

ISSN 1808-656X - eletrônico

DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo

V. 19 - N. 3 set/dez. 2023

**DOSSIÊ 100
ANOS DE
FERNANDO
SABINO**

DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo



Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

Luiz Marcelo Darroz

Diretor do Instituto de Humanidades, Ciência, Educação
e Criatividade

COMISSÃO EDITORIAL

Francisco Fianco (UPF)

Luciana Maria Crestani (UPF)

Miguel Rettenmaier (UPF)

Patrícia da Silva Valério (UPF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Desenredo : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras /
Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. – Vol. 1, n. 1
(2005) – Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005–

Semestral: 2005-2016. Quadrimestral: 2017–.
ISSN 1808-656X (on-line).

1. Linguística – Periódico. 2. Letras – Periódico. I. Universidade
de Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Letras.

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

CONSELHO EDITORIAL

Ana Zandwais (Ufrgs)

Antônio Dimas (USP)

Benjamin Abdala Júnior (USP)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cláudia Toldo (UPF)

Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp/ Assis/ SP)

Cristina Mello (Universidade de Coimbra – Portugal)

Eloy Martos Nuñez (Universidade de Extremadura – Espanha)

Ernani Cesar de Freitas (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Flávio Martins Carneiro (UERJ)

Hardarik Blühdorn (IDS – Mannheim – Alemanha)

José Luís Jobim (Uerj/UPF)

José Luís Fiorin (USP)

Leci Barbisan (PUCRS)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Marisa Lajolo (Unicamp)

Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise – França)

Michel Francard (Universidade de Louvain – Bélgica)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)

Regina Zilberman (Ufrgs)

Valdir Flores (Ufrgs)

DIAGRAMAÇÃO

Sara Luiza Hoff

EDITOR

Francisco Fianco

Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo é uma publicação temática e de
periodicidade semestral da Universidade de Passo Fundo (UPF)

© Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida desde que
citada a fonte.



EDITORA

Campus I, BR 285 - Km 292,7
Bairro São José – Fone: (54)
3316-8374 CEP 99052-900
Passo Fundo - RS - Brasil
Home-page:
www.upf.br/editora E-mail:
editora@upf.br

Sumário

Editorial: Para lembrar Sabino, em fluxo contínuo 330

Fernando Sabino e eu: uma reflexão sobre leitura, escrita e a experiência de si 334

Fernando Sabino and I: a reflection on reading, writing and the experience of oneself

Cellina Rodrigues Muniz

Josué Guimarães, “si” e *persona(s)* no ALJOG/UPF 348

Josué Guimarães, oneself and *persona(s)* in the ALJOG/UPF

Miguel Rettenmaier

Bruna Santin

A repetição como recurso estilístico em crônicas de Fernando Sabino 368

Repetition as a stylistic resource in Fernando Sabino's chronicles

André Conforte

Bianca Pandeló

Compartilhando saberes sobre o letramento literário: reflexões acerca do ensino da literatura a partir de atividades realizadas com o texto poético 386

Sharing knowledge about literary literacy: reflections about the teaching of literature based on activities carried out with the poetic text

Josenildo Pinheiro da Silva

Valdenides Cabral de Araújo Dias

A experiência estética e artística da leitura do literário: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos 400

Aesthetic and artistic experience of reading the literary: the exercise of seeing the world with both eyes

Adair de Aguiar Neitzel

Gabriela Piske

Luana Camila Hentchen

Reverberações do feminino na adaptação de “Uma aprendizagem ou O livro dos

prazeres" para o cinema 420

Reverberations of the feminine in the adaptation of "Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres" for the cinema

Fabio Scorsolini-Comin

A criação antropófaga em *Memórias sentimentais de João Miramar*: revelando a canção do texto literário..... 437

The anthropophagous creation in *Memórias sentimentais de João Miramar*: unveiling the song from the literary text

Rejane Pivetta de Oliveira

Alécio Pereira Júnior

Editorial: Para lembrar Sabino, em fluxo contínuo

A vida de um autor continua mesmo após sua morte na recepção de seus textos. Lido, discutido, pesquisado, um autor permanece atuando no sistema literário quando novas considerações são lançadas sobre sua obra. Da mesma forma, um autor transita pelas instâncias do sistema mediado pela celebração de datas marcantes relacionadas à sua biografia e à sua produção. Em 2023 é comemorado o centenário de Fernando Sabino, um dos mais importantes escritores brasileiros do século XX. Sua produção literária, da crônica ao romance, envolve uma recepção plural, que atinge também ao público jovem, com obras literárias infantis e juvenis.

No que se relaciona a Passo Fundo, Sabino tem um lugar especial no seu histórico acadêmico, educacional e leitor. Entre 9 e 12 de agosto de 1983, no que seria a 1ª Jornada Nacional de Literatura e 2ª Jornada de Literatura Sul-rio-grandense, a cidade recebeu autores de grande envergadura no sistema literário brasileiro. Estava, entre Antonio Callado, Otto Lara Resende, Millôr Fernandes, por convite de Josué Guimarães, coordenador dos debates, o escritor Fernando Sabino, justamente há quarenta anos, no que se relaciona, em 2023, ao ano de seu centenário. A homenagem a Sabino se estabelece, assim, na *Desenredo*, pelos vínculos seja com a cidade, na transição que aqui ocorre pela leitura, com o ingresso da cidade, futura Capital Nacional da Literatura, no mapa de eventos literários nacionais, seja com Josué Guimarães, e que guarda acervo na infraestrutura do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF.

