

Entrevista com a Profa. Dra. Márcia Marques de Moraes

Leitura literária e ensino: trouxeste a chave?

Clézio Roberto Gonçalves*

Vera Lopes**

Para Davi Arrigucci Jr., leitor-modelo

Márcia Marques de Moraes tem Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (1999), é professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas) e professora permanente de Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PPGLEtras/PUCMinas), atuando na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária. É especialista na literatura de Guimarães Rosa, com ênfase em pesquisas sobre o romance “Grande Sertão: Veredas”, que constitui o principal objeto de suas publicações. A autora publicou: **A Travessia dos fantasmas: literatura e psicanálise em ‘Grande Sertão’** (2001, Editora Autêntica), **Comunicação, expressão e criatividade em português** (com Audemaro Taranto Goulart e Oscar Vieira da Silva, 1974, Ed. Vigília), **Língua, literatura e realidade** (com Audemaro Taranto Goulart, 1991,

* Pós-doutorado em Língua e Cultura (PPGLinC/UFBA). Professor Associado de Linguística Aplicada e Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (DELET/UFOP). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (POSLETRAS/UFOP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4095-6683>

** Doutorado em Literatura Comparada (UERJ). Professora Adjunta de Língua Portuguesa e Literatura na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PPG-LETRAS/PUCMinas). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8109-6520>

Editora Vigília) e, aproximadamente, 20 capítulos de livros. A pesquisadora coordena, atualmente, os grupo de pesquisa intitulado “O Fantasma da Obra: a decifração de enigmas na leitura do texto literário” e “Texto literário: sombras na escrita e sua projeção na leitura”, com vistas à formação de leitores, de professores de leitura e de pesquisadores interessados na importância do texto literário no processo de leitura, buscando, para isso, o diálogo entre as teorias literárias e linguísticas e entre os processos de produção e recepção de textos, na construção dos conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes ao ato de ler.

O convite feito à Professora Márcia Marques de Moraes para conversar conosco sobre a relação entre leitura literária e ensino se deve, primeiramente, à relevante contribuição na formação de inúmeros professores, no decorrer de seus anos nas salas do curso de Letras da PUC Minas, ministrando aulas de literatura, dedicando-se em particular aos estudos sobre teorias críticas e leitura do texto literário. Especialista em Guimarães Rosa, partilhou seu conhecimento em pesquisas junto a alunos, em projetos como “A literatura de J. Guimarães Rosa: veredas de sua gênese e alcance de sua recepção, ‘Grande Sertão: veredas’ de sua gênese II” e, atualmente, “O fantasma da obra: a decifração de enigmas na leitura do texto literário: sombras na escrita e sua projeção na leitura”, nos quais reflete sobre os atos de leitura, estudos pelos quais se compromete com a formação de professores, orientando-os sobre o fazer literário não só em sua constituição, como também nos procedimentos estéticos que podem ser processados no ensino e na aprendizagem dessa modalidade de texto em sua materialidade em língua portuguesa.

Esse comprometimento também pode ser visto nos inúmeros artigos publicados, cujos temas se vinculam à formação do

professor de literatura atrelada às grades curriculares dos cursos de Letras e ao desenvolvimento de pesquisadores da área. Associam-se ainda à educação, à relação entre a literatura e a docência — formação do leitor, ensino com a literatura e ensino de literatura, seus desafios e objetivos.

Relevante ainda é seu passeio por nomes da literatura brasileira, prosa e poesia, como Bernardo Carvalho, Chico Buarque, Drummond, Murilo Rubião, Henriqueta Lisboa, Florbela Espanca, sempre em seu discurso apaixonado por essa arte, como será possível verificar no decorrer das respostas a seguir.

Vera Lopes/ Clézio Gonçalves: Partindo do pressuposto de que “a literatura representaria a plenitude funcional da linguagem, seria a realização, atualização, concretização de suas virtualidades permanentes”, a Sra. acha pertinente o ensino da língua tomando como objeto obras literárias?

Márcia Moraes: Penso que o motivo principal para que a literatura figurasse, no século XX, nos currículos escolares, formalmente, no do Ensino Médio, foi o fato de que a literatura foi/era tida como a mais alta manifestação de uma língua.

Não se pode, ainda, deixar de considerar, nesse alegado motivo, a presença irrefutável de uma mentalidade grafocêntrica que durou séculos, se é que ainda não vigora, marcando o ensino das línguas como se elas só se realizassem na escrita.

Essa mentalidade, vista hoje como elitista, foi responsável, inclusive, por atestar a existência de uma língua, a partir de uma manifestação escrita e, mais que escrita, literária.

Todos nós, professores de língua portuguesa e suas literaturas, aprendemos, pois, que a língua portuguesa tem sua certidão de nascimento exarada com “A cantiga da Ribeirinha”, de Paio Soares de Taveirós, em 1189 (1198), ignorando-se, pois, as línguas que se falavam na Península Ibérica, especialmente na região da Lusitânia. Parece, ao mesmo tempo, paradoxal, atestar, com a escrita, o nascimento, a oficialidade de uma língua, se nos voltamos à história das línguas modernas de origem indo-europeia. Constata-se, então, que as chamadas línguas modernas, cujo nascimento também se oficializava por um texto literário, surgiram, elas mesmas, de uma modalidade oral do latim, o latim do povo, o latim vulgar, levado às regiões por Roma e miscigenando-se a outras línguas faladas na região ibérica (os substratos, adstratos e superstratos).

Assim, surge, geneticamente, a nossa língua portuguesa, com o contato linguístico entre uma modalidade de língua oral (o latim vulgar – o gene dominante) e outras modalidades linguísticas de registro oral, com predominância dos celtas e iberos como substrato; das línguas orientais, a dos árabes, como adstrato, e das línguas de origem alemã, com a dos bárbaros (alanos, suevos e visigodos), como superstrato. Percebe-se quão “oral” foi a gênese de uma língua que só se faz presente na cultura grafocêntrica por sua escrita. Estranho, não?

Essa digressão toda é para retomar o estranhamento de ser o *status* escrito da literatura e seu *status* “classista” (“a literatura é a mais alta realização de uma língua”) o que a insere em currículo escolar, ao lado da língua “pátria”. Daí supor-se ser natural que se faça da literatura um “meio”, uma “estratégia”, um “método” para se ensinar línguas.

