

Cenas de leitura em **Infância**, de Graciliano Ramos

Chirley Domingues*

Leandro de Bona**

Resumo

O presente texto analisa duas cenas do romance autobiográfico **Infância**, de Graciliano Ramos (1977), que colocam em destaque a leitura e a relação do narrador protagonista com o ato de ler. O artigo tem como objetivo problematizar o modo como a leitura e a figura do leitor são representadas na obra de Graciliano Ramos. Tendo como base teórica as perspectivas de leitura e de leitor de autores como Michèle Petit (2010), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1988), as conclusões acerca da análise das cenas de leitura em **Infância** apontam para uma valorização social do ato de ler, ao mesmo tempo em que apresentam a presença de materiais didáticos e metodologias de ensino conservadores, presentes durante muito tempo na cena escolar do nosso país. Também foi possível identificar na experiência da personagem aquilo que Roland Barthes (2004) chama de o prazer de ler, além de verificar a presença da leitura como um espaço para que o sujeito possa habitar. O estudo demonstra que as cenas de leitura, tanto na literatura como fora dela, são materiais capazes de provocar reflexões sobre o ato de ler e sobre a relação dos sujeitos com a leitura e, por extensão, com a escritura.

Palavras-chave: Leitura; Infância; literatura.

The Reading Scene in **Infância**, by Graciliano Ramos

Abstract

This text analyzes two reading scenes from the autobiographical novel **Infância** by Graciliano Ramos (1977) in which the reading and the relation between the protagonist narrator and the act of reading is emphasize. Based on that analyzes, the study aims to problematize the way in which the reading and the reader figure are represented in Graciliano Ramos' book. Taking the theoretical perspectives about reading and the reader from authors such as Michèle Petit (2010), Regina Zilberman and Marisa Lajolo (1988), the conclusions about the analysis of the reading scenes in **Infância** point to a social valuation of the act of reading, but also to the presence of conservative didactic materials and teaching methodologies present for a long time in the school scene of our country. It was possible to identify in the character's experience what Roland Barthes (2004) calls the pleasure of reading, and verifying the presence of reading as a space for the subject to inhabit. The study shows how reading scenes, both in and out of literature, are materials capable of provoking deep reflections on the act of reading and on the subjects' relationship with reading and also with writing.

Palavras clave: Reading; Infância; Literature.

Recebido em: 31/01/2022 // Aceito em: 23/05/2022.

* Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISUL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7416-0977>.

** Licenciado em Letras: Português/Inglês e Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (UNESC); Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Professor do Colégio Unesc. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4200-3886>.

Parece que Rimbaud, ainda no ginásio, lia às pressas, sem nem cortar as páginas, os livros que emprestava por uma noite de um livreiro, tentando provavelmente captar neles alguma coisa que se subtraía ao olhar, às palavras.

(PETIT, 2010, p. 173).

Ler sem cortar as páginas

A epígrafe que abre esta seção encontra-se no capítulo cinco da obra **A arte de ler ou como resistir à adversidade**, de Michèle Petit (2010). Destacamos no fragmento a expressão “ler sem cortar as páginas” e nos perguntamos o que seria “cortar” as páginas? A partir disso propomos, com base nas reflexões de Petit, um convite ao devaneio pelas possibilidades de sentido que o verbo “cortar” poderia assumir em tal frase.

Como reflexão inicial, o vocábulo “corte” pode significar “ruptura” e, nesse caso, o jovem poeta francês lia as páginas em uníssono, emendando-as, num fluxo ininterrupto. O que nos pode dizer um pouco daquele que será adjetivado por Petit como o sujeito leitor pós-moderno, desordenado e imprevisível. No entanto, corte também pode significar impedimento, interdição, trauma, elementos trazidos pela antropóloga francesa ao longo do livro, no qual apresenta a leitura como processo terapêutico, verificado por ela em diversos momentos e lugares em que desenvolveu suas pesquisas na França, na Espanha, na Argentina e até mesmo no Brasil.

Com uma pequena subversão fonológica, podemos convocar o sentido de “corte” (com a vogal fechada) como lugar onde vive o soberano. Talvez sendo esse o local de onde se ausenta Rimbaud, que lê no ginásio, na escola secundária, e lê, portanto, sem corte, sem lar, deslocado, como que querendo encontrar sua própria história nas páginas que vira apressadamente, aproximando-se, em certo sentido, dos exilados aos quais Michele Petit faz referência num dos últimos capítulos do seu livro.