Fernando Sabino, é adequado que se pontue, apesar de toda sua importância na literatura brasileira, não possui uma fortuna crítica à sua altura, como um dos autores mais lidos e queridos da produção literária do século XX. Mesmo que seja um dos cronistas mais importantes do gênero no Brasil, referido como um dos “sabiás da crônica”, por Augusto Massi¹, mesmo que tenha obras de grande repercussão, como *Encontro marcado*, de 1956, mesmo ainda que tenha tido títulos adaptados ao cinema, como *O homem nu* e *O grande mentecapto*, Sabino não tem atualmente alcançado relevância proporcional na academia. Seja qual for a razão, curioso, contudo, é que perdure nos livros didáticos e nos manuais de literatura brasileira. Tratando de um de seus romances, Sergius Gonzaga afirma que

¹ “*Os sábios da crônica* surgiu como uma bela ideia da editora Maria Amélia Mello, que, inspirada em uma das fotos tiradas por Paulo Garcez – na cobertura de Rubem Braga, em Ipanema, no verão de 1967 –, imaginou reunir numa antologia os mesmos escritores que figuram no ensaio fotográfico, encomendado para divulgar os primeiros títulos da então recém fundada Editora Sabiá”. MASSI, Augusto (Org). *Os sábios da crônica* (Antologia). Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

um das razões para a acolhida favorável da obra é sua linguagem: “Poucos romances brasileiros apresentam uma tão bem-sucedida *simplicidade de estilo*. Este tom espontâneo de narrar foge ao prosaísmo e alcança diretamente o coração dos jovens, dando-lhe uma vigorosa impressão de autenticidade confessional”². Em tempos de uma crítica tão preocupada, talvez, pelos prosaísmos, pelas complexidades metatextuais, pelas articulações imprecisas de narradores pouco confiáveis, Sabino possivelmente esteja mais sob a guarda do afeto e da lembrança dos jovens leitores, que ainda o conhecem, embora que pelas páginas dos livros escolares.

A edição da *Desenredo*, que ora se apresenta, pretende, reitera-se, homenagear um autor tão importante seja na história da literatura e da leitura no Brasil, seja um escritor que faz parte do percurso das cidades em seus projetos formadores de leitura, ampliando o tributo a um dos elementos que associam, para além da amizade de muitos anos, o mineiro Sabino e o gaúcho Josué Guimarães: o estudo em acervo literário, por ambos terem, em universidades de seus Estados, arquivos a eles dedicados, especificamente, na UFMG e na UPF.

O dossiê assim apresenta três textos. Em “Fernando Sabino e eu: uma reflexão sobre leitura, escrita e a experiência de si”, Cellina Rodrigues Muniz parte de um relato pessoal sobre a experiência de leitura de Sabino para, no desenvolvimento do trabalho, discutir leitura e escrita no exercício da autoria e na experiência de si. Partindo das vivências do pesquisador, o texto aciona as teorias de Larrosa e de Foucault, refletindo sobre o sujeito que “se” escreve e mais: no caso de Fernando Sabino, há um autor que “edita”. E na lista de seus “editados” está Josué Guimarães.

Esse “editado” de Sabino é sujeito interpretado de um artigo do dossiê. Em “Josué Guimarães, ‘si’ e *persona(s)* no ALJOG/UPF”, de Rettenmaier e Santin, a relação entre autor e “si” retorna à discussão, acrescida de uma nova instância: o arquivo literário. Localizado em espaço político aberto a interpretações móveis, o artigo observa “a necessidade de uma nova demanda sobre a autoria a partir das investigações realizadas em acervo literário, com as bases das teorias genéticas, o estudo, tendo como *locus* o ALJOG/UPF, Acervo Literário de Josué Guimarães”, propondo a discussão sobre uma nova entidade, a *persona*, um *si* originado e renovado nos trabalhos com itens que constituem um acervo literário.

O “Dossiê 100 anos de Fernando Sabino” se encerra com o artigo “A repetição como recurso estilístico em crônicas de Fernando Sabino”. No artigo, André Conforte e Bianca Pandeló discutem um expressivo que integra o estilo do cronista, tendo como corpus quatro crônicas do autor. Partido da ideia de que a repetição não é “sintoma de pobreza vocabular

² GONZAGA, Sergius. **Curso de literatura brasileira**. Porto Alegre: Leitura, 2004. p. 444.

ou sintática”, como defendido por alguns manuais de boas práticas redacionais, o autor observa na figura “o potencial expressivo da linguagem”, uma marca estilística aberta à multiplicidade de sentidos que, longe de ser um ato mecânico e irrefletido por parte de quem escreve”, pode ser “uma escolha consciente e calculada dos escritores”, dentre os quais está o cronista Fernando Sabino.

