



LEITURA E AFETO EM *LER, ESCREVER E FAZER CONTA DE CABEÇA*, DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

READING AND AFFECTION IN *LER, ESCREVER E FAZER CONTA DE CABEÇA*, BY BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

Lia Araujo Miranda de Lima¹

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise crítica da obra *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1996), de Bartolomeu Campos de Queirós, enfatizando as relações afetivas que envolvem a descoberta da vocação literária pelo autor. Embora ficcional, trata-se de uma obra com forte carga autobiográfica que oferece rica matéria de reflexão acerca do caráter humano e relacional da experiência literária. Oferecemos uma proposta de leitura centrada no texto literário, sugerindo ainda alguns aspectos da importância da competência crítica do professor no ensino da literatura.

Palavras-chave: Bartolomeu Campos de Queirós; Literatura infantil; Crítica literária; Ensino de literatura; Afeto.

ABSTRACT: This article presents an analysis of the book *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (to read, to write, to do mental calculations) (1996), by *Bartolomeu Campos de Queirós*, emphasizing the affective aspects involved in the discovery by the author's of his literary vocation. Although we are dealing with a fictional work, it has a strong autobiographical appeal and offers rich material for reflection on the human and relational character of the literary experience. We offer a reading approach that is centered on the literary text, and we also suggest the relevancy of the teacher's critical competence in the teaching of literature.

Keywords: Bartolomeu Campos de Queirós; Children's Literature; Literary Criticism; Teaching of Literature; Affection.

Aprendia-se sem esforço. Também, a professora tinha a voz doce e lisa que passava a morar dentro de nós. Ela falava como se um anjo estivesse cantando. Nós aprendíamos o ponto e mais a sua voz.
(Bartolomeu Campos de Queirós)

¹ Doutouranda em Literatura pela Universidade de Brasília. Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília (2015). Graduada em Letras-Tradução pela Universidade de Brasília (2008), com habilitação em Francês, e em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004), com habilitação em jornalismo. Bolsista/Capes. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Email: liaamiranda@gmail.com



INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma obra literária contemporânea, que poderia ser classificada como romance, relato memorialista ou autoficção infanto-juvenil: *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012). Propomos uma análise crítica da obra a partir de seus elementos internos, tendo como eixo de leitura a presença do afeto na descoberta e na construção da vocação literária do autor, que se coloca no texto como personagem central. Pelas memórias do narrador-protagonista, é possível enxergar o movimento de crescimento e amadurecimento e a presença da leitura e da escrita nesse processo, tendo o ambiente escolar como espaço fundamental de experiência.

A fim de introduzir as questões relativas ao afeto na construção da experiência literária de um indivíduo, conforme reflexões suscitadas pela obra de Queirós, apresentamos brevemente alguns debates contemporâneos acerca do ensino escolar da literatura. O paradoxo que assombra aqueles que têm refletido sobre o ensino da literatura pode ser sintetizado nas seguintes palavras de Aparecida Paiva (2006, p. 127):

(...) qual será a forma de combinar experiência estética com o ambiente escolar? Em outras palavras, de que forma superar o limite de uma escolarização da arte, neste caso, a literária, e realizar o ideal de uma sociedade igualmente leitora no sentido mais amplo que esta palavra comporta e com o qual estamos todos comprometidos?

Trata-se de uma tensão entre a escola e a leitura literária, ou da dificuldade em se preservarem, na leitura, os elementos estéticos da obra literária ao mesmo tempo em que se buscam atender aos programas pedagógicos. A questão sobre como “superar os limites de uma escolarização da arte” é complexa, e não é nosso objetivo resolvê-la aqui. Sugerimos, contudo, alguns caminhos para se pensar a questão, a partir do exercício prático da crítica literária e da leitura da experiência positiva de Queirós com a escola de sua infância – recordando que, embora se trate de obra ficcional, *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* faz parte do ciclo autobiográfico do autor e é construído essencialmente sobre experiências reais de sua vida.

Na obra *Poesia na sala de aula*, Alexandre Pilati (2017) evoca as possibilidades de “desescolarização” do ensino da literatura, tomando o termo não como a retirada do texto literário do espaço escolar, mas, pelo contrário, como forma de trabalhar a literatura



dentro da escola de maneira ativa e criadora. Conforme o autor, uma leitura literária “desescolarizada” “prima pelo tratamento livre, libertário, criativo e ativo do texto literário em sala de aula. Dessa concepção, podemos concluir que a literatura é um território em disputa onde se plasmam possibilidades de emancipação” (PILATI, 2017, p. 55). Embora tratando mais especificamente do ensino de poesia em estabelecimentos de ensino médio e superior, as reflexões desse autor ganham uma amplitude que se estende para o ensino da literatura em geral, e pode ser aproveitada também em classes de ensino fundamental. Considerando o protagonismo do texto literário e do aluno no ensino da literatura, Pilati, tributário de Antonio Candido, postula que a literatura não é privilégio de poucos, mas algo que diz respeito a todos enquanto sujeitos sociais e cuja criação, em certa medida, todo são capazes de aprender.

Neste cenário de educação ativa, em oposição àquela em que o aluno é um mero receptáculo passivo de informações, o papel do professor é estimular, por meio de um determinado roteiro, o diálogo, a troca de conhecimentos, a apresentação de interrogações (PILATI, 2017, p. 59). Assim, evita-se, por um lado, a imposição de uma leitura pronta por parte do professor – ou, pior, do material pedagógico – e, por outro, a confusão de leituras arbitrárias que nem sempre são autorizadas pelo texto literário. Esta condução será feita por meio de uma crítica viva, noção que Pilati empresta a Antonio Candido (2000):

Somente realizando um trabalho crítico, prévio e acurado, pode-se apresentar aos alunos em sala de aula um texto literário. Antes de sermos professores (isto é: mediadores de produções de leitura), nosso compromisso é nos comportarmos como exigentes, dedicados e minuciosos críticos literários. A atividade crítica precede a atividade docente e a atravessa no momento do contato com os estudantes. (PILATI, 2017, p. 62).

