus ensinamentos caminham “cambaleando, tropeçando e pisando em falso” (MONTAIGNE, 2005, p. 33), território muito difícil de ser compartilhado pela autoridade tradicional do professor, principalmente quando se vê diante de uma aluna que, ao contrário do habitual, deseja “rasgar” os bolsos do seu paletó e esvaziar-lhes (“eu também tinha gosto em rasgar-lhe os bolsos”) (Lispector, 2000, p. 101).

Por isso Montaigne, ao propor um modelo de Mestre, apresenta-o como um ser sutil, ameno, aberto às possibilidades do ensinar-aprender e não como um depositário de certezas inabaláveis: “[...] gostaria que se tivesse o cuidado de escolher-lhe um preceptor que antes tivesse a cabeça bem-feita e não bem cheia” (MONTAIGNE, 2005, p. 44). Distancia-se dessa maneira das formas de poder e abre mão da autoridade do preceptor, permitindo a emergência de um ensinante que é mais um passageiro ao lado do que um homem à frente na linha do poder, o que confere a esse texto escrito no século XVI uma singularidade que o distingue até hoje das produções voltadas para a formação da criança. Do mesmo modo, as relações com a criança teriam como objetivo fazê-la “experimentar as coisas, escolhê-las e discernir por si mesma” (MONTAIGNE, 2005, p. 44). Posicionando-se contra a retórica que permeia o conhecimento, ele busca uma aprendizagem “que lhe peça não apenas contas das

palavras de sua lição mas sim do sentido e da substância, e que julgue sobre o benefício que tiver feito não pelo testemunho de sua memória e sim pelo de sua vida” (2005, p. 45-46). Assim, a vida não está antes nem depois do saber, mas com ele, nele. Quando a personagem do conto afirma diversas vezes que não tinha tempo para estudar, só de crescer, ela compartilha com o filósofo francês a idéia da vivência como um estar-no-mundo: “Este grande mundo... Em suma, quero que esse seja o livro do meu aluno” (MONTAIGNE, 2005, p. 66).

Lispector e Montaigne, atravessando a linha do tempo, comungam também de um amor aos livros que foge da mesma maneira ao *script* das aulas de Português. O filósofo confessa que sua infância também foi impulsionada/embalada pelo prazer da leitura: “O primeiro gosto que tive pelos livros veio-me do prazer das fábulas da *Metamorfose* de Ovídio. Pois, por volta dos sete ou oito anos, eu me furtava a qualquer outro prazer para lê-las...” (MONTAIGNE, 2005, p. 116). Com a sensibilidade para o caráter movediço do texto literário, peculiaridade que incomodava tanto a Platão, Montaigne vê no prazer da leitura o principal critério de escolha. Assim prefigura-se uma aprendizagem que atenta aos interstícios da palavra, ao seu emprego dissimulado, intenso e sutil. Sua predileção pelos doces prazeres da poesia encontra na flexibilidade e na incerteza aliados paradoxais:

A história é mais minha seara; ou a poesia, que amo com uma inclinação especial. Pois, como diria Cleantes, assim como o som, comprimido no estreito canal de uma trombeta, sai mais agudo e mais forte, assim me parece que a frase, pressionada nos pés numerosos da poesia, se lança bem mais impetuosamente e fere-me com uma comoção mais viva (MONTAIGNE, 2005, p. 33).

Com Sofia, convivemos com um amor movido a unhas roídas, coração palpitante, denunciador de uma relação com a linguagem que beira o êxtase: “havia os livros de história que eu lia roendo de paixão as unhas até o sabugo” (p. 102). A unha vira comida; a palavra, milho sugado até o sabugo. Alimento. No ensaio de Montaigne, essa metáfora também é recorrente, sendo uma imagem requerida diversas vezes para dar conta da relação que ele estabelece entre vida e alimentação, aprender e comer, palavras e sabor: “É prova de crueza e de indigestão regurgitar o alimento como foi engolido. O estômago não realizou sua operação,

se não fez mudar a característica e a forma do que lhe deram para digerir” (2005, p. 46). Ao diferenciar uma aula de gramática de uma de filosofia, Montaigne assim se posta:

Nela [gramática] estão preceitos espinhosos e pouco agradáveis, e palavras vãs e descarnadas, em que não há ponto de apoio. Nesta outra [filosofia] a alma encontra onde morder e onde se apascentar. Esta fruta é maior, sem comparação, e amadurecerá mais cedo (2005, p. 73).

Quando preconiza a inserção da criança no mundo, real ou ficcional, o respeito às diferenças e sensibilidades particulares, a humildade e a fraqueza como valores, Montaigne nos faz provar dessa fruta que não representa a perda do paraíso. Com ela saboreia-se a vida e principalmente pode-se **rir** com ela. Se o conhecimento muitas vezes vem embalado com uma capa de seriedade e pesar, Montaigne nos convida também para desenrolar esse papel e possibilitar um aporte de saber mediado pela alegria de filosofar: “Não há nada mais alegre, mais jovial e quase digo brincalhão. Ela só prega festa e bons momentos” (2005, p. 74). Sofia, quando resiste à formalidade das aulas, faz uma opção pela **alegria**, pelo riso desestabilizador com o qual enfrentava o professor (“minhas gargalhadas só conseguiam fazer com que ele, fingindo a que custo me esquecer, mais contraído ficasse de tanto autocontrole” p. 101) . Mas o riso também era o lugar dela mesma, da sua alegria de viver, por isso não lhe sobrava tempo para os estudos: “As alegrias me ocupavam, ficar atenta me tomava dias e dias” (p. 102).

Em *Comicidade e riso*, Propp faz um trabalho de sistematização que procura ser o mais preciso possível em relação ao riso. Para ele, “é preciso estabelecer do que, em essência, riem as pessoas e o que exatamente é ridículo para elas. Em poucas palavras, podemos sistematizar o material conforme o objeto de derrisão” (PROPP, 1992, p. 29). Segundo ele, rir é uma manifestação positiva, uma capacidade que atesta sensibilidade para a vida: “A capacidade para essa reação é no conjunto um fenômeno de ordem positiva; é uma manifestação de amor à vida e de alegria de viver” (PROPP, 1992, p. 33). Mas na classificação que propõe há uma categoria interessante - *pessoas que não riem* - e a profissão que ocupam parece ser a causa principal dessa indisposição: “Ao que parece, há algumas profissões que privam pessoas medíocres da capacidade de rir. Em particular profissões que investem o homem de algum poder. Pertencem a essa categoria os funcionários e pedagogos à antiga” (PROPP, 1992, p. 33). O professor de Sofia, sério e carrancudo, parece se encaixar

inicialmente nessa classificação, pois ele se mostra incapaz do riso que descontrai, que encara a infância com distensão e sabedoria. Porque ri também é ser sábio, é antever o futuro com sabedoria, é não ficar pregado no presente com tensão e impaciência. O professor não ri porque teme Sofia e rir seria uma forma de se deixar afrontar ou ficar no mesmo nível dela. Ficar sério é uma maneira de manter o poder, mesmo que ilusório, não compartilhar, não ceder ao lugar que ocupa na hierarquia escolar, aquele que sabe e ensina.

O fato pode ser totalmente explicado pela dificuldade da profissão, pela contínua tensão nervosa etc., mas a causa não reside apenas nisso, e sim numa organização psíquica específica que no trabalho do pedagogo se manifesta de modo particularmente claro. Não foi à toa que Tchekhov para o seu homem no estojo escolheu um pedagogo. No ensaio um pedante, Belinski escreve: ‘Sim, quero fazer necessariamente do meu pedante um professor de letras’ (PROPP, 1992, p. 33).

Depois de várias disputas pelo poder e pelo amor com (d)o professor, Sofia, a protagonista, consegue sem querer despertar naquele ser adormecido uma potência desconhecida, a do riso: “Vi uma coisa se fazendo na sua cara” (p.110). O que nas crianças é natural, instantâneo, no professor, amarrado por anos de pressão e confinamento, não é assim tão fácil. Mesmo com a explosão de uma vida que sai das entranhas (“Até que o esforço do homem foi se completando todo atento, e em vitória infantil ele mostrou pérola arrancada da barriga aberta – que estava sorrindo. Eu vi um homem com entranhas sorrindo”) (p. 111), esse sorriso assusta também pelo desconforme, pela luta interna que representa: “essa coisa ainda se parecia tão pouco com um sorriso como se um fígado ou um pé tentassem sorrir” (p. 110).

O riso, na criança, tem leveza, pois conduzido por um ser fora das aprendizagens tradicionais. Em “A menor mulher do mundo”, como veremos adiante, rir também é uma forma de amor, uma libertação, despojar-se das defesas e medos; em “Os desastres de Sofia”, o sorriso, na figura do professor, passa por um processo de aprendizagem, aliás de educação. Aprende-se também a sorrir: “Via sua apreensão extrema em não errar, sua aplicação de aluno lento, a falta de jeito como se de súbito ele tivesse se tornado canhoto” (p.111). O professor, já domesticado pelos meios de controle social e moral, tem que dá forma ao sorrir: “Então ele disse, usando pela primeira vez o sorriso que **aprendera...**” (grifo nosso) (p. 111).

Retomando o pensamento de Montaigne no que concerne ao conhecimento, vemos que ele se distancia de uma postura normativa ou moralizante. Abre-se caminho então para o prazer, o deleite, a fruição como elementos essenciais à aprendizagem. Ele alivia o ensino do peso do castigo, da punição: “Devemos adoçar os alimentos que são saudáveis para a criança e colocar fel nos nocivos” (2005, p. 90). Sofia, no entanto, vai além. Ela quer o fel. Instável, não abre mão, como já falamos anteriormente, do mal que existe nela mesma. Sente prazer em ser o demônio para o professor e resiste aos alimentos adoçados. Seu prazer também está no gosto amargo da tentação. Se no texto do filósofo francês conhecer é comer a fruta do paraíso sem culpa, a menina clariceana debate-se e deseja tudo: a fruta, o prazer, o pecado, a culpa e a punição. Em “Os desastres de Sofia”, o saber da vida (o conhecimento) e o saber do outro (o amor) estão indissociáveis, inclusive do pecado que arrastam consigo (“Havia a esperançosa ameaça do pecado, eu me ocupava com medo em esperar”) (p. 102). Ao comentar a influência dos livros e da benevolência do mestre em sua vida, Montaigne recusa o mal: “O perigo não era que eu fizesse mal, e sim que nada fizesse. Ninguém prognosticava que eu iria me tornar mau, e sim inútil. Previam-me vadiagem, não maldade” (2005, p. 117). Sofia, sobretudo na relação que estabelece com o professor, não afasta o mal. Enreda-se ainda mais nele, pois, na ânsia que marca sua passagem para adolecer, ela empunhou tarefas árduas demais para o seu tamanho: “Era de se lamentar que tivesse caído em minhas mãos erradas a tarefa de salvá-lo pela tentação” (p. 100). Mas esse prazer também causa culpa, remorso, pois ela sabe que por trás da salvação há uma intenção amorosa, marcada pela precocidade: “Eu me tornara a sua sedutora, dever que ninguém me impusera.” (grifo nosso) (p. 100). Ou seja, a sensualidade introduz-se nesse jogo que está implícito na relação criança-adulto.

Isso também é visualizado no desconforto que a menina vive no seu corpo de infante, ansiosa por crescer, por sair daquela indefinição que marca os nove anos. Ao mesmo tempo incomodada com a sua idade (“torturada por uma infância enorme que eu temia nunca chegar ao fim...” p.101)⁸⁷, Sofia sente no **corpo** os impasses do crescimento: “O que eu fazia para todos os lados, com uma falta de graça que mais parecia o resultado de um erro de cálculo: as pernas não combinavam com os olhos, e a boca era emocionada enquanto as mãos se esgalhavam sujas – na minha pressa eu crescia sem saber para onde” (p.102). Essa dimensão corporal já está presente desde o início do conto com a descrição do professor, gordo, pesado, com um paletó que lhe aperta e deforma. Exploramos essa “excedência” inclusive como inadaptação ao mundo ou à leveza da ignorância que Sofia lhe propõe.

⁸⁷ Rousseau identifica nessa fase o ponto crítico do crescimento: “O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento à idade de doze anos” (1979, p.79).

O desconcerto invade os sentimentos: “...sem falar que estava permanentemente ocupada em querer e não querer ser o que eu era, não me decidia por qual de mim, toda eu é que não podia” (p. 102). Assumindo-se fragmentada, ela diz-se múltipla, ambígua e mesmo contraditória. Constrói-se através de uma imagem que não nega seus traços destrutivos, malignos, inquietantes (“Essa não é flor que se cheire, como dizia nossa empregada”) (p. 100).

Essa visão nos ajuda a compreender de que maneira a categoria do **tempo** também é revista na trama narrativa, pois no conto presente, passado e futuro se confundem. O tempo adquire uma outra extensão que não é a do presente cronológico e perceptível (“um abismal minuto antes de dormir”) para se transformar em algo anterior, escuro, escumoso, um mergulho nele mesmo: “Em superfície de tempo fora um minuto apenas, mas em profundidade eram velhos séculos de escuríssima doçura” (p.99). Assim, a personagem não é somente o momento em que vive, pois sabe que é constituída de uma “sabedoria antiga”, que já veio com ela (“mas eu sentia que meu papel era ruim e perigoso”) (p.100), e deseja ardentemente um futuro onde a feitura de mulher se comporá em sua fisionomia: “os cabelos escorridos que eu planejava ficarem bonitos com permanente e que por conta do futuro eu já exercitava sacudindo-os” (p. 101).