A política editorial da *Desenredo* se articula ao recebimento de colaborações em fluxo contínuo. No presente número, discutem-se temas como letramento e leitura literária, cinema e música “transcritos” a partir do literário.

O letramento literário é tema do artigo “Compartilhando saberes sobre o letramento literário: reflexões acerca do ensino da literatura a partir de atividades realizadas com o texto poético”, dos autores Silva e Dias. Colocando a leitura literária na sala de aula, o estudo pretende refletir sobre o ensino da literatura, “através da sistematização de um relato de experiência de uma sequência didática realizada com o texto poético em sala de aula com turmas do Ensino Médio”. Na sempre difícil relação entre escola e poesia, os autores, respaldados pelo rigor metodológico e conceitual, apresentam atividades em sala de aula, quando se lê poesia na “Ciranda da poesia”, em sarau, em performance e em atividades de escrita. Em “A experiência estética e artística da leitura do literário: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos”, Neitzel, Piske e Hentchen, com aportes teóricos de Barthes, Heidegger, Schiller, discutem o texto literário no modo como afeta o leitor “a ver e ser no mundo”. Respalados por investigações nos campos literários e estéticos, os autores partem do princípio de que, “na leitura do texto literário, quando o leitor entra nos poros do texto e enquanto o texto também lhe invade os poros, suas dobras se desdobram sobre esse leitor” que “se abre ao mundo”. As reflexões sobre a leitura literária e suas possibilidades de enxergar o mundo com outros olhos se direcionam, em dado momento do desenvolvimento à narrativa de Clarice Lispector para os jovens leitores. Na leitura do texto *O mistério do coelho pensante*, para os autores, somos “encantados com a maneira convidativa e interativa de Clarice contar a história, da mesma maneira que ficamos compenetrados com as brechas que ela deixa entre os acontecimentos da narrativa”, para que seu leitor, seja ele adulto e seja criança, viva uma relação íntima com o texto literário. Clarice Lispector, intimidade, corpo, feminino e desejo estão associados no texto “Reverberações do feminino na adaptação de *Uma aprendizagem* ou *O livro dos prazeres* para o cinema”, de Fabio Scorsolini-Comin. Em cotejo entre a obra literária e a produção cinematográfica, o texto debate a atualização do tema, com movimentos que colocam em destaque a sexualidade da protagonista, ao mesmo tempo que lhe conferem voz narrativa. Assim, atualizada, a vida da heroína enseja que, em tela, o filme tanto busque os elementos de correspondência quanto promova a ruptura com a obra literária: “O percurso íntimo de Lóri não se dá mais em meio à sociedade da segunda

metade do século XX, mas já nas primeiras décadas de um mundo que tem questionado perenemente a posição da mulher.”

A associação entre o literário e outra manifestação artística, a música, se apresenta no texto “A criação antropófaga em *Memórias sentimentais de João Miramar*: revelando a canção do texto literário”, de Rejane Pivetta e Alécio Pereira Júnior. O artigo discute “as repercussões da antropofagia na criação musical contemporânea” explicitando “o processo que desentranha a canção ‘Jardim desencanto’ do fragmento inicial de *Memórias sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade”. No trabalho considera-se a hipótese de que o estilo telegráfico e cinematográfico do romance, “somado a uma possível partitura Tupi”, ocorra na gênese do texto oswaldiano. Pivetta observa a relevância da música na cultura dos povos originários, ao menos na avaliação dos europeus, aos quais também o ritual antropofágico causava assombro. Na linha dessas relações, entre culturas que ora se espelham, ora se confrontam, o artigo observa na criação musical algo como uma espécie de nutrição recíproca que associa tradição oral e escrita, erudito e popular, na trilha de uma estética que ressoa na obra *Memórias sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade. Para a pesquisadora, “desentranhar do discurso vanguardista do romance de Oswald de Andrade ecos de uma sonoridade Tupi é uma tentativa de unir aquilo que foi separado na origem da civilização, dando lugar às potências híbridas e transfiguradoras, capazes de alargar a compreensão do humano”.

As colaborações em fluxo contínuo, de certa forma, podem ser orientadas pela intencionalidade de referir Fernando Sabino. O autor de *Encontro Marcado*, apaixonado por cinema e por música, não está alheio ao debate que associa às produções culturais relativas discutidas em relação à literatura. E aqui, de certa forma, vai alento a quem pode não estar no centro dos debates por um determinado período da história de nossa crítica: a lembrança é também um desejo, um querer.

Miguel Rettenmaier da Silva

Organizador

Francisco Fianco

Editor

Fernando Sabino e eu: uma reflexão sobre leitura, escrita e a experiência de si

Cellina Rodrigues Muniz¹

Resumo

Este artigo, partindo de um relato pessoal sobre minha experiência leitora, reflete sobre a leitura e a escrita na ralação de si para consigo, na constituição da subjetividade e na gênese de uma obra. Para essa reflexão, tomo como exemplo o autor Fernando Sabino. Com base em pressupostos apontados por autores como Foucault e Larrosa, o objetivo deste texto é reunir algumas considerações sobre leitura e escrita no exercício da autoria e na experiência de si.