Esta crítica viva, como ensina Candido, parte de impressões prévias, subjetivas, despertadas por um primeiro contato com o texto, para em seguida constituir-se em um juízo apoiado em um enfrentamento do texto: “A ‘crítica’ viva é um processo dinâmico, essencialmente dialético, que agrega elementos díspares, combina-os, numa prática voltada à delimitação do ‘valor estético’ de um determinado texto literário” (PILATI, 2017, p. 64). O crítico-docente, portanto, deverá ser capaz de “formular hipóteses consistentes e válidas sobre um texto” (Ibidem), conduzindo em sala de aula exercícios de síntese entre as leituras parciais, apresentadas ativamente pelos alunos.



Compartilhamos esse pressuposto de que a competência crítica é fundamental ao professor de literatura, e que é apenas depois de uma leitura interessada e atenta do texto que este se apresentará vivo para o aluno, humanizando sua experiência de leitura. O trabalho de crítica literária, paralelo àquele do ensino, consiste em iluminar o texto, oferecer possibilidades de leitura e despertar o interesse para o trabalho em sala de aula. Trata-se de uma tarefa que vai além da leitura instrumental, buscando atingir a leitura afetiva, assim como se desenvolve a relação de Bartolomeu Campos de Queirós com a escrita, como veremos. Lembrando mais uma vez Aparecida Paiva (1996, p. 129): “Não se pode trabalhar com leituras que não foram previamente feitas. E, também, não se pode cobrar prazer e envolvimento com leituras que não nos provocaram e com as quais não estabelecemos nenhuma relação significativa”.

Para Paiva (1996), a análise crítica dos textos é um pressuposto para que o educador introduza a leitura como prática prazerosa e cotidiana, possibilitando “uma leitura que favoreça uma construção de sentidos” (Ibidem, p. 130). Essa sensibilidade crítica deve preservar o aspecto lúdico. Paiva chama atenção, por exemplo, para a importância da voz do professor na leitura performática, que permite a apreensão do ritmo e do som do texto – mesmo aqueles em prosa – pelo leitor inexperiente, numa experiência multissensorial, exatamente como coloca Queirós no trecho da epígrafe. Para que essa leitura em voz alta pelo professor alcance o interesse dos alunos, é necessário que o próprio professor esteja envolvido com o texto, que este faça sentido para ele.

Antes de adentrar na obra de Queirós, apresentamos uma breve reflexão sobre os problemas relativos à escolarização da literatura infantil.

Literatura e escola

Paiva (2006) define duas perspectivas sob as quais se podem enxergar as relações entre escola e literatura infantil. A primeira delas aborda a apropriação da literatura infantil pela escola, “didatizando” e “pedagogizando” as obras a fim de usá-las como meio para certos objetivos. A segunda ressalta os efeitos da escola na produção da literatura para crianças e adolescentes, marcando-a previamente pelos seus objetivos pedagógicos. No primeiro caso, a escola se apropria dos livros infantis (“literatura infantil escolarizada”); no segundo, estes são produzidos já sob a demanda e a tutela dos



programas pedagógicos dominantes (“literatização da escolarização infantil”) (PAIVA, 2006, p. 128).

Em qualquer um dos casos, a presença do educador, tanto por meio da seleção dos livros de literatura a serem apresentados como pela forma de apresentar esses livros será crucial para uma aproximação *literária* dos alunos com o texto (Ibidem). Grifamos o adjetivo “literária” a fim de ressaltar a especificidade da leitura literária, ou estética, em oposição ao uso instrumental de livros de literatura.

Vieira defende o caráter indispensável da mediação para a iniciação do leitor infantil à leitura. Evidentemente, tratando-se de um artigo no campo da educação, situado em uma coletânea editada pelo Ministério da Cultura, o foco é no professor enquanto mediador. Dentro de uma perspectiva escolar, de fato, é crucial o papel do professor no trato com o texto. Expandindo essa noção para a formação de leitores em todos os âmbitos, a ponte entre a criança iletrada e a obra literária pode ser um pai, uma mãe, um irmão, ou qualquer leitor que possua uma relação afetiva com o texto – e, idealmente, também com a criança.

Ana Maria Machado (2012, p. 58), comentando a pesquisa Retratos de Leitura no Brasil 3, aplicada em 2011, chama a atenção para o fato de que “o ambiente doméstico está deixando de ser a maior influência que as pessoas recebem para se tornarem leitores”. Nas duas primeiras edições da pesquisa (2001 e 2008), apontava-se a mãe como principal iniciadora da leitura. Em 2011, a mãe foi suplantada pelo professor, situação que permanece até a edição mais recente da pesquisa (2016). Isso significa que a sociedade passou à frente da família “na função de modelar os leitores e propor exemplos” (Ibidem). Machado situa a crise não na ausência de livros de literatura, mas em falhas na mediação:

(...) os mediadores entre o possível leitor e esses livros ainda não estão conseguindo cumprir seu papel a contento, de modo a abrir portas para a sustentação da leitura. No máximo, colaboram para desenvolver o hábito – como tantas vezes se repete de boca cheia. Mas falta criar condições para que se possa ir além de um mero hábito, a ser abandonado na primeira oportunidade, sem que essa atividade se transforme em gosto, prazer, entusiasmo, paixão. E isso jamais se conseguirá enquanto a leitura for encarada apenas como uma obrigação ou, no máximo, um caminho útil para a informação e o conhecimento. (MACHADO, 2012, p. 58).