Nessa condição intervalar, a criança Sofia, mesmo impetuosa, só consegue se formar tendo a imagem do adulto como contraponto, infância e adultície mediados pelo desejo de saber e pelas relações de poder. Premida entre a infância interminável e um futuro custoso de aportar, ela age impulsionada por vários desejos desencontrados: o de crescer, o de atingir o professor, o de “desabrochar” para o que deseja para si, mas também para o que os outros esperam de uma boa menina: que ela se transforme numa moça delicada, composta.

Foi pena o professor não ter chegado a ver aquilo em que quatro mais tarde depois inesperadamente eu me tornaria: aos treze anos, de mãos limpas, banho tomado, toda composta e bonitinha, ele me teria visto como um cromo de Natal à varanda de um sobrado (p. 103).

É nesse segundo momento que encontramos rapidamente Sofia: aos 13 anos, bela e “pronta” para o mundo. A menina crescera, saíra daquela combustão que foi seu período de passagem, dos tormentos do crescimento, e agora se apresenta iludida com uma possível

serenidade e com um futuro promissor, imagem quase apolínea de beleza e alvura. Enquanto a menina estava voltada para dentro, procurando dentro de si pontes com o mundo, sofrida na imensidão das representações que fermentavam dentro dela, a adolescente caracteriza-se pelo exterior, pelo fora: exposta à apreciação na “varanda de um sobrado”. Nilson F. Dinis, estudioso da obra de Clarice, identifica nessa passagem do conto uma “domesticação civilizadora da infância através de uma pedagogia que tenta levá-la à renúncia do *princípio do prazer pelo princípio da realidade*” (grifos do autor) (DINIS, 2001, p. 82). Norbert Elias já havia observado esse movimento quando comenta que “a distância em comportamento e estrutura psíquica total entre crianças e adultos aumenta no curso do processo civilizador” (ELIAS, 1994, p. 15). O sociólogo alemão acredita que

o processo específico de “crescimento” psicológico nas sociedades ocidentais, que com tanta frequência ocupa a mente de psicólogos e pedagogos modernos, nada mais é do que o processo civilizador ocidental a que todos os jovens, como resultado de um processo social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a tenra idade, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso (ELIAS, 1994a, p. 15).

Em que pese um certo reducionismo da questão, que na verdade não se encerra numa resposta somente sociológica, Elias tem o mérito de nos fazer compreender a rede de relações em que o indivíduo, mesmo sem o saber, está envolvido.

Assim, a Sofia posterior, de certa forma moldada pelos jogos de conduta que se impõem a todos desde a infância, vai se sentir incomodada com os inesperados gritos de um garoto a sua porta. O amiguinho da escola ainda se portava no modelo anterior, tratando-a como uma menina a quem se pode chamar aos berros. No processo de civilização por que a infância passa, a conformação vai do pensamento ao corpo: cabelo alinhado, pele lavada, até a voz exige agora uma modulação educada, dentro dos níveis de “normalidade” e educação. Ou seja, Sofia moça recusa Sofia menina, pois seu “nome não pode mais ser berrado pelas calçadas de uma cidade” (p. 103). Aqui se verifica um movimento comum na adolescência: a recusa da infância, a fuga ao que ela representa de incerto, de “sujo”, empoeirado e de certa forma revelador de si.

Quando achamos que vamos acompanhar no conto o contínuo crescimento da personagem, suas desventuras pela vida, o ex-coleguinha da escola intervém como um mensageiro dessa criança que chega até nós como eterno retorno. Quebra-se a linha de

continuidade, inclusive cronológica, e cai-se novamente no buraco da infância. O grito do menino é na verdade um chamado do que ficou engasgado num tempo pretérito, e que precisa sair de alguma forma. É necessário esse berro mal-educado para trazer a descompostura de volta. E ela retorna através de um signo desestabilizador do humano e da infância: a **morte**. O colega revela-lhe que o professor morreu.

A morte do professor, revelada pelo fala altissonante do intruso coleguinha da escola, vem como um aviso de uma viagem de volta. A vertigem se instala na face da menina e sua atual compostura quebra-se “como a de uma boneca partida” (p.103).

A boneca, ao contrário do cromo de Natal com que ela se identificava aos treze anos, símbolo de plasticidade superficial, placidez de uma imagem presa no tom brilhoso com que o papel é impresso, é um signo vivo da infância. Largar a boneca sempre foi considerado um índice da saída da fantasia, da entrada no mundo do verismo, no mundo real e concreto por que tanto a própria Sofia ansiou: “impelia-me a voracidade por uma vida real que tardava...” (p. 100). Observa-se, no conto, um movimento inverso, a boneca retorna, mas quebrada, partida, isto é, a infância regressa marcada por uma ruptura, ranhada, não há como recuperá-la inteira, mas também não há como negá-la por completo.

Podemos pensar a boneca também como símbolo, ao contrário, do inerte, do plástico colorido, da imobilidade. Sofia, na adolescência, também é essa boneca, bonita e inalcançável, que não pode se sujar com os dedos imundos da infância. Mas a morte, inevitável, cruel, verdadeira, quebra essa boneca, traz contraditoriamente a vida de volta. E aí o conto faz um outro movimento, em vez de seguir adiante, retorna, nos olhos assombrados da moça, ao que não pode ser esquecido.

Ao rememorar, ela encontra essa possibilidade de recuperar-se através da narrativa e da troca de experiências. A narrativa tem essa força de fazer o sujeito reencontrar-se, religar-se a um passado que de certa forma chega ao presente. Segundo Larrosa, experiência e narrativa coexistem, pois “cada uno de nosotros se encuentra ya inmerso em estructuras narrativas que le preexisten y que organizam de um modo particular la experiência, que imponen um significado a la experiência” (2004a, p.19).

Na trama narrativa, após a notícia da morte do professor, Sofia volta a um ponto preciso da sua infância, momento crucial em que ela e o professor se enfrentaram e se transformaram. A relação entre os dois, mesmo isolada num dentro sufocante da sala de aula, alheia a outros personagens que poderiam povoar o conto, pode ser percebida como uma

imagem reticular, relação que aponta para uma transformação que não pode se dar sem a interferência do outro. Retomando o pensamento de Norbert Elias, ele assim explica essa interlocução confrontatória:

A característica especial desse tipo de processo, que podemos chamar de imagem reticular, é que, no decorrer dele, cada um dos interlocutores forma idéias que não existiam antes ou leva adiante idéias que já estavam presentes. Mas a direção e a ordem seguidas por essa formação e transformação das idéias não são explicáveis pela estrutura de um ou do outro parceiro, e sim pela relação entre eles (ELIAS, 1994b, p. 29).

No conto, é nesse momento reticular que os sentimentos misturam-se também aos **textos**, fundem-se de forma a não haver mais separação. Acontece uma interação que extrapola os corpos sensoriais, incorporando os corpos linguageiros, pulsantes, e será pela força da língua que as revelações e as aprendizagens irão acontecer. As reflexões sobre o amor, a vida não podem mais ser feitas sem a presença da letra, da língua e acompanhamos Sofia misturada a si, ao outro e às palavras num enredamento que a identificará para sempre. O que provoca esse enredamento tríplice? Uma **redação**, a velha composição escolar: “Foi talvez por tudo o que contei, misturado e em conjunto, que escrevi a composição que o professor mandara, ponto de desenlace dessa história e começo de outras” (p. 103).

Ao lembrar do professor, Sofia “escolhe” experiências que seriam significativas “para compreender as correntes que animam o movimento da vida...” (JOSSO, 2004, p.175). Não à toa ela lembra de algo que escreveu em sala de aula, a famosa redação. Apesar da aparente simplicidade de uma redação escolar, Josso também nos alerta para “o impacto formador de um trabalho de escrita que exige uma implicação pessoal intensa” (2004, p. 177). Ou seja, escrever é muito mais do que dispor ingenuamente palavras no papel.

O professor toma como ponto de partida uma história que poderia ser classificada como uma “narrativa sábia”, ou seja, um texto curto, metafórico, que busca, por meio da simbologia, ensinar uma moral, trazer um ensinamento. Assim é a história contada por ele:

um homem muito pobre sonhara que descobrira um tesouro e ficara muito rico; acordando, arrumara sua trouxa, saíra em busca do tesouro, andara o mundo inteiro e continuava sem achar o tesouro; cansado, voltara para a sua pobre, pobre casinha; e como não tinha o que comer, começara a plantar no seu pobre quintal; tanto plantara, tanto colhera, tanto começara a vender que terminara ficando muito rico (p. 103).

Ligada a um modelo arcaico, a narrativa faz parte de uma arqueologia do saber concentrada em pequenas histórias, lições passadas de geração em geração e que contêm um princípio revelador e uma intenção formadora do ser humano. Está próxima das histórias orais contadas por narradores anônimos de que nos fala Walter Benjamin e que contêm um senso prático, uma utilidade: “Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida” (BENJAMIN, 1993, p. 200). Para Benjamin o que a caracteriza sobretudo é a sabedoria, a possibilidade da transmissão da experiência: “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (BENJAMIN, 1993, p.200). Outra marca desse tipo de texto é a concisão, histórias pequenas que permitem uma rápida fixação e, a despeito da sua dimensão menor, sua penetração é profunda:

nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. [...] Esse processo de assimilação se dá em camadas profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro (BENJAMIN, 1993, p. 204).

Benjamin reforça sempre a intenção que esse tipo de narrativa tem de dar conselhos, trocar experiências. Num tom nostálgico, lamenta a sua dissolução na modernidade, quando as pessoas perderam a capacidade de ouvir, trocar e transmitir: “E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual” (BENJAMIN, 1993, p. 205).

Na relação que Sofia trava com o professor, nada mais inadequado do que um conselho, do que uma história gasta por uma sabedoria deslocada no tempo e no espaço. No conto, esse tipo de narrativa, com sua moral pronta, independente do momento em que é lida,

é vista como uma prisão, um sufocamento, uma aprendizagem que peca pela imutabilidade: “Só que naquela época eu estava começando a ‘tirar a moral das histórias’, o que, se me santificava, mais tarde ameaçaria sufocar-me em rigidez” (p. 105). Outro contraponto que o conto estabelece é entender a dissolução dessa rede de outra forma, compreendendo que ela não se desfaz com o tempo, mas se multiplica perdendo a sua unidade inicial. Na narrativa clariceana, cheia de ‘pequenas sabedorias’, o tecido lingüístico que costura o texto é disperso, cheio de pontas: “Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias” (p. 100).

Além disso, na aplicação do conto do ‘tesouro’ em sala de aula, operam-se outras descontextualizações: a naturalidade da contação cede lugar à obrigatoriedade de um dever, o professor não é um artesão cuja experiência sirva de exemplo para os alunos, o estado de distensão exigido é substituído pelo de tensão, já que não basta ouvir a história em sala, há uma redação a elaborar. Desnaturalizada, a narrativa perde em vivacidade, com o risco de tornar-se mais um adorno da consciência do que um texto para transformar as pessoas através da transmissão de uma experiência.

Entretanto, apesar de convencional, essa história antiga com uma moral atrasada e inadequada vai transformar a vida dos dois personagens, pois, ao propor a redação, o professor apresenta uma condição: “Vou contar uma história, disse ele, e vocês façam a composição. **Mas usando as palavras de vocês**” (grifo nosso) (p. 103). Foram essas as palavras mágicas que reativaram a força da história antiga e amarfanhada pelo uso contínuo. Foi essa a armadilha que pegou Sofia. A menina no seu impulso de vencer sempre o professor acha que vai ‘tirar de letra’ aquela tarefa: “Como eu só sabia ‘usar minhas próprias palavras’, escrever era simples” (p. 104). Acabou por entrar num estado de distensão, como previa Benjamin, e revelar-se no ímpeto da escrita.

Na escrita do texto, ou seja, na produção de uma narrativa, é que se vai estabelecer o encontro entre os dois protagonistas do conto. É por meio das palavras, reveladoras, que haverá uma suspensão do primeiro nível de conflito, para se entrar num outro, porém mais verdadeiro e produtivo. Ao escrever o texto, Sofia não se dá conta que ele vai passar por uma segunda instância, a da leitura, ou seja, ele deixa de ser seu para ser do outro. Nessa troca de lugares, inversão de papéis, ela se dá a ler. Há uma suspensão de todas as defesas anteriores, barreiras criadas para evitar uma aproximação verdadeira. Por meio dessa interface dinâmica (autor-texto-leitor), um acontecimento se insinua e outro tesouro se revela:

escrever [...] é aceitar arriscar-se aos conflitos das interpretações [...] Mas arriscar-se é apostar no efeito de clarificação para si destes múltiplos olhares e assumir a polissemia potencial das nossas experiências e vivências como riqueza e descoberta (JOSSO, 2004, p.178).

Casualmente, o professor inverteu o jogo e Sofia passou de caçadora à caça. Açulada pela vaidade, ela repete a história e, ao final, com “alguma faceirice”, acrescenta algumas frases e muda o final da história: “Mas levianamente eu concluíra pela moral oposta: alguma coisa sobre o tesouro que se disfarça, que está onde menos se espera, que é só descobrir, acho que falei em sujos quintais com tesouros” (p. 105).