Percebe-se, pois, de antemão, por alguma ironia com que tento responder à pergunta, a minha discordância em se valer de obras literárias para se ensinar línguas, sobretudo, quando se usa o texto ou/e excertos literários como pretextos para demonstrações, exemplificações ou problematizações de conhecimentos gramaticais. Essa condução, além de soar artificial (não se fala como se escreve) e artificiosa (quase nunca se escreve com intenção estética) em relação ao uso linguístico, fere de morte a literatura. Apresentar a literatura na escola como repositório ou do desempenho canônico da competência linguística, ou como possibilidade dos desvios da norma, “chancelados” pela cultura, a que se chama “estilo, estilística”, é diminuir a literatura como arte, como prazer, como direito.³ É acionar um sinal vermelho, barrando-nos a possibilidade de atravessar, pela leitura, a estrutura literária que deu forma a uma experiência, de nos projetarmos nessa organização e, por isso mesmo, organizarmos o nosso caos interior.

Então, seguindo o raciocínio, num vezo dialético, seria o caso de se perguntar: Se a literatura entra no currículo, capitaneada pela língua, se se argumenta que o texto literário não deve ser tratado como mero pretexto ou *corpus* para se ensinar línguas, ou se problematizar questões linguísticas, qual seria, então, a função da literatura na escola?

Aliás, parece ser essa a pergunta que se fizeram os especialistas consultados e os envolvidos nos Parâmetros Curriculares que regem o ensino brasileiro: não encontrando função para a literatura, pois as críticas do texto literário como pretexto são vozes correntes, apagou-se a literatura *tout court*, substituindo-a por leitura de um dos gêneros elencados como leitura escolar: a leitura do texto literário.

³ É Antonio Candido a soprar em nossos ouvidos. CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

Outro equívoco: substituindo o “sistema literário” por suas produções, para além de se apagar a historicidade de uma manifestação cultural que teria muito a ensinar às gerações que se sucedem, dá-se a entender que a leitura literária é apenas uma das muitas leituras em meio a outros tantos gêneros discursivos, omitindo-se a necessidade de se trabalharem habilidades peculiares à leitura do texto literário, capazes de pôr em ato sentidos potencializados na organização *sui generis* do texto literário. Habilidades que não estão necessariamente presentes em outras leituras: a percepção de uma polifonia multiplicada exponencialmente e cujo “mapeamento” nunca é definitivo; as estratégias de reiteração, estranhamento, necessárias à produção visando à abertura de sentidos na recepção; a naturalização do paradoxo; a condição *sine qua non* da presença de tensões no texto literário; a suspensão do sentido, ou a incerteza do sentido, ou a migração dos sentidos etc., todas as características imprescindíveis ao texto literário e não necessariamente inerentes a outros gêneros discursivos. Então, que função teria essa leitura tão peculiar de um gênero que se quer “especial”?

Para além de Arte e seus comprovados efeitos na Educação e transformação subjetiva e social, o texto literário traz, minimamente, a seu leitor duas experiências ímpares: a primeira, de ordem pessoal, subjetiva e psíquica, qual seja, o exercício da incerteza (dos sentidos, *ipso facto*, do sentido da vida) que nos constitui a todos; a segunda, de ordem coletiva, intersubjetiva e social, qual seja, o exercício de vivenciar uma arena de vozes, plurais, multívocas e paradoxais. Tudo isso, no texto, na literatura, onde mergulha o leitor e realiza, em projeção, as potencialidades do seu psiquismo e de sua sociabilidade, que, simultâneas no seu interior, organizam-se em suposta sucessão nos significantes literários. Daí, a necessidade imprescindível da literatura, da leitura literária na sala de aula.

Acrescente-se a esses argumentos, a fala do professor João César de Castro Rocha (UERJ) na PUC Minas, em aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Letras deste 1º semestre letivo de 2020, para um público universitário e em uma entrevista dada na Feira do Livro em Chapecó, para um público não necessariamente de Letras.⁴ Dialogando com o texto de Candido, “O direito à literatura”, intitula sua fala e a entrevista como “O direito à leitura literária”, dilatando o alcance desse direito, no sentido de deslizar da instituição literária, mais abstrata, para o concreto de seus efeitos, de suas produções, ou seja, os textos literários, com ênfase no processo, no processamento da leitura. Organizada sua fala em torno de três eixos, vamo-nos deter no último deles para mais um argumento a favor da leitura literária como parte dos currículos escolares, sobretudo, por sua natureza formadora e transformadora. Constata que: a sociedade, como um todo, não é leitora de obras literárias, embora se valha delas como frequentadora de eventos literários (bienais; feiras literárias; projetos que propiciam um contato direto com escritores etc.); os “leitores” contemporâneos migraram das narrativas ficcionais escritas para sua “dramatização”, ou “animação” (novelas, teatro, cinema, animações etc.) e, talvez, aí a “ilusão” de serem leitores; as pessoas leem bastantes textos de outros gêneros em suportes midiáticos. Perscrutando razões por que, então, as pessoas em sociedade, leitoras contumazes de textos de aplicativos em *smart phones*, em relação interativa constante com o outro nas redes, envolvidas, de modo decisivo, em *sites* de relacionamentos, não analisam, nem interpretam o que leem, ou, se o fazem, fazem mal, o que se constata, por exemplo, pela multiplicação das *fake news* e pelo efeito funesto que têm sobre a própria sociedade.

