

**JOGOS VERBAIS EM UM LIVRO ILUSTRADO: COMPETÊNCIA LITERÁRIA E ENSINO***VERBAL GAMES IN A PICTURE BOOK: LITERARY COMPETENCE AND TEACHING**Newton Freire MURCE FILHO<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este estudo consiste na análise de um livro ilustrado que apresenta e sugere ao leitor divertidos e espirituosos jogos verbais, brincadeiras com as palavras, bem como uma mistura entre línguas. Esses jogos funcionam como uma espécie de convite à criação, por parte do leitor, à medida que aprecia e diverte-se com a obra. A análise apresenta os modos como se estabelecem a criação e o funcionamento linguístico desses jogos, que constituem um adorável exercício de alteridade linguística e de inovação. Argumenta-se que esse exercício pode contribuir significativamente para a competência literária do leitor, bem como para o ensino dela. A análise considera a noção de significante, conforme descrita por Ferdinand de Saussure ([1916] 1995), e posteriormente redefinida por Jacques Lacan ([1955-56] 1998a, [1956-57] 1988b, [1964] 1988c, 1998).


**Palavras-chave:** Livro Ilustrado. Literatura Infantil. Ensino

**INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este trabalho constitui um recorte de um projeto de pesquisa no campo da literatura infantil e da educação, mais precisamente no que diz respeito a livros ilustrados. Nesse campo, partimos de uma discussão que concerne à dicotomia tradição/inovação, assumindo uma perspectiva conforme aponta Kimberley Reynolds (2007), segundo a qual a literatura infantil constitui um espaço cultural curioso e paradoxal: ao mesmo tempo altamente regulado e negligenciado, didático e subversivo, ortodoxo e radical, entendendo-se “radical” no sentido daquilo que apoia ou incentiva grandes transformações sociais e/ou políticas. Em se tratando de livros ilustrados, partimos de uma discussão a respeito dos significantes que compõem esse tipo de literatura (textos verbais e visuais) e que fazem os destacam como inovadores ou mesmo subversivos. Neste estudo em particular, o foco de observação privilegia os textos verbais, mais do que os visuais, devido à necessidade de não extrapolar a extensão de um artigo e principalmente pelas próprias características particulares da obra analisada no trabalho.

No que se refere à dicotomia tradição/inovação, em uma perspectiva mais direcionada à manutenção da primeira, Perry Nodelman (2008) lembra, por exemplo, que a literatura infantil é marcada por questões de gênero, ressaltando noções tradicionais a esse respeito, com o objetivo, muitas vezes, de ensinar o que

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2006); pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018); professor associado da Universidade Federal de Goiás. E-mail: newtonmurce@yahoo.com.br.  <https://orcid.org/000-0002-4901-2905>.

significa ser meninas, para as meninas, e o que significa ser meninos, para os meninos. O pesquisador destaca um número considerável de livros dirigidos para meninos e outros para meninas, pressupostos a atender – ou produzir – gostos e interesses que supostamente corresponderiam a cada um desses públicos, especificamente. Assim, enquanto os livros para garotos relatariam intensas aventuras no mundo “lá fora”, aqueles para garotas reproduziriam cenários e intrigas domésticas, por exemplo (NODELMAN, 2008, p. 173). Entre a subversão e o conservadorismo, Nodelman (2008) crê que este último tende a prevalecer, em se tratando de literatura para crianças.

Em uma linha de pensamento parecida, Maria Nikolajeva (2010a, p. 6-7) retoma pesquisadores segundo os quais literatura infantil reflete as visões nostálgicas de infância dos autores adultos, mais do que uma descrição fiel dela. Em outras palavras, esses autores relatam, em suas histórias, os modos como eles acreditam que a infância de seus leitores deveria ser, ao invés de apresentar o que ela realmente é. Para a pesquisadora, isso não constituiria um impedimento para a literatura infantil enquadrar-se exclusivamente no campo da arte, mas, ao mesmo tempo, pressupõe um forte viés pedagógico.

Sobre a recorrente discussão sobre lugar da literatura infantil (se pertence ao campo da educação ou da arte; ou seja, a questão da dicotomia literatura *versus* didática), Nikolajeva (2010a) argumenta que a literatura infantil pertence aos dois. A autora afirma que não faria uso dessa dicotomia para distinguir a literatura infantil do que se chama de literatura propriamente dita. Para ela, toda literatura é, ao mesmo tempo, uma forma de arte e uma didática, ou melhor, um veículo ideológico.

Em uma perspectiva mais direcionada à inovação e que se distancia de um viés predominantemente pedagógico, Alison Lurie (1990, p. xi) lembra que a literatura infantil é algumas vezes subversiva e seus valores não são sempre aqueles do mundo adulto convencional, apontando, pois, para aquilo que de fato importa: a arte, a imaginação, a verdade. A autora cita e analisa personagens clássicos como Tom Sawyer, *Little Women*, Peter Pan e Alice, que celebram o devaneio, a desobediência, o fato de sair de casa ou de esconder pensamentos e sentimentos pessoais dos adultos, revogando as pretensões destes e mesmo ridicularizando suas instituições, como a escola e a família, por exemplo. Trata-se, portanto, de personagens subversivos, advindos da literatura infantil.