Antes de comentar a reação que esse texto causa no professor, é importante apontar alguns aspectos importantes na compreensão dos processos de aprendizagem e formação que estamos a perscrutar nessa análise. Principalmente em espaços delimitados de estudo, como a escola, os contos de Clarice redimensionam as formas de aprendizagem, colocando-se contra o acúmulo e o trabalho, identificações quase intransferíveis entre aprender e conhecimento. Vimos, no conto em estudo, como Sofia se esquivava dos aparatos tradicionais de conhecimento e busca sua rota de saber de maneira própria, particular. A singularidade dessa intervenção não se faz, obviamente, sem a presença do outro nem as conformações da sociedade. Mesmo resistindo às forças tradicionais de ensino, ela de certa forma é atingida por elas, quase sempre no confronto, na adversidade do enfrentamento. Quando reescreve a narrativa proposta pelo mestre, ela, ao contrário da expectativa de leitura que previa a afirmação do trabalho, valoriza o ócio, a gratuidade: “o ócio, mais que o trabalho, me daria as grandes recompensas gratuitas, as únicas a que eu aspirava” (p. 105). Nessa passagem, há uma confluência entre o pensamento de Montaigne e o de Benjamin sobre o ócio como um elemento contraditoriamente indispensável ao aprender. Quando comenta a influência que a conduta amena do preceptor provocou em sua vida, Montaigne afirma que seu descaminho maior foi deixá-lo lânguido, preguiçoso, estados que permitem a contemplação da vida: “Por isso a minha não tinha outros vícios além da languidez e preguiça” (MONTAIGNE, 2005, p. 117).

No livro *Passagens* (2006), Benjamin faz várias reflexões sobre o ócio, rediscutindo os conceitos de experiência e vivência. Numa conotação diferente da apresentada

no ensaio sobre o narrador, ela dá outro significado à experiência, de um certo modo opondo-a à vivência, espaço de ócio e real transformação. Ao afirmar que “A experiência [*Erfahrung*] é fruto do trabalho, a vivência [*Erlebnis*] é a fantasmagoria do ocioso” (2006, p. 840), Benjamin desloca o foco da aprendizagem para a noção de acontecimento, imprevisto, acaso e para a prevalência do ócio sobre o esforço.

O que distingue a experiência da vivência é o fato de que a primeira não pode ser dissociada da idéia de uma continuidade, de uma seqüência. O acento que recai sobre a vivência torna-se tanto mais importante quanto seu substrato for independente do trabalho de quem a vivenciou – trabalho que se caracteriza por levar ao conhecimento da experiência, lá onde o outsider chega no máximo a ter uma vivência (BENJAMIN, 2006, p. 841).

No conto, Sofia parece recusar a sabedoria do narrador, centrada na transmissão da experiência pelo trabalho, e opta pela vivência, que seria mais pessoal, singular, descontínua, conquistada pelo descuido, pelo desinteresse: “Ao contrário do trabalhador da história, na composição eu sacudia dos ombros todos os deveres e dela saía livre e pobre, e com um tesouro na mão” (p. 106). O que mais chama a atenção do professor, todavia, é o deslocamento semântico que a menina opera na palavra **tesouro**. Palavra pesada de tantos significados que foram se depositando sobre ela, representa no imaginário humano uma busca constante por algo valioso, brilhante, reluzente. Tesouro, assim, também é salvação, passagem para um mundo melhor. No Direito, tesouro tem a ver com coisas preciosas de cujo dono não se tem notícia. A sabedoria também é um tesouro: valiosa, sem dono, anônima. O conjunto de textos destinados a formar crianças e jovens comumente se chama “O tesouro da juventude”. Dessa forma, num primeiro momento, esse signo implica tempo, valor, acúmulo. Quando Sofia escreve com sua faceirice, acaba reinventando o signo, afirmando-o pelo seu contrário: pobreza, sujeira, mas principalmente liberdade.

No entanto, na contramão do seu intento, ela é captada pelo professor, que se interessa, por meio da redação, em conhecer aquela menina que tanto prazer tinha em exasperá-lo. Chama-a para perto de si e tenta saber um pouco mais sobre Sofia. Pela primeira vez ela tem que parar, imobilizada no espaço da sala de aula, e encarar o professor de uma outra forma, quase uma Chapeuzinho Vermelho diante do lobo. O impacto da visão impera:

Era a primeira vez que estávamos frente a frente, por nossa conta. Ele me olhava. Meus passos, de vagarosos, quase cessaram. Pela primeira vez eu estava com só com ele, sem o apoio cochichado da classe, sem a admiração que minha afoiteza provocava (p. 106).

Aluna e professor encontram-se desavisados de seus ódios: “só então meu **olhar tropeçou** no dele” (p.106). Nesse tropeço as metonímias (táteis, gustativas, olfativas, auditivas, visuais) retornam como para evidenciar as marcas que vão se revelar no corpo da menina, distanciadas, neste primeiro momento, de uma compreensão efetiva do que está acontecendo: “A gota de suor foi descendo pelo **nariz**, dividindo o meu **sorriso** [...]eu sentia a parede dura na palma da **mão** [...] foi quando **ouvi** meu nome” (grifos nossos) (p.106-107). Mas essas sensações corporais, constituídas no susto, no assombro, na abolição da segurança, no despreparo, enfim no inusitado que nos liberta, vão permitir-lhe compor uma imagem do desejo somente entrevista durante o conto: “E bem devagar **vi** o professor todo inteiro. Bem devagar vi que o professor era muito grande e muito feio, e que ele era o homem da minha vida” (p. 107).

Na visão, que é rápida e reveladora, a incerteza, entretanto, ainda está presente, desconstituindo mais uma vez a idéia de plenitude ou completude que o termo revelação às vezes carrega. Mesmo com a visão “inteira” do professor, não há o preenchimento, pois um vazio constante, revelado por uma sede que não se sacia, redimensiona a cena: “Eu era dois pés endurecidos no chão e um coração que de tão vazio parecia morrer de sede” (p.108-109). Sofia, aos nove anos, que tomara a responsabilidade de cuidar de um adulto, invertendo os papéis como falamos anteriormente, retoma a sua infância: “Pela primeira vez a ignorância, que até então fora o meu grande guia, desamparava-me. Meu pai estava no trabalho, minha mãe morrera há meses. Eu era único eu. [...] E eu não soube como existir na frente de um homem” (p. 108-109).

De repente, a que queria ser grande defronta-se com sua própria infância, com a desproteção que ela também significa: “O novo e grande medo. Pequena, sonâmbula, sozinha, diante daquilo a que minha fatal liberdade finalmente me levara” (p. 108). Sua grande ousadia – querer saber além do que a idade lhe permite - acaba por levá-la de volta a si mesma e ao encontro com o Lobo: “E eu não soube como existir na frente de um homem” (p. 108-109). O

crescimento por que ela tanto ansiara chegara na forma mais inesperada: “era cedo demais para eu ver tanto. Era cedo demais para eu ver como nasce a vida. [...] Eu o olhava surpreendida, e para sempre não soube o que vi, o que eu vira poderia cegar os curiosos” (p. 111). Por isso o desejo de correr para seus pares: “a me refugiar no meio de meus iguais, as crianças” (p. 107).

Dentro da estrutura da obra de Clarice, há quase sempre a identificação de um momento epifânico na trama narrativa, aquele em que uma grande aprendizagem, fora do aparato convencional, irrompe na vida dos personagens. São momentos sutis, breves instantes de revelação, onde se descortina uma percepção da realidade e de si mesmo. Em “Os desastres de Sofia”, a visão do professor e do amor que sentia por ele será essencial na passagem tormentosa que a narradora sofre da infância para a adolescência: “A necessidade de acreditar na minha bondade futura fazia com que eu venerasse os grandes, que eu fizera à minha imagem, mas uma imagem enfim purificada pela penitência do crescimento, enfim liberta da alma suja de menina” (p. 113).

Sofia vive a infância como um quintal sujo, uma penitência pela qual tem que passar para se limpar das impurezas que já traz com ela. Mas, ao contrário de todas as suas tentativas de “menina má”, ela conseguiu chamar a atenção daquele homem pela “bondade” da sua escrita. Ele viu no texto da menina um pedido de socorro; onde ela queria ferir, saiu ferida: o desejo de amar e ser amada. O professor a enxergou como um tesouro, “o tesouro onde menos se espera”: “Tudo o que em mim não prestava era o meu tesouro” (p. 114- 116).

Em “Uma experiência”, CL retoma o aspecto da ferocidade e da suavidade da infância como um aviso para a necessidade constante do amor:

Senti-me então como se eu fosse um tigre perigoso com uma flecha cravada na carne, e que estivesse rondando devagar as pessoas medrosas para descobrir quem lhe tiraria a dor. E então uma pessoa tivesse sentido que um tigre ferido é apenas tão perigoso como uma criança. E aproximando-se da fera, sem medo de tocá-la, tivesse arrancado com cuidado a flecha fincada (2004, p. 147).

O professor arranca a flecha e permite momentaneamente que a criança se liberte da sua dor. A narradora do conto, já sem a flecha cravada no peito, apropria-se da história de Chapeuzinho Vermelho e a reescreve num tom metafórico, acrescentando-lhe uma nova sabedoria:

Para que te servem essas unhas longas? Para te arranhar de morte e para arrancar os teus espinhos mortais, responde o lobo do homem. Para que te serve essa boca de fome? Para te morder e para soprar a fim de que eu não te doa mais, meu amor, já que te tenho de doer, eu sou o lobo invisível, pois a vida me foi dada (p.116).

Uma caminhada para o amor - assim o conto nos parece, como também se procedeu nas duas histórias estudadas anteriormente. “Você é uma menina muito engraçada, você é uma doidinha”, dissera ele. Era como um amor” (p. 115). Uma aprendizagem que descuida da inteligência⁸⁸, desvencilha-se da racionalidade, desdenha das formas de compreensão habituais:

Entendia eu tudo isso? Não. E não sei o que na hora entendi. Mas assim como por um instante no professor eu vira com aterrorizado fascínio o mundo – e mesmo agora não sei o que vi, só que para sempre e em um segundo eu vi – assim eu nos entendi, e nunca saberei o que entendi. Nunca saberei o que entendo. O que quer que eu tenha entendido no parque foi, com um choque de doçura, entendido pela minha ignorância (p. 115)

No conto “Os desastres de Sofia”, portanto, as travessias da aprendizagem são o foco principal da narrativa. É através dos percursos e percalços vividos por uma menina que a história encena a constituição da subjetividade da protagonista-narradora. Da infância à sua adolescência somos confrontados, enquanto leitores, com uma série de acontecimentos que, em seu entrelaçamento aparentemente descontínuo, montam uma rede de afetos, saberes e dissabores. Apesar de não se constituir em uma trajetória absolutamente linear, mas “reticular”, a narrativa delimita alguns pontos nesse percurso que podem ser ponto de apoio para uma compreensão da infância que vai se desenhando no texto e dos rituais que marcam as aprendizagens desse momento na vida da narradora. Ela recusa o que é dado como pronto, fixo, imutável, sabedorias engessadas no tempo e propõe uma aprendizagem mutante, em movimento, sempre em busca de uma **movediça felicidade**.

⁸⁸ Na crônica “Ao correr da máquina (I)”, encontramos essa passagem: “confio na minha incompreensão, que me tem dado vida instintiva e intuitiva, enquanto que a chamada compreensão é tão limitada” (2004, p. 153) .

3.3 As margens da alegria: “A menor mulher do mundo”

Ser filha é uma das experiências possibilitadas pela infância. Nos contos estudados anteriormente as diversas formas de exercitar a filiação e os papéis que ocupam no processo de crescimento estão no centro narrativo. Com o próximo conto, há uma diversificação de infâncias e a chegada a um outro porto: as mães. Numa história que não é de “família”, nem uma recordação de infância, veremos como tipos de crianças diferentes, habitantes da floresta e da cidade, relacionam-se com seu habitat, seus pares, sua cultura. Numa outra dimensão do literário, que se afasta da autobiografia, CL vai enveredar pelos tépidos humores da selva de bichos e homens e contar uma história sobretudo de transformações, de mudanças, de impactos. Ao ser recriado no conto, o estado infante adquire outras conotações que dialogam com o ser real e ampliam suas possibilidades de existência. Nesta visão, mediada por uma articulação entre selvagens, animais, adultos e crianças, cria-se uma nova experiência de infância, “uma mistura de instintos, doçuras e felicidades” (LISPECTOR, 2004, p. 40).

A ênfase primeira da história recai sobre o encontro de um colonizador europeu, Marcel Pretre, com uma tribo de pigmeus na África. No Congo Central ele depara-se com “os menores pigmeus do mundo”:

Entre mosquitos e árvores mornas de umidade, entre as folhas ricas de verde mais preguiçoso, Marcel Pretre defrontou-se com uma mulher de quarenta e cinco centímetros, madura, negra, calada. [...] Nos tépidos humores silvestres, que arredondam cedo as frutas e lhes dão uma quase intolerável doçura ao paladar, ela estava grávida (p. 77).

A visão da pequena mulher desperta no homem uma série de sentimentos confusos, que vão do assombro ao êxtase, do desejo de posse ao quase desvario. Não será fácil para ele defrontar-se com uma novidade tão inesperada, “a própria pequenez da própria coisa rara” (p. 84). Suas atitudes oscilam, o que situa o conto numa dubiedade contínua de ações e sentimentos. A pigmeia, ao ser construída pelo texto e pelo olhar do estrangeiro, vai resgatar facetas da infância, principalmente as que ligam a criança a um certo estado selvagem do humano, onde instintos e ferocidade se amalgamam e criam um clima particular do infantil

que existe em qualquer *locus*, como vimos com a irascível e cidadina Sofia. Da floresta para as cidades, várias representações se alternam.