A criação dessas condições favoráveis à sustentação da leitura é uma questão complexa num país como o nosso, no qual a universalização da educação se deu



tardiamente e de maneira desigual. Soma-se a essa realidade a concorrência contemporânea ao livro literário, representada pelas novas mídias. É urgente, portanto, que os professores de literatura repensem seu papel, uma vez que, como informa a pesquisa Retratos de Leitura no Brasil, são eles os principais responsáveis pela iniciação literária.

Para Vieira (2006, p. 128), a leitura literária é “poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nesta linguagem artística um componente essencial de formação”. Se direito incompressível (CANDIDO, 2004), espaço de efabulação (QUEIRÓS, 2009), atividade vital (PILATI, 2017), meio de compreensão do mundo ou ferramenta de inserção social, é bastante evidente para quem quer que se interesse pela literatura e por seu ensino a magnitude da sua importância. Assim, dispensamo-nos aqui de justificar a necessidade de um trato adequado da literatura para leitores em idade escolar, considerando-a ponto passivo nas pesquisas e reflexões sobre o tema.

Tomamos a leitura crítica da obra literária como ponto de partida para o ensino da literatura, pois ela é indispensável para que 1) o educador possa selecionar os textos a serem trabalhados e 2) a obra seja apresentada por alguém que a compreende em seus fundamentos e para quem ela tem significação. Isso não implica que o professor deva chegar com uma interpretação pronta da obra literária, mas que seja capaz de auxiliar os aprendizes na captação das nuances inerentes a toda obra de arte e na construção de uma interpretação – que é sempre aberta, mas jamais arbitrária. Somente quando a literatura faz sentido para alguém, ele se interessará por ela.

A proposta de leitura crítica da obra *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, que apresentamos a seguir, visa a apontar possíveis caminhos para o trabalho com o texto literário, aproveitando ainda aquilo que o texto traz de reflexões acerca da relação do menino Bartolomeu com a literatura – uma relação mediada pela escola, mas plasmada pela vida.

Ler, escrever e fazer conta de cabeça

Bartolomeu e a autoficção

Bartolomeu Campos de Queirós – ou Bartolomeu Campos Queirós, como assina em alguns livros – foi um escritor mineiro que dedicou sua obra majoritariamente ao



público infanto-juvenil. Sua obra mais recente é *Vermelho Amargo*, de 2011, livro de memórias editorialmente direcionado ao público adulto, e que pode ser considerado, grosso modo, uma sequência do livro de que vamos tratar aqui. Em *Vermelho Amargo*, Queirós relata, com grande densidade poética e muitos aforismos, a vida sem a mãe. O processo de perda da mãe e o crescimento do menino Bartolomeu é o que compõe o núcleo temático de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*.

Queirós é um autor que transita entre todas as faixas etárias, desde as crianças bem pequenas, ainda não alfabetizadas, com poemas simples que brincam com o som das palavras, até o público juvenil. Sua ampla produção – mais de 40 livros publicados – detém uma notável regularidade qualitativa.

Assim como Monteiro Lobato, Bartolomeu Campos de Queirós atuou também como editor, pela editora Miguilim, de Belo Horizonte, e transporta para sua escrita a preocupação com o público. O escritor trabalhou ainda no Ministério da Educação e na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, e integrou o projeto ProLer, da Biblioteca Nacional, entre 1986 e 2000². Como se vê, Queirós esteve bastante inserido no universo educacional, e produzia inclusive as fichas de leitura de seus próprios livros, como em *Pé de Pato, Sapato de Pato* (2004). Também foi crítico de arte, atuando como curador na Escola Guignard e no Palácio das Artes, em Belo Horizonte.

A escrita de Queirós está, de um modo geral, bastante marcada por suas memórias. Contudo, a crítica tem estabelecido algumas obras nas quais a experiência pessoal do autor surge de maneira particularmente importante, e que constituem seu ciclo autobiográfico: *Ciganos* (1982); *Indez* (1994); *Por parte de pai* (1995); *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1996); *O olho de vidro do meu avô* (2004); *Antes do depois* (2006); e *Vermelho amargo* (2011).

A narrativa de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, portanto, faz parte desse ciclo autobiográfico e é construída sobre as experiências de vida do autor. Essa escrita pessoal, autorreferente, deixa entrever em seu tecido o processo pelo qual Queirós se torna escritor. Poderíamos afirmar sobre esta obra de Bartolomeu o que Candido (1992, p. 71) observa em *Infância* (1945), de Graciliano Ramos: “o discurso memorialista empregado por Graciliano em *Infância* cede ao narrador a perspectiva infantil que tenta compreender-

² Fonte: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3915/bartolomeu-campos-de-queiros>>. Acesso em: 10 nov. 2017.



se como personagem infantil, com os sentimentos e percepções que esta ótica consegue elaborar”.

Assim, temos uma perspectiva privilegiada da visão da criança. Embora o livro seja narrado por um adulto, olhando para trás, ele guarda, na linguagem, o ponto de vista da criança que foi, com suas hesitações e inseguranças. E a essas lembranças mistura-se a fantasia, a ficção, como afirmou certa vez o próprio Queirós em entrevista: “na memória mora tanto o vivido quanto o sonhado”, e “é a fantasia que me remete ao real, e é o peso do real que me remete à fantasia” (QUEIRÓS, 2008).