4 DIREITO à leitura literária – João Cezar de Castro Rocha. Chapecó: Editora Argos, 10 out. 2018. 1 vídeo (1h15min.). Publicado por Editora Argos. Disponível em: <<https://youtu.be/VaW2rTr3UZk>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

O professor levanta uma hipótese que divide com seus espectadores de que falta tempo para a “metabolização” (o termo é meu) da leitura, do processamento de sentidos, pois a rapidez extrema marca o interregno entre o **estímulo** da leitura e a **resposta** do leitor. Reitero que estou parafraseando o professor em sua exposição e friso que, de propósito, por minha própria conta, estou usando a terminologia skinneriana (a do reflexo condicionado), de lavra behaviorista, ao escolher o léxico – estímulo e resposta, que negritei. Aí me vem à cabeça, McLuhan (o intelectual da máxima: “O meio é a mensagem”) e os anos 60/70 do século XX, da “Teoria da Comunicação”, que, não por acaso, foi o tempo em que a disciplina “Língua Portuguesa” (e suas literaturas) foi deslocada para uma área, rebatizada de “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”. É interessante refletir sobre como a terminologia da mídia e do mercado vai desbancando as nomeações do campo do saber das línguas, das literaturas, e como leitura e escrita, como nomeações de atividades, ficam à deriva – era tempo de produzir..., era/ é tempo de produção de textos, tempo de linha de montagem... A profecia de McLuhan vai se realizando – o quarto poder concorre com os três outros canônicos! E, parece, as estratégias publicitárias, em sua função conativa de convencer, de “vender”, de incitar ao consumo, sem dar tempo de pensar, de refletir, de analisar para decidir, passam a paradigmas de leitura e produção de texto. Adianta nadar contra a corrente? Pouco provável. Mas refletir sobre essa realidade de “leitores” diante de novas condições de textos e de leituras é tarefa fundamental do ensino e, frise-se, dos cursos formadores de professores de leitura e de leitores.

Nessa pauta, insiste-se sobre a importância da literatura nos currículos escolares de quaisquer níveis de ensino, considerando

que o modo de ler o texto literário, a *slow reading*, aponta, como diz a própria expressão inglesa, para um tempo maior entre o estímulo do texto e a resposta analítico-interpretativa do leitor, resultando em exercício fundamental da reflexão, do levantamento das direções de sentido, de sua seleção.

Assim, justificando essa longa digressão ao responder à primeira pergunta desta entrevista, digressão que julgo importante para recuperar contextos político-pedagógicos que nos façam refletir sobre o ensino da literatura, pode-se constatar que há motivos ponderáveis para a presença da literatura nos currículos, motivos muito mais consistentes que o alegado fato de a literatura representar “a plenitude funcional da linguagem”, ou “a realização, atualização, concretização de suas virtualidades permanentes”.

Definitivamente, a presença da literatura justifica-se não por seu suposto *status* entre outras realizações da língua/linguagem; deve-se sim, a sua importante função como habilidade e atitude de leitura.

Vera Lopes/ Clézio Gonçalves: Que literatura seria essa, a ser trabalhada na Escola, para cumprir bem sua função de exercício de reflexão crítica?

Márcia Moraes: Em “O direito à literatura”, Antonio Candido, constatando a complexidade da natureza da literatura, complexidade que a faz ter função insubstituível na sociedade e, por isso, ser um dos direitos inalienáveis do ser humano, distingue “três faces” para a literatura, que tomo a liberdade de transcrever aqui:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Nos exercícios escolares de leitura da literatura, na maioria das vezes, se realçam duas faces dela; em geral, as de números (2) (forma de expressão – manifestação de emoções e visão do mundo dos indivíduos e dos grupos) e (3) (forma de conhecimento, também como incorporação difusa e inconsciente), ainda segundo Candido.

Nessas e com essas duas vertentes se trabalha a leitura do texto literário, propiciando, sim, conhecimento de si e do outro, do sujeito e do mundo e formas de expressão, de emoção que podem contemplar afetos encobertos, diluídos, interditos que se perscrutam no tom e perspectiva do texto, nas entrelinhas, nas suposições, implicações, no que está implícito nos enunciados, apontando para a enunciação e solicitando que os “vazios” do texto se preencham com a leitura receptiva do leitor.

Depreende-se daí já uma importância marcante da literatura que seria o convite do texto para o mergulho do leitor que se deixa levar pela boa sedução. Estão postas: uma arena de muitas vozes para serem ouvidas, distinguidas, comparadas, dialogizadas; um espelho em que muitas identidades se projetam e se encaram; uma tela em que se encenam atos capazes de darem conta de muitos tempos e muitos espaços. Em um só e atraente termo: está armado um **jogo**. Há um jogo em curso para ser jogado entre sujeitos (autores, narradores, eu-líricos, personagens) e em que os leitores são desafiados a jogar. Nesse sentido, a narrativa

ficcional, os poemas, e as representações dramáticas são gêneros que lidos supõem esse jogo. Mas, como nos adianta Candido (já em 1988), o efeito das leituras literárias se deve à “atuação simultânea dos três aspectos”. Dessa afirmativa, o crítico passa a enfatizar o primeiro aspecto – o modo como a “mensagem” é construída. É aquilo, que nas práticas de leitura literária, o professor vive repetindo: na leitura do texto, importa mais o “como” em detrimento de “o quê”, ou seja, como se encena o dito importa mais que o dito em si mesmo. Aqui residiria parte de um enigma, cuja decifração é controversa, sobretudo em tempos de convivência entre estudos literários e multiculturais: seria esse primeiro aspecto marca incontestada do que é literatura (nas palavras de Candido: “[...] é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não”).

Ainda que controversa, é preciso assumir uma posição para continuar argumentando sobre a presença da literatura no ensino e para responder a essa segunda questão, ou seja, “que literatura seria essa”, como objeto das leituras na escola?

Assumo, pois, a posição de Antonio Candido, para quem “Toda obra literária é, antes de mais nada, uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, **enquanto construção**”. O crítico esclarece com a comparação de que, se pudéssemos abstrair o sentido e comparar as palavras a tijolos de uma construção, tais tijolos representariam um/o modo de organizar o narrado, ou a enunciação poética, ou a encenação e, como organização, exerceriam função ordenadora sobre a mente (cognição?) do leitor.

Ainda que não se perceba esse “caráter de coisa organizada” da obra literária, “atravessá-la”, entrar em seu bosque como

leitores, como quer Umberto Eco,⁵ torna-nos capazes de ordenar nossos sentimentos e mentes e, por consequência, capazes de ordenar nossa visão de mundo. Esse seria um aspecto, o primeiro, quem sabe, do caráter humanizador da literatura.