No que diz respeito ao leitor criança, Hunt (2010, p. 119) argumenta que não se trata de um leitor menor. Ele lembra a propensão natural das crianças à encenação, ao “acesso fácil à metáfora” e à “capacidade para lidar com atos narrativos complexos”; então, “não estamos lidando com capacidade menor, mas com um tipo diferente de capacidade”. Segundo Nodelman (1996) o fato de se tratar de um tipo de literatura endereçada a um público com menos experiência não implica em uma leitura simples ou óbvia, ou seja, o ato de leitura de um livro ilustrado por uma criança requer dela um conhecimento prévio considerável sobre imagens, representação,

estilo e interpretação. Ele também aponta algo bastante significativo na leitura de livros ilustrados pelas crianças e que está ligado ao corpo, à experiência sensorial que causa prazer – “um engajamento sensual com as cores, formas e texturas” (Nodelman 1996, p. 115), e que parece mais emocional do que intelectual. Ele destaca o deleite simples, dependente de noções altamente sofisticadas e complexas sobre o que as imagens fazem e sobre como o espectador as interpreta. A facilidade das crianças espontaneamente experimentar este tipo de prazer diante das cores e texturas das imagens constitui um olhar altamente sofisticado. E não é somente a leitura das imagens de um livro ilustrado que requer um considerável conhecimento prévio. Para a leitura do texto é necessário que o leitor (re)conheça minimamente as convenções narrativas. Segundo Nodelman (1996, p. 120), embora a maioria dos livros infantis contenham impulso didático, eles contêm ambiguidades e perguntas sem respostas, o silêncio, o não-dito, e o que um texto silencia vai sempre implicar algo (Nodelman 1996, p. 117).

Reynolds (2007, p. 1) destaca o potencial radical da escrita para crianças, contribuindo para a transformação social e estética da cultura, uma vez que a literatura infantil encoraja os leitores a abordarem ideias, questões e objetos de uma perspectiva nova, preparando, assim, meios para mudanças. Nas histórias criadas para as crianças, estas encontram ideias, imagens e vocabulário que as ajudam a pensar e a fazer questões sobre o mundo. Segundo a pesquisadora, a literatura infantil tem também provido um espaço no qual escritores, ilustradores, artistas gráficos e editores têm testado ideias, experimentado com vozes, formatos e mídias, brincado com convenções e contestando o pensamento sobre normas (inclusive sobre o entendimento de infância) e sobre como as sociedades deveriam se organizar (REYNOLDS, 2007, p. 3). Ela também lembra a quantidade considerável de livros para crianças nos quais há um trabalho significativo com e na linguagem, o que inclui os diversos livros capazes de explorar o *nonsense*, por exemplo (REYNOLDS, 2007, p. 6). Neste estudo, será possível ver exemplos encantadores e expressivos de exploração da linguagem, na obra analisada.

Em se tratando da discussão sobre a literatura infantil na escola, principalmente nos anos iniciais, quando ela é predominantemente utilizada como instrumento para a aquisição da escrita, não se pode desconsiderar sua determinante presença na instituição e a importância que a literatura tem para o desenvolvimento linguístico e intelectual do homem (CADERMATORI, 2010, p. 56). Particularmente importante é a possibilidade, criada pela literatura, da criança ter experiências com a materialidade linguística; essa experiência não precisa limitar-se à função de instrumento para a comunicação, mas a língua como meio expressivo, prazeroso de exploração das mais diversas possibilidades combinatórias. Trata-se de poder explorar os jogos verbais, favorecendo de maneira considerável a introdução da criança na escrita e o “prazer da autoexpressão e da liberdade de composição” (CADERMATORI, 2010, p. 58). Nas palavras da autora: “nos jogos verbais, a criança desloca as unidades linguísticas, da relativa transparência de seu uso na comunicação interpessoal, para a opacidade que

ganha o material linguístico, quando é tratado como brinquedo” (CADERMATORI, 2010, p. 58). Evidentemente, no que diz respeito a livros ilustrados propriamente ditos, podemos estender a posição de Cadermatori (2010) para as inúmeras possibilidades de criação e de combinação de jogos visuais oferecidos por esse tipo de literatura à criança leitora. Trata-se, afinal, de criação e de exploração de linguagem, em seu sentido mais amplo.

Rildo Cosson (2016), ao explicitar a chamada “nova morfologia do sistema literário infantil” (COSSON, 2016, p. 60), afirma: “os textos ficaram mais complexos do ponto de vista da elaboração e passaram a demandar uma leitura interpretativa que vai além da simples decifração ou localização de informação” (COSSON, 2016, p. 60). Segundo o autor, “a transformação da morfologia da literatura infantil se revela, sobretudo, na superação de seus fins educacionais imediatos em favor de uma maior elaboração literária de seu repertório, por meio do qual incorpora e legitima a nova configuração do sistema” (COSSON, 2016, p. 62). Nesse sentido, livros como *Trudi e Kiki*, de Eva Furnari (2010b), que é o livro ilustrado analisado neste trabalho, constituem obras importantes que contribuem para a discussão proposta por Cosson, a respeito da formação do leitor, particularmente no que concerne à competência literária do leitor; ou seja, este pesquisador não se satisfaz com o uso da literatura com a finalidade exclusiva da aquisição da escrita. Nas palavras dele:

Ultrapassando a referência simplificadora à idade e à escolaridade, o leitor da literatura infantil se torna tão múltiplo quanto as obras que lhe são endereçadas e demanda uma nova formação, que se preocupe mais com a sua competência literária do que com a aquisição da escrita. Até porque ler literatura infantil não pode ser mais visto como um estágio para qualquer coisa, mas sim como uma experiência literária autêntica (COSSON, 2016, p. 63).