Ainda nesse tom (com o “o” fechado), “corte” pode se referir ao tribunal, espaço do jurídico, da lei e da ordem, que são reiteradas vezes citadas por Petit como inimigas da leitura em sua acepção mais calorosa. Nesse sentido, também se beneficia Rimbaud de uma leitura ilegal, sem a medida escolar, livre dos procedimentos avaliativos, sem atribuição de nota, outro elemento constrangedor da arte de ler, de acordo com a análise da referida pesquisadora francesa.

“Corte” (com o “o” fechado) é ainda, segundo o volumoso **Dicionário Unesp do Português Contemporâneo** (2011), o galanteio, o agrado. E, nesse sentido, Rimbaud desvirgina as páginas com a libido de um amante tórrido que ignora a necessidade das preliminares; o prazer da leitura, o gozo barthesiano levado às últimas consequências.

Por fim, “corte” (voltando agora ao “o” aberto) pode também se referir à versão de um filme, universo narrativo audiovisual, citado por Michèle Petit como uma das ações mobilizadoras possíveis para despertar o leitor para as narrativas. E se um filme pode ter vários cortes, cortemos, ao estilo da montagem cinematográfica, para encerrar esta leitura travessa e atravessada, esse pequeno inventário (palavra bem apropriada para o que escrevemos) sobre os sentidos da palavra “corte”, para adentrar no tema específico no qual nos propomos a investir nesta escrita: as cenas de leitura¹ descritas, narradas, rememoradas por Graciliano Ramos.

¹ A expressão “cena de leitura” já foi utilizada por Sílvia Molloy (2003) em seu livro **Vale o escrito**: a escritura autobiográfica na América Hispânica. Nele, a autora investiga a escrita autobiográfica de escritores hispano-americanos dando destaque ao modo como os livros são citados nessas narrativas. Segundo Molloy, os momentos em que as personagens de um romance estão de alguma forma envolvidos em uma cena de leitura é bastante comum, principalmente quando se trata de um romance autobiográfico. Além disso, demonstra a pesquisadora que essas cenas tendem a aparecer com maior frequência nas narrativas de memórias produzidas especificamente por escritores. A hipótese apresentada por Molloy se aplica não só aos escritores hispano-americanos, mas, como procuramos demonstrar, também aos brasileiros, como é o caso de Graciliano Ramos em **Infância**. E é justamente para esses episódios que narram as memórias da personagem protagonista na sua relação com a palavra escrita que pretendemos lançar nosso olhar neste artigo. Portanto, para fins de análise traremos duas cenas de leitura da obra citada, no intuito de compreender de que forma elas representam a leitura e a relação das personagens com o ato de ler.

Como enfatizado anteriormente, a proposta da escrita que aqui se desenvolve é analisar as cenas de leitura em **Infância**, romance autobiográfico publicado em 1945 por Graciliano Ramos, no qual o autor narra suas memórias dos três aos onze anos, período que abrange suas primeiras impressões do mundo, a relação com os pais, as experiências iniciais com o universo da escrita e com a literatura.

Para fins de análise, vamos nos debruçar sobre duas cenas de leitura da obra memorialista de Graciliano tendo como propósito analisar a forma como elas representam a leitura e a relação das personagens com o ato de ler.

“Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”

A primeira cena que nos propomos analisar apresenta o narrador aos seis anos, na loja do pai. Nesse espaço bastante familiar para o menino, ele ajuda a abrir caixas e pacotes com mercadorias variadas, até se deparar com um conteúdo que lhe chama a atenção, uns “cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário.” (RAMOS, 1977, p. 102).

O adjetivo “infeliz” se justificará mais à frente. Mas, por ora, permaneçamos com o menino e o pai que, vendo a curiosidade do filho pelos cadernos, tenta exaltar o material recém-descoberto:

Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. [...] Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. (RAMOS, 1977, p. 102).

Como é possível verificar, a cena descrita oferece algumas pistas a respeito dos valores que o pai da personagem atribui à competência de saber ler. Nesse sentido, a primeira coisa que consideramos relevante é a referência ao domínio da leitura como uma “arma terrível”. Tal comparação pode ser lida em consonância com as mudanças pelas quais o país havia passado desde o final do século XIX. O episódio narrado ocorre, assumindo uma cronologia baseada no nascimento de Graciliano Ramos, por volta de 1898, apenas uma década depois da abolição da escravatura e menos que isso em relação à chegada da República. A ideia de um país que se promovia como estando em processo de modernização passava, necessariamente, pela linguagem como forma de simbolizar uma nova identidade nacional e também pela alfabetização da população, conforme observam Marisa Lajolo e Regina Zilberman ao discutir o tema no âmbito da literatura infantil:

No cômputo geral, as primeiras décadas republicanas assistiram à formação da literatura infantil brasileira na condição de gênero. E, se foi o fortalecimento da escola enquanto instituição e as campanhas cívicas em prol da modernização da imagem do País que forneceram as condições para a sua gênese, os mesmos fatores são responsáveis pelo lastro ideologicamente conservador dessa literatura. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 21).