Portanto, deduz-se, dessa minha argumentação, que quaisquer textos de literatura seriam todos bem-vindos à sala de aula; mas efeitos que tocam o humanismo/as humanidades se fazem sentir, exatamente, naqueles textos em que a função mediadora entre a “referencialidade” e sua “expressão” é marcante. O caminho para essa mediação, isto é, o processamento de sentidos desses textos, deve acontecer na “leitura com”, intersubjetiva, interativa e dialogizada. O processo de travessia da “coisa organizada” é lenta, daí a *slow reading*, mas sua contrapartida é duradoura como transformação. Vem-me à cabeça, fala de Davi Arrigucci, em aula de “Métodos e Técnicas de Leitura e Análise do Texto Literário”, em 1994, na USP: “O texto literário é texto sedutor, ou seja, aquele que não se entrega fácil”.

São, portanto, esses os textos que, parece-me, seriam especialmente objetos da literatura que se leria na sala de aula. Observe-se que tal complexidade se ajustaria melhor nas aulas de Literatura dos cursos formadores de professores, no ensino superior, não apenas por já estarem os graduandos mais maduros para a travessia/leitura, como ainda, porque teria efeito multiplicador, projetando-se um horizonte em que viriam a ser professores e formadores de leitores.

A Graduação, pois, trabalharia a formação do leitor, visando, ainda, à formação de professores de leitura literária, na esperança de se multiplicarem leitores conscientes e críticos.

⁵ ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 158 p.

A boa “pegada” é que, tão logo tais estudantes vivenciam o processo dessa leitura “com”/conjunta, mediada, sem pressa, parturejada com o nascimento dos significados intuitivos e valorizados no processo pedagógico (a velha maiêutica socrática), entusiasma-se, surpreendem-se com significados e sentidos e, mais, ainda, vibram consigo mesmos a parturê-los, desejando continuar lendo e sendo desafiados pelo texto, para dele emergirem transformados subjetivamente e em relação à visão de mundo.

Sei que me alonguei demais nessas duas respostas, por puro entusiasmo, tocada pelo entusiasmo de estudantes com quem leio com, leio conjuntamente... Nas demais serei mais breve. No entanto, uma última observação.

Na minha ênfase ao ensino de literatura, ainda não me referi à importância dos conhecimentos linguísticos no processo da leitura literária. Voltando ao início desta entrevista, em que fui enfática em refutar a literatura como “abonação” de fatos da língua e em dar a ela um lugar mais “orgânico”, “sistêmico” e estruturado na formação de estudantes, deixei para trás a importância de a literatura/leitura de textos literários andar de mãos dadas com os conhecimentos, habilidades e atitudes trabalhados pela(s) Linguística/Língua(s). Para mim, soa um tanto ao quanto óbvio essa interseção, essa parêla. Desejo argumentar sob dois aspectos: (1) sob a óptica da Literatura, o raciocínio é lógico: voltando à metáfora dos “tijolos” de Candido, para ser econômica, diria que a matéria-prima principal de tais tijolos é, sim, o código linguístico (as línguas), contextualizado em categorias caras à linguística, tais como, gêneros discursivos; enunciação; análise do discurso; pragmática; heterogeneidade discursiva etc., desculpando-me pela enumeração caótica; (2) sob

a óptica da Linguística/da(s) Língua(s): por que não? privilegiar uma leitura das mais complexas, de polifonia em aberto, para, exatamente, tratar categorias abrigadas pela linguística, com o cuidado, claro, de aceitar, assumir as incertezas do discurso literário que se replicam a cada leitura e que, na visão de um ou outro “linguista”, pode agredir a cientificidade/o cientificismo que exclui, infelizmente, “intuições” e incertezas, ainda medindo-se por uma lógica racional e cultural e se esquecendo do conhecimento de mundo que nasce pelo sensorial, taxado tantas vezes de impressionista.

Nessa direção é que, muitas vezes, faço uma analogia em relação à leitura do texto literário por professores de Literatura, entre os quais me incluo, e professores de Língua/Linguística: os primeiros leem o texto, sem sintonia fina, não procuram com o dial a estação para ouvir com mais nitidez o som de um rádio; os segundos sintonizam com tanta precisão que, demorando-se no sintonizar a estação, esquecem-se de ouvir o som que reverbera holisticamente. Os primeiros perdem elementos primordiais para argumentar a favor das leituras; os segundos abrem mão da (im) precisão, das (in)certezas dos sentidos do texto literário, de uma leitura em aberto (não escancarada, é claro; vide, de novo, Eco).

Vera Lopes/ Clézio Gonçalves: Houve algum momento específico, o da leitura de certa obra literária, por exemplo, em que tivesse havido um insight sobre a produção de efeitos estéticos motivados pelos usos da língua? Ou esse entendimento foi-se dando desde sempre? Ou aos poucos?

Márcia Morais: Sim, houve muitos momentos de *insight* e, cada vez, há mais, pois o exercício da leitura vai propiciando uma certa intimidade com o texto literário, no sentido de aceitar entrar no seu jogo de sedução.

Não, esse entendimento não se deu desde sempre – posso dizer que é até bem recente, considerando meus quarenta e sete anos de anos de magistério (contabilizando só o tempo na PUC Minas) e atentando para o fato de que, formalmente, só tomo a literatura com objeto de ensino no ano 2000, ou seja, há 20 anos, depois de ter concluído o doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada, em 1999, na USP. Até então, meu mestrado em Língua Portuguesa (1993, UFMG) me fazia ocupar-me da Língua Portuguesa como ensino e, portanto, até 1999, dei aulas de Língua Portuguesa, transitando, como é próprio de uma IES não pública, em todos os segmentos linguísticos (Fonética/Fonologia; Morfossintaxe; Semântica e, ainda, pela diacronia da língua portuguesa – origem; história; evolução fonética; etimologia; arcaísmos e neologismos; analogia etc., etc., que cito para homenagear a cada um desses segmentos a quem devo muitos *insights* na leitura literária).

Isso posto, é preciso dizer que tais conhecimentos não se acessaram naturalmente quando lia o texto literário – as línguas pertenciam a um escaninho vizinho ao das literaturas, mas fechados um para o outro.