Palavras-chave: Fernando Sabino. Experiência. Sujeito. Autor. Leitor.

Data de submissão: Agosto. 2023 – Data de aceite: Novembro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i3.15107>

¹ Escritora e Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) desde 2010. Também atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na linha de Linguística Aplicada. Tem Graduação em Letras (UECE, 2001), Mestrado em Linguística (UFC, 2004), Doutorado em Educação (UFC, 2009) e Pós-Doutorado em Linguística (UNICAMP, 2014). Integra os grupos de pesquisa Práticas Discursivas na Contemporaneidade (UFRN) e FEStA - Fórmulas e Estereótipos: teoria e análise (UNICAMP). Desenvolve e orienta pesquisas à luz da Análise do Discurso. Seus focos de interesse em pesquisa são a) humor e suas práticas discursivas e b) cultura literária e práticas de autoria e editoria de livros e impressos. <https://orcid.org/0000-0002-7180-1994> E-mail: cellina979164@gmail.com

Primeiras palavras, primeiras impressões

A lembrança mais remota que tenho de Fernando Sabino tem sabor de férias, aventura e descanso. O ano era 1988 e eu tinha dez anos. Fui com meus pais e minha irmã visitar meu irmão mais velho que, junto com a namorada, passara a morar em outra cidade de outro estado: Barreiras, na Bahia, foi o palco de um encontro decisivo na minha existência.

Naquele mês, costumávamos, nós três – eu, minha irmã e a cunhada –, passear em algumas das tardes e, antes da sorveteria, o destino era a biblioteca da cidade. Pois foi desfilando a esmo entre as prateleiras e estantes que escolhi um título que me caiu aleatoriamente nas mãos: *O menino no espelho*. Mal sabia eu que, tal como o próprio protagonista da história, aquele momento seria a ocasião mágica para que eu refletisse sobre meu próprio eu muitos anos depois.

Após aquele encontro, a memória se torna difusa, há lapsos sobre o que veio em seguida, mas recordo bem que, lá pelos quatorze anos, na difícil chegada da adolescência, eu estava novamente “agarrada” a um livro dele, tal como os amantes descritos em “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (aliás, grande amiga de Fernando Sabino). Descobri que uma colega de classe tinha a coleção completa do autor, em capa dura e, assim, a cada dois dias, eu voltava do colégio abraçada a um livro de Fernando Sabino.

Foi por essa mesma época que comecei a me atrever a escrever minhas próprias histórias. Eu imaginava, na minha ingenuidade, que haveria de um dia esbarrar com ele, em alguma rua de Fortaleza mesmo, onde eu vivia, e assim poderia lhe mostrar alguns dos meus rabiscos literários nas folhas do caderno escolar. Eu acordava e ia dormir com Fernando Sabino e suas histórias na cabeça. Quando chegava do colégio, passava as tardes devorando suas crônicas.

Até que um dia, sabendo-me leitora apaixonada, uma colega me perguntou, muito simplesmente: *por que você não escreve para ele?*

A pergunta foi como uma revelação. Em poucos dias, ousei escrever para a Editora Record² solicitando o endereço dele, ao que se seguiu a resposta de que eles poderiam remeter por mim a carta caso eu lhes enviasse, o que fiz prontamente.

Numa tarde de julho de 1992, quando assistíamos, minha irmã e eu, aos jogos das

² Depois eu descobriria que a Editora Record, comandada por Alfredo Machado, amigo de Fernando Sabino e personificado em inúmeras histórias suas, detinha a exclusividade pelos livros publicados de Sabino desde 1975. Segundo Bloch (2018, p. 120), o autor tinha a liberdade de cuidar pessoalmente do projeto gráfico de cada título, sem nenhuma interferência da editora.

Olimpíadas pela TV, o carteiro chegou e o meu nome gritou, trazendo uma das grandes alegrias de toda a minha vida: uma carta de Fernando Sabino para mim!

Tomando como mote a presença de Fernando Sabino na minha própria trajetória de sujeito que lê e escreve, este artigo tem como objetivo reunir alguns apontamentos sobre a leitura e a escrita como elementos fundantes na constituição da subjetividade e na experiência de si.

1 Leitura, escrita e a experiência de si

A leitura e a escrita podem ser abordadas sob muitas perspectivas, desde o aspecto historiográfico das práticas discursivas implicadas em seus gestos até o processamento cognitivo das informações textuais. Na perspectiva filosófica de Jorge Larrosa, por exemplo, a leitura e a escrita podem ser compreendidas também como uma experiência passional, pois, sendo a experiência uma passagem da existência e sendo assim o sujeito da experiência – que lê e/ou escreve – um território de passagem, “então a experiência é uma paixão” (Larrosa, 2004, p. 163):

o sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (Larrosa, 2004, p. 160).

Como reexperimentar aquela paixão, aquela passagem intensa de minha vida, na qual posso me definir, sumariamente, como *sujeito que lê Fernando Sabino*? E mais: como fui dessa passagem para outra, a de *sujeito que escreve*? Que peso e que medida teve Fernando Sabino na constituição da minha própria subjetividade?