Um livro sobre crescer

Contei do meu desgosto em desencantar a professora e do medo de repetir de ano. Ficar grande e no mesmo lugar. Eu não queria crescer, mas tinha medo de ficar pequeno.
(Bartolomeu Campos de Queirós)

Ler, escrever e fazer conta de cabeça tem como núcleo central o processo dialético do crescimento, compreendendo essa dialética como a tensão entre opostos e síntese de contradições: o crescer é, ao mesmo tempo, ansiado e temido, doloroso e inevitável. A obra é narrada em primeira pessoa, como um relato de memórias. Embora se posicione como obra ficcional, ela se confunde com uma autobiografia poética, como não é raro na obra do escritor. Sua história de vida é onipresente em sua literatura, amiúde autorreferente. Queirós perdeu a mãe aos seis anos e foi morar com o avô paterno, cujo olho de vidro aparece nesta história e depois ganha um livro próprio³.

Estruturado em torno do processo de doença da mãe do narrador, o relato é pontuado por episódios mais ou menos independentes, nos quais são apresentados os personagens que povoam a vida da cidade. O tempo da narrativa segue entre idas e vindas, como a memória, porém sempre avançando no tempo. Queirós trabalha por antecipações, sugerindo ideias que só se esclarecerão posteriormente, como na enigmática expressão “quando eu ainda não arrepiava” (QUEIRÓS, 2004, p. 39 e 47).

Dois momentos de ruptura, um no início e um do final da obra, marcam a narrativa: o primeiro, o ingresso do menino na escola, por um ideal do pai. O segundo, a

³ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O olho de vidro do meu avô*. São Paulo: Moderna, 2004.



morte da mãe, que despedaça definitivamente a primeira infância para envolvê-lo na maturidade. Esses dois episódios constituem imagens, símbolos que concretizam na narrativa o processo de crescimento.

Nos dois casos, opera-se uma cisão, que se dá essencialmente a partir de um laço familiar. Crescer é deixar a família, ou perdê-la, e ingressar na sociedade – uma sociedade para a qual nem sempre se está pronto. Enquanto a transição escolar se dá de maneira bastante harmônica, a perda da mãe opera uma passagem brusca, violenta e definitiva à maturidade.

Já no início da obra, explicita-se a oposição que estrutura a travessia em direção à maturidade, oposição entre o que se deixa e aquilo ao qual o narrador se dirige, as perdas e os ganhos de crescer:

Ir para a escola era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira, era renunciar ao debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio, era não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites.

Contraopondo-se a essas perdas, havia a vontade de desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora, diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramar as janelas e espiar mais longe. Tudo isso me encantava. (QUEIRÓS, 2004, p. 7-8).

Neste trecho, observa-se uma tensão entre o desejo e o medo de saber, o desejo e o medo de crescer. A escola, simbolicamente, representa a solução tutelada dos mistérios, um caminho seguro para o conhecimento. Quando o narrador quebra este pacto, aprendendo a ler por conta própria, se expõe às duras consequências, como a um castigo:

Um dia, muito de repente, abri o embrulho. Olhei e li, lentamente, morfina. Um pavor frio tomou conta da minha barriga inteira. Uma vontade de correr, sumir no mundo, de me confessar com o padre Viegas, me agarrou. Pedir uma penitência de três terços por ter ido longe demais, ter invadido o mundo sem a professora. A palavra morfina me levou a outros lugares e a outros exílios. (QUEIRÓS, 2004, p. 28).

É a palavra lida que faz o menino entrar para a realidade, sozinho, descobrir a gravidade da doença da mãe. Ler, escreve ele, era juntar os pedaços das palavras. E a palavra escrita fora do lugar, fora do papel, nos muros, torna-se meio de purgar a raiva, a



dor, o desencanto, como quando o narrador-menino picha “cu” nas paredes, e o irmão, escrevendo por cima, faz do “cu” um “céu”.

A experiência com a escrita marca o romance, anunciando a vocação literária do autor. Queirós fala do y da galinha e do x dos suspensórios; das brincadeiras de escrever em outro idioma, trocando as letras de ZENIT pelas letras de POLAR; de falar as palavras somente até a metade, cortando o final. Fala também de suas redações para a escola e do avô que escrevia nas paredes.

A escola, mais que um exílio ou uma ponte para o mundo, tem a função de refúgio, de proteção, para uma criança que se vê cada vez mais desamparada com o definhamento progressivo da mãe. A maneira como Queirós retrata a escola da sua infância é repleta de ternura e encanto, de maneira radicalmente oposta à representação crítica, ácida e amarga que aparecem em escritores mais antigos como Raul Pompeia, Graciliano Ramos ou mesmo Viriato Correia.

Trata-se de uma escola pequena, que atende uma pacata cidade de interior, na qual a importância social da professora é imensa. É um “lugar de respeito”, aonde se vai bem vestido, onde se tratam as coisas com capricho, e que deixa saudades no fim de semana. A professora é uma figura quase mística a quem Bartolomeu devota seus esforços de agradar, platonicamente. Ela, de certa forma, vai crescendo em graça, em encanto, à medida que a mãe se vai. Ela é fada, anjo, cheira bem, tem letra bonita e panos bordados:

Ninguém tinha maior paciência, melhor sabedoria, maior encanto. E todos gostavam de aprender primeiro, para fazê-la feliz. Eu, como já sabia ler um pouco, fingia não saber e aprendia outra vez. Na hora da chamada, o silêncio ficava mais vazio e o coração quase parado, esperando a vez de responder “presente”. [...] Ela chamava o nome por completo, com o pedaço da mãe e o pedaço do pai. Queria ter mais nome, para ela me chamar mais tempo.

O giz, em sua mão, mais parecia um pedaço de varinha mágica de fada, explicando os mistérios. (QUEIRÓS, 2004, p. 35).

A transmissão de saber, nas memórias de Queirós, aparece como relacionamentos humanos, como transmissão de afetos. Mais uma vez, referimo-nos à epígrafe no início deste artigo: o ponto e a voz. A literatura é ensinada de maneira viva: “e não só lia os poemas, mas escrevia fundo em nosso pensamento as ideias mais eternas” (Ibidem, p. 36).