Recupero aqui uma fala minha, há poucos dias, em aula *online* (quarentena pandêmica) de “Introdução à Leitura do Texto Literário”, no 1º período da Graduação. Um estudante perguntou à professora com quem divido a disciplina, no processo de leitura de um conto de Clarice Lispector: “Quando e como vou conseguir ler assim?” E completou: “Fico angustiado”. Então, colocando-me no lugar dele, contei-lhe que o mesmo se passara comigo, há vinte e seis anos, na aula a que já me referi na pergunta acima. Só que não tive a coragem dele para fazer a pergunta e expor minha angústia. Apenas sofria a impotência, pois aquele professor

específico lia Drummond, Bandeira, Murilo Mendes, Guimarães Rosa de um modo nunca dantes visto/ouvido por mim... E, quando a classe se mostrava perplexa com as análises e leituras interpretativas e tartamudeava “Como assim?”, ele só dava uma risadinha e dizia para esperarmos aquela leitura publicada. Será que então haveria “o pulo do gato”? Estávamos no doutorado de Literatura; eu já passara por uma Graduação em Letras (PUC Minas), uma Especialização (PUC Minas) e um Mestrado em Língua Portuguesa (UFMG), ou seja, eu já cumprira mais de dez anos de formação e tinha, sim, visto algumas pouquíssimas leituras do texto literário naquela pauta, especificamente, nas aulas de “Teoria da Literatura” com a professora Maria Helena Rabelo, que nos guiava – e muito bem – por um livro, intitulado **Fenomenologia da obra literária**, de Marilu Ramos,⁶ de quem não fui aluna formal, mas a quem pedira para ser ouvinte de suas aulas quando eu, já e ainda, era professora de Língua Portuguesa. Recupero aí a manifestação de meu desejo pelo texto literário. O **Fenomenologia** nos apresentava caminhos metodológicos para a leitura da obra literária – passava-se por alguns estratos, dos mais “simples” aos mais “complexos”, estratos fincados no conhecimento linguístico interpretado numa pauta literária, digamos assim: estrato fônico, estrato óptico, para a intuição sensível; estrato das unidades de sentido (estrutura morfossintática), para a intuição categorial, e estrato dos objetos representados. Tinha-se, se se quisesse, um “mapa da mina”, uma receita a seguir, podia-se ver e examinar o texto... Mas faltava-me uma resposta: Por onde começar?, embora a obra fosse já um passe, um bilhete oficial para acolher a intuição como porta de entrada para a leitura literária. Certamente, não

⁶ RAMOS, Maria Luiza. *Fenomenologia da obra literária*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. 251 p.

se podia começar distante do texto a ser lido; era preciso intuí-lo e, logo, era preciso escutá-lo. Foi então que, nas tais aulas de doutorado, percebi o exercício dessa escuta: a leitura se fazia em sala, “com” os alunos; o professor, o crítico literário Davi Arrigucci Jr. se punha em diálogo conosco em busca de significados/sentidos e afirmava praticar a “maiêutica socrática”; cobrava-nos intuições de leitura em um *brain storming* e testava, no processo de leitura, sua validade, descartando o que não se comprovasse no ou com o texto e acolhendo o que passasse pelo crivo. Se tento “narrar ou descrever” o processo de leitura pelo qual passávamos, alongando-me sobre ele, é para enfatizar, a um tempo, o tempo demorado desse processo – a *slow reading*, condição imprescindível aos *insights* – e, ainda, para homenagear o querido professor e suas aulas inesquecíveis. Portanto, se o professor guardava o “pulo do gato” para seus artigos, ensaios e livros, se ele adia entregar-nos um produto de suas leituras, ele oferecia caminhos, percorria conosco tais caminhos... E foi assim (mais ou menos, pois muito se perde nos caminhos da memória) que comecei a ler, detidamente, o texto literário, sempre dialogicamente – se não há alunos com que dialogar, de onde surgem mais e mais sentidos, o leitor, na leitura “solitária”, dialoga com o outro de si mesmo, sempre procedendo a uma operação dialética a pôr em questão (antítese) uma primeira formulação de sentido (a tese), para desaguar numa síntese que se tornará tese, confrontará sua antítese, resultará na síntese e daí numa uma semiose infinita ou, por analogia, numa operação dialética de/do esclarecimento, como nos ensina Adorno.

Esse foi, portanto, o início de minhas leituras literárias feito concomitantemente diante de uma sala de aula (Bingo! Não há melhor maneira de começar/exercitar).

Parece que esta terceira pergunta, pede, ainda que indiretamente, exemplos. Vou dar dois: o primeiro, um *insight* numa leitura “individual”, para o trabalho final da disciplina do professor que me iniciou nessas leituras; o segundo, *insight* em aula do 1º período de graduação, em uma das minhas primeiras turmas de Literatura.

A primeira foi na leitura de “Sorôco, sua mãe, sua filha”, de Guimarães Rosa (**Primeiras estórias**). Já havia lido e editado o texto para constar da Prova de Língua Portuguesa de um dos Vestibulares da PUC Minas. Confesso e proclamo um *mea culpa* na edição de tal texto. Sou perdoada pela leitora ingênua que até então tinha sido, por retirar do texto, especialmente, o parágrafo terceiro, em meio a outros tantos, para, reduzindo o tamanho (e ferindo de morte seu sentido, como se verá mais adiante), fazer do texto rosiano pretexto para se perguntar, por exemplo, sobre silepse?; silepse de gênero?; silepse de número?; concordância ideológica?, em frase como esta: “A hora era de muito sol - o povo caçava jeito de ficarem debaixo da sombra das árvores de cedro.”. Na verdade, o corte também se justificava pela estranheza do parágrafo:

O carro lembrava um canoão no seco, navio. A gente olhava: nas reluzências do ar, parecia que ele estava torto, que nas pontas se empinava. O borco bojudo do telhadinho dele alumiava em preto. Parecia coisa de invento de muita distância, sem piedade nenhuma, e que a gente não pudesse imaginar direito nem se acostumar de ver, e não sendo de ninguém. Para onde ia, no levar as mulheres, era para um lugar chamado Barbacena, longe. Para o pobre, os lugares são mais longe. (ROSA, 1967, p. 15)⁷

⁷ ROSA, J. Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1967.