Mas, por trás dessas perguntas, a questão principal é: como leitura e escrita participam da experiência de si?

Se Larrosa aponta que só, se pode captar a experiência valendo-se de uma lógica da paixão, por outro lado, para essa reflexão sobre a constituição de si como sujeito passional (Larrosa 2004, p. 164), é fundamental a discussão que o filósofo Michel Foucault faz sobre a escrita como uma tecnologia que atua na relação de si para consigo.

Como se sabe, a trajetória de Foucault se fez em torno de três grandes domínios, não necessariamente opostos e estanques entre si, todos com interesse na questão da subjetividade: uma primeira fase, voltada para como os sujeitos se

mostram como objeto de saberes/discursos diversos ou *epistemes* (o sujeito que faz e acumula riquezas, o sujeito das línguas, o sujeito biológico, o sujeito louco); uma segunda fase, dedicada aos *dispositivos* de poder disciplinar e de biopoder que atuam sobre os sujeitos; e uma terceira fase, em que os indivíduos se constituem como sujeitos a partir de uma relação de cuidado e governo de si mesmos por meio de várias *práticas*. Como assinala Veiga-Neto, cada uma dessas fases (a arqueológica, a genealógica e a arqueogenealógica) se debruça preferencialmente para uma questão: *o que posso saber? o que posso fazer? quem sou eu?* (Veiga-Neto, 2007, p. 37).

O próprio Foucault reflete sobre o desenvolvimento de seu pensamento, assinalando como um conjunto de *tecnologias* atuam nos amplos contextos implicados nesses domínios:

Meu objetivo por mais de vinte anos tem sido esboçar uma história das diferentes maneiras com que os indivíduos desenvolvem conhecimentos sobre eles mesmos em nossa cultura: economia, biologia, psiquiatria, medicina e penologia. A questão principal não é aceitar ingenuamente esse conhecimento, mas analisar essas denominadas ciências como “jogos de verdade” muito específicos, relacionados a técnicas particulares que os seres humanos utilizam para entenderem a si próprios. Como contexto, devemos entender que há quatro grupos principais de “tecnologias”, cada um deles uma matriz de razão prática: (1) tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; (2) tecnologias dos sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade (...). (Foucault, 2021 [1984b]).

Em um de seus derradeiros textos, um artigo de 1983 intitulado “A escrita de si”, Foucault reflete sobre algumas formas pelas quais os indivíduos constituem-se a si mesmos pelo exercício de reflexão sobre o próprio eu. A escrita, assim, assume uma *função etopoiética*, em que aquele que escreve tenta transformar em verdade um modo de ser e estar no mundo (Foucault, 2006).

São basicamente duas as formas sobre as quais Foucault se debruça: os *hupomnêmata* e as *correspondências*. De um lado, as anotações de leitura, do outro a escrita epistolar, formas de escrita por meio das quais os indivíduos refletem e experimentam suas subjetividades:

Constituir a si próprio como sujeito de ação racional pela apropriação, a unificação e a subjetivação de um “já dito” fragmentário e escolhido; no caso

das notações monásticas das experiências espirituais, tratar-se-á de desentranhar do interior da alma os movimentos mais ocultos, de maneira a poder libertar-se deles. No caso da narrativa epistolar de si próprio, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volve para si próprio quando se aferem ações quotidianas às regras de uma técnica de vida. (Foucault, 2021[1984a]).

Em relação ao primeiro tipo, os *hupomnêmata* consistem na reunião de várias anotações e citações selecionadas a partir de leituras anteriores diversas. Segundo o próprio Foucault, trata-se de

livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete. Utilização como “livro de vida”, “guia de conduta” (...) Ali se anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente (...) tesouro acumulado para releitura e meditação posteriores” (Foucault, 2006, p. 147).

Já as *correspondências* fazem da escrita uma *presentificação do eu*: “escrever é, portanto, “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (Foucault, 2006, p. 156).

Foucault afirma que “a missiva, texto por definição destinado a outro, também permite o exercício pessoal” (Foucault 2006, p. 153) e é o que demonstram as cartas que Sabino escreveu “aos três parceiros”: a escrita se assumindo como *corpo*, já que “torna o escritor ‘presente’ para aquele a quem envia” (Foucault, 2006, p. 156).

Assim, essas duas formas de escrita em que se experimenta uma reflexão sobre o próprio eu é constitutiva da subjetividade:

As cadernetas de notas que, nelas mesmas, constituem exercícios de escrita pessoal, podem servir de matéria-prima para textos que são enviados a outros. Em troca, a missiva, texto por definição destinado a outro, também permite o exercício pessoal. É que, como lembra Sêneca, ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que, ao dizer alguma coisa, se ouve o que se diz. A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe. (Foucault, 2006, p. 153).

Com efeito, Fernando Sabino experimentou ambas as formas, como largamente documentado por ele mesmo. Em um trecho de *O tabuleiro de damas*, por exemplo, ele registra:

Há algum tempo encontrei num caderno de notas estas notas que tomei aos vinte anos:

Disciplina – ordem, obediência, humildade, lucidez e método.