Na crônica “Estive em Bolama, África”, CL já adianta uma preocupação com as diversas formas de a infância se apresentar e as características que ela adquire em função das condições de existência que a rodeiam. Espanta-se com o tratamento dos portugueses com os negros e com a dificuldade dos habitantes em medirem suas idades: uma criança diz ter 53 anos. Desprovida de idade e maltratada pelo colonizador, assim se apresenta a criança real africana. Ou seja, para ela tem pouca validade nossos instrumentos de medição. Sua idade certa ou fases vividas, tão imprescindíveis para a compreensão ocidental e civilizada, mostram-se sem importância na organização social de que participam. No descortinar da real situação daqueles que vivem em habitat tão distante do nosso, atenta-se para um selvagem que não é do nível da ferocidade em si, como Sofia representa. As crianças africanas, como veremos, são vítimas de outras feras e o que elas despertam no outro é uma visão da liberdade que encarnam. Crianças livres, mas que correm perigo constante diante dos perigos que o lugar oferece. Já nas casas onde a narrativa acontece, crianças urbanas correm outros perigos, o da domesticação especialmente. No abrigo do lar, longe dos sacrifícios pela sobrevivência, com uma vida mínima garantida, elas sofrem com suas mães as amarras de uma vida amortecida pela imposição civilizadora, que trouxe uma segurança em nome da qual tiveram que abrir mão de sua ferocidade.

Ao descrever a vida dos habitantes da floresta, o conto revela as tensões vivenciadas pelos pigmeus. Para explicar suas formas de vida, mostra os meios de acomodação e adaptação de que o grupo foi se servindo para sobreviver na selva. A aprendizagem inicial adquirida é a de se proteger dos inimigos, já que, pelo seu tamanho, são os alvos preferidos dos fortes e grandes *bantos*. Medo e instinto de sobrevivência se misturam num aprender situado nas manifestações do ser humano. A possibilidade da morte parece ser então o primeiro saber que os habitantes pigmeus vivenciam:

o grande risco para os escassos likoualas está nos selvagens bantos, ameaça que os rodeia em ar silencioso como em madrugada de batalha. Os bantos os caçam em redes e os comem. Assim, caçam-nos em redes e os comem. A racinha de gente, sempre a recuar e a recuar, terminou aquarteirando-se no coração da África, onde o explorador afortunado a descobriu. Por defesa estratégica, moram nas árvores mais altas (p. 78).

O canibalismo é uma forma ritual de se apossar do outro. Observado principalmente entre as tribos indígenas e os povos primitivos, ele é antropológicamente compreendido como um ato mimético, uma forma de absorção simbólica das qualidades da vítima capturada, na maioria das vezes um guerreiro inimigo (GIRARD, 1990). Matá-lo e comê-lo é um modo sagrado de ingerir as suas características benéficas. O grande tabu que cerca o canibalismo é a ingestão da carne humana, prática que sempre despertou discussões éticas relacionadas à preservação moral do indivíduo. Sua existência situa-se mesmo na experiência-limite do paladar, no desejo maior de saber o gosto daquilo que nos constitui literalmente. Em uma perspectiva antropológica, o canibalismo esteve comumente relacionado a uma dimensão sagrada, como uma refeição sacrificial encenadora da união entre o paladar e as simbologias que sobre ele foram depositadas. Os sacerdotes indígenas que comandavam as cerimônias sacrificiais assumiam as funções de um deus, por isso a carne humana transformava-se em alimento divino, ingerido em ocasiões especiais. Os rituais sacralizavam a refeição e, ao mesmo tempo, ensombream um outro lado, o do gosto da carne humana.

As crianças pigméias, portanto, estão expostas a esse perigo constante. Retomando o corte histórico produzido por Ariès, nos séculos que antecedem à Modernidade, as crianças morriam em quantidade assustadora e isso era fato corriqueiro, normal: “não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática” (ARIÈS, 2006, p. 21). O infanticídio podia inclusive ser considerado como uma prática quase sancionada pelos grupos sociais já que as crianças, em situações de perigo, eram as primeiras a serem sacrificadas. Pequenos seres tão sem valor que sua morte não despertava grandes comoções.

No Congo Central, sobreviver é a primeira estratégia para a raça ter continuidade, sair do medo para entrar na vida, lição repassada à sua descendência. As aprendizagens aqui são aquelas consideradas empíricas, fruto de uma vivência. Nesse momento a aprendizagem pedagógica, entendida como apreensão de um conteúdo de maneira formalizada, ainda não se faz presente. Aprende-se inicialmente pelo exercício primário das pulsões e das necessidades, já que “... a intuição é, sob certo aspecto, a lógica da primeira infância” (PIAGET, 1982, p. 29).

Apesar da ameaça constante do devoramento e das técnicas de sobrevivência, um processo inverso se produz com as crianças da tribo. Em vez de protegê-las demasiadamente, os pigmeus oferecem a seus infantes uma liberdade quase irrestrita. Lá vivem por conta

própria e, se isso implica perigos, eles são compensados pela intensidade do viver, pois a liberdade impõe-se como valor inseparável da infância. Delineia-se aí uma visão bem distinta da que vivenciamos, já que os pais/responsáveis sempre querem ter o controle das ações.

Quando um filho nasce, a liberdade lhe é dada quase que imediatamente. É verdade que muitas vezes a criança não usufruirá por muito tempo dessa liberdade entre feras. Mas é verdade que, pelo menos, não se lamentará que, para tão curta a vida, longo tenha sido o **trabalho** (grifo nosso) (p. 78).

A oposição **ócio - trabalho** que já aparece em “Os desastres de Sofia” aqui retoma sua força. O trabalho, penoso e desnecessário na visão infantil, inclui forçosamente o ser humano na engrenagem do ganhar dinheiro e não perder tempo⁸⁹. A criança primitiva, pigméia, longe dos aparatos e valores da civilização, detém o poder da sua vida, mesmo que curta. Melhor viver pouco e bem do que prolongar a vida na escravidão do trabalho. Tal disposição vai contra a lógica adulta do preservar-se para viver mais, ter os cuidados necessários para prolongar os anos, nem que isso signifique viver “menos”, ou seja, sem intensidade. O presente, então, é o tempo que privilegiam, sem preocupações com o passado, nem projeções para o futuro. Poderíamos argumentar que a caça, da qual vivem os pigmeus, é um trabalho, um compromisso. Walter Benjamin (2006), entretanto, ao abordar a questão do ócio, pontua bem esse aspecto em relação aos povos primitivos e a suas atividades. Para ele, numa relação inusitada com o conceito de experiência, caçar ativa uma vivência e não uma obrigação, por isso “as experiências de quem persegue um rastro provêm muito remotamente de uma atividade de trabalho, ou são totalmente desvinculadas dele” (BENJAMIN, 2006, p. 841).

Outro aspecto abordado que nos interessa nessa infância é que ela se apresenta grupal, sem nomeação específica de um membro além de Pequena Flor, a pigméia grávida assim nomeada pelo francês. A noção de indivíduo perde para a importância de estar junto, já que está perto do outro também é uma forma de ficar vivo. Sabemos que quanto mais simples as comunidades, mais coletivos os seres humanos. Eles vivem em função do grupo e da função que nele ocupam, o indivíduo em si é uma conquista posterior: “as diferenças entre os

⁸⁹ Negócio, *necotium*, significa ‘negação do ócio’.

rumos seguidos por diferentes indivíduos, entre as situações e funções por que eles passam no curso da vida, são menos numerosas nas sociedades mais simples do que nas complexas” (ELIAS, 1994, p. 27).

Em relação à linguagem as crianças encontram-se num estágio de comunicação estruturada por um mínimo de palavras, o que evidencia uma vida longe das amarras que uma língua formalizada impõe. A ausência de linguagem traz para a narrativa a possibilidade de construir a comunicação por outras vias: “Pois mesmo a linguagem que a criança aprende é breve e simples. Os likoualas usam poucos nomes, chamam as coisas por gestos e sons animais” (p. 78). Seu “avanço espiritual” é um tambor, com o qual cantam e dançam, o que evidencia uma organização tribal mínima.

A infância, nesse primeiro momento, usa as armas de que seu **corpo** dispõe e as que o **grupo** oferece para fazer parte de si, da coletividade e para entrar em contato com **outro** que vem de fora. Há inicialmente uma entrega, ou seja, *ela é*, sem escusas ou esconderijos simbólicos e lingüísticos. Organiza-se por formas anteriores de composição social, cuja aprendizagem está diversificada na língua, na dança, nos gestos, no sorriso. Da mesma forma, outros símbolos marcam essa construção imaginária, como a liberdade de ações, o riso, a despreocupação com o trabalho, a ênfase no presente.

Segundo Merleau-Ponty, em *Psicologia e pedagogia da criança*, “a linguagem é o prolongamento indissolúvel de toda a atividade física e ao mesmo tempo é nova em relação a esta: a fala emerge da ‘linguagem total’ constituída por gestos, mímicas etc.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 7). Piaget corrobora essa afirmação quando identifica na primeira infância formas múltiplas de comunicação: “É assim que, durante a primeira infância, se notam interesses através das palavras, do desenho, das imagens, dos ritmos, de certos exercícios físicos etc.” (PIAGET, 1982, p. 39).

O adulto, civilizado, aporta nesse universo munido de outra compreensão e de outras armas para a sua sobrevivência. Frente à liberdade extrema da tribo e das suas crianças, sua preocupação, para evitar o êxtase, é anotar, classificar. **A criança vive, o adulto registra.** As instituições, sejam elas pedagógicas, psicológicas, penais, procuram construir um edifício de anotações e classificações sobre esse comportamento das crianças. Anotar, escrever, classificar são também maneiras de tomar conta, assentar o poder: “A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear” (LARROSA, 2004b, p. 184).

Acionar o adulto para refrear a aflição é atitude de Pretre, o explorador, que faz uso mais uma vez da **linguagem escrita** para controlar as emoções: “recuperou com severidade a disciplina do trabalho, e recomeçou a **anotar**” (grifo nosso) (p. 85). Se observarmos bem esse exemplo e outros analisados anteriormente, a necessidade adulta de impor ordem está atrelada no conto à disciplina da escrita, que significa na história da linguagem e nos processos de aquisição da linguagem um estágio de amadurecimento e de organização do pensamento dentro de uma estrutura de regras lingüísticas e mentais. A língua escrita é o capital simbólico que o personagem detém para conviver com essa nova ordem que nele provoca um desassossego (“Marcel Pretre teve vários momentos difíceis consigo mesmo”).

Representante da tradição, seu primeiro olhar impele-o para a nomeação e a medição, pelo desejo de saber; isso ameniza os medos, diminui o pavor diante do inexplorado que vem da África ou da própria infância. Os medos se sobrepõem: do adulto diante da criança, da civilização diante do selvagem. A criança precisa ser classificada para se tornar um ser reconhecível. Isso faz parte do processo de civilização de quem o explorador é representante e porta-voz. Assim, há uma preocupação constante em impor uma ordem, uma forma de conhecimento possível.

Num segundo momento do conto, Pequena Flor traz para a narrativa outras crianças, além daquelas da sua própria tribo. Sua imagem, perdida no meio de uma floresta intacta e não desvendada, dá um salto e, ultrapassando espaços e tempos, sai do Congo e percorre o mundo, provocando, nos lugares mais longínquos, as mesmas inquietações que desperta no explorador francês. Esse transpor as barreiras da África já uma é das imbricações propostas pelo texto, já que a tensão só se instala quando as diferenças se tocam. Através de uma foto, Pequena Flor vai ser tirada do seu habitat natural, a floresta, do tempo em que vive, primitivo, e vai adentrar um mundo de casas já inserido num tempo tecnológico: “A fotografia de Pequena Flor foi publicada no suplemento colorido dos jornais de domingo, onde coube em tamanho natural” (p. 79).

Em uma das casas visitadas pela foto, o impacto caudado pela imagem ocorre pela identificação: “uma menina de cinco anos, vendo o retrato e ouvindo os comentários, ficou espantada. Naquela casa de adultos, essa menina fora até agora **o menor dos seres humanos**” (grifo nosso) (p. 80).

Ela antevê as dores de ser vítima do afeto dos adultos, pois se ser criança “era fonte das melhores carícias, era também fonte deste primeiro medo do amor tirano”

(LISPECTOR, 1983, p. 80). As crianças, sobretudo as menores, provocam esse duplo impacto nos adultos: amor e tirania. Sua pequenez faz com que sejam amadas, mas ao mesmo tempo as torna vulneráveis à violência que está contida no ato amoroso. Os bebês, por exemplo, inquietam: despertam o desejo de tomar posse de um corpo totalmente entregue à volúpia adulta. Assim, talvez o primeiro sentimento despertado na criança seja o de amor misturado ao medo. E um saber advém dessa experiência: “A existência de Pequena Flor levou a menina a sentir [...] numa primeira **sabedoria**, que ‘a desgraça não tem limites’” (grifo nosso) (p. 80). Sabendo da sua fragilidade que equivale à das crianças da tribo, ela percebe os perigos a que está submetida: “A criança expõe-se completamente ao nosso olhar, se oferece absolutamente às nossas mãos e se submete, sem resistência, para que a cubramos com nossas idéias, nossos sonhos e delírios” (LARROSA, 2004b, p. 187).

“Um menino esperto” também será tocado pela imagem de Pequena Flor. Ele vai concebê-la como um brinquedo, atitude comum reservada às crianças pequenas, consideradas ‘brinquedos’ das crianças maiores: “_ Mamãe, se eu botasse essa mulherzinha na cama do Paulinho enquanto ele está dormindo? [...] E a gente então brincava com ela! A gente fazia ela o brinquedo da gente, hein!” (p. 81). Sob essa visão aparentemente ingênua do pitoresco, insinua-se um desejo de posse muito grande. Todos querem se apoderar daquele mínimo ser e impor suas vontades. As crianças a têm como possibilidade de brincadeira⁹⁰.