E experiência literária autêntica, sem dúvida, é proporcionada pela obra *Trudi e Kiki*. Isso se percebe pelos espaços abertos para a contribuição significativa do leitor no ato da leitura; esta dá-se, principalmente, pelas infinitas possibilidades de interpretação e de intervenção nas traduções, entre as diferentes línguas, “reais” e inventadas, que compõem o texto verbal do livro. Colaboração constatada também pelo “convite”, que o livro acaba inspirando, para a criação de novos termos e novas combinações de linguagem que o leitor pode inventar, motivado pela leitura, além das inúmeras possibilidades de interpretação e de criação, motivadas pela interação entre texto verbal e texto visual.

Longe de constituir uma obra a ser “utilizada” apenas com objetivos pedagógicos, *Trudi e Kiki* demanda – ou ao menos estimula – a presença de um leitor com competência literária, antes de mais nada; ou seja, um leitor diante de uma obra que apresenta e provoca experimentos com a linguagem, explora a língua maneira produtiva e divertida, a partir de dentro de seu próprio funcionamento e, evidentemente, permite de infinitos jogos verbais e de criação. Trata-se de uma obra cujos jogos e criações verbais produzem lacunas, as quais só podem ser preenchidas

com a contribuição determinante do leitor, mas deixa de meramente acompanhar o enredo para se incluir ativamente no ato de leitura; isso certamente contribui para o enriquecimento de sua competência literária (BELMIRO, 2014; NIKOLAJEVA, 2010b).

Conforme sugerido por Cosson (2016), o leitor da nova morfologia da literatura infantil torna-se tão múltiplo quanto as obras que lhe são endereçadas. Essa multiplicidade certamente compõe o universo de obras como *Trudi e Kiki*, uma vez dado o potencial ilimitado de leituras; este potencial requer um leitor que se implique em cada ato de leitura pois cada ato deste permite uma nova possibilidade de interpretação, de reescrita da obra. Nestas obras não apenas se desenrola uma história, mas textos (verbais e visuais) nos quais o leitor exercita ou desenvolve sua competência no que diz respeito às potencialidades da linguagem como meio de expressão, tanto de conteúdo quanto de forma. Em se tratando de ensino, de sala de aula ou de aquisição de escrita, obras como *Trudi e Kiki* podem conter, evidentemente, algum viés pedagógico, mas não se limitam a ele. Isso se dá justamente porque não se trata de obras escritas *para* ensinar ao leitor a conhecer ou a criar com as potencialidades da linguagem, mas de uma obra materialmente repleta de potencialidades criativas, acaba convidando o leitor a também experimentar essas potencialidades, o que certamente contribui para a formação de sua competência literária.

### EVA FURNARI, *TRUDI E KIKI* E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Eva Furnari nasceu em Roma mas vive no Brasil desde os dois anos de idade. Diversas vezes ganhou o Prêmio Jabuti, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, tendo recebido também o Prêmio APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte), pelo conjunto da sua obra. Trabalhos da autora foram traduzidos no México, na Guatemala, no Equador, na Bolívia e na Itália. Possui mais de sessenta livros publicados, sendo boa parte deles escritos e ilustrados por ela própria; é conhecida por seus traços de humor singular, que fletam com o absurdo e o surreal, bem como por um divertido trabalho com a linguagem verbal, principalmente por meio de inusitados jogos verbais.

Ao longo de toda sua obra, a autora apresenta e propõe divertidos modos de exploração de jogos verbais, um convite à criança leitora para explorar a linguagem em suas potencialidades. Isso acontece em *Travadinhas* (FURNARI, 2011), por exemplo, título composto pela união das palavras *trava-língua* e *piadinha*, ou em *Felpe Filva* (FURNARI, 2010a). Em *Travadinhas*, o não-senso produz efeitos de sentido. É como aponta Cadermatori (2010, p. 74): “a criança é posta diante da materialidade da língua, para que jogue com os sons sem se importar com o que possam significar”.

Em *Trudi e Kiki*, a autora narra o divertido e curioso “encontro” de duas garotas parecidas mas nem tanto, sendo uma de família de bruxos e a outra não; uma fala “buruxês” e a outra fala “biribês”. Devido a uma confusão com um dos convites

para duas festas distintas que aconteceriam em um mesmo dia - 31 de outubro; uma na cidade de Burux, para bruxas de verdade e outra, à fantasia, na cidade de Biribin - ambas as garotas acabam entrando na mesma festa, acompanhadas por suas respectivas mães. Na festa, após um incidente com um pote de mel quebrado e um enxame de abelhas, uma grande confusão instala-se e todos os convidados fogem apavorados. Em meio ao tumulto, as duas garotas acabam sendo trocadas. Ao chegarem em casa, mães e filhas confundidas tentam, em vão, entender por que elas estão tão distintas e, principalmente, falando tão diferentemente. Confusos e engraçados “diálogos” acontecem nas duas casas, enquanto uma mãe fala uma língua, a filha fala outra: o biribês ou o buruxês.

Nesse confronto entre culturas e línguas diferentes, incluindo traduções para o português, Furnari apresenta ao leitor diversos e espirituosos jogos verbais, brincadeiras com os significantes, com a oralidade e a escrita, com a mistura entre línguas – ao que acrescenta o francês e o inglês. Estes jogos demandam e instigam a competência literária do leitor pois acabam por constituir um atraente “convite” para a interpretação e a criação, por parte daquele que lê e diverte-se com a obra. Apresentamos aqui como se dá a criação e o funcionamento linguístico desses jogos de linguagem na obra da autora - um adorável exercício de alteridade linguística e de inovação, constituindo, portanto, um instigante desafio de leitura para um leitor em formação.