Tudo para ser amado



Paradoxalmente, é por depositar na escola esperanças de aceitação – já que a mãe definha – que o menino sente a necessidade de sozinho, aprender a ler, escrever e fazer conta de cabeça, “para não levar manta”. Desamparado pela doença da mãe, ele se afasta de quem poderia acolhê-lo, por um sentimento de constrangimento, um receio de incomodar.

Em suas memórias, Queirós expõe os medos e a insegurança tão comuns à infância, fase da vida sujeita à autoridade de maneira quase irremediável. O menino Bartolomeu, ao mesmo tempo em que atravessa a infância com pequenas subversões, como colocar mosquitos na sopa para repetir de prato, ou injetar cachaça em casca de ovo para beber escondido, demonstra a necessidade de aprovação por parte dos adultos: a mãe, o pai, a professora. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* é também uma história sobre a busca da aceitação a partir da insegurança de uma criança que não conhece o amor incondicional. O medo de decepcionar e não ser amado atravessa toda a narrativa.

Para o narrador-menino, a obediência era uma condição para ser amado, o que se observa em vários trechos do relato: “Trazia, ainda, uma vergonha de todo mundo, mas deixar sumir na ‘campina’ o chocalho, simpatia de minha mãe, seria brincar com sua fé. [...] ser obediente demandava muito sacrifício. Não por natureza, mas por conveniência eu crescia obedecendo” (QUEIRÓS, 2004, p. 9); e “Tudo eu fazia, mesmo com sofrimento, para ser amado. E a obediência era uma condição. Mas o amor compensava tudo” (Ibidem, p. 10). O medo, nem sempre racional – como é usual nas crianças –, de não ser amado, dos castigos e da rejeição passa pelos motivos mais banais, como ficar magro e feio pela fome, razão pela qual o menino inventava subterfúgios para ganhar mais uma sopa na escola, com a conivência dos adultos:

Meu pai pregava sempre que menino esfomeado era muito feio. Eu pensava, por outro lado, que mais feio ainda é passar fome. Ser bonito, para ser amado, era tudo que eu queria ser. Menino feio sofria muito e não podia ser coroinha ou ajudar missa. (Ibidem, p.74).

Neste trecho, o autor expõe as contradições do amor condicional e a valorização das aparências no julgamento pela sociedade. É, portanto, um livro com uma importante carga crítica acerca das convenções sociais – por exemplo, de que é feio ser esfomeado – que apresenta, como contraponto, relatos de encontros afetivos espontâneos na vida cotidiana. A realidade do amor é complexa.



A linguagem do adulto-menino

Os conflitos de uma criança em crescimento se realizam no texto por meio de uma escrita introspectiva, serena, de importante densidade poética. Ela segue o ritmo da paisagem modesta onde se situam as recordações, com descrições econômicas dos espaços percorridos pelo menino – a casa, o quintal, a escola:

A cidade permitia uma vida mansa e limpa. Crescia plana com poucas tristezas – invisíveis – subindo, tranquila, pequenos morros até o Cruzeiro. Dormia cedo, como se com pressa de sonhos, e acordava de madrugada para bem viver o dia inteiro. Seu silêncio, povoado de sinos e de orações, deixava transbordar a bondade de seus moradores. (QUEIRÓS, 2004, p. 17).

É importante notar que este trecho aparece logo depois de o narrador mencionar a visita do Geraldo Cor de Rosa, homem que se vestia de mulher, mas que não passava pela rua de cima, onde as mulheres pintavam as unhas de vermelho e “o demônio passeava”. O contraste com a vida mansa e limpa da cidade ressalta seu lado não tão limpo. Outras hipocrisias provincianas são vistas nas conversas de Dona Dureca sobre as velhas carolas que eram as maiores clientes de velas do Zé do Calu, vendedor de espermacete.

A essa linguagem lenta e introspectiva se incorporam organicamente elementos de uma fala informal, oral, infantil em alguns momentos. É uma linguagem híbrida, de um adulto maduro que, ao revisitar suas memórias, traz da infância também a hesitação da linguagem. Sobre as “cordas de bacalhau” que se usavam para dependurar no telhado um balaio que servia de berço, o narrador se pergunta “como o Dão Barbosa transformava o bicho em corda” (QUEIRÓS, 2004, p. 17-18). Ele também não entendia como a verdura *ora pro nobis* podia ter o mesmo nome das orações do padre. A falta de domínio sobre a linguagem é elemento de fragilidade para o menino (ou o adulto que se faz menino) narrador. Além da “corda de bacalhau”, a criança não entende a metáfora de “carregar água na peneira”. A perplexidade diante da expressão é aproveitada como elemento irônico e crítico diante dos absurdos que se exigiam do trabalhador, o pai do narrador. A compreensão da metáfora só pode se dar após a travessia do crescimento, como Queirós escreve acerca do bebê que urinava no berço de bambu e molhava o chão: “Eu sentia ser de gente grande esse negócio de carregar água em peneira. Menino deixava vazar tudo. Não imaginava desde quando meu pai fazia essa mágica para o Sr. Jair” (QUEIRÓS, 2004, p. 17).



Embora manifeste a incompreensão e a perplexidade diante de certas palavras ou expressões (como o *Anônimo*, autor de muitos dos poemas que a professora lia na escola), o menino narrador desconfia do deslocamento semântico e percebe que há aí alguma coisa misteriosa, que ainda não compreendeu. Não compreendeu por não ter deixado a infância, e povoa com seu imaginário as lacunas, como neste trecho em que descreve as fantasias sobre a radioterapia à qual sua mãe foi submetida: “Ansiava ver minha mãe voltando com meu pai da capital, curada pelo rádio e amiga do César de Alencar, Marlene, Emilinha Borba, Dalva de Oliveira e principalmente Francisco Carlos” (QUEIRÓS, 2004, p. 27).