A criança como engraçadinha e brinquedo também é uma fase vivenciada pela infância. Como afirma Ariès, o sentimento que liga à infância ao pitoresco, ao anedótico “desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da criança ‘engraçadinha’” (ARIÈS, 2006, p. 21), e acontece posteriormente a um momento em que a morte prematura de bebês era vista como normal e com bastante indiferença. Inicialmente, portanto, as crianças tiveram que escapar da morte ativada por sua fragilidade; depois de conseguirem se manter vivas ocupam uma configuração que ainda não as contempla no exercício da sua subjetividade: a criança-brinquedo. O interessante na narrativa clariceana é que essas etapas, que levaram séculos de maturação, coexistem numa mesma trama, em um movimento que permite uma mobilidade espacial e temporal única, através da superposição de planos e da coexistência de várias representações da criança ao mesmo tempo.

⁹⁰ Müller também mapeia na história da infância no Brasil a utilização das crianças, principalmente, as escravas, como brinquedos dos ‘sinhozinhos’, isto é, de outras crianças que representavam o poder na hierarquia social (2007, p. 112).

Nessa parte do conto, as **mães** serão as mais atingidas. A aparição de Pequena Flor redimensiona não só a visão da infância, mas a da própria maternidade e da mulher. O impacto causado retira certezas habituais e faz com que se repensem ou reavivem experiências passadas, esquecidas e sepultadas por modelos de comportamento que foram se acumulando durante os tempos e por exigências que a conformação requer.

A mãe do ‘menino esperto’, ainda movida por concepções internalizadas da infância e sua função, remexe em algumas lembranças esquecidas na memória e recorda-se de uma história contada por sua cozinheira: a de que no orfanato havia morrido uma criança e as garotas, além de esconderem o corpo da freira, passaram a brincar com ele como se fosse uma boneca ou mesmo filha delas. Assustada com a lembrança, a mulher reelabora momentaneamente seus valores e dá vazão ao desejo que nela se instala: “E considerou a cruel necessidade de amar. Considerou a malignidade de nosso desejo de ser feliz” (p. 81). A partir desse choque, a mãe repensa a si e à criação do próprio filho. Segundo Larrosa, a alteridade da infância não impede que ela seja capturada, apropriada, classificada. Isso faz parte do processo mesmo de educação a que será submetida. A alteridade do menor encontra-se numa outra dimensão, numa certa radicalidade, que põe a discussão acerca da infância num novo patamar de elaboração teórica: o desalojamento que ela provoca em nós mesmos, como acontece com a mãe do menino.

[...] ter-se-á de pensá-la [a infância] na medida em que [...] inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la) (LARROSA, 2004b, p. 185).

A imagem da minúscula mulher desperta nas mães essa sensação do viver como algo perigoso, dotado de vontades insuspeitas e acaba questionando uma série de valores com as quais norteia a sua vida e a de seus filhos: “Considerou a **ferocidade** com que queremos **brincar**. E o número de vezes em que mataremos por amor. Então olhou para o **filho** esperto como se olhasse para um **perigoso estranho**. E teve horror da própria alma que, mais que seu corpo, havia engendrado aquele ser apto à **vida** e à **felicidade**” (grifos nossos) (p. 81). Larrosa ressalta esse caráter de inquietude que as crianças trazem em si e para o mundo. Para ele, “a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer captura, inquieta a segurança de

nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (2004b, p. 184). É nessa condição que encontramos a mãe do menino. Destituída momentaneamente de suas certezas, ela, atingida pela imagem de Pequena Flor, vê tal inquietação reverberar no filho. A sensação de estranheza provém desse novo olhar que passa a enxergar a infância como ferocidade para a vida: **infância é voltar a viver**. Na contraposição, o adulto é aquele ser pouco apto para a felicidade (semelhante compreensão encontramos em “Os desastres de Sofia”). Mas a descoberta da ambiguidade provoca na mãe atitudes contraditórias, já que alegria e horror misturam-se na contemplação da infância. É preciso, então, afastar o perigo do desordenamento e do desequilíbrio que tal visão incita.

A mãe, diante de tal surpresa, resolve comprar para o filho, que se encontra na fase da troca de dentes, um **paletó**, símbolo maior da adultície, como se nessa compra ela pudesse matar ou encobrir o que de mais assustador e pulsante havia na infância de seu filho. Assim, descortina-se inversamente um medo que os adultos têm da criança, do que ela possa representar para eles. As relações são invertidas, o poder muda momentaneamente de mãos diante da ameaça que um corpo de criança pode significar.

O paletó, outra metáfora recorrente nos textos de Lispector, representa, além do peso da idade que sua vestimenta incorpora e encorpa, um ideal apolíneo e conformado de beleza, distante e quase oposto daquela beleza selvagem das crianças pigméias. Seu uso assim se justifica: “... obstinadamente aperfeiçoando o lado cortês da beleza. Obstinadamente afastando-se, e afastando-o, de alguma coisa que devia ser escura como um macaco” (p. 82). O termo cortês nos traz de volta o pensamento de Norbert Elias já que boa parte da sua obra resultou do estudo dos tratados de cortesia que marcaram a constituição da sociedade francesa em especial. O exercício das boas maneiras, apesar de aparentemente um instrumento banal na análise dos grupos sociais, mostrou-se para o pensador alemão como um espaço fértil para a reflexão. Ser cortês não é somente ser polido, é estar de acordo com configurações sociais mais amplas, que indicam o pertencimento a uma classe ou a um tempo. Quando comenta as características da sociedade de corte retratadas na tragédia, a partir dos comentários de Frederico, o Grande, Norbert Elias ressalta o cortês como um modelo singular de controle social: “o controle dos sentimentos individuais pela razão, esta uma necessidade vital para todos os cortesãos; o comportamento reservado e a eliminação de todas as expressões plebéias, sinal específico de uma fase particular na rota para a civilização” (ELIAS, 1994, p. 34). Erasmo de Rotterdam, em *A Civilidade pueril*, tratado de boas maneiras publicado em

1530 e que serve de fonte privilegiada para os estudos elisianos, já avalia a roupa como parte indissociável do corpo: “A roupa, de certo modo, é o corpo. Isto porque externa as disposições interiores do indivíduo” (ROTTERDAM, s/d, p. 135). A mãe do conto, quinhentos anos depois, precisa realmente acreditar nisso para impedir que a felicidade assustadora da infância impregne seu filho e, principalmente, a ela também.

A roupa, em seu sentido cortês, como um controle das pulsões, uma capa racional que tende a mortificar a beleza escura da infância, confronta-se com o processo de singularização que essa mãe procura deter no filho. O paletó, além do modelo de etiqueta que está agregado a ele, ocupa quase todos os espaços do corpo. O paletó paralisa os movimentos e faz com que a criança se torne um adulto em miniatura, um quadro na parede, como esses que as famílias têm prazer de mostrar: as crianças vestidas de adulto, indistintas, sem características próprias, beirando uma caricatura de si mesmas. Ao transformá-lo prematuramente num adulto, a mãe busca ofuscar-lhe a ferocidade original, a força para a vida e impor, através da roupa, uma armadura polida e cortês.

A contradição se instala: um filho desdentado com roupas adultas. Nessa fase intermediária, ele momentaneamente perde seus instrumentos de defesa (e de ataque) mais caros, os **dentes**⁹¹, símbolo de força e ferocidade, e a mãe tenta preencher esse vazio com o superficial, o descartável, o aparente. À instabilidade que o próprio crescer representa (“a evolução se fazendo”) (p. 81), nessa fase de transição em que os dentes de leite cedem lugar aos que serão capazes de morder com mais força (“dente caindo para nascer o que melhor morde”), a mãe responde com a “superficialidade tranquilizadora” de um paletó.

Uma outra forma de privar esse corpo infantil de sua potência é a ênfase na **higiene**, na limpeza, como forma de despoujar a infância dos seus quintais sujos. A mãe, incisiva, assume a higiene como a outra maneira de descontaminar seu filho: “... obstinadamente queria-o bem limpo, como se a limpeza desse ênfase a uma superficialidade tranquilizadora” (p. 82). Os adultos cuidam de si com a higiene necessária que mata o calor da vida. Por isso muitas vezes a infância é vista como algo sujo, fora dos padrões de higienização

⁹¹ Os dentes também têm uma outra significação enquanto marco divisor das fases infantis, imprescindível à formação do pensamento pedagógico. Eles são a expressão de um processo que nasce dentro das crianças. Vygotsky adverte, entretanto, que mesmo sendo a troca dos dentes uma modificação interna ela pode adquirir valores e significações diferentes de acordo com o tempo ou lugares variados. Mas não podemos negar a irrupção dentária como uma marca de passagem nas mudanças corporais e de personalidade da criança (ver *Miguilim*). Na Pedagogia Waldorf, sistema criado por Rudolf Steiner, as crianças só são alfabetizadas com 7 anos, idade que marca a troca dos dentes de leite. Todo o sistema criado por ele obedece ao desenvolvimento da criança por setênios.

e assepsia⁹². No calor, as bactérias encontram campo fértil para se reproduzir, com a limpeza matamos os vermes, os perigos de contaminação. Limpar o filho é afastar dele os perigos de se deixar contaminar também pelo improvável e impuro⁹³.

Depois dos recursos que usa para encobrir a ferocidade da infância do filho, a mãe é obrigada a voltar para si mesma e o faz através de sua imagem refletida no espelho. Nela a polidez, outro nome a ser dado ao controle das pulsões, contrasta com a imagem da pigméia e novamente os séculos que acumulam visões da infância voltam a se juntar em um só instante:

Então, olhando para o espelho do banheiro, a mãe sorriu intencionalmente fina e polida, colocando, entre seu rosto de linhas abstratas e a cara crua de Pequena Flor, a distância insuperável de milênios. Mas, com anos de prática, sabia que este seria um domingo em que teria de disfarçar de si mesma a ansiedade, o sonho, e milênios perdidos (p. 82).

Por isso uma pergunta elaborada por Larrosa acerca do desejo de compreender uma novidade que escapa aos compêndios cabe bem para refletirmos sobre esse encontro: “até que ponto toda educação, entendida como a realização de um projeto, reduz a novidade da infância no sentido em que a reconduz às condições existentes e a faz dedutível daquilo que já existia?” (2004b, p. 190).

A resposta dada pelo conto abre novas leituras: uma infância que através da sua força de corte abre um rasgão no tecido das representações sociais. Aqui é bom fazermos algumas ressalvas sobre o termo **selvagem**, que não necessariamente significa intratável, mas o que ainda não passou por um processo de educação formal, civilizatório, o que ainda não foi ‘domesticado’ (ELIAS, 1994). Animal ou pessoa selvagem não é aquele que nos ataca, mas o que ainda mantém suas características inatas ou pertencimento a um habitat específico e as atitudes que isso exige para nele sobreviver. Quando um animal é domesticado, ele passa por

⁹² Sobre higiene, ver Müller (2007, p. 67). Segundo a pesquisadora, a partir do século XIX a higiene torna-se uma preocupação governamental que busca manter saudável a família e por consequência adquire na organização familiar um valor moral. Rousseau (1979), em tempos mais antigos e numa outra perspectiva, já preconizava a higiene como uma das poucas benesses que a medicina poderia trazer às crianças.

⁹³ Em um outro conto do livro, “Preciosidade”, a adolescente que percorre a narrativa, bela na jóia de seus 15 anos, vê na sujeira uma forma de não crescer, de se distanciar da família e de chamar a atenção para ela mesma: “vestia-se correndo, mentia para si mesma que não havia tempo de tomar banho e a família adormecida jamais adivinhara quão poucos ela tomava” (1983, p. 93).

uma adaptação em que aprende outros comportamentos além dos instintos com os quais nasce. A ferocidade pode ser uma das características desses seres, como também os gostos alimentares, modos de relacionamento, sensorialidade bem desenvolvida⁹⁴ etc. Quando um animal é domesticado, não quer dizer que ele tenha perdido suas características patentes, entre elas a ferocidade, ela apenas foi deslocada para a cena de trás, encoberta e acuada por modelos de comportamento que impõem o acordo e a obediência como o padrão externo. O selvagem, portanto, nos leva à idéia de um tipo de infância: “as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua” (LARROSA, 2004b, p. 184). Quando o conto recupera a criança na sua ‘ferocidade’ é como se ele fizesse com que esse lado oculto ressurgisse, se reapossasse do adulto, nem que seja por um mínimo espaço de tempo. A aparente contradição que esse percurso revela sugestiona a potência do texto literário em recriar a infância:

“[a criança] nunca está no lugar que a ela reservamos, mas devemos abrir um lugar para recebê-la. [...]Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (LARROSA, 2004b, p. 186-187).

3.4 Histórias de amor e galinhas

Quando falamos em amor, quase sempre nos vem à mente a impossibilidade de tratar desse tema de forma analítica, dentro de um modelo acadêmico específico. A visão comum que se tem é de um assunto subjetivo demais para ser encarado como categoria metodológica. No entanto as formações amorosas acompanham a história do pensamento humano, sendo objeto de reflexão filosófica desde Platão (*O banquete*). O imaginário amoroso está imerso num conjunto compósito de experiências que extrapolam o emocional e agem em circuitos que vão do campo sociopolítico e econômico ao da narrativa.

As condutas afetivas são provenientes de uma série de injunções de tempo, espaço e narrativas. O amor adquire, pois, um repertório de representações, em que suas práticas são

⁹⁴ Jeammet afirma esse caráter ‘embrionário’ do homem: “A evolução do ser humano, na esteira das mutações genéticas, o faz nascer ‘premature’, com uma imaturidade motriz específica [...], mas também com uma sensorialidade normalmente desenvolvida” (2001, p. 17).

consubstanciadas em gestos, palavras, ações. Estes, por sua vez, revestem-se de uma economia ética, estética, narrativa, intersubjetiva (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Ao tratarmos de infância e formação, o amor introjeta-se como categoria de análise e compreensão dos processos de vivência da criança e suas aprendizagens. Isso insere o tema numa cadeia comunicativa uma vez que “todo afeto produz diferentes e múltiplos efeitos no modo de pensar o que somos e como agimos pessoal e socialmente” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 59). A formação que leva esse entendimento em conta age nos espaços educativos - casa, natureza, escola (ambientes retratados neste trabalho) - com outra compreensão, mais aberta aos fluxos das forças que se interpenetram no campo dos papéis exercidos pelos seus protagonistas. Por isso, “conhecer o sentido da amorosidade [...] demanda analisar sintomas, signos e processos de criação dos quais depende para se fazer sensível, desencadear experiências variadas e em processo de permanente construção e desconstrução de sentido” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 60).