E este parágrafo fica esquecido em minha memória de leitora, até que, em trabalho final de disciplina de doutorado, sou confrontada com ele.

Leio-o, releio-o, inúmeras vezes e tento operações analógicas: o símile entre carro (o do trem do sertão) e um canoão no seco (não na água, como é de se supor para canoas, mas na terra, no seco). Se o símile é carro = canoão no seco, a seguir se lê “navio”, ou como aposto explicativo do “canoão no seco”, ou metáfora paradoxal dele, pois para navio não há outro “chão”, senão o mar. Esse carro, canoão, navio, tinha movimento, propiciado, até quem sabe, pelo calor que faz o ar reluzir: “reluzências do ar”, movimentar-se – era/estava torto e parecia se empinar. De novo, a ideia de água, mar, onde o navio navega, inclinando-se no movimento das águas, mas, ao mesmo tempo, o canoão está no seco – outro paradoxo: águas/mar # chão, seco. A seguir, uma aliteração chama atenção para “borco bojudo” e reforça o empinar-se, emborcar-se e quase se visualizam os cascos de um navio, mas se segue outro paradoxo: borco bojudo “do telhadilho”, pois que telhado não está embaixo como borco; está em cima. Assim “telhadilho”, *mot valise*, termo composto que carrega, além de “telhado” ecoando seu possível diminutivo, também “tombadilho”, pois se está tratando de navio: misturam-se de novo trem, carro, canoão, navio. Em seguida, outro paradoxo na expressão do luto: “alumiava em preto”. E um tom de tristeza inequívoco: “sem piedade nenhuma, e que a gente não pudesse imaginar direito nem se acostumar de ver”. Frise-se, ainda, um lugar e tempo distantes, em “Parecia coisa de invento de muita distância”, e o seu não pertencimento, seu anonimato, sua não autoria, em “e não sendo de ninguém”. Impossível em *insight* (na primeira vez, custoso; agora, quase automático, pois o texto

já incorporou o processamento dos sentidos), não associar esse carro/trem à nau dos insensatos (canoão, navio), que levava os loucos, sobretudo as loucas, na Idade Média, para jogá-lo(a)s ao mar, livrando, assim, as comunidades de incômodos, de bruxas, de pestilência. Esse é o Mito da Nau dos Insensatos, do Ciclo dos Argonautas, e que, como mito, é antigo, longínquo, atemporal e narrativa anônima. E o parágrafo termina: “Para onde ia, no levar as mulheres, era para um lugar chamado Barbacena, longe. Para o pobre, os lugares são mais longe.”

A leitura faz deslizar do mito à história, localizada geograficamente em Barbacena e num tempo chamado o do “holocausto brasileiro”, quando se segregavam os doentes mentais no Hospital Geral, em Barbacena, e eram mortos para limpar a sociedade da peste da loucura. Vê-se o trabalho da/na linguagem fundindo, hibridizando, misturando categorias, apostando no paradoxo para se ler a realidade, ela mesma tão paradoxal.

Só uma leitura miudinha, atentando para o léxico e seus desdobramentos semânticos daria conta de ler, já no terceiro parágrafo do conto, a antecipação de um de seus sentidos – o mais sentido! Sorôco, o filho e pai, leva mãe e filha para embarcarem no trem. Fica “conforme” = conformado e em conformidade com os ditames sociais. E resta só, em sua solidão parental e filial, querendo que tudo se acabe logo. Escute-se o texto e se atente para a estrutura e pontuação dos parágrafos, o 10º e o 11º:

[10] Sorôco.

[11] Tomara aquilo se acabasse. O trem chegando, a máquina manobrando sozinha para vir pegar o carro. O trem apitou, e passou, se foi, o de sempre.

A “sozinhez” e solidão de “Sorôco” (Sou oco; Sou loco.) encena-se, deixando-o só, como nome próprio, constituindo o parágrafo – o 10º. E sem sequer pontuá-lo com dois pontos, embora o parágrafo seguinte, o 11º, se inicie com o desejo de Sorôco numa fala optativa: “Tomara aquilo se acabasse”.

E, ainda, para que se acabe depressa, embora se mude de assunto, para dizer da passagem do trem, não se muda de parágrafo. E se enumera, rápido, com vírgulas, o movimento do trem que Sorôco deseja que passe depressa: “O trem chegando, a máquina manobrando sozinha para vir pegar o carro. O trem apitou, e passou, se foi, o de sempre.”

São breves exemplos de *insight* e de trabalho linguístico no processamento do sentido.⁸

O segundo exemplo, *insight* acontecido na condução de leitura, feita oral e conjuntamente, em aula de 1º período de Graduação em Letras (PUC Minas), na disciplina chamada “Introdução à Leitura do Texto Literário (prosa)”.

Separara o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, por ser texto literário mais ou menos corrente no Ensino Médio (e até no Fundamental), que comporta uma leitura metaliterária, uma homenagem à própria leitura, ao livro e, particularmente, a **Reinações de Narizinho**, de Monteiro Lobato. Objeto mesmo de declarações da autora em entrevista famosa (a última de sua vida), com muitos acessos na internet, oferecia, assim, muitas motivações para ser trabalhado em classe e ser um primeiro preparo para outras leituras de Clarice, cuja novela **A hora da estrela** era programada como leitura “obrigatória” naquele 1º período.

Eram essas as motivações e nada além disso – o texto se mostrava pronto a ser parafraseado, sem grande dificuldade

8 Para uma leitura que contemple todo o conto, cf. MORAIS, M. M. “A ironia da loucura: uma leitura de ‘Sorôco, sua mãe, sua filha’ In: *Extensão*, Belo Horizonte, v. 8, n. 27, p. 39-44, dez. 1998.