Os traços de oralidade na narrativa se manifestam também pelo emprego do discurso indireto livre, que aproximam o fluxo do pensamento ao fluxo da fala, que passa a compor organicamente o texto: “O resto, dizia ele, é só ter gratidão, e isso se aprende copiando exemplos” (Ibidem, p. 7). Há ainda trechos em que se ouve bastante claramente uma fala de menino, como na descrição do Tenente Josué: “mais de cento e tantos quilos vestidos de farda verde, igual ao pendão da esperança” (Ibidem, p. 31).

Essa linguagem com rastros de infância, hesitante, por vezes rancorosa, é também pontilhada pela ternura. Pelo pai, pela mãe – em especial pela mãe – pela avó, pela professora, e até pelo irmão, com quem tinha tantos conflitos.

José, o irmão mais velho, é figura que desperta certo asco pelo crescimento. O primogênito, por seu turno, tem ciúmes do pequeno, objeto de dedicação materna. O contraste se dá essencialmente pelas calças – compridas as de José, curtas as do narrador. Acompanham a caracterização do irmão mais velho o banheiro trancado, o pente, o cinto e os pelos nas pernas. De José para o pequeno é a nostalgia do que se foi; do pequeno para José, é uma certa repulsa por crescer. O ódio torna-se admiração e orgulho quando José se recusa a assumir um cargo no Banco do Brasil para ficar ajudando o pai. José faz o que o menino não fará: ser igual ao pai.

O pai e a falta

O pai, primeira personagem apresentada no livro e praticamente a última que aparece, é retratado pelo escritor sob o signo da simplicidade: “Difícil não conferir razão a meu pai em seus momentos de anjo. Ele pendia a cabeça para a esquerda, como se escutando o coração, e falava sem labirintos” (QUEIRÓS, 2004, p. 7). A figura do pai, cujos esforços não recebem a justa paga, merece a simpatia e a solidariedade do narrador. Seu antagonista é o patrão, Dr. Jair, figura de opressão social: “A pobreza pesava bastante



sobre os ombros do meu pai. Trabalhava dia e noite, estrada afora, vencendo lama e poeira, regressando cansado, lastimoso, e ainda carregando água na peneira, escondido de todos” (QUEIRÓS, 2004, p. 11).

O pai, caminhoneiro, segue constantemente em viagens que são povoadas pelo silêncio, o vazio, a ausência. Episódio relevante na caracterização da relação entre pai e filho é o da fabricação do chuveiro de uma lata de marmelada:

No fim do dia esperei por sua chegada, com o orgulho de ter o dever cumprido. Fomos para o banheiro. Meu pai trocou o chuveiro velho e enferrujado, entupido de ferrugem, pelo novo, feito por mim, amarrando com arame. Ele abriu a torneira e uma chuva morna caiu sem trovão ou raio. Vaidoso, pensei em ganhar, no domingo, um pedaço grande de frango, com muita carne, mas deixei a ideia de lado. Eu gostava de coração.

Tomamos banho juntos. Meu pai de cuecas e eu, como devia ter nascido, menos o choro. Não sabia se somente a água me fazia cócegas, mas rolando sobre minha cabeça me fazia rir até a alma. Meu pai me entregou o sabão e se abaixou me pedindo para ensaboar suas costas. A espuma tornou macia sua pele e, aos poucos, sem esforço, fui recuperando o fôlego perdido. Amanhã vou furar uma lata quadrada, suspeitei, para minha mãe ralar o queijo da macarronada. (Ibidem, p.46-47)

Nesse episódio, pai e filho se encontram. Ao mesmo tempo, o trecho é rico em referências ao processo de crescimento: a nudez sob a água e o gostar de coração remetem à infância que se teme deixar; o pedaço grande de frango aponta para maturidade, que pode esperar. Enquanto isso, o menino Queirós ensaia a transição fabricando chuveiro e ralador.

A educação do menino, em contraste com a ignorância do pai, é um fator que os distancia – a incomunicabilidade. O menino instruído jamais poderá ser como o pai caminhoneiro. Esta tensão pode ser observada no trecho abaixo:

Como aprendi que para bom entendedor meia palavra basta, eu retirava o fim das palavras e criava adivinhações: ‘cami que pas pe estra seguim o ru do ser’. Se tentava conversar com meu pai nessa língua, ele não entendia nada, mesmo sabendo carregar água na peneira. Com certeza, vivendo ocupado com chuvas, estiagens, distâncias e doenças, não teve tempo de conhecer o Anônimo, nem era bom entendedor. (Ibidem, p. 37).

É na personagem do pai que a participação social da obra de Bartolomeu se enxerga com mais nitidez. Contudo, a reflexão sobre a iniquidade perpassa a narrativa em



outras imagens. Nas fitas nos cabelos das meninas, por exemplo, indicando alta posição social, em contraste com os sapatos grandes, do irmão, que ele tinha de usar na ginástica.

O alimento também aparece com um valor social simbólico. A macarronada de domingo é um resíduo de prosperidade naquela casa de privações. As partes do frango, por sua vez, indicavam hierarquias na família⁴. Os doces que a mãe fazia remetem ao conforto e ao carinho. O sal sobre a manga azeda relaciona-se às lágrimas sobre o passado (“só se salga a carne morta”, frase que será repetida algumas vezes em *Vermelho Amargo*).

O dinheiro é grande fonte de angústia para o narrador. O medo da falta está sempre presente, nos lápis que ele usava até o final, no medo de perder o lápis novo, nos vidros de remédio que ele lavava e vendia na farmácia:

Quando o depois ficava impreciso e o medo das portas não se abrirem me encurralava... E quando o medo apertava, eu contava, somava, dividia, sem saber decidir nada.