Nos textos anteriores, as vozes narrativas e sua postura discursiva interagiram-nos das diversas forças que movem a aprendizagem e o crescimento. Em FC e RC, o amor aparece sob o símbolo das lembranças e da falta; em “Os desastres de Sofia”, observamos entre aluna e professor uma nova postura: a da intolerância e a do conflito. Nos conto que analisaremos agora, o amor encontra momentaneamente uma certa plenitude, evidenciada na marca da superação das faltas e conflitos que os distingue da produção anterior.

3.4.1 “Uma história de tanto amor”

Um elemento muito presente na obra de Guimarães Rosa e que reaparece no repertório lispectoriano são os **animais**. O primeiro autor, pela origem sertaneja, tem convivência próxima e natural com a fauna. Os animais estão espalhados pela mata mineira e o escritor encontra um prazer demorado em apreciá-los, descrevê-los e inseri-los (“As

margens da alegria”) em suas narrativas⁹⁵. CL também o faz em outra dimensão. Mulher da cidade, cria bichos que circulam num espaço mais reduzido. Em várias declarações, narra o seu amor pelos animais, dizendo inclusive que se tivesse mais espaço criaria até bichos bem maiores. “Macacos”, “O búfalo”, “Uma esperança” são vários exemplos dessa predileção da narradora⁹⁶. Sua obra infantil conta várias das situações que ela e os filhos vivenciaram com os seus animais (*A mulher que matou os peixes*, *O mistério do coelho pensante*, *Diário secreto de Laura*).

As galinhas ocupam lugar central em boa parte dos contos com essa temática, do complexo “O ovo e a galinha” ao delicado “Uma história de tanto amor”, este último matéria-prima da nossa análise. Diferentemente dos contos que se narram em apartamentos, aqui encontramos uma família no sertão mineiro, vivendo num espaço maior e longe da civilização, constituição que o aproxima do universo rosiano por quem CL tinha considerável admiração.

O texto reapresenta e reconfigura muitos dos temas que foram tratados até agora acerca das instâncias infantis na obra clariceana: a doença, a morte, a solidão e o **amor**. Em relação a este último elemento, que inclusive se destaca no título, o conto, de fundo autobiográfico, retoma a dimensão amorosa considerando as interfaces que essa experiência propicia na fundação da personalidade infantil.

Além dessa interferência subjetiva, o amor também desempenha outros papéis. Narrativamente, Bakhtin o insere como um tema estruturante dos textos biográficos, essencial à confluência das lembranças e à formação da consciência do protagonista.

A sede de ser amado, a tomada de consciência, a visão e a enformação de si mesmo na possível consciência amorosa do outro, [a aspiração] de fazer do amor almejado do outro a força motriz e organizadora de minha vida em toda uma série de seus momentos também constituem um crescimento no clima da consciência amorosa do outro. [...] o amor determina a carga emocional e a tensão dessa mesma vida (BAKHTIN, 2003, p. 144).

Ou seja, nos contos que fazem ressoar as lembranças da infância da autora, a amorosidade forma as crianças e o texto. A diferença que esta história oferece em relação às

⁹⁵ O romance *Grande sertão: veredas* tem uma grande quantidade de animais; em *Ave, palavra*, encontramos várias crônicas dedicadas aos bichos: “Histórias de fadas”, “Zôo” etc.

⁹⁶ Para um estudo mais aprofundado sobre o significado dos animais na obra de CL, ver “Bestiário”, de Silvano Santiago, in *Ora (direis) puxar conversa!*/Belo Horizonte: UFMG, 2006.

outras estudadas nesta pesquisa é a nova postura da figura da **mãe**. Para além da ausência (“Felicidade clandestina”) ou do conflito (“A menor mulher do mundo”), as figuras femininas e maternas da história (tia e mãe) adquirem um corpo ativo e são responsáveis pela formação da infância. É como se através do conto elas se reapossassem do lugar que ocupam na cadeia familiar e no aconselhamento dos filhos⁹⁷.

Nos estudos que faz acerca da formação nos textos literários, Bakhtin também analisa a força da figura materna na constituição das identidades: “De fato, mal a pessoa começa a vivenciar a si mesmo de dentro, depara imediatamente com atos de reconhecimento e amor de **pessoas íntimas**, da **mãe**, que partem de fora ao encontro dela” (grifos nossos) (BAKHTIN, 2003, p. 46). Mãe e amor são, pois, uma conjugação indispensável para o ser criança: “Esse amor de mãe e das outras pessoas, que desde a infância forma o homem de fora ao longo da sua vida, dá consistência ao seu corpo interior” (BAKHTIN, 2003, p. 47).

Entre mãe e filha: o amor; entre o amor e o mundo: as **galinhas**. Os animais não estão como peça decorativa nem como um objeto de desejo em si mesmo. Seu papel na história é de mediar as relações amorosas que a menina ensaia com eles antes de experimentá-las com seus pares. Simbolicamente no corpo do animal ela vai dar destino às práticas afetivas. Os bichos são assim uma aprendizagem para a vida, uma escola de sentimentos na qual a criança revela seus impulsos e deposita medos e afeições.

Para que isso aconteça a protagonista elabora com eles um contato que os coloca num nível de humanidade, procedimento típico da infância. Um animal não é só um representante da vida biológica com características específicas. Não, ele tem sentimentos como os homens e está investido de qualidades inesperadas: “Era uma vez uma menina que observava tanto as galinhas que lhes conhecia a alma e os anseios íntimos” (p. 140). Ela guarda para as fêmeas afetos e percepções diversos dos que direciona aos machos como se por meio deles estivesse reelaborando suas relações pessoais com o masculino e o feminino, com pai e mãe: “A galinha é ansiosa, enquanto o galo tem angústia quase humana” (p. 140).

O conto lembra muitas passagens de “As margens da alegria”, de GR: a relação afetuosa com os animais, o ambiente rural, a perda do objeto amado, a interferência familiar

⁹⁷ Na sua crônica “A descoberta do mundo”, a ausência também é sentida no aconselhamento amoroso, na falta que faz uma mãe para conduzir a filha nos trilhos das paixões: “Antes de me reconciliar com o processo da vida, no entanto, sofri muito, o que poderia ter sido evitado se um adulto responsável se tivesse encarregado de me contar como era o amor. Esse adulto saberia como lidar com uma alma infantil sem martirizá-la com a surpresa, sem obrigá-la a ter toda sozinha que se refazer para de novo aceitar a vida e os seus mistérios” (2004, p. 26)

etc. No conto rosiano, a relação com os bichos é determinante e geradora da estrutura narrativa. No entanto o animal é contemplação, desvario, fuga do mundo dos humanos; o menino, solitário e incompreendido pelos familiares. Na história clariceana, encontramos uma menina que interage com os animais, saindo do nível da contemplação, e está próxima de adultos que entendem sua lógica infantil e a acompanham nos percursos e desvios que essa relação pode trazer.

Na convivência com Pedrina e Petronilha (nomes dos galináceos e que lembram um pouco os filhos de CL: Pedro e Paulo), a personagem exercita a sua maternidade, colocando-se como responsável pelos cuidados de suas “filhas”: “Quando a menina achava que uma delas estava doente do fígado, ela cheirava embaixo das asas, com uma simplicidade de enfermeira...” (p. 140). A fim de que essa cadeia de cuidados possa ter continuidade, ela precisa de um cúmplice, alguém que compartilhe da sua fantasia: “Então pedia um remédio a tia”. A tia, mesmo sabendo que o remédio não era para a menina e que é difícil diagnosticar uma doença hepática em galinhas, continua fornecendo o remédio: “A tia continuava a lhe dar o remédio, um líquido escuro que a menina desconfiava ser água com uns pingos de café” (p. 141).

Neste momento, entretanto, o conto clariceano alça-se a uma condição que o faz diferenciado da produção literária corrente que tem animais como membros narrativos. A trama adquire, mesmo em sua aparente simplicidade, uma consistência que acaba contando uma outra história que não só a do apego normal entre crianças e bichos. A menina quer curar a galinha da sua condição de animal, única forma de ela ensaiar seus primeiros passos na aprendizagem do amor para a qual caminha. Sai-se do meramente cotidiano e mergulha-se nas profundidades da sabedoria e do tempo como se processa em “Os desastres de Sofia”. Conviver com animais não é um divertimento casual, é ponto na formação da criança no que cria de dúvidas sobre o próprio humano:

A menina ainda não tinha entendido que os homens não podem ser curados de serem homens e as galinhas de serem galinhas: tanto o homem como a galinha têm misérias e grandezas (a da galinha é a de pôr um ovo branco de forma perfeita) inerentes à própria espécie (p. 141).

Os dois mundos, animal e humano, têm sabedorias diferentes que a menina ainda não percebia. Em sua preocupação constante com os bichos, encarnando veementemente o papel materno de cuidar da saúde da prole, ela o faz impulsionada por um conjunto de disposições inerentes à maternidade e à lógica de proteção que ela sustenta e não necessariamente aos códigos culturais vigentes. Não percebe, pois, que engordar as galinhas, como fazia, “seria apressar-lhes um destino na mesa” (p. 141). Os ensinamentos para o amor são novamente caminhos tortuosos na aprendizagem da garota. Amar é um cuidado que exige uma percepção sábia e astuta, já que se pode amando matar, lição que ela vai ter de guardar e reelaborar para sua vida adulta.

Nos dois contos estudados no início, FC e RC, apossar-se dos objetos de desejo é o grande desafio. Como nos contos de fadas, as crianças têm que passar por várias provações para se mostrarem merecedoras do prêmio final, seja ele um livro ou um príncipe. Com Sofia, o embate é diferente. Ela sabe que tem o ‘amante’ na mão, o que faz é exacerbá-lo para que, ao contrário, ele a mereça. Em “A menor mulher do mundo”, há aprendizagens diferentes nas quais a morte é uma ameaça constante. Amar é não ser comido, não ser devorado, seja pelos ferozes bantos, seja pelas mães que impedem seus filhos de viverem intensamente as suas vidas. Há várias mortes então acompanhando a experiência do amor na infância.

Veremos agora como a personagem do conto vai vivenciar e se portar diante da ambigüidade **amor-morte** que tanto incomoda e desestabiliza crianças e adultos: “Um dia a família resolveu levar a menina para passar o dia na casa de um parente, bem longe de casa. E quando voltou, já não existia aquela que em vida fora Petronilha. Sua tia informou-lhe: - Nós comemos Petronilha” (p. 141).

A reação da criança coloca-a próxima da desestabilização que toda perda implica:

A menina era criatura de grande capacidade de amar: uma galinha não corresponde ao amor que se lhe dá e no entanto a menina continuava a amá-la sem esperar reciprocidade. Quando soube o que acontecera com Petronilha passou a odiar todo o mundo da casa, menos a sua mãe que não gostava de comer galinha... (p. 142).

Mais uma vez o conto nos lembra a situação idêntica vivida pelo personagem de “As margens da alegria”. O menino, que tinha entrevisto o peru numa visão de êxtase e admiração, na volta de um passeio depara-se com a morte do objeto amado também para servir de alimento. Decepcionado, ele pouco pode compartilhar da sua tristeza e acaba

deslocando seu interesse para um animal menos ‘comestível’ e mais difícil de ser aprisionado: um vaga-lume. A experiência do amor, para a criança, é de amargor, solidão e clandestinidade.

Em “Uma história de tanto amor”, a menina vai conseguir manter seu equilíbrio e enfrentar a morte. Por isso dizemos que é um conto de superação, da capacidade realista da criança de sobrepujar seus medos. Mas isso só vai acontecer com a mediação materna. Somente com a interferência da mãe é que ela consegue não afundar diante da frustração e se reerguer para si, para o outro e para a vida. Ou seja, o texto não é comandado só por uma voz narrativa, o tecido narrativo se pluraliza, as vozes se multiplicam, os diálogos inserem-se na história e um tom de conversação amena, o que não quer dizer superficial, invade a trama. Os conflitos permanecem, as oposições continuam tendo lugar, mas isto acontece compartilhado pelos membros familiares, com pontos de vista em aberto e colocados na mesa das relações parentais. O peso, dividido, faz com que o caminhar pela infância seja mais leve (como aconteceu em “Pirlimpisquice”).

O importante aqui parece ser vivenciar com acompanhamento todas as etapas que a frustração impõe. Não é negar a dor ou mesmo agarrar-se a ela, é vivê-la com intensidade, o ódio nos diz disso, e vislumbrar uma saída que se tornará possível pelo aconselhamento materno, pelo deslizamento que a figura da mãe consegue propiciar tornando a queda do paraíso mais amena, cena ausente nos outros contos, onde as meninas deparam-se com seus medos e temores sozinhas na floresta dos sentimentos. Para explicar a morte da galinha e tornar a dor da filha menos intensa, a mãe recorre a uma explicação inusitada: “Quando a gente come bichos, os bichos ficam mais parecidos com a gente, estando assim dentro de nós. Daqui de casa só nós duas é que não temos Petronilha dentro de nós. É uma pena” (p. 142).