Voltando à cena na loja do pai, é possível ler, dentro de um contexto nacional mais amplo, a caracterização da leitura como uma “arma terrível” na medida em que, quem dela dispõe, estará mais próximo de atingir as exigências de um Brasil moderno, ainda que conservador.

Trazendo o debate mais proximamente da contemporaneidade, é possível afirmar, embora por meio de outras materialidades, um protagonismo da leitura, ou, antes, de um ideal de sujeito letrado. Ainda que se possa, e se deva, discutir quais seriam as características de tal sujeito, não é possível

negar que a leitura e a escrita são habilidades sem as quais se torna difícil viver em sociedade, pois, como destaca Petit “A familiaridade com a escrita é um fator decisivo do devir social e, antes disso, do destino escolar, que condiciona em boa parte esse devir, mesmo se muitos outros elementos entram em jogo (e em primeiro lugar, o capital relacional) [...]” (2009, p. 215).

A autora cita ainda outros dois motivos pelos quais a apropriação da cultura escrita se torna algo desejável e, adicionamos, um direito. O primeiro deles é, como consequência da citação acima, o fato de que ler e de que escrever com competência torna-se um requisito para os sujeitos terem voz ativa nos espaços públicos. Mesmo que Petit reconheça não se tratar de uma mera relação de equivalência e que o acesso à cultura escrita não seja garantia de nada, tal acesso é uma forma de proporcionar, ao menos, uma possibilidade de se fazer ouvir. Como se vê, a metáfora usada pelo pai para se referir à leitura é ainda bastante presente.

Prosseguindo na cena de leitura, veremos o pai da personagem tentando convencer o filho a se familiarizar com as letras impressas no papel:

Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Respondi que não. Padre João Inácio me fazia medo, e o advogado Bento Américo, notável na opinião do júri, residia longe da vila e não me interessava. Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira. Largou pela segunda vez a interrogação pérfida. Não me sentia propenso a adivinhar os sinais pretos do papel amarelo? (RAMOS, 1977, p. 102-103).

Interessante observar que os dois exemplos de pessoas letradas e sabidas são um padre e um advogado, personagens que podem ser “lidas” metonimicamente como a religião e a lei, duas instâncias de poder que, no Brasil do início do século XX, podiam, de fato, ser tomadas por “armas terríveis”, retomando a expressão já citada anteriormente. Além disso, é importante lembrar que, tanto na igreja como no tribunal, a palavra escrita e a leitura desempenham um papel central de controle. Nos templos, a escritura sagrada deve ser lida e obedecida pelos fiéis; na Corte, o texto a ser respeitado é o da Constituição Federal, que na obra de Graciliano data de 1891, com o objetivo de respaldar a então República recém-instalada.

Contudo, no espírito do pequeno protagonista não valia muito ser igual a Padre João Inácio ou a Bento Américo, e, diante da insistência paterna, assim se refere o narrador àquela recordação: “Foi assim que se exprimiu o Tentador, humanizado, naquela manhã funesta [...]” (RAMOS, 1977, p. 103). O menino Graciliano não estava acostumado a ser perguntado sobre o que queria ou não fazer. Geralmente davam-lhe ordens, obrigações, sem nunca lhe perguntarem se o que pediam era ou não de seu agrado. Aliás, a violência e a humilhação eram cotidianamente experimentadas por ele, que era negligenciado pela mãe e maltratado pelo pai, um homem poderoso e rude. Talvez por isso ele tenha cedido ao pai, a quem atribui naquele contexto o epíteto de “Tentador”. A referência à figura do Diabo ao narrar a oferta de uma proposta de alfabetização é, por certo, auspiciosa.

E, como em todo bom pacto com o Diabo, o resultado para aquele que o aceita é o inevitável sofrimento. Assim, o que se segue é, nas palavras do narrador, uma escravidão. Condenado a decorar as letras contidas nas cartas e tendo como professor o pai, cuja vocação para o ensino era nula, restava à criança o castigo, aplicado com o auxílio de um pedaço de madeira improvisado como palmatória. Apesar disso, algum progresso foi alcançado, ainda que insignificante, como revela o narrador:

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós [sic]. (RAMOS, 1977, p. 105).