Um dia comprei um cadeado com chave. Passava horas abrindo e fechando, tentando descobrir o mistério do segredo guardado nele. Meu pai me disse que eu estava jogando dinheiro fora. Melhor seria dar os vidros de presente, para a farmácia, provando ao Dr. Eugênio a minha gratidão.

Escrevi em meu caderno uma redação sobre a história de um homem que gostava de vidros vazios para encher de gratidão. Meu pai disse que eu não tinha vocação para as letras. (QUEIRÓS, 2004, p. 49).

A pobreza força a uma maturidade prematura, uma consciência da realidade por demais pesada a uma criança. A criança é assolada pelo “medo de não ter profissão” (Ibidem, p. 63). Daí também as referências matemáticas e a facilidade com que ele aprende a “fazer conta de cabeça”. Por meio da vida prática, e da necessidade de “roubar o próprio salário”, o menino forma uma noção de finitude de recursos, de insegurança, que o faz sentir uma necessidade de controlar o que ele ainda não teria maturidade para controlar⁵.

À falta de recursos materiais corresponde um vazio afetivo; a falta é onipresente, e mesmo a abundância é assombrada pelo medo da falta, como quando o pai trazia

⁴ Em *Vermelho amargo*, Bartolomeu retomará a simbologia alimentar pelo tomate que a madrasta talhava em fatias finas, necessidade de atender à fome da vasta prole do marido.

⁵ A relação de Bartolomeu com as finanças se faz nítida em um livrinho mais curto, para crianças menores: *Mais com mais dá menos* (2002) – este sim, abertamente político, atacando a acumulação.



manteiga de suas viagens ou quando ele ganhava um lápis novo, “medo de acabar e não ter outro”:

A única coisa que se tinha com fartura lá em casa era a falta. E por muito faltar, tudo se inventava para tapear o vazio. Imaginavam-se carinhos, fantasiava-se o futuro, inventavam-se surpresas, cismava-se com mares, chegadas, fortunas. E até a boca da noite era uma ameaça. (Ibidem, p. 68).

A fantasia permite a fuga que suplanta esse vazio, e também sinaliza a vocação literária do autor. Ao mesmo tempo, é aliada da criança para consolar e elaborar sua experiência de dor. A angústia da carência material relaciona-se de modo profundo com a *consciência* da partida da mãe. Isso se manifesta de maneira patente no episódio do lápis perdido, que impede a criança de fazer a tarefa (QUEIRÓS, 2004, p. 72): o menino não chora apenas o lápis perdido e a nota zero, mas toda a dor da perda iminente da mãe.

A mãe é a figura central no universo do menino, o fio que o prende à infância. Devota aos filhos, zelosa com as tarefas domésticas, a mãe é retratada de maneira ideal, quase divina, como ocorre na imagem das abelhas embaraçando-se em seus cabelos, ou em figuras mais quotidianas como quando esfrega gordura nas pernas ressecadas do filho: “A maldade da poeira virava só carinho e brilho” (Ibidem, p. 20). A mãe é também cheia de humor, como revela o episódio em que, ao cair da cadeira, a parteira D. Dureca deixa mostrar suas intimidades: “Eu olhava para minha mãe esperando uma surra, mas ganhei foi um olhar despistado, cheio de graça” (Ibidem, p. 53).

Ao afastamento paulatino da mãe corresponde a compaixão da comunidade. A mãe é uma marca indelével nesse menino-narrador: é como o chocalho da cascavel que ele levava no pescoço para não urinar na cama – uma das muitas superstições que Bartolomeu retrata em sua obra. “Essa sentença peçonhenta” vai aonde ele vai, agora, mais que o chocalho, para o resto da vida. A doença da mãe, “coisa de tratamento na Capital”, se anuncia aos poucos, com prenúncios aqui e ali: o leite que seca depois do nascimento da irmã caçula e comentários como “quando ainda tinha forças para trabalhar”. Entre o pai distante e a mãe que se vai, o menino Bartolomeu vive o assombro da falta, para onde caminham todos os que crescem.

“Eu não queria crescer, mas tinha medo de ficar pequeno”



No fim da manhã dona Orozina me chamou. Conteí tudo de enfiada. Meu lápis perdido e meu pai proibindo todos de me emprestarem outro, para eu ficar mais atencioso e dar mais valor às coisas. Conteí do meu desgosto em desencantar a professora e do medo de repetir o ano. Ficar grande e no mesmo lugar. Eu não queria crescer, mas tinha medo de ficar pequeno. É que a gente crescia, e quem ficava com vergonha era meu pai. Ele não botava mais a gente no colo.
(Bartolomeu Campos de Queirós)

A frase deste subtítulo pode ser associada ao núcleo temático da narrativa: o “medo de repetir de ano. Ficar grande e no mesmo lugar” (QUEIRÓS, 2004, p. 95), assim como o Zé do Caixote, personagem curioso e bastante representativo. Trata-se de um menino com uma deficiência não identificada e que vivia numa caixa de bacalhau: “[e]le não tinha idade”; era “vivo, mas só mais ou menos”. Crescer era assustador, mas era inevitável. Ficar era ainda mais dolorido e anormal.

O processo de amadurecimento tem seu golpe definitivo ao final da narrativa, com a morte da mãe:

Desandei até meu quarto e retirei o uniforme. Senti como se estivesse nascendo naquela hora, em um mundo de tarde fria onde só chorar era possível. Olhei no espelho do guarda-roupa, me procurando. Minha boca estava branca de dor e medo. O silêncio interminável trazia um andar sereno de todos e gestos feitos só de desculpas. (...) Pensei em deitar meu pai em meu colo. Minha calça era curta, sem bolso atrás e sem lenço. (Ibidem, p. 76).