A mãe consegue dar sentido ao trauma e ainda inverter o sentimento de perda que ele traz, transformando a morte em uma forma de trazer o objeto amado para perto da criança. Ao tirar o peso do finamento e ressignificá-lo como um corpo a ser degustado, tal qual o ideal cristão simbolizado na eucaristia e os rituais pagãos de sacrifício, ela o faz por meio de uma explicação simples, mas que vai direto ao turbilhão de emoções vivenciado pela criança.

Palavras amorosas e preocupações reais vão ao encontro do caos confuso da auto-sensação interior, nomeando, orientando, satisfazendo, pondo em contato com o mundo exterior como resposta interessada em mim e na minha necessidade, e isso é como se enformasse plasticamente esse caos infinito e agitado de necessidades e insatisfações, no qual o todo o exterior ainda está diluído para a criança (BAKHTIN, 2003, p. 46).

Na psicanálise, a superação do trauma na infância está amparada pela possibilidade de dar nome e interpretar o que houve com a ajuda de um adulto. O conselho amoroso da mãe ocupa esse lugar, faz a passagem necessária para que no lugar da fatura apareça uma representação. Não é só dar nome ao acontecido, mas sair do nível do acontecimento e fazer uma comparação, estabelecer uma ponte com alguma forma de representação que diminua o impacto que o acontecimento em si provoca. Enfim é preciso dar sentido às experiências.

O choque traumático produz uma reação de ‘anestesia’, a ‘comoção psíquica’ que interrompe a atividade psíquica, desligando-a da percepção. A ligação só pode ser refeita à medida que houver um outro sujeito que atue como mediador. Desse modo um acontecimento violento que atinja uma criança, de tal modo que ela não tenha condições de significar, terá um efeito traumático se não houver um adulto (portador da palavra) que exerça uma função interpretante. Se o acontecimento não puder ser repetido pela palavra, através da narrativa a um que possa servir como receptor/transmissor, sua virulência não será mediada, permanecendo como uma marca fixa inquestionável, porque não representada (REIS; ROSA, 1997, p. 53-54).

O **sacrifício** reaparece transformado. Comer o objeto amado é a última etapa para o amadurecimento do ser, é uma prova pela qual se tem que passar: provar o gosto do que se deseja, nem que seja preciso matá-lo. Os pigmeus são comidos pelos bantos, perde-se a sequência da vida e a continuidade da raça. No conto, comer a galinha é dar continuidade à vida. A mãe, para diminuir o sofrimento da filha, desvirtua o sentido tradicional do sacrifício – absorção das qualidades do ser ingerido ou purificação do grupo social (GIRARD, 1990)-, e faz com que os animais em sua morte, como queria a menina anteriormente, transformem-se em humanos.

Por meio do texto literário, a narradora também recompõe um ideal de família em que cada membro desempenha uma função. A tia, a cumplicidade; a mãe, o aconselhamento. E o **pai**? O pai, apesar de aparecer pouco, ocupa o lugar do contraste, da oposição necessária para a formação da personalidade: “O seu pai, então, ela mal conseguia olhar: era ele quem mais gostava de comer galinha” (p. 141). São muitas as interpretações que esse trecho sugere, inclusive sexuais, o que exigiria de nós uma direção psicanalítica, mas podemos observar que sua presença organiza os campos de significação e dá aos membros da estrutura familiar papéis específicos. A mãe é comumente ligada à linguagem da ternura, que também pode ser encontrada no brincar, como a menina faz com as galinhas. Através da brincadeira, do ‘faz de conta’, ela encontra descargas de satisfação (REIS, 1997, p. 61). Já o pai encarna a linguagem

da paixão, vem com uma intensidade que insere “o sujeito na ordem da lei e da castração” (REIS, 1997, p. 61). Ou seja, ele repete os códigos culturais e propicia a contraface à amorosidade materna. Nesse intervalo, a criança pode se postar e assumir os sentimentos de ódio e destruição que a perda do objeto amoroso vai implicar. Isso tanto equilibra as pulsões infantis quanto organiza a disposição grupal dos membros familiares.

Depois da morte de Petronilha, uma outra perda se avizinha. A segunda galinha-filha morreu de “morte morrida mesmo, pois sempre fora um ente frágil” (p. 142). Antes do falecimento, entretanto, adoeceu e a criança, de posse do desejo de vencer as intempéries do amor e se colocar à prova, resolve aumentar-lhe o sofrimento e apressar a sua morte: “A menina, ao ver Pedrina tremendo num quintal ardente de sol, embrulhou-a num pano escuro e depois de bem embrulhadinha botou-a em cima daqueles grandes fogões de tijolos das fazendas de Minas Gerais” (p. 142). Uma fase se completa em relação ao sofrimento e ao amor: prever a morte do objeto amado, fazê-lo sofrer (tortura), vivenciar seu perecimento. O remorso inclui-se no processo, mas não redime aquela que se quis soberana e rainha.

Retomemos a experiência de Sofia. Sozinha na escola, ela sofre com o desejo adulto que tem de salvar o professor. Uma contradição se instala: criança de nove anos, ela ainda precisa de cuidados, o que pode ser percebido na cena em que fica frente a frente com o professor. Além disso, sai do seu estado infante de forma precoce e invade a sensualidade numa procura intensa pelo outro, como acontece também com as protagonistas de FC e RC. A solidão ou o desamparo podem explicar essa antecipação das fases pelas quais teriam que passar de forma mais vagarosa e no seu tempo adequado.

Sabemos que um bebê “nasce imerso na cultura, ele não é um ser da natureza” (REIS, 1997, p. 64) e o pertencimento à cultura se constroi por processos de iniciação agenciados pelos pais. As personagens citadas carecem desse cuidado, dessa passagem para os códigos de convivência. No descompasso criado, já que precisavam ser seduzidas pela mãe para entrar no mundo das simbolizações, cedo transferem essa sedução para o outro, representado no livro, no menino do carnaval, no professor, transformando-se em mulherzinhas de oito ou nove anos de idade, desejosas de amantes e parceiros. Daí também a culpa que permanentemente assumem nos contos, o que gera por sua vez uma responsabilidade, transformam-se em pais dos adultos que as circundam.

Tudo que vem de fora, portanto, chega como excesso, de modo que sentem dificuldade em dar sentido às vivências e transformá-las em experiências “que façam parte do seu repertório simbólico” (REIS, 1997, p. 63). A presença da mãe e do pai no último conto

estudado redime essa situação. O acontecimento – a morte da galinha – recebe uma explicação e consegue ser ressignificado pela criança. Só assim ela vai poder enfrentar as mortes seguintes, pois um sentido circulou e deu nome ao acontecido. Os animais entram como o corpo necessário para que a experiência aconteça num terceiro e possa ser redimensionada. Ela não é mãe da sua mãe e nem precisa cuidar ou se preocupar com ela, a função da maternidade é transferida no cuidado com as galinhas, como poderia ser feito com bonecas. A criança brinca e vivencia nesse brincar as suas angústias.

No último parágrafo do conto, a menina, já adolescente, continua criando galinhas. Nessa nova fase, Eponina foi sua experiência renovada: “dessa vez era um amor mais realista e não romântico”. A galinha vai morrer como as outras, mas aí a menina terá já sedimentado os conselhos maternos:

Mas a menina não esquecera o que sua mãe dissera a respeito de comer bichos amados: comeu Eponina mais do que todo o resto da família, comeu sem fome, mas com um prazer quase físico porque sabia agora que Eponina se incorporaria nela e se tornaria mais sua do que em vida (p. 143).

A lição se completa: “A menina era um ser feito para amar”. A partir da iniciação permitida pela cumplicidade da tia, o ódio ao pai e os conselhos maternos ela está pronta para o que há de vir: “até que se tornou moça e havia os homens” (p. 143).

Um ciclo da infância, portanto, se fecha em relação às questões tratadas até aqui. O conto ressimboliza as fases da aprendizagem amorosa das crianças clariceanas, dando-lhes oportunidade de exercitar todos os papéis: vítima e algoz, filha e mãe. Da mesma forma, seu objeto de desejo não é maior do que ela, tanto que conseguiu matá-lo e comê-lo. As lições são compartilhadas entre a menina e as galinhas. A concepção de amor que vai se deprendendo aos poucos da história é a de um sentimento finito, cuja vizinhança com a morte exige também um desapego. Amar continua sendo perder, mas agora com menos dor, e respeitar a limitação das condições impostas pela vida. Tal compreensão vem na forma de aprendizagem na escola da infância. Os animais, esses já nascem com a sabedoria: “As galinhas pareciam ter uma pré-ciência do próprio destino e **não aprendiam** a amar os donos nem o galo. Uma galinha é sozinha no mundo” (grifo nosso) (p.143).

Mas essa lição só é possível porque uma nova **família** também tem lugar: a filha tem pai e mãe e além disso uma tia e duas galinhas, ou seja, um ambiente doméstico minimamente organizado. Quem pede esse reordenamento? A nova criança que o texto elabora ou a necessidade de formar um painel verdadeiro para uma criança no interior de Minas Gerais? Independente se a conjuntura determinante é pessoal ou cultural, ela diversifica as vozes narrativas e familiares e, em consequência, oferece mais segurança para a filha-protagonista. Assim, ao literariamente refazer a sua família, a narradora-protagonista pode reconsiderar alguns aspectos da fragilidade anterior da criança e dar a ela a possibilidade de superar os impasses e criar uma nova realidade para si, amparada que está por um outro modelo de infância.

Nesse sentido, a literatura extrapola a sua função de testemunho, depoimento e revela o potencial para recriar a realidade. Crianças sozinhas sofrem e o que escrevem vem com a tinta da dor. Crianças acompanhadas, ou melhor, bem acompanhadas encontram uma sustentação para si e para o que futuramente irão transformar em escrita. Tornar o texto literário múltiplo em suas vozes - pai, mãe, filhos, tios, agregados - não é só uma técnica narrativa, é um estar-no-mundo compartilhado.

4 CONCLUSÃO

O percurso traçado até aqui pelas infâncias rosiana e lispectoriana revela a potência do texto literário em propor várias questões à educação e seus postulados. No conflito gerado por essa inquietação, dois mundos, o literário e o pedagógico, se confundiram, se confrontaram e criaram um terceiro, fértil, aberto e multissignificativo. Durante toda a pesquisa empreendida, foram vários os caminhos em que se aproximaram e intercambiaram experiências a fim de que um processo de trocas pudesse se estabelecer e, conseqüentemente, uma aprendizagem ocorresse entre eles e os valores que representam.

A partir de nosso tema gerador, a criança e os processos de formação e aprendizagem, a análise dos contos evidenciou inicialmente que a infância assusta por nos colocar num lugar em que os saberes já propostos não asseguram uma condução tranquila dos acontecimentos narrados. A primeira forma de dominá-la é, portanto, nomeá-la, depois classificá-la. Essa atitude está compromissada com um projeto civilizatório maior que marca as relações sociais em várias escalas.

Dessa forma a infância na produção literária procura ‘desindenficar-se’ dos adultos justamente pelo critério do ajuizamento. Ser criança é estar numa configuração de si e do mundo em que imperam formas de compreensão que não podem ser medidas por fitas métricas, que racionalizam os fatos e os homens. Sua primeira resistência é de certa forma criar um mundo à parte cuja valoração encontra na imaginação, no encantamento das pequenas coisas, na liberdade, no descompromisso o auge da sua espontaneidade. Compreender é mais um fato intuitivo que uma atitude lógica: “Miguilim entendeu tudo tão depressa, que custou para entender” (ROSA, 1994, p. 470, vol. 1).

Como nos contos temos crianças em momentos cruciais de passagem, avaliamos que a todo o momento as crianças vivenciam situações-limite em que são postas à prova e têm que superar seus medos, independente da idade e da fase em que se encontram. O que comanda na verdade são as tensões instaladas, os desafios que se interpõem em seu caminho desde o nascimento.

Se pensarmos no conceito de desenvolvimento que norteia o pensamento pedagógico, veremos que as noções de equilíbrio e evolução predominam. O que significa isso? Cada fase é vista como uma superação da outra, sendo o adulto equilibrado a trajetória

ascendente para a qual se encaminha a criança. Já que um adulto equilibrado se manifesta como uma ilusão, um ideal difícil de ser alcançado, questiona-se nessa abordagem a noção de evolução como progresso e melhoramento que ela implica. Não somos melhores quando crescemos, somos adultos.

Quando a função dos interesses está subordinada à necessidade, toda ação pressupõe uma motivação específica: “todo movimento, pensamento ou sentimento – corresponde a uma necessidade” (PIAGET, 1982, p. 14). A necessidade é a manifestação de um desequilíbrio, que exige um reajustamento e provoca uma satisfação, o que por sua vez traz o equilíbrio de volta. Daí decorre o que Piaget chama de adaptação, uma assimilação das coisas a partir do que foi gerado pela necessidade. Assim, o desenvolvimento mental se instala como uma “adaptação sempre mais precisa à realidade” (PIAGET, 1982, p. 14). A adaptação à realidade, necessária e indispensável à sobrevivência da criança e a sua inserção nos grupos sociais, o que não é negado pela literatura, representa o grande nó dentro dos contos, que têm sua estrutura narrativa condensada nos impasses dessa adaptação. Miguilim sofre porque não se adapta às propostas do mundo, Pequena Flor nem leva isso em consideração, e Sofia bate de frente com a imposição de se adaptar. Nos contos, o conflito é desencadeado justamente pelo desequilíbrio entre interesse e necessidade. As crianças desacomodam essa linha porque seus desejos não se encaixam nas necessidades que são estipuladas pelos adultos: “[a criança] nunca está no lugar que a ela reservamos” e “desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (LARROSA, 2004, p. 187).