Após algum tempo e muita infelicidade, o pai desiste de ensiná-lo e de bater-lhe: “Afinal, meu pai desesperou de instruir-me, revelou tristeza por haver gerado um maluco e deixou-me [...]” (RAMOS, 1977, p. 106-107). Livre do pai como professor, o personagem prossegue seus estudos das sílabas auxiliado pela irmã, Mocinha, e cita alguns agrupamentos de letras que, ao final da cartilha usada para estudo, formavam sentenças:

Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raramente acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.”

Esse *Terteão* para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. [...]

- Mocinha, quem é o Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. (RAMOS, 1977 p. 107).

Na cena, temos o confronto do leitor iniciante com uma língua quase estrangeira. Tão diversa da sua fala cotidiana era o uso da construção “ter-te-ão” que o menino o toma por nome próprio, talvez na esperança de encontrar naquelas páginas, em meio a tantas sílabas e frases imperativas com relação ao comportamento, alguma personagem capaz de oferecer a ele uma relação de sentido, alguém que pudesse convidá-lo para uma aventura, como o Coelho em **Alice no país das maravilhas**. Parafraseando Lewis Carrol, para além de figuras e diálogos, talvez o narrador se perguntasse: para que serve um livro sem pessoas?

Lembremos que a cartilha usada pelo narrador constitui um material didático da época. Sobre esse tema, Lajolo e Zilberman fazem referência, ao problematizarem alguns livros escritos para crianças no Brasil do início do século XX. Segundo as autoras:

[...] inserida no bojo de uma corrente mais complexa de nacionalismo, a literatura infantil lança mão, para arregimentação de seu público, do culto cívico e do patriotismo como pretexto legitimador. [...] muitos textos dessa época [1890-1920] exortam explicitamente a caridade, a obediência, a aplicação ao estudo, a constância no trabalho, a dedicação à família [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 18).

Embora a personagem não esteja diante de um livro de literatura infantil, é possível ver no material didático de que dispõe tais características moralizantes que aparecem sem nem ao menos terem a decência do disfarce. A respeito desse ponto, Raquel Beatriz Junqueira Guimarães, em sua tese intitulada **Rastros da leitura, trilhas da escrita: o leitor em Pedro Nava e Graciliano Ramos**, analisa a mesma cena e observa que:

A leitura alienante, moralista, catequizante, vinda da escola pelo livro do Barão, era sentida como provocadora de entorpecimento e só era possível conviver com ela modificando-a. O narrador considera aquele tipo de leitura uma alienação cujo exercício produzia enjoo. Enjoo criado pelo texto escrito de forma tão desconexa que impedia a compreensão. Ao se lembrar da leitura didática, o menino nos oferece pistas de como deve ser um texto compreensível, não alienante: deve, pelo menos, ter conexão. Oferece-nos, também, a concepção de que a leitura necessita de um importante ingrediente: a fantasia. (GUIMARÃES, 2010, p. 116).

Como se vê, no caso do narrador, a moral vem sem a história.

Em resumo, essa primeira cena nos oferece uma compreensão acerca do modo como o pai da personagem entende a leitura. A metáfora da “arma terrível” convoca uma visão de leitura como algo potente diante das mudanças sociais pelas quais o país, então, passava, o que se confirma pelos exemplos do padre e do advogado, expoentes da religião e da lei. Destaca-se ainda a tentativa de alfabetização da criança por seu pai, o que resulta numa experiência dolorosa, espécie de pena a ser cumprida pela personagem após ceder à proposta do “Tentador”.

Por fim, o episódio da leitura das máximas contidas na cartilha usada pelo narrador corrobora o moralismo identificado por Lajolo e Zilberman a respeito da produção de materiais destinados ao público infantil. Além disso, o curioso uso da mesóclise se encarrega de exacerbar a distância entre a língua falada pelo menino e aquela pintada com tinta no papel amarelo das cartilhas que se multiplicavam em sílabas e conselhos esfíngicos.

“Eu, os astrônomos, que doidice!”

Na sequência da narrativa de Graciliano nos deparamos com a passagem temporal correspondente a dois anos mais tarde. Depois da traumática iniciação às letras por meio do pai e de frequentar sem muito sucesso a escola, o que lhe servira apenas para tomar desgosto pelos compêndios didáticos, o narrador se depara com uma decepcionante realidade, considerava-se quase analfabeto², pois “[...] aos nove anos ainda não sabia ler.” (RAMOS, 1977, p. 195). É esse o contexto que surge na segunda cena de leitura, que se passa na casa da personagem em uma noite em que o pai, para espanto do menino, pede a ele que busque na cabeceira da cama um livro e, ao voltar à sala, ordena-lhe que se sente e abra o volume.