Esse funcionamento é analisado considerando a noção de significante, conforme inicialmente definido por Ferdinand de Saussure ([1916] 1995), e posteriormente relido por Jacques Lacan ([1955-56] 1998a, [1956-57] 1988b, [1964] 1988c, 1998). De acordo com Saussure, a unidade básica da língua é o signo, constituído por dois elementos: o significante (imagem acústica) e o significado (conceito). Estes, por sua vez, são ligados por um vínculo arbitrário, porém, indissociável. O significante, para Saussure, é fundamentalmente diferencial; esta seria sua característica crucial. Em outras palavras, na língua, não há termos positivos, mas somente diferenças (Saussure, [1916] 1995). Sendo definido em termos de diferenças, os significantes relacionam-se com outros significantes por meio da oposição.

Para Lacan, um significante não é necessariamente uma palavra, pois pode ser um morfema, um fonema, uma frase, um objeto, uma relação ou mesmo um ato sintomático, por exemplo (LACAN, 1988b, p. 295). Um significante representa um sujeito para outro significante, diferentemente do signo, que representa alguma coisa para alguém (LACAN, 1998). Para Lacan, a unidade básica da língua não é o signo, mas o significante. A língua é, portanto, um sistema de significantes.

Opondo-se a Saussure, Lacan não entende a relação entre significante e significado como mutuamente dependente, mas consideravelmente instável. Além disso, o significante é logicamente anterior ao significado, que é, por sua vez, meramente efeito do jogo de significantes. O sentido é efeito do jogo entre os significantes, ao longo da cadeia significante, e o significado não é dado, mas

produzido. Um significante está inscrito em um sistema no qual adquire valor pela sua diferença em relação aos outros elementos do sistema. Devido à sua característica de ser um elemento diferencial, um significante nunca tem sentido unívoco ou fixo (LACAN, 1988b); seu sentido varia de acordo com a posição que ele ocupa no sistema. Os significantes estão sujeitos à dupla condição de serem reduzidos a elementos diferenciais últimos e de se combinarem de acordo com as leis de uma ordem fechada. Eles se articulam no que Lacan chama de cadeia significante, na qual o sentido “insiste”, no movimento de um significante para outro significante (LACAN, 1988c, p. 506).

Conforme será observado, os jogos verbais criados por Eva Furnari constituem exemplos evidentes do potencial criativo da língua como um sistema composto por elementos diferenciais, que significam o que significam não porque constituem “positividades”, mas porque se posicionam conforme se posicionam, passando a significar o que essas posições lhes possibilitam. Fazendo uso do permitido pelo sistema da língua e, ao mesmo tempo, do que pode ir além do autorizado por ele mesmo, Furnari brinca com esse sistema, criando línguas novas e abrindo espaço para o leitor explorar as potencialidades de uma língua. Essa “brincadeira” acontece, sempre, evidentemente, a partir de um mecanismo de funcionamento linguístico (ou linguajeiro) constituído de elementos diferenciais – os significantes – que só adquirem significação porque se opõem uns aos outros. Esse mecanismo, por sua vez, funciona em cadeias significantes constituídas de dois eixos relacionados, operando ao mesmo tempo: o eixo da seleção (eixo da sincronia ou eixo vertical) e o eixo da combinação (eixo da diacronia ou eixo horizontal). Enquanto as relações no eixo da combinação implicam tempo, sucessão, causa e efeito; as relações no eixo da seleção implicam espaço, semelhança, substituição, simultaneidade, equivalência ou contraste. Esse funcionamento é linguajeiro, mais do que exclusivamente linguístico, porque opera em todos os fenômenos de linguagem, incluindo a palavra, as imagens, os gestos, os sons etc.

Em termos metodológicos, a análise do livro *Trudi e Kiki* partiu do levantamento de todos os significantes que, na obra, chamavam a atenção por se diferenciarem do seu uso comum na língua portuguesa, apresentando alguma combinação ou seleção inusitada/engraçada. Coletamos também os significantes das línguas inventadas, buruxês e biribês, que se destacaram pelas diferenças e/ou semelhanças apresentadas em relação ao português ou outras línguas, como o inglês e o francês. Essas diferenças entre as línguas puderam ser verificadas, na maioria das vezes, por meio das bem-humoradas traduções de textos ao longo da obra, como se vê na tradução do convite para a festa da cidade de Burux:

*“Vidz u geograficz in trazérius  
tráig un pôt ze sangrez in pôlv”* (FURNARI, 2010, p. 15).

Na “tradução do buruxês para o português”, fica assim:

*“Veja o mapa no verso*



*Traga uma lata de sangue em pó*” (FURNARI, 2010, p. 15).

Alguns significantes, em buruxês e biribês, às vezes apareciam sem tradução correspondente em português; porém, na maioria dos casos, era possível inferir ou inventar seus significados, como acontece, em buruxês, com os seguintes exemplos: *animauz pirigutz* (animais perigosos), *urubútz* (acompanhado de uma imagem do que parece definitivamente ser um urubu, ainda que bem singular), *aracnus pernuds* (acompanhado de uma divertida ilustração de uma suposta aranha de pernas bem longas) ou *aracnus zolhuds* (acompanhado de uma ilustração de uma mistura de escorpião com aranha, de olhos bem grandes). Outros significantes, por sua vez, abrem-se mais amplamente para uma livre criação, por parte do leitor, do que poderiam significar, como acontece, em buruxês também, com: *truklus ugs bungs*.