O contraste entre a necessidade de consolar o pai e as roupas de criança reúne mais uma vez o cerne da narrativa: um ingresso prematuro na realidade. No dia seguinte, o menino toma o trem, que vai “comendo o mundo”, em direção à casa do avô. A travessia se completa, em direção ao mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura e o aprendizado aparecem como experiências afetivas em Queirós, não apenas por meio de experiências positivas, como aquela vivida na pequena escola onde lecionava a professora-fada, mas também negativas, como a perda da mãe e a carência material. É um relato no qual vida e literatura entretecem-se de maneira íntima,



humanizando a experiência de leitura e – importante acrescentar – a experiência da escrita.

Se as questões aqui discutidas não solucionam de imediato o *déficit* nacional de leitura literária, se não são capazes de guiar a formulação de políticas públicas, elas constituem matéria para reflexão por parte dos docentes. Embora reconhecendo as limitações do professor – salários desestimulantes, horas excessivas de trabalho, falta de infraestrutura e material nas escolas –, a vocação ao ensino deve levá-lo a pensar constantemente seu papel.

Retomando a questão apresentada por Paiva (2006) sobre como conciliar a experiência estética e a instituição escolar, propomos uma mediação que não seja instrumental, mas afetiva, sempre com o comprometimento do professor com o aprimoramento de sua competência de leitor crítico, interessado e empenhado em penetrar no texto literário. Não se trata de propor um método fechado de ensino, até porque, na didática contemporânea, cada vez mais os métodos se sobrepõem e se flexibilizam conforme os objetivos de aprendizagem, os recursos disponíveis para o ensino e o perfil dos alunos. Trata-se antes de sugerir princípios para se pensar a prática do ensino de literatura e apresentar pequenas atitudes concretas para tanto.

Quando falamos em mediação instrumental, nos referimos a uma visão da literatura como meio, instrumento, e não como fim em si mesmo. Meio para adquirir conhecimento, para conquistar certo estatuto intelectual, para ser aprovado em exames. Sobretudo no ensino médio, as aulas de literatura terminam por vincular-se, de uma maneira nem sempre favorável, a uma expectativa de desempenho em provas de vestibular e Enem. De fato, é um desafio para os professores manter o ensino da literatura vivo e humano em um cenário como este. Entretanto, a partir dos dois autores mencionados na introdução, arriscamos propor alguns caminhos para tanto, sem a pretensão de encerrar o debate ou apresentar respostas acabadas.

Em relação à competência crítica do professor, questão levantada por Paiva (2006) e trabalhada mais a fundo por Pilati (2017), esclarecemos aqui de que forma ela coopera para o ensino da literatura e como pode ser desenvolvida nos alunos. Alexandre Pilati expõe uma situação em que professor, após ouvir as leituras e interpretações dos alunos acerca de determinado texto literário, realiza um trabalho de síntese de suas contribuições. Cada aluno observa, naturalmente, determinado aspecto da obra, e o conjunto dessas leituras parciais, articuladas por um professor que estudou o texto previamente, comporá



uma leitura mais completa do texto literário. Essas análises parciais, ainda que aparentemente contraditórias, podem ser reunidas pelo professor, num processo de síntese.

Pilati (2017) enfatiza a diferença entre leituras parciais e leituras equivocadas, buscando escapar do que ele chama de leitura “vale-tudo”. Tomando como exemplo o texto que acabamos de analisar: se um aluno afirmar que se trata de um livro sobre perdas, ele estará apresentando apenas uma leitura parcial, mas válida para a composição posterior de um todo. Se outro afirmar, por sua vez, que é um texto sobre a vida, estará trazendo um aspecto igualmente pertinente à obra, que deverá ser desenvolvido de maneira mais específica. Se, contudo, o aluno alegar que a obra é o diário de uma criança relatando sua vida familiar e escolar, ele precisará ser conduzido, por uma releitura assistida do próprio texto, a observar outros aspectos da obra que constituem seu verdadeiro núcleo temático.

A leitura crítica preliminar que o professor realizará da obra, como a que fizemos aqui, não tem a função de ser entregue pronta aos alunos. Ela servirá como um roteiro para que o professor seja capaz de diferenciar as leituras que são autorizadas pelo texto literário daquelas que não o são, e articular as contribuições dos aprendizes num todo orgânico.

Se a habilidade crítica exige esforço, estudo e leituras para a construção de um repertório de textos e convenções literárias, ela demanda, ao mesmo tempo, um envolvimento pessoal e afetivo com a literatura. É dessa maneira que a competência crítica se articula com o afeto na constituição de um cenário favorável à formação literária: afeto em relação ao objeto de ensino, a literatura, mas também em relação à prática do ensino, que é essencialmente relacional. A capacidade de escutar os alunos, estimular um ambiente interativo e participativo e, ao mesmo tempo, oferecer um aporte de conhecimentos e habilidades interpretativas constitui um todo ideal para a sustentação da leitura ao longo da vida. Como diria Bartolomeu, é preciso comunicar o ponto e mais a voz.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. Vol. 1. 6ª ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2000.



_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

_____. **Ficção e confissão**. 3ª ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró Livro e Imprensa Oficial do Governo do Estado de São Paulo, 2012.

PAIVA, Aparecida. **Alfabetização e leitura literária**. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (org.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2017.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Entrevista concedida ao Museu da Pessoa**, no âmbito do projeto Memórias da Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo, 2008. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1-z-8O31_qc>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. **Manifesto por um Brasil literário**. 2009. Disponível em: <<http://www.brasilliterario.org.br/manifesto/o-manifesto/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

Recebido em: 12 abr. 2018.

Aceito em: 05 mai. 2018.