Meu pai determinou que eu principiasse a leitura. Principiei. Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas, alcancei o fim da página, sem ouvir gritos. Parei surpreendido, virei a folha, continuei a arrastar-me na gêmeira, como um carro em estrada cheia de buracos. (RAMOS, 1977, p. 195-196)

Na descrição acima, surge a prática da leitura em voz alta. A narração destaca as dificuldades da criança em realizar a tarefa que lhe foi imposta. Ele gagueja, salta as linhas e compara-se a um carro em uma estrada cheia de buracos. A respeito desse procedimento de leitura em voz alta, Roger Chartier (2011), analisando um trecho do romance **A terra**, publicado por Émile Zola em 1887, quando Graciliano tinha então cinco anos de idade, chama a atenção para uma leitura feita em salão pela personagem Jean, um carpinteiro e ex-soldado de Napoleão III. No trecho em questão, o narrador de Zola descreve a leitura de Jean como titubeante, sem timbre e feita ignorando a pontuação, embora tenha sido ouvido sem interrupções. Vejamos a análise: “Se Jean lê em voz alta é, obviamente, para satisfazer seu auditório, mas pode-se pensar também que o faz porque não saberia fazê-lo de outra forma. A oralização é necessária a essa leitura incapaz de dividir corretamente as frases e palavras e de reconhecer a pontuação sintática.” (CHARTIER, 2011, p. 84).

Buscando aproximar a conclusão de Chartier da cena de leitura descrita pelo escritor brasileiro, é possível ver que ambas posicionam a personagem diante de um auditório, sendo, no caso de **Infância**, a figura do pai, o representante da audiência. Da mesma forma, aquele que realiza a ação de ler tem dificuldades em fazê-lo. Nesse ponto, é interessante notar que, nos dois exemplos, a pontuação do texto é citada com destaque para justificar as falhas atribuídas à leitura, o que demonstra a importância da compreensão do texto como um conjunto coeso e que funciona conforme determinado ritmo e sonoridade, elementos que se constituem pela disposição das frases no papel e pela pontuação utilizada.

Outro elemento que se destaca é o comportamento do pai, que, a exemplo do silêncio religioso com o qual Jean é ouvido, apesar das dificuldades apresentadas pelo filho, age de modo diferente de outros momentos da obra e não grita com ele, atitude, aliás, que causa estranheza:

² A referência ao contexto escolar, trazida em tom memorialístico por Graciliano Ramos, ilustra a realidade da escola brasileira durante boa parte do século XX. Naquele contexto, como destaca Zilberman, “[...] a escola destinava-se sobretudo às elites [e nelas] tratava-se de difundir a língua padrão e a literatura canônica, com a qual se identificavam os frequentadores das salas de aula.” (2008, p. 15). No entanto, com o começo de um processo de democratização do ensino (que foi importante à época, mas que nos parece ainda bastante problemático em termos qualitativos) um número maior de crianças das classes populares teve acesso à educação formal, porém muitas dessas crianças “não se identificaram com a norma culta e desconheciam a tradição literária [...]” (2008, p. 15).

Com certeza o negociante recebera alguma dívida perdida: no meio do capítulo pôs-se a conversar comigo, perguntou-me se eu estava compreendendo o que lia. Explicou-me que se tratava de uma história, um romance, exigiu atenção e resumiu a parte já lida. Um casal com filhos andava numa floresta, em noite de inverno, perseguido por lobos, cães selvagens. Depois de muito correr, essas criaturas chegavam à cabana de um lenhador. Era ou não era? Traduziu-me em linguagem de cozinha diversas expressões literárias. Animei-me a parolar. Sim, realmente havia alguma coisa no livro, mas era difícil conhecer tudo. (RAMOS, 1977, p. 196).

Ao procurar um motivo para justificar a atitude amistosa do pai, o narrador atribui o comportamento a uma possível dívida que lhe fora paga. De qualquer maneira, o que merece destaque no fragmento citado é o modo como o pai age durante a leitura. A conversa com o filho, o resumo e a tradução do texto literário para uma linguagem mais próxima daquela conhecida pela criança, a “linguagem de cozinha”, o que aliás retoma de alguma maneira o episódio do “ter-te-ão” e indica a distância entre a língua escrita e a língua falada e ouvida pelo menino, são exemplos de um acompanhamento de leitura que leva o filho a perceber que realmente havia alguma coisa no livro. Tais atitudes contrastam com o comportamento paterno mostrado na primeira cena de leitura que destacamos, na qual a palmatória e os castigos eram os métodos adotados.