## RESULTADOS

A análise da obra de Furnari oferece as seguintes conclusões: os bem-humorados jogos verbais resultam principalmente das “traduções” que são feitas das línguas buruxês e biribês para o português; essas duas línguas inventadas, por sua vez, apresentam semelhanças com a língua portuguesa, predominantemente, mas também com o inglês e o francês. Como as semelhanças com estas duas últimas são menos frequentes, apresentamos, em primeiro lugar as que se referem ao português.

As semelhanças encontradas entre o buruxês, o biribês e o português foram agrupadas em três categorias principais: (a) semelhanças da ordem do som propriamente dito ou da materialidade do significante como imagem acústica, nos termos de Saussure, (b) semelhanças da ordem do sentido – ou do significado –, e (c) semelhanças da ordem da representação da oralidade.

### A) SEMELHANÇAS (ENTRE O BURUXÊS, O BIRIBÊS E O PORTUGUÊS) DA ORDEM DO SOM PROPRIAMENTE DITO OU DA MATERIALIDADE DO SIGNIFICANTE COMO IMAGEM ACÚSTICA

No primeiro caso, em que os jogos verbais concentram-se na materialidade do significante, as semelhanças entre as três línguas resultam basicamente do jogo da raiz das palavras que, na maioria das vezes, permanece a mesma nas três línguas e daquilo que se troca entre elas, acrescenta a elas ou se retira delas. São inúmeros os exemplos, mas comecemos com algo bem simples, citando o substantivo *convite*: em buruxês é *cunvintum* e em biribês é *konvite*. Neste último caso, apenas foi feita a troca da letra *c* por *k*.

Diversas passagens da obra usam recurso semelhante, tal como ocorre no biribês com os substantivos *maps* (mapa), *narigs* (nariz), *jaróp* (xarope), *klub*, e em adjetivos como *fantasiks* (fantasiado), *gordóts* (gordo), *skuizitz* (esquisitas). Em buruxês, encontramos os substantivos *fresta* (festa), *otumbro* (outubro), *ciat* (cidade), *minguin*



(amiguinha), *sabadux* (sábado), *urubútz* (urubu) e os adjetivos *orrítibus* (horrível) e *pirigutz* (perigoso). Com menor frequência o recurso de troca de letra ocorre em preposições: em biribês, por exemplo, *das* torna-se *tas*; no jogo de semelhanças entre as três línguas, aparecem de modo recorrente a troca de apenas uma letra por outra (como em *konvite* ou *klub*, por exemplo) e o acréscimo do sufixo *s* (como em *narigs* e *gordóts*, em biribês) ou dos sufixos *z* ou *ux*, em buruxês (como em *urubútz* e *sabadux*).

Como não podia ser de outra forma, as semelhanças e transformações entre as línguas são possíveis por conta do próprio mecanismo que caracteriza o sistema linguístico, constituído por diferenças ou, mais precisamente, oposições, como se vê com os fonemas opostos /t/ e /d/, que formam *cidade* e *citad* (buruxês) ou /x/ e /j/, que formam *xarope* e *jaróp* (biribês).

## B) SEMELHANÇAS (ENTRE O BURUXÊS, O BIRIBÊS E O PORTUGUÊS) DA ORDEM DO SENTIDO – OU DO SIGNIFICADO

No segundo caso, em que as semelhanças entre as três línguas são da ordem do sentido – ou do significado –, as brincadeiras com a linguagem recorrem a termos aproximados, sinônimos ou semelhantes no português. É o caso, por exemplo, em biribês, de *ni bunds*, traduzido no livro por *no verso*. Em buruxês, *trazérius* foi traduzido por *no verso*, *brotô* por *nasceu* e *tadinz* por *carentes*. Como se pode observar, ambas as traduções de *no verso*, como correspondendo a *ni bunds* ou *trazérius*, remetem ao sentido de *no traseiro* ou *na parte de trás* (do corpo). O recurso de criar uma tradução que remete à parte de trás do corpo humano permite um efeito de sentido descontraído, de humor. Compõe o universo da criança leitora uma curiosidade ou mesmo especial atenção em relação a conteúdos que remetem ao corpo e, de maneira curiosa e inusitada, a associação de *no verso da folha* a *traseiro* possibilita à criança encontrar na literatura uma alusão ao corpo humano de uma maneira nada formal ou complicada. Pelo contrário, faz-se alusão ao corpo de modo bem-humorado e leve, o que pode produzir gostosas risadas.

No caso de *brotô* significando *nasceu* e *tadinz* significando *carentes*, a tradução é feita por termos bastante semelhantes entre as línguas estrangeiras (buruxês e biribês) e o português. Isso ocorre principalmente no caso de *brotô*, que remete ao termo *brotar*, do português, sendo traduzido por *nasceu*. *Tadinz* significa *carentes*; a tradução já inclui um viés mais subjetivo e delicado pois supõe certo julgamento de valor; isto é, não se trata “apenas” de morceguinhos carentes. É preciso acrescentar a ideia de sofrimento; eles sofrem muito, encontram-se em um estado em que são chamados de “tadinhos” - derivado do termo *coitadinho*.