Precipitação – Reflexão.

Vaidade – Modéstia.

Pressa – Calma.

Distração – Atenção.

Teimosia – Humildade.

Egoísmo – Generosidade.

Logo abaixo, no mesmo caderno, encontro esta espécie de decálogo:

1. Falar menos, mais baixo e mais devagar.
2. Ouvir calado.
3. Pensar antes de abrir a boca.
4. Não contar casos, senão quando solicitado – e um só.
5. Não emitir opiniões, senão quando diretamente solicitado.
6. Não tomar a iniciativa.
7. Evitar as grandes demonstrações de cordialidade.
8. Levar tudo a sério, inclusive as brincadeiras.
9. Não querer parecer moço, engraçado, talentoso ou culto.
10. Andar mais devagar.

Devo confessar, e de bom grado, que não me lembro de jamais ter conseguido seguir uma sequer dessas decisões. (Sabino, 1988, p. 61-62).

A escrita e a troca de cartas parecem ter sido uma forma significativa por meio da qual Fernando Sabino experimentou fortemente a reflexão sobre si e sobre seu próprio exercício autoral de escritor. Tanto que há alguns títulos publicados com as cartas que ele remeteu para os amigos Hélio Pellegrino, Paulo Mendes Campos e Otto Lara Resende (*Cartas na mesa*), para Mário de Andrade (*Cartas a um jovem escritor*) e para Clarice Lispector (*Cartas perto do coração*).

O exemplo a seguir, trecho de uma carta destinada ao amigo Hélio Pellegrino, datada de 29 de novembro de 1948 (portanto, quando Fernando Sabino tinha 25 anos), mostra como a escrita epistolar assume, nessa condição de corpo enunciante, uma reflexão não só sobre si mesmo como também sobre o próprio exercício autoral:

Sim, diariamente penso em te escrever, mas são muitas as preocupações e ando sem tempo para as coisas simples. A morte do meu pai (com quem sonhei estranhamente esta noite) teve inesperada consequência: fazer de mim definitivamente um homem. Além disso, estou trabalhando muito, trabalho literário, e quando me vejo livre das obrigações, tomo verdadeiro pavor a tudo quanto seja escrever. (Sabino, 2002, p. 178).

A escrita como experiência de si não se reduz, evidentemente, aos cadernos de notas e às cartas, tal como frisou Foucault. Os textos considerados autobiográficos também refletem essa maneira por meio da escrita de se experimentar a própria subjetividade.

No livro *O tabuleiro de damas*, por exemplo, publicado em 1988, Fernando Sabino relembra alguns episódios marcantes de sua vida, além de exprimir sua opinião acerca de determinados temas, tais como o papel da escrita e da leitura em sua vida.

Em um trecho desse livro, por exemplo, afirma, categoricamente: “a função do escritor é escrever. E, por sua própria natureza, contestar” (Sabino, 1988, p. 99). Já em outro trecho, ele reflete sobre os autores cuja leitura foi determinante no seu ofício de

escritor: “É muito difícil relacionar os autores que nos influenciam. Tudo que se lê nos afeta de alguma forma – mesmo que seja para aprender o que não se deve escrever ou pensar” (Sabino 1988, p. 37).

Com efeito, impossível refletir sobre si mesmo, enquanto escritor, sem evocar a condição de leitor. Mas há outro elemento também nessa relação de si consigo: tem a ver com o aspecto autobiográfico, mesmo da escrita considerada de ficção.

Em *O Encontro Marcado* pretendi deliberadamente usar minha vida como tema. Todo romance, uns mais, outros menos, é autobiográfico. O meu foi escrito num momento decisivo para mim. Tinha um encontro marcado comigo mesmo. (Sabino, 1988, p. 43).

A esse respeito, Cristóvão Tezza assinala que, para além dos gêneros de autobiografia ou de autoficção que tomam o próprio eu como objeto, “toda linguagem escrita é parte da autorrepresentação” (Tezza, 2018, p. 118). Assim, as fronteiras entre o que é ficcional ou não se tornam difusas, sob essa perspectiva. E a escrita literária pode ser encarada, portanto, como uma escrita de si mesmo em que o conceito de “real” se torna opaco.

No romance citado, publicado originalmente em 1956, as relações de amizade e os hábitos de leitura não poderiam deixar de aparecer na narrativa de vida de escritor, personificado na figura do protagonista Eduardo Marciano, espécie assim de *alter ego* de Fernando Sabino. As rotinas dos amigos boêmios aspirantes a escritores se deixam revelar em trechos como esse:

Liam Bernanos, Mauriac, Maritan – não chegavam até Santo Tomás, mas se diziam neotomistas. O que uma vez ou outra despejavam no confessionário na manhã de domingo, tornavam a fazer na noite de segunda-feira. Por exemplo: beber chope no bar até saírem bêbados, praticando desmandos pela rua. (Sabino, s/d1, p. 80).