No entanto, após o menino ter seu sono agitado pelos fugitivos e lobos citados na história, lida ao terceiro dia (note-se o intertexto bíblico), quando já se preparava para retomar a leitura em voz alta, o pai o afastou com um gesto bruto:

Nunca experimentei decepção tão grande. Era como se tivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente a maravilha se quebrasse. E o homem que a reduziu a cacos, depois de me haver ajudado a encontrá-la, não imaginou a minha desgraça. A princípio foi desespero, sensação de perda e ruína, em seguida uma longa covardia, a certeza de que as horas de encanto eram boas demais para mim e não podiam durar. (RAMOS, 1977, p. 197).

Como se pode ver, o relato da quebra de expectativa, do corte abrupto que põe fim à leitura, arrasa a criança e a coloca, novamente, em contato com o distanciamento do pai. Esse hiato de proximidade paterna, que insinuava uma possível experiência de leitura compartilhada, revela o que Zilberman define como um aspecto desencadeado pela leitura no âmbito social, quando “[o] leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com a de outros leitores, discutir preferências [...]” (2008, p. 17). No entanto, para Graciliano menino, figurado como narrador, essa possibilidade não se concretiza e a cena descrita é significativamente ilustrativa nesse sentido, pois a possibilidade de diálogo é ceifada pela atitude do pai, que desiste da parceria antes mesmo de ela se concretizar.

Retomando a cena como um todo, desde o início auspicioso até o fim dramático, propomos uma análise baseada na discussão feita por Roland Barthes ao tratar da leitura a partir da noção de desejo e prazer. Segundo o autor, há três tipos de prazer que podem ser provocados pelo ato de ler. O primeiro deles se refere ao prazer causado pelas palavras, pelo modo como elas estão arrançadas dentro do texto, pela sua sonoridade. Tal prazer não depende exatamente de uma compreensão global ou erudita de tais elementos. O mero balbucio, dirá Barthes, a prática oral e sonora despertada pela palavra na boca do leitor é o suficiente. Lembremos, então, que na cena de leitura em análise temos como destaque a oralidade, o pai pede ao filho que leia em voz alta para ele. Não obstante os percalços causados pela alfabetização incompleta do narrador, sua relação com o texto se insere nessa primeira tipologia do prazer descrita por Barthes, como se pode evidenciar por meio dos verbos usados para descrever o processo de leitura: “mastigar”, “gaguejar”, “gemer”, que, lidos agora à luz de Barthes, apresentam exatamente o modo como a palavra escrita é degustada de forma prazerosa e dolorosa pelo leitor iniciante e que, por isso mesmo, parece ter dificuldade para alojar em sua boca os vocábulos.

Passemos agora ao segundo tipo de prazer elencado pelo autor francês, aquele ligado ao suspense

e à sua extinção. De acordo com Roland Barthes (2004), o leitor é conduzido pela narrativa de tal modo que nele cresce um desejo incontrolável por desvendar o que ocorrerá em seguida na trama, desejo esse que se transforma em prazer à medida em que a história vai sendo contada. Ao passo que o que está escondido vai se revelando, o leitor, tal qual o amante, experimenta de modo mais intenso o prazer da revelação e, como consequência, o desejo por continuar a leitura até que a história se extinga. É exatamente essa a sensação experimentada pelo narrador de **Infância** ao ler para o pai, como se vê no seguinte episódio: “Recolhi-me preocupado: os fugitivos, os lobos e o lenhador agitaram-me o sono. Dormi com eles, acordei com eles. As horas voaram. Alheio à escola, aos brinquedos de minhas irmãs, à tagarelice dos moleques, vivi com essas criaturas de sonho, incompletas e misteriosas.” (RAMOS, 1977, p. 196).

A criança incorpora aqui a figura amalgamada do sujeito apaixonado e do sujeito mítico, descritos por Barthes como imagens às quais o sujeito leitor se filia devido ao fato de ambos viverem como que retirados da realidade, em um mundo diverso, numa realidade fechada entre si e o livro. Mas o foco aqui reside na apreensão do narrador e no desejo de saber mais sobre as personagens misteriosas e incompletas, dois adjetivos que dizem muito sobre o prazer vislumbrado pela criança em desvendar o mistério e completar tais personagens, atingindo assim o máximo gozo. A interdição do prazer antecipado pelo desejo da criança é em igual medida experimentado como frustração quando ela é impedida de saber a sequência da história, tendo que lidar com a persistência do mistério e da incompletude.