Outro recurso utilizado nas traduções do buruxês e do biribês para o português consiste no uso de termos pertencentes ao campo de sentido do termo correspondente em português, como acontece com *bolóts* (traduzido por *inchado*, *bola* ou *bolota*, em biribês) ou como ocorre com *geograficz* (traduzido por *mapa*)

e *abracabundz* (traduzido por *enfeitiçaram*, em buruxês). Como se pode observar, *bolota*, *bola* e *inchaço* pertencem a um campo de sentido semelhante, remetendo à ideia de circularidade ou de algo redondo. O termo *geograficz* alude a *geografia* que, por sua vez, remete a *mapas*, enquanto *abracabundz* está associado a *feitiçaria* - termo bastante utilizado na literatura e no cinema, por exemplo, quando feiticeiros produzem alguma magia e enunciam a palavra “abracadabra”.

### C) SEMELHANÇAS (ENTRE O BURUXÊS, O BIRIBÊS E O PORTUGUÊS) DA ORDEM DA REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE

No terceiro caso, em que ocorrem semelhanças do buruxês e do biribês com o português, da ordem da representação da oralidade, os jogos verbais são compostos, em sua maioria, como uma aparente “transcrição livre” da fala ou por meio do recurso à linguagem oral popular. No primeiro caso, temos, por exemplo, uma “transcrição” da preposição *aos*, que se transforma, no buruxês, em *aus*; uma “transcrição” do artigo definido *os*, modificado para *us*; e a preposição *dos*, que se torna *dus*. Em biribês, a conjunção *que* se transforma em *ki*.

Nos exemplos *aus*, *us* e *dus*, a tradução é baseada na oralidade porque na fala dos brasileiros raramente se pronuncia *aos*, *os* ou *dos* com o som de *o*, mas sim com o som de *u*, daí a tradução tê-los transformado em *aus*, *us* e *dus*. O mesmo artifício é utilizado para criar a tradução de *que* para *ki*, uma vez que em determinadas regiões e situações, os brasileiros, ao falarem a palavra *que*, não a pronunciam com o som de *e*, mas sim com o som de *i*, daí a invenção de *ki*.

Quando se recorre à linguagem oral popular, temos, por exemplo, em buruxês, *10 zórs*, e, em biribês, *morceguinz tadinz* (morceguinhos carentes) e *kek sucedz?* (o que é que acontece?). Em buruxês, encontramos *aracnus pernuds*, *aracnus zolhuds* e também *as psô* (as pessoas). Em se tratando de *10 zórs*, percebe-se uma criação de Furnari a partir de uma espécie de “transcrição” da oralidade, de quando os falantes do português brasileiro dizem *dez horas*. O que acontece? A sonoridade do som *z*, ao final do termo *10 (dez)*, na fala, puxa para si a sonoridade do som *o*, o que transforma o segmento *10 horas* em algo dito mais ou menos como *dezoraz*, traduzido, portanto, como *10 zórs*, fazendo a letra *h* desaparecer; portanto a tradução não seria “necessária”. Quanto a *morceguinz tadinz*, a oralidade faz-se presente quando o segmento remete-se ao modo como muitos brasileiros usam o diminutivo, na fala, sem a terminação *inhos*, como em *morceguinhos* ou *tadinhos*, por exemplo. A forma plural acaba sendo substituída pela forma singular e *inhos* passa a ser *im*, no singular, como em *morceguim* ou *tadim*. Na tradução criada por Furnari usa esse recurso ao criar a terminação *inz* e inclui o popular uso de *im* (no singular), acrescido de um *z* “plural”, tal como aparece em *morceguinz tadinz*.

A expressão *kek sucedz?* tem origem na pergunta *o que é que sucede?* ou *O que é que acontece?* O termo *kek* consiste na redução de *o que é que*, resultado de um processo

comum na fala quando se “economizam” sons, como um modo de simplificar ou talvez acelerar o processo de comunicação. No exemplo em questão, *o que é que* acaba reduzido por *kek*. Processo semelhante acontece com a invenção do termo *as psô* que “economiza” a necessidade de dizer o segmento completo correspondente; ou seja, *as pessoas*.

As expressões *aracnus pernuds* e *aracnus zolhuds*, por sua vez, constituem um recurso da oralidade bastante comum, quando se trata do uso de aumentativo por meio do sufixo *udo*, recurso muito popular que não ocorre da norma culta da língua portuguesa. No caso da invenção de Furnari, ela acrescenta um *s*, compondo *pernuds*, que remete a *pernuda(o)*, isto é, *de pernas grandes* e *zolhuds*, que alude a *olhuda(o)*, ou seja, *de olhos grandes*. Também como recurso de economia de sons, o acréscimo do *z*, em *zolhuds*, remete à forma plural *dos olhos grandes*. Note-se que o segmento *os olhos*, quando falado, produz a sonoridade de *zinhos*, pois a vibração do som da vogal *o*, de *os*, pronunciada com o som de um *u*, puxa para si a sonoridade da primeira letra da palavra *olhos*, que tem o som de *o*, tornando-se algo como *uzinhos (os olhos)*. O segmento *zinhos* (de *uzinhos*), por sua vez, junta-se a *udo(a)* e, ao passar para o grau aumentativo, transforma-se em *zolhuda(o)* ou *zolhuds*, na criação de Furnari.

#### SEMELHANÇAS (ENTRE O BURUXÊS, O BIRIBÊS, O INGLÊS E O FRANCÊS)

Em se tratando das semelhanças do buruxês e do biribês com o inglês, ocorre, assim como com o português, semelhanças compostas com base na materialidade do significante, tal como se vê, em biribês, nos exemplos: *sics* (six), *octub* (October) e *maps* (map). Ocorre também de uma palavra em inglês permanecer a mesma, como *mask*.

O recurso à representação da oralidade também ocorre em biribês em *iú* (you) e em buruxês com *uót* (what) ou *nun tux tenden*, que remete a *I don't understand* ou *não estou entendendo*.