– incentivo, portanto, para aqueles leitores calouros na Universidade. Claro, com a sensibilidade da escrita da autora, com uma estrutura sedutora e com quase uma “chave de ouro”, sem ser soneto e “que faz a cabeça e o coração” de quantos o leem, sobretudo das leitoras-meninas: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.” Conquistados os leitores, as dificuldades a serem pinçadas: a narradora falando por si e por companheiras (de escola?) e diluída no pronome “nós”, até que se separa do grupo e entra no conto, falando só de si, com o pronome “comigo”: “Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo”. Claro que essa “maiêutica”, esse parturejamento de sentidos que se inicia com o perfilamento da função narrador, já se fez por caminhos linguísticos: verbos na primeira pessoa do plural que migram para uma primeira pessoa do singular, chamada pelo “comigo” e se inscrevendo depois com o “eu” (e variantes: me; mim; minha etc.). Isso tudo – propiciado por conhecimentos linguísticos: ainda que internalizados, parte da gramática interna do leitor – só vem à baila na leitura comentada e socializada. Daí, uma primeira tensão (o texto literário é uma estrutura de tensões) um EU *versus* um ELA. Dois grupos antagonicos, e está armado o problema, uma quase equação:

ELA = gorda, baixa, sardenta, cabelos excessivamente crespos, meio arruivados, busto enorme “hiperbolizado” por “Como se não bastasse, enchia os bolsos da blusa, por cima do busto, com balas” (que chupava “com barulho”). (Isso tudo + outras referências de excesso, mitigadas no texto, tais como: o pai era dono de livraria; escrevia com letra bordadíssima (superlativo absoluto sintético) palavras

nos cartões-postais com que presenteava as colegas, embora os cartões fossem sempre representantes de um lugar comum a elas – Recife – e as mensagens fossem também “lugares comuns”.)

Versus

EU (nós) = achatadas, bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. (As caracterizações se fazem com mais parcimônia e usam-se adjetivos no diminutivo, diferentemente do “superlativo” usado para “Ela”; portanto, as referências são, quantitativa e gramaticalmente, denotadoras de escassez, de falta.)

Mas a falta que grita no afeto da narradora, do “eu”, é que Ela, a outra, a menina do excesso, possui o livro **Reinações de Narizinho**, de Monteiro Lobato – “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses”, declara a narradora.

Sobre o “eu”, o “ela” exercia “com calma ferocidade o seu sadismo”: à explicitação do desejo da narradora de ler o livro, a menina ruiva promete emprestá-lo e posterga a entrega do livro à exaustão, o que vai exacerbando o desejo da narradora, que se vai habituando de tal forma com o adiamento da posse e leitura do livro que se acostuma, de um jeito bem masoquista, com o não prazer, como se o desejo suspenso já preenchesse a sua falta: “Fingia que não o tinha [o livro], só para depois ter o susto de o ter. [...] A felicidade sempre iria ser clandestina para mim.”.

Como se pode acompanhar “passo-a-passo” (queria ser

possível um tutorial, mas não o é: como o processamento do sentido depende de cada ocasião, de cada momento de leitura, não há passos que possam ser numerados e seguidos), já nos guiamos por uma série de conhecimentos linguísticos; aliás, até o momento, só por eles: graus de adjetivos e substantivos; pronomes pessoais; aproximações léxico-semânticas. Mas, o *insight* vem agora!

Projetado o texto em *Power Point* e lendo-o e vendo-o com o pessoal da classe, percebi a quantidade de ocorrências do pronome “Ela”, no conto. Como se não bastasse (aliás, não por acaso, expressão do texto, que aponta para o excesso), além do estranhamento inicial, percebido pela maioria da turma – de não haver nomes próprios no texto; só pronomes, indicativos de substantivos (não seus substitutos, outra noção gramatical) –, o conto começa por “Ela” e, numa direção dêitica, aponta excessivamente para a “menina gorda” – para sermos precisos, aponta para ela, doze vezes.

Ela (1) era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, **ela (2)** nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saudades".

Mas que talento tinha para a crueldade. **Ela (3)** toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo.

Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que **ela (4)** me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que **ela (5)** não lia.

Até que veio para **ela (6)** o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que **ela (7)** o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia, nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. **Ela (8)** não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu começava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com **ela (9)** ia se repetir com meu coração batendo. E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. **Ela (10)** sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que **ela (11)** 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.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes **ela (12)** dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. **Ela (13)** devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. **Ela (14)** nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "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.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Examinando os “ela”, percebe-se que os 12 primeiros usos se referem à menina em uma referência dêitica, isto é, as indicações repetem a primeira: “Ela” indica uma referência que se faz *a posteriori*, depois da enunciação do pronome, até que incorpora a personagem sem nome, nomeada por “ela”. Estranhamente, no 13º uso, o “ela” muda a direção da indicação, pois passa a referir-se ao que foi dito, anaforicamente, ao que se disse antes. Esse “ela” presentifica, na frase, a mãe da menina. Veja-se: “Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu **sua mãe**. **Ela** devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa.”.

Qualquer leitor, numa primeira leitura, quando os sentidos se vão brotando intuitivamente, “tropeça” nesse momento do texto, pois, habituado a ver o “ela” referir-se à menina, titubeia e

se assusta com a mudança de referência. Por um momento, o “ela” mistura, funde, na leitura, filha (a menina) e mãe, não por acaso, caracterizada, logo à frente, quatro períodos depois como “essa mãe boa”. De novo, um estranhamento gramatical, parturejado na condução da leitura: quando se pergunta o que é estanho no sintagma, os estudantes não titubeiam: mãe boa?; e não: boa mãe? Esse estranhamento, essa forma “estética” escolhida a dedo pela autora, joga um “grilo” no leitor: por que esse uso?. Elucubrações: tradução de expressão estrangeira, do inglês por exemplo, que tem essa ordem “determinado + determinante”, no sintagma?. Alvorçados, diante do jogo de adivinha proposto pelo texto, consultando o Google – ajuda inestimável e que substitui com vantagem as enciclopédias escritas do século passado – e conduzidos por quem orienta a leitura, os leitores iniciantes do texto literário encontram, na expressão, alusão a psicanalistas e, em especial, a Melanie Klein, que toma a expressão de outro psicanalista (Winnicott), constante no Google como “mãe [suficientemente] boa”, e a torna “seio bom” e, por consequência, “seio mau”, para categorizar uma mãe que não regula o desejo do filho, que, metonímica ou metaforicamente, oferece o seio conforme a demanda do bebê, não regrado, não ajustando intervalos de mamadas etc., e, por antítese, a mãe má/o seio mau regulam tanto o desejo, regram tanto a demanda que instalam uma a falta. Cada um desses comportamentos, ainda que antitéticos, da mãe boa ou seio bom e da mãe má ou seio mau induzem, respectivamente, à vivência de um excesso que não conhece limites e de uma falta que não acha satisfação.