A terceira e última tipologia de prazer citada por Barthes (2004, p. 39) se refere à necessidade de escrita despertada pela leitura: “Não é que necessariamente desejemos escrever como o autor cuja leitura nos agrada; o que desejamos é apenas o desejo que o escritor teve de escrever, ou ainda: desejamos o ame-me que está em toda escritura [...]”. Em outras palavras, trata-se de um desejo de escritura que pode se manter apenas na ordem da promessa. No caso de Graciliano Ramos, podemos dizer, convenientemente, que esse prazer da escritura de fato se concretiza no próprio ato de narrar-se. Ao escrever a cena de leitura aqui analisada, podemos afirmar que o narrador cumpre a promessa da escritura.

Abandonando agora a companhia de Barthes, retomemos a cena de leitura para encontrar o narrador remoendo silenciosamente a mágoa causada pela interdição paterna e buscando na prima Emília a salvação para retomar a leitura do livro. O apelo para que a menina cumprisse o papel antes desempenhado pelo pai, ajudando na leitura do texto, resumindo e traduzindo passagens demasiado “literárias”, resulta em uma pergunta feita pela prima e assim lembrada pelo narrador: “Por que não me arriscava a tentar a leitura sozinho?” (RAMOS, 1977, p. 198). Na resposta, ele afirma a impossibilidade de fazê-lo devido às palavras que não compreende, à sua fraqueza mental e ao fato de se considerar bruto e diferente das demais crianças de sua idade. A resposta de Emília é uma das mais belas metáforas para a leitura presentes em **Infância**:

Emília combateu minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu. Não no céu onde moram Deus Nosso Senhor e a Virgem Maria. Esse ninguém tinha visto. Mas o outro, o que fica por baixo, o do Sol, da Lua e das estrelas, os astrônomos conheciam perfeitamente. Ora, se eles enxergavam coisas tão distantes, porque não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante dos meus olhos? Não distinguiria letras? Não sabia reuni-las e formar palavras? (RAMOS, 1977, p. 198).

Embora incrédulo quanto à comparação proposta pela prima, o narrador toma coragem e, escondido, vai vagarosamente empreendendo a leitura do livro. Agora, ao escrever sobre essa memória, conclui: “Os astrônomos eram formidáveis. Eu, pobre de mim, não desvendaria os segredos do céu.

Preso à terra, sensibilizar-me-ia com histórias tristes, em que há homens perseguidos, mulheres e crianças abandonadas, escuridão e animais ferozes [...]” (RAMOS, 1977, p. 199).

Como que piscando um dos olhos para o leitor ao utilizar a mesóclise, podemos ler essa cena de leitura como uma espécie de confissão do narrador a respeito de seu ofício, afinal, em sua obra, Graciliano põe em relevo exatamente os tipos que, como ele, encontram-se deslocados, perseguidos, abandonados, como no enredo de **Vidas Secas**. Nesse sentido, a leitura e a literatura aparecem como espaços em que o sujeito pode se aninhar, encontrar-se ou mesmo perder-se, como se vê na descrição das dificuldades encontradas pelo narrador ao enfrentar a leitura do romance sem o auxílio do pai. De qualquer maneira, perdendo-se ou encontrando-se, o espaço da leitura se constitui num lugar que o sujeito habita, conforme reconhece Michèle Petit:

Oral ou escrita, a literatura é uma oferta de espaço [...] **Página e país** têm a mesma etimologia. Um mapa [...] um tratado de astronomia, páginas web de filatelia, um diário de viagem em um blog às vezes dão a ideia de que o mundo é vasto e que poderíamos encontrar um lugar. Todavia, as obras literárias esbanjam paisagens sem conta, incitando cada um a compor a sua própria geografia. Contos, lendas, livros ilustrados, romances oferecem uma topografia, balizam o espaço, abrem-no para o exterior. (PETIT, 2010, p. 69, 93-94, grifo da autora).

A citação tece um intertexto com a metáfora de Emília sobre os astrônomos e reitera a ideia espaço-visual presente no texto literário, a importância do arranjo das palavras, do uso dos desvãos da página. Semelhante concepção pode ser encontrada na descrição em “A biblioteca de Babel” feita por Jorge Luis Borges (1999, p. 79):

O universo (que outros chamam a Biblioteca) compõe-se de um número indefinido, e talvez infinito, de galerias hexagonais, com vastos poços de ventilação no centro, cercados por balaustradas baixíssimas. De qualquer hexágono, vêem-se [sic] os andares inferiores e superiores: interminavelmente.
[...]
A cada um dos muros de cada hexágono correspondem cinco estantes; cada estante encerra trinta e dois livros de formato uniforme; cada livro é de quatrocentas e dez páginas; cada página, de quarenta linhas; cada linha, de umas oitenta letras de cor preta.