Chama a atenção também o recurso à estrutura da língua inglesa, que comparece em buruxês e em biribês. Nesta última, por exemplo, encontramos uma frase construída na voz passiva: *iú fu pics bi...* (você foi picada pelas...), em que *bi* remete a *by*. É recorrente também a estrutura: sujeito + verbo ser/estar (*to be*) + predicado, como em: *tsu pelú is...* (sua pele está...) e *tsu narigs is gordóts* (seu nariz está gordo). Em buruxês, ocorre a frase *A sinhuc is munc brutz!* (A senhora é muito feia!). Observe-se o uso recorrente do verbo *to be* (ser/estar) na terceira pessoa do singular, tal como no inglês mesmo, ou seja, na forma *is*.

Quanto à língua francesa, dois termos do biribês comparecem tal como em francês mesmo, como nos exemplos *rue* (rua) e *il* (ele). Outros apropriam-se do francês pela via de modificações no significante, como em *matins*, que alude a *matin* (manhã), *paroléxia*, uma menção a *parole* (fala), e *trovets*, que remete ao verbo *trouver*

(achar, pensar), na frase *bin kuí trovets as psô ducuêla fresta munc skuizitz* (bem que achei as pessoas daquela festa muito esquisitas).

Um ou outro termo encontrado na análise da obra de Furnari pode pertencer a mais de uma categoria, como ocorre, por exemplo, no caso de *aus* (aos), *u* (o) e *morceguinz tadinz*, que tanto podem ser inscritos na categoria *transformações na materialidade do significante*, quanto em *representação da oralidade*.

## OUTROS DIVERTIDOS JOGOS VERBAIS

Além desses principais resultados encontrados na análise de *Trudi e Kiki*, há de se notar também outros divertidos jogos verbais e que não se enquadram nas categorias previamente mencionadas. Um desses jogos verbais diz respeito às inusitadas combinações de nome (substantivo) e modificador (adjetivo), utilizadas para descrever os alimentos apreciados pela família de Trudi, como *sopa de lama*, *suco de polvo*, *pirulito de caracol*, *sanduíche de minhoca*, *bala de gosma* e *bolo de areia*.

Termos engraçados aparecem também para representar linguagem de afeto e carinho, formados por repetições de sons, como acontece no português e em outras línguas, tal como no buruxês: *tututu-mumumu pupilipin* ou *nuni-nunum tututuco tchuco thuco* e, no biribês, em: *tililin ta nhãnhã* (mamãe) ou *nhã nhãzin mimizin e nãnaninin ticanica bibizin*. Outro exemplo interessante diz respeito à dificuldade pela qual todo aprendiz de língua estrangeira passa; isto é, o problema de se distinguir as escansões de uma língua nova como no exemplo a seguir em que Kiki dialoga com a mãe de Trudi, uma tentando entender o que a outra diz, procurando na língua estranha algo familiar. Kiki pergunta: *A sinbac niet is mi tchiá Rose, necas?* (A senhora não é minha tia Rose, né?), ao que a mãe de Trudi “responde”, perguntando: *Ti Arrous? Uót? Ti, a tut minguin?* (Ti Arrous? O quê? Ti, a sua amiguinha?). Como se percebe, a personagem, na angústia de tentar desvendar a língua estrangeira, tenta fazer escansões com base nos elementos familiares que de sua língua materna poderia comparecer na língua estranha, tomando, assim, *Ti* como nome próprio e *Arrous* como sobrenome.

As línguas inventadas por Furnari, buruxês e biribês, parecem sofrer influências de outras línguas, além do português, inglês e francês - ainda que em raras ocorrências e às vezes sem uma influência tão evidente ou explícita, a qual pudesse ser claramente identificada como sendo de uma determinada língua, tal como foi possível fazer com os exemplos mostrados neste trabalho.

Não se pode deixar de notar, evidentemente, referências ao latim, uma vez que o português, o francês e mesmo o inglês têm suas origens ligadas a ele. Dentre os exemplos mais evidentes que aludem à influência latina, pode-se citar os finais de muitos termos, que já foram citados no trabalho, tais como *sabadux* e *pirigutz*, e o uso

de uma nomenclatura mais “científica”, digamos assim, tal como ocorre em *aracnus pernuds* e *aracnus zolbuds*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, o leitor de *Trudi e Kiki* vê-se diante de inusitadas seleções e combinações de linguagem que resultam em inspiradas, curiosas e divertidas criações verbais. Elas o estimulam a interpretar e a (re)escrever a obra junto com a autora pois sempre há algo novo a se desvendar ou descobrir, em meio ao contato entre as diferentes línguas entrecruzadas no texto. A obra demanda ou pelo menos auxilia o leitor a desenvolver a competência literária.

Diferentemente de obras de viés pedagógico ou didático que privilegiam o ensino, algo para além do literário propriamente dito (isto é, do campo da arte, da estética), uma obra como *Trudi e Kiki* destaca-se ao proporcionar ao leitor um prazer estético ou por vezes até mesmo certo desconforto. Esse efeito pode ser duplo, produto de um trabalho na e com a linguagem, naquilo que ela proporciona não como instrumento para a aprendizagem de algum conteúdo pedagógico, da ordem da utilidade ou da vida prática mas naquilo que a linguagem pode proporcionar como possibilidade de criação, de invenção, de produção de sentido. Nesse caso, se pensarmos no ensino de literatura para crianças, *Trudi e Kiki* constitui uma obra inspiradora; por meio dela, o leitor criança tem uma oportunidade, mesmo sem consciência disso (e nem seria o caso de ter), de avançar em seu modo de aprender a ler literatura; ou seja, de ler aquilo que não está lá, dado de antemão na materialidade da obra, ou de maneira evidente, mas oportunidade de ler aquilo que, para ser lido, necessita de um leitor competente. Leitor que interfere na obra, que a interroga e interroga-se, implica-se naquilo que lê, relê, sente prazer ou desconforto, diverte-se, cria.