Chega, assim, a hora de outros *insights*, agora explorando campos semânticos, e, quase automaticamente, a turma de leitores descobre por que as alusões insistentes a “peito”, “busto”

e seu tamanho, sua exuberância (vale a etimologia – *ex + úbere*): enorme, com bolsos sobre eles que enchia de balas, “como se não bastasse”. Nada basta para um seio bom, “uma mãe boa”, a tal ponto que Clarice parece piscar os olhos para nós, depois de sua narradora ter usado a expressão “mãe boa” e perguntar ou pontuar: “Entendem?” (Ousamos ouvir o(a) autor(a) aqui, malgrado termos lido o decantado texto barthesiano “A morte do autor”; não, não é a voz da mãe se dirigindo às duas meninas; se o fora, as aspas seriam necessárias, como estão sobejamente postas nos dois parágrafos em que o “ela” se referiu à mãe.

Acho que é hora de passarmos à próxima questão. É que o terreno começa a ficar... perigoso, e eu fico tentada a ir mais fundo na psicanálise. De forma alguma, não deitaria nem a narradora, nem menina ruiva e nem a “mãe boa” no divã – não se faz assim uma leitura de viés psicanalítico. Exploraria mais as marcas no discurso do inconsciente, e sabe-se lá aonde se chegaria: sadismo? (essa palavra está no texto), masoquismo?. Terreno perigoso, pois “rotular” com categorias psicanalíticas certas ocorrências literárias pode “fechar” questões, diagnosticar – e nós, sujeitos sociais temos muita inclinação por diagnósticos, tanto mais da vida psíquica. Não, não seria esse o caminho: a verdadeira tensão do texto está no excesso *versus* a falta, embate que nos constitui a todos, faltosos sempre em nossa natureza humana. Portanto, para que alegar sadismo ou masoquismo? Para afastarmos de nós mesmos as neuroses que nos constituem, atribuindo-as somente ao Outro, tido como o portador do desvio?

Mas esse terreno pantanoso como o próprio inconsciente seria matéria para outra(s) conversas(s)...

Vera Lopes/ Clézio Gonçalves: Na sua opinião, para alguém ser um leitor competente do texto literário, ele precisa ter um domínio mais distinto da língua?

Márcia Moraes: Acho que sim... A minha “verborragia” nas respostas anteriores, parece, já mostrou minha aposta em que o domínio dos conhecimentos linguísticos faz toda a diferença na recepção de textos literários. A própria produção de literatura, a própria autoria de textos literários já aponta um domínio exemplar do código linguístico – conhecer seus usos dá entrada a seus “*ab* usos”, a seus desvios, às artimanhas da língua em seu afã de significar, fazer sentidos e, na literatura, mais que tudo, à plurissignificação, à polissemia. Até agora (e a ficha acaba de cair), lidei com exemplos restritos ao código linguístico e a sua gramática (pontuação, paragrafação, pronomes pessoais, funções dêitica e anafórica; sintagmas nominais etc. – cito, mais ou menos, na ordem em que fui apelando para as categorias nos exemplos de leitura). Mas há que se dilatar esse domínio linguístico, com as noções de enunciação e sua encenação no texto literário, imprescindíveis no trabalho da polifonia e, mais recentemente, com os conhecimentos da linguística cognitiva, que, avizinhandose da neurociência, busca romper os limites entre corpo e mente, sondar a percepção humana por via do corpo e seus sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar e as sinestesias), da atenção, da memória etc., enfatizando mesmo a natureza narrativa da mente humana e perscrutando dispositivos dessa “narratividade” – a figuração (a imagem) na referenciação, na narração e na conceituação –, conhecimentos que encontram na arte, na literatura, acolhimento ímpar.

Pulo, agora, para a última pergunta proposta, em virtude do excesso de cada resposta, como que repetindo a antagonista da narradora de “Felicidade clandestina”, deixando para outra oportunidade as questões a mim propostas, como leitora contumaz do romance rosiano, **Grande sertão: veredas**, e pesquisadora da obra de Guimarães Rosa.

Vera Lopes/ Clézio Gonçalves: “Gosto de sentir a minha língua roçar a de Luís de Camões” aplica-se a que autores e em que medida?

Márcia Morais: Os versos de Caetano, com sua costumeira sensualidade e sensorialidade, dizem de todo(a)s aquele(a)s escritor(a)s que elegem a língua seu objeto de prazer no trabalho literário, com destaque especial para os que, conhecedores do código linguístico, fazem imagens e magias com ele. Gostar da língua brasileira, sentindo-a roçar a língua portuguesa de Camões, faz-me, no mínimo, imaginar as duas realizações linguísticas de roçar: roçando-se, fazendo-se fricções, atritando-se, envolvendo-se afetivamente e bulindo(-se) (*bullyng*, também, claro!), como, ainda, roçando, no sentido de garimpando terreno, preparando a terra, para novos plantios, novas descobertas, novas estéticas...

Particularmente, lembra-me “a língua de Rosa”, quando, em “Diálogo” com Günter Lorenz (Gênova, 1965), o escritor explicitou quatro estratégias de seu trabalho linguístico. Depois de se referir ao fato de se utilizar “de cada palavra como se ela tivesse acabado de nascer, para limpá-la das impurezas da linguagem cotidiana e reduzi-la a seu sentido original”, aponta, como segunda e terceira estratégias de seu método de escrita, valer-se, respectivamente, de particularidades dialéticas da região em que nasceu, também não desgastadas pelo uso – resultante do contato com as ciências modernas – e prenhes de sabedoria e de marcas do “idioma”. E, como última, mas não menos importante, conforme frisa, diz, textualmente: “E também está à minha disposição esse magnífico idioma já quase esquecido: o antigo português dos sábios e poetas daquela época dos escolásticos da Idade Média, tal como se falava, por exemplo, em Coimbra.”.

Como se comprova, faz tempo que a língua de Rosa roça a língua a de Camões!