Evidentemente, não se trata de considerar autor biográfico e narrador/personagem como figuras totalmente equivalentes, mas sim de que há entre eles sutis “graus de distância” (Tezza, 2018, p. 139) marcados por uma relação inextricável entre vida e obra.

Isso é apontado em muitos dos relatos do próprio Fernando Sabino, como em outro trecho de *O tabuleiro de damas*: “Desde criança eu já achava que a verdade está muito além da realidade (...) Como acontece com o menino no espelho do romance que publiquei em 1982, e que reflete a experiência da minha infância”. (Sabino, 1988, p. 21).

Um outro exemplo que ilustra esse amalgamento do real e do ficcional se vê em uma de suas crônicas que tratam do próprio gênero crônica. Trata-se de “Sobre o estranho ofício de escrever”. Nela, Sabino faz uma reflexão sobre o próprio exercício autoral tomando como mote não só a relação com outros colegas escritores como também a relação com o

leitor: “Estranho ofício é este de escrever. De toda crônica que publiquei na vida, houve sempre um leitor para achar que era a melhor e outro a pior que já escrevi” (Sabino, 1990, p. 21).

Ou ainda nesse outro trecho em que, novamente no livro autobiográfico *O tabuleiro de damas*, comenta a respeito de “O encontro marcado”, romance escrito mais de trinta anos antes:

Há quem considere *O Encontro Marcado* o romance de uma geração. Para mim é apenas o da minha experiência pessoal. Mas faço parte de uma geração, e naturalmente suas características se refletem nos personagens que recriei à minha imagem e semelhança. (Sabino, 1988, p. 44).

Esses fragmentos mostram como a leitura e a escrita podem ser compreendidas como aquela passagem da existência que se mostra como uma experiência passional, tal como assinalou Larrosa:

A experiência é o que NOS passa, ou o que NOS acontece, ou o que NOS toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa (Larrosa, 2004, 154).

O que leva a considerar que escrever não só sobre a própria escrita como também sobre a leitura foi um gesto que, certamente, teve presença marcante na experiência de si mesmo de Fernando Sabino e nos seu exercício autoral.

2 Um indivíduo, muitos sujeitos: de autor a editor

Mas é preciso indagar: quem é mesmo esse “eu” por trás do nome *Fernando Sabino*?

Como bem assinala Foucault, há que se entender por autor uma função:

A função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso a seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente a um indivíduo real; podendo dar lugar a vários “eus” em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar. (Foucault, 1992, p. 56).

Além da dimensão de indivíduo enquanto corpo uno e tangente, múltiplas formas de exercício autoral podem ser apontadas. Assim, o *autor* equivale mais a um exercício discursivo do que exatamente à pessoa: “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (Foucault, 2001, p.

27-28).

Um pouco mais além, Maingueneau (2010, p. 30), por sua vez, aponta três dimensões ligadas à questão da autoria:

- O autor-responsável, isto é, a instância que responde juridicamente por um texto, não restrito nem a enunciador (correlato do próprio texto), nem ao produtor em carne e osso;
- O autor-ator, isto é, aquele que realiza as atividades de produção de textos e gere sua trajetória e carreira;
- O *auctor*, isto é, aquele a quem se atribui o conjunto de uma obra, de quem se constrói, por terceiros, uma imagem.

A cada uma dessas três dimensões podem ser atreladas inúmeras “facetas”: aquele sujeito que lê e tem hábitos firmes e constantes de leitura; aquele sujeito com suas relações de amizade mais significativas; aquele sujeito que exerce práticas de escrita para além dos textos “ficcionalis”, como a escrita de cadernos de anotações e de cartas; aquele sujeito que publica e transforma seus textos em livros, passando, daí em diante, a ser objeto de escrita de outros (jornalistas, críticos literários, resenhistas etc.). Dentre outras...

Essa cadeia ligada às ações e relações do autor permite pensar, pois, que o nome de Fernando Sabino pode ser pensado de muitas perspectivas, associado a múltiplas posições no mundo e maneiras de viver a vida. E vivê-la por escrito.

É o que também parece indicar Arnaldo Bloch:

Escreveu quatro romances, pelo menos quinze novelas, um dicionário de lugares-comuns e uma releitura do Evangelho. Publicou vinte livros reunindo crônicas, contos, histórias e perfis que, durante décadas, escreveu para jornais e revistas de todo país. (...) Além da atividade de escritor e cronista, foi também escoteiro, atleta, titular de cartório, cineasta, dono de duas editoras, representante comercial em Nova York, adido cultural em Londres e baterista (Bloch, 2005, p. 18).

Essa pluralidade remete, mais uma vez, a Foucault e suas considerações sobre *obra* e *autor*. Embora Foucault (1992) explique a autoria primeiramente como um acontecimento histórico de ordem jurídica, datado entre o século XVIII e XIX (a fim de garantir a responsabilidade e o direito de propriedade intelectual), o que o pensador francês salienta mesmo é a heterogeneidade implicada no exercício autoral.