Não se tem a intenção de sugerir um modo ou outro de como um professor deve ou não proceder em sala de aula, junto a seus alunos, diante da leitura de *Trudi e Kiki*, ainda que a análise apresentada possa ter sugerido ou privilegiado a ideia de um caminho possível e interessante de apreciação do livro, seja por meio da exploração dos limites e potencialidades da linguagem, tão bem trabalhados por Eva Furnari. Inúmeros outros aspectos, em termos de conteúdo podem ser discutidos, trabalhados e/ou apreciados, inspirados pela leitura, tais como a questão do duplo (uma vez que as personagens do livro trocam de lugar) ou a intertextualidade (por meio de outras obras em que trocas de identidade constituem tema de destaque), além de outros aspectos. Tão importante quanto o quê fazer em sala de aula com obras como esta de Furnari é prover mais e mais contato da criança leitora com obras estimulantes da competência literária; isto é, de sua competência interpretativa, de incluir-se naquilo que lê, intervir nos espaços abertos de interpretação de obras instigantes ao leitor - na condição de coparticipante e cocriador da produção de sentido. Um dos aspectos mais importantes do ensino da competência literária consiste na oportunidade de

oferecer ao leitor um maior número possível de obras de alta qualidade, como *Trudi e Kiki*, que vão construindo, para este leitor, um percurso singular de experiências significativas com a linguagem, no que esta contém de limites e de possibilidades de rompimento desses mesmos limites, o que certamente contribui também para a própria constituição da subjetividade de cada leitor que, como todo sujeito, se constitui como tal pela e na linguagem.

A análise da obra não se esgota neste trabalho pois há ainda outras possibilidades de leitura de tantos modos divertidos e inusitados criados por Eva Furnari a “convidar” o leitor para novos e infinitos jogos verbais – e visuais –, inspiradores de experiências de criação na e pela linguagem. Fica também um chamado a outros trabalhos que focalizem mais de perto as ilustrações do livro e as relações entre os textos verbal e visual.

MURCE FILHO, N. F. Research as an Educacional Principle Represented by PIBIC-JR at the Federal Institute of Paraná: first impressions. *Educação em Revista*, Marília, v. 21, n. 1, p. 59-74, 2020.

**Abstract:** This study consists of an analysis of a picture book which presents and suggests amusing and witty verbal games, word-play, and a mixture of languages. These games work as a kind of invitation to creativity on the part of the reader as they read and enjoy the book. The study presents how these language games, which constitute a fascinating exercise of linguistic alterity and innovation, are created and function linguistically. It is argued that this exercise could significantly contribute to the reader’s literary competence, and to the teaching of such competence. The analysis is carried out taking into account the idea of signifier, as initially described by Ferdinand de Saussure ([1916] 1995), and later redefined by Jacques Lacan ([1955-56] 1998a, [1956-57] 1988b, [1964] 1988c, 1998).

**Keywords:** Picture Book. Children’s Literature. Teaching.

## REFERÊNCIAS

- BELMIRO, C. A. *Provocação e Imaginação: Diálogos entre Narração e Descrição na Literatura Infantil. Idioma*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 6-18, 2014.
- CADERMATORI, L. *O que é Literatura Infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- COSSON, R. *Literatura Infantil em uma Sociedade Pós-Literária: a Dupla Morfologia de um Sistema Cultural em Movimento. Pro. posições*, Campinas, 27, n. 2 (80), p. 47-66, 2016.
- FURNARI, E. *Felpo Filva*. São Paulo: Moderna, 2010a.
- \_\_\_\_\_. *Trudi e Kiki*. São Paulo: Moderna, 2010b.
- \_\_\_\_\_. *Travadinhas*. São Paulo: Moderna, 2011.
- HUNT, P. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LACAN, J. *O Seminário, Livro 3: As Psicoses*. Rio de Janeiro: Zahar, (1988a) [1955-56].

\_\_\_\_\_. *O Seminário, Livro 4: A Relação de Objeto*. Rio de Janeiro: Zahar, (1988b) [1956-57].

\_\_\_\_\_. *O Seminário, Livro 11: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, (1998) [1964].

\_\_\_\_\_. *A Instância da Letra no Inconsciente*. Escritos. Tradução Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Zahar, (1988c) [1957].

LURIE, A. *Don't Tell the Grown-ups: Subversive Children's Literature*. Boston, Toronto, London: Little, Brown and Company Limited, 1990.

NIKOLAJEVA, M. *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York, NY: Routledge, 2010a.

\_\_\_\_\_. Literacy, Competence and Meaning-making: a Human Sciences Approach. *Cambridge Journal of Education*, 40.2, p. 145-159, 2010b.

NODELMAN, P. Illustration and Picture Books. In: HUNT, P. (org.) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London, New York: Routledge, 1996, p. 113-124.

\_\_\_\_\_. *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: John Hopkins UP, 2008.

REYNOLDS, K. *Radical Children's Literature – Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan Ltd., 2007.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, (1995) [1916].

---

Recebido em: 03/12/2019.

Aprovado em: 11/03/2020.