A descrição precisamente irônica da biblioteca e dos volumes que a compõem chama a atenção para a materialidade do objeto livro, fazendo ver, afinal, que “[l]ivros são papéis pintados com tinta”, como dirá Fernando Pessoa (2007, p. 189).

Ao fazer essa referência ao conto de Borges, nosso intuito é dar relevo ao modo como o escritor argentino utiliza as figuras geométricas e a precisão matemática em sua descrição. Mas, como bônus, coincidentemente, vimos que as palavras iniciais do texto de Borges também corroboram a ideia de Petit a respeito da leitura como um lugar para se viver, um **universo**.

Conclusões

Retomando brevemente as discussões feitas durante a análise, é possível ver que as frases moralistas da cartilha impostas à personagem na primeira cena são exemplos do conservadorismo presente nos materiais didáticos que circulavam à época, conforme apontam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988). Além disso, há no discurso do pai do narrador o reconhecimento da importância da leitura, ideia expressa pela afirmação de que aqueles que sabem ler dispõem de uma “arma terrível”. Como intentamos demonstrar, tal ideia se ancora, para essa personagem, na lei e na religião, instâncias importantes dentro do contexto da obra, o Brasil do final do século XIX e início do século XX.

Já no Brasil do século XXI, podemos dizer, amparados por Michèle Petit (2010), que estar familiarizado com as práticas de leitura e de escrita se torna, hoje, se não uma condição fundamental para que os sujeitos consigam participar da vida nos espaços públicos, ao menos uma ferramenta importante para que se busque ter voz e transitar dentro de uma sociedade cada vez mais mediada pela palavra escrita. Sabemos também da importância do aspecto material que envolve o acesso às práticas sociais ligadas à leitura, como pôde ser demonstrado no caso do narrador de **Infância**, cuja família lhe proporcionou de alguma forma o contato com a leitura. É também dentro desse contexto que Petit enxerga a escrita como uma forma de poder, o que, por extensão, pode vir a excluir os que dessa prática não podem se apropriar devido também às condições materiais nas quais sobrevivem.

Na segunda cena, pudemos ver que a personagem, por meio da leitura em voz alta e da necessidade de desvendar a trama do livro que está lendo, vivencia as duas tipologias de prazer propostas Roland Barthes (2004), a da oralidade que desfruta das palavras pintadas no papel e a da necessidade de fazer cessar um mistério, de desvendar o futuro da trama. A última tipologia do prazer, a do desejo da escritura, manifesta-se pela própria materialidade do romance autobiográfico escrito por Graciliano Ramos, o narrador cuja escritura liberta as cenas de leitura aqui analisadas. Por fim, vemos, na metáfora dos astrônomos, trazida pela prima Emília, a possibilidade oferecida pela leitura como um lugar que o sujeito pode habitar, uma oferta de espaço, segundo Michèle Petit (2010), que nos lembra do parentesco entre as palavras **página** e **país**.

A conclusão a que chegamos ao fim deste estudo é a de que as cenas de leitura, tanto na literatura como fora dela, são materiais capazes de nos provocar profundas reflexões sobre o ato de ler e sobre a relação dos sujeitos com a leitura e a escrita. Por isso é preciso estar atento para ler essas cenas num esforço de compreensão acerca dos espaços em que ocorrem, dos sujeitos que as protagonizam, das ações que desempenham e, desse modo, poder pôr em funcionamento o desejo da escritura como promessa e como prazer.

Referências

- BARTHES, Roland. Da leitura. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BORBA, Francisco S. (org.). **Dicionário Unesp do Português Contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.
- BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Tradução de Carlos Nejar. 8. ed. São Paulo: Globo, 1999.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 77-105.
- GUIMARÃES, Raquel Beatriz Junqueira. **Rastros da leitura, trilhas da escrita: o leitor em Pedro Nava e Graciliano Ramos**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- MOLLOY, Silvia. **Vale o escrito: a escrita autobiográfica na América hispânica**. Tradução de Antônio Carlos Santos. Chapecó, SC: Argos, 2003.
- PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir a adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças:** para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1988.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14. dez/2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 20 jan. 2022.