Além da função dos conflitos, a literatura propõe uma nova relação com o **tempo** da/na infância. Os textos literários rosiano e lispectoriano centram-se num momento específico da criança, não descartando o que lhe antecede nem o que o espera, mas exploram a riqueza daquele momento vivido. A infância é produtora de significados para a vida e o retorno a ela propiciado pela escrita literária, pela narração, faz com que o adulto se depare com ele mesmo num estado anterior, recriado pelo presente da linguagem. Assim, são planos que se superpõem, se suplementam, numa trajetória enviesada, para a qual começo, meio e fim ocupam lugares móveis.

Por isso, em cada conto estudado, a emergência da criança representou um recomeço, uma novidade, um nascimento. Ou seja, em lugares distintos, com idades variadas, as crianças encenam uma aprendizagem que exige não somente uma sequência, mas um desafio constante em que o conhecimento adquirido em experiências e conhecimentos

anteriores nem sempre é fonte de segurança e sossego. Os personagens infantis propõem, pela tensão, um reordenamento do saber na sua relação com o outro. Sofia tem posse de si e das armas da sua idade, mas, quando encontra o professor já cansado pelos anos de vida, investe sua ferocidade contra ele e suscita um recomeço para ambos. Larrosa com propriedade observa esse aspecto na constituição do ser infante, a descontinuidade, “a possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início” (2004, p. 187). Kohan confirma essa visão em que rever a infância é “estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto” (2007, p. 98).

Da via pública à individual, o amor também integra as narrativas estudadas e aponta para um saber que requer modos de aprendizagem. Uma educação literária e amorosa invade os textos, transformando seus personagens em aprendentes em permanente renovação. A partir daí os sentidos são construídos e os signos verbais se organizam tendo em vista valores compartilhados por várias ciências, da psicologia à antropologia, da pedagogia à história.

Como acionar esses saberes diante de uma imagem carregada de nomeações e classificações e que ao mesmo tempo se apresenta como uma constante novidade é o grande desafio da prática literária. Por meio das histórias analisadas, percebe-se que nos processos de afirmação de identidades, os lugares são móveis, oscilantes, o que o movimento ficcional procura acompanhar. Ou seja, o literário nos abre portas para sairmos de uma compreensão meramente opositiva para uma operativa. Isso nos alerta para o perigo das dualidades vistas apenas como oposições primárias, mesmo que assim elas se apresentem a nós. As dualidades, sim, estão presentes (pais e filhos, alunos e professores, campo e cidade), mas quando se intercambiam ganham dimensão, potência e encarnam subjetividades. O que importa não é a oposição em si, que deve ser estudada e compreendida, mas principalmente o que ela gera, provoca, redimensiona. Daí o interesse e a importância da leitura do ficcional a partir do pedagógico e vice-versa.

Nos vários saberes requeridos nesta pesquisa, ficou claro também que a criança é um ser imerso na **história** e que não há como compreendê-la fora das forças conjunturais: “o sujeito tem que se historicizar para que a vida de seu organismo seja possível” (BIRMAN, 1997, p. 16). As ações das crianças estão postas em lugares com características particulares, o

campo, por exemplo, acompanhadas por interações parentais e sociais específicas (relação com os pais e a escola).

O estudo da história e da infância acabou encaminhando para uma compreensão de um outro conceito, o do **infantil**, num movimento que compreende a criança num ir e vir contínuo para a construção de uma subjetividade mais ampla. Na perspectiva freudiana, esse infantil é

a condição de possibilidade para que o sujeito pudesse constituir uma história e se plasmar pela temporalização. Enfim, sem o solo fundante do infantil, o sujeito estaria fadado à imobilidade produzida pela plenitude, sem ter qualquer fratura no seu ser que lhe impulsionasse para a construção de uma história (BIRMAN, 1993, p. 27).

Em Clarice Lispector e Guimarães Rosa, desenha-se essa imagem do infantil como o inesperado dentro ou além do previsível, no sentido de sempre se esticar o possível além do real, sem deixar de estar imerso nele. Se seus contos por um lado estão colados aos valores que acompanham a infância dentro de uma tradição pedagógica já incorporada por pais e mestres na metade do século XX, eles também voltam às costas ao excesso de controle que o aparato educacional direciona para as práticas cotidianas.

Se a educação é “o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada daqueles que nascem” (LARROSA, 2004, p. 188), a literatura propicia um novo nascimento, corporificado nas palavras com que recria o ser infante. Fica claro então que a literatura pode contribuir para os estudos pedagógicos sobre a criança e as instituições familiar e escolar na medida em que os conceitos de infância, aprendizagem e formação podem ser discutidos, ressignificados e reconstruídos. No caráter subliminar da página ficcional, uma outra lição vai se constituindo na medida em que se lê. Isso é importante assinalar: os conteúdos encenados na letra literária se, por um lado, nos patenteiam uma criança pronta a ser estudada, com idades, história, parentes e laços de família constituídos, também nos oferecem uma criança menos idealizada e fora dos projetos de instrução de uma infância saudável.

Se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada

numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma. Nesse sentido, talvez seja correto o que diz Peter Handke: "... nada daquilo que está, constantemente, citando a infância é verdade; só é aquilo que, reencontrando-a, a conta" (LARROSA, 2004, p. 197).

Nesse caráter da reinvenção recupera-se a infância como **acontecimento**, como algo que escapa mais uma vez à ordem, por mais que a compreensão tente se instalar. Não é a recusa por ela mesma, é a visão que surge do encontro com a diferença, de um lugar onde a infância brilha em sua potência, principalmente quando recriada pelo texto literário. Buscou-se essa criança, cujo rastro não é apagado pela escola nem pela família. Pegar a criança no salto, na travessia entre alto e baixo, nas margens da alegria, no instante do pulo, impossível mesmo de voar, mas antes de voltar a terra. Nessa suspensão, os significantes se reorganizam, soltos, maravilham-se no espaço aéreo e elaboram uma nova infância.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte, MG: UFMG/Humanitas, 2005.

ARAÚJO, Heloísa Vilhena. **A raiz da alma**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

_____. **O espelho**: contribuição ao estudo de Guimarães Rosa. São Paulo: Mandarim, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução Aurora Feroni Bernadini et al. 3 ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Vol 1. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Passagens**. (Org. Willi Bolle). Tradução Irene Aron et al. Belo Horizonte, MG: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Summus, 1984.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BIRMAN, Joel. Além daquele beijo!? – sobre o infantil e o originário em psicanálise. In: SANTA ROZA, Eliza. **Da análise do infantil ao infantil na análise**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1997, p. 7-37.

BOLLE, Willi. “Um romance de formação no Brasil”. **Cadernos de Literatura Brasileira** (João Guimarães Rosa). São Paulo: Instituto Moreira Sales, dezembro de 2006, n. 20 e 21, p. 270-282.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. “Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Mairieu e Jorge Larrosa”. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun/jul/ago 2005, n. 29, p. 61-72.

CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. **João Guimarães Rosa**. São Paulo: Instituto Moreira Sales, números 20 e 21, dezembro de 2006.

CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. **Clarice Lispector**. São Paulo: Instituto Moreira Sales, números 17 e 18, dezembro de 2004.

CARROL, Lewis. **Alice**: edição comentada (*Aventuras de Alice no País das maravilhas e Através do espelho*). Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CASTELO BRANCO, Guilherme. “As lutas pela autonomia em Michel Foucault”. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 175-184.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos – mitos – arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação**; era uma vez – quer que conta outra vez. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DINIS, Nilson Fernandes. **Perto do coração criança**: uma leitura da infância nos textos de Clarice Lispector. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

DISCINI, Norma. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. São Paulo: Humanistas, 2004.

ELIACHEFF, Caroline, HEINICH, Nathalie. **Mães-filhas**: uma relação a três. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**, seguido de Envelhecer e morrer. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann. V. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

_____. **O processo civilizador**: formação do Estado e da civilização. Tradução Ruy Jungmann V. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

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

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Ditos&escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Vigiar e punir**. história da violência nas prisões. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Dits et écrits**. vol III. Paris: Gallimard, 1994.

_____. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Tradução Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREUD, Sigmund. “Escritores criativos e devaneio”. In _____. **Obras psicológicas completas**. (Edição standard brasileira). Tradução J. Salomão. Vol. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 147-149.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 29 ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Verdade e método II**: complementos e índice. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, Celina Fontenele. **A escola**: personagem da literatura brasileira. Fortaleza, CE: 7 Sóis, 2005.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. Tradução Martha Conceição Gambini. São Paulo: Unesp, Paz e Terra, 1990.

GOETHE, J. W. Von. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. Tradução Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2006.

GOTLIB, Nádia Battella. **Clarice**: uma vida que se conta. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995.

GRIMM. **Contos de Grimm**. Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Os contos de Grimm**. Tradução Tatiana Belinky. 6 ed. São Paulo: Paulus, 1989.

GUIMARÃES, Vicente. **Joãozito: a infância de Guimarães Rosa**. 2 ed. São Paulo: Panda Books, 2006.

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

HELENA, Lucia. **Nem musa, nem medusa: itinerários da escrita em Clarice Lispector**. Niterói, RJ: EDUFF, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Vol. 1. 26 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

JEAMMET, Philippe; FERRO, Marc. **Que herança terão nossos filhos?** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

_____. (Org). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

KOHLER, Heliane. Parole d'enfant chez Guimarães Rosa: le discours de Brejeirinha. **Moara**. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: CLA – UFPA, jul.-dez., 2002, n. 18, p. 5-21.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre narrativa e identidad”. In: _____. **A aventura autobiográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004^a, p. 11-22.

_____. **Pedagogia profana**. 4 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004b.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução João Wanderley Geraldi. Jan/fev/mar/abr 2002, n. 19, p.20-28.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

LEITE, Ascendino. **Ascendino Leite entrevista Guimarães Rosa**. 2 ed. Organizado por Sônia Maria van Dijk Lima. João Pessoa: UFPB, 2000.

LEMOS, Taísa Vilese. **Graciliano Ramos: a infância pelas mãos do escritor - um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sociohistórica**. Juiz de Fora, MG: UFJF, Musa Editora, 2002.

LISBOA, Henriqueta. “O motivo infantil na obra de Guimarães Rosa”. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). **Fortuna crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. 11 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Uma aprendizagem ou O livro dos Prazeres**. 14 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. **Laços de família**. 16 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

_____. **Felicidade clandestina**. São Paulo: Rocco, 2000.

_____. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. Vol. 1. 15 ed. São Paulo Brasiliense, sd.

LYOTARD, Jean-François. **O inumano: considerações sobre o tempo**. Tradução Ana Cristina Seabra e Elisabete Alexandre. Lisboa: Editorial Estampa, 1990.

MARTINS, Nilce Sant’Anna. **O léxico de Guimarães Rosa**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Sílvia. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

MELLO, Rosângela de. **Brincadeira de verdade: o jardim mitológico da infância e os pequenos grandes mestres**. Dissertação de Mestrado, UFRS, Instituto de Letras, 2003.

MEYER, Mônica. **Ser-tão natureza: a natureza em Guimarães Rosa**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da infância**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MONTAIGNE, Michel. **A educação das crianças**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

MOTTA, Manoel Barros. “Apresentação”. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MÚTEN, Burleigh. **Histórias da avó: contos da mulher sábia de várias culturas.** Ilustrações: Siân Bailey; tradução de Gerardo Korndorfer e Luís Marcos Sander. São Paulo: Paulinas, 2008.

NEVES, Margarida de Souza (Org.) et al. **Cecília Meireles: a poética da educação.** Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2001.

OLIVEIRA, Rui de. **Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem.** Textos de Luciana Sandroni. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PERES, Ana Maria Clark. **O infantil na literatura: uma questão de estilo.** Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da UFMG, 1998.

PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada.** Tradução Denise Bottmann e Bernardo Joffily. V. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Tradução Maria Alice M. D'Amorim e Paulo Sérgio L. Silva. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

_____. **Epistemologia genética.** Tradução Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PINTO, Cristina Ferreira. **O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros.** São Paulo: Perspectiva, 1990.

PLATÃO. **A república.** Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso.** Trad. Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

_____. **Comicidade e riso.** Tradução Aurora F. Bernardini e Homero F. de Andrade. São Paulo: Ática, 1992.

REIS, Eliana Schueler. Vida e morte do bebê sábio. In: SANTA ROZA, Eliza. **Da análise do infantil ao infantil na análise.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1997, p. 57-86.

ROSA, João Guimarães. **Ficção completa.** Vol. I e II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

_____. **João Guimarães Rosa: correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizarri.** 3 ed. Rio de Janeiro: 2003.

ROTTERDAM, Erasmo de. **De Pueris.** Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, s/d.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** Tradução Sergio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 107-136.

SCWHARCZ, Lilia Moritz. “Rumo a um mundo diferente”. In: OLIVEIRA, Rui de. **Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem**. Textos de Luciana Sandroni. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 7-10.

SÉGUR, Condessa de. **Sofia, a desastrada. As meninas exemplares. As férias**. Adaptação de Herberto Sales. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL GUIMARÃES ROSA: **Veredas de Rosa**. Belo Horizonte, MG: PUC Minas, CEPUSP, 2000.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SPENCER, Ann Mary P. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

TOZONI-REIS, Marília F. de Campos. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TREVISAN, Rubens Murílio. **Bergson e a educação**. Piracicaba, SP: Unimep, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. São Paulo: Loyola, 2007.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Filipe. **Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo; Cortez, 2006.

YUNES, Eliana. **Infância e infâncias: a representação social da criança na literatura brasileira**. Tese de doutorado. PUC-Rio, Departamento de Letras, 1986.

XAVIER, Elódia. **Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino**. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1998.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

ANEXOS