Assim, por trás da suposta unidade inequívoca que tais termos possam indicar, esconde-se na verdade uma *dispersão* de ordem enunciativa. Essa reflexão se pode entrever no seguinte trecho:

Aparentemente, o que há de mais simples? Uma soma de textos podem ser denotados pelo signo de um nome próprio. Ora, essa denotação não é uma função homogênea: o nome de um autor denota da mesma maneira um texto que ele próprio publicou com seu nome, um texto que apresentou sob

pseudônimo, um outro que será descoberto após sua morte, em rascunho, um outro ainda que não passa de anotações, uma caderneta de notas, um “papel”? A constituição de uma obra completa ou *opus* supõe um certo número de escolhas difíceis de serem justificadas ou mesmo formuladas: será que basta juntar aos textos publicados pelo autor os que ele planejava editar e que só permaneceram inacabados pelo fato de sua morte? Será preciso incluir, também, tudo que é rascunho, primeiro projeto, correções e rasuras dos livros? Será preciso reunir esboços abandonados? E que importância dar às cartas, às notas, às conversas relatadas, aos propósitos transcritos por seus ouvintes, enfim a este imenso formigamento de vestígios verbais que um indivíduo deixa em torno de si, no momento de morrer, e que falam, em um entrecruzamento indefinido, tantas linguagens diferentes? (Foucault, 1995, p.27).

De fato, o caso Fernando Sabino ilustra perfeitamente essa multiplicidade de linguagens nas muitas práticas subjetivas vivenciadas a partir de muitas funções exercidas. Destaco, por exemplo, uma em particular: a função de *autor-editor*.

Fernando Sabino experimentou a função de editor duas vezes: de 1960 a 1966, com a Editora do Autor, e de 1967 a 1972, com a Editora Sabiá, em parceria com Rubem Braga. Conforme assinala Bloch, Fernando Sabino decidiu fundar uma editora “com o objetivo confesso de editar mais convenientemente os seus próprios livros, os de seus amigos e de quem mais lhe viesse à cabeça” (Bloch 2018, p. 113).

O que se confirma nas palavras do próprio Sabino em seu livro autobiográfico a respeito dos autores e títulos selecionados para editarem:

A lista é enorme. Editamos Dalton Trevisan, Clarice Lispector, Paulo Mendes Campos (prosa e verso), Otto Lara Resende, Oswaldo Peralva, Alberto Dines, José Carlos Oliveira, Nélida Piñon, Josué Guimarães, Joel Silveira, João Alphonsus, entre muitos outros: mais de cem. (...) Queríamos assegurar que a Sabiá, a partir do nome, não pretendia ser séria e grave: era para editar nossos livros e, por extensão, os dos amigos: para os amigos, tudo, para os inimigos, a lei (Sabino, 1988, p. 145).

Com efeito, a presença fundamental desse fator – as relações de afeto – mobiliza essa experiência, tal como mostram outros trabalhos acerca das práticas editoriais exercidas por autores que decidiram atuar também como editores, o que faz com que as “parcerias na criação” constituam-se como elemento primordial na função discursiva de autor-editor (cf. Autor 2020).

Aliás, tanto a editora do Autor como a editora Sabiá surgiram a partir de elos de amizade. Especificamente a segunda, fruto da sociedade entre Fernando Sabino e Rubem Braga, ambos cronistas, a parceria se dava inclusive na própria escrita, tal como Sabino registra na lembrança de uma forma inusitada de coautoria, na já referida crônica “O estranho ofício de escrever”, quando relembra a rotina de autores redatores de crônica diária nas colunas de jornais:

(...) numa hora de aperto, Rubem (Braga) perdeu a cerimônia:

– Será que você teria uma crônica pequenininha para me emprestar?
Procurei nos meus guardados e encontrei uma que talvez servisse (...) Chamava-se “O Preço da Sopa”. Rubem deu uma melhorada na história (...) pôs o título mais simples de “A Sopa”.
Tempos mais tarde chegou a minha vez – nada como se valer de um amigo nas horas difíceis:
– Uma crônica usada, de que você não precisa mais, qualquer uma serve.
– Vou ver o que posso fazer.
Acabou me dando de volta a da sopa.
– Logo esta? – protestei.
– As outras estão muito gastas.
Sou pobre mas não sou soberbo. Ajeitei a crônica como pude, toquei-lhe uns remendos (...) e liquidei de uma vez com ela, sob o título: “Esta Sopa Vai Acabar”. (Sabino, 1990, p. 20-21).

Esse aspecto determinante da vida dos autores para sua constituição também como editores, tal como no caso de Fernando Sabino, reafirma o que Maingueneau propôs como *efetuação bio/gráfica* (Maingueneau 2001, p. 53-54), em que uma obra “só pode surgir se encontrar sua efetuação em uma existência”.

A obra não está fora de seu “contexto” biográfico, não é o belo reflexo de eventos independentes dela. Da mesma forma que a literatura participa da sociedade que ela supostamente representa, a obra participa da vida do escritor (e do editor). O que se deve levar em consideração não é a obra fora da vida, nem a vida fora da obra, mas sua difícil união (Maingueneau, 2001, p. 46).

Considerar, então, essa imbricação radical entre obra e vida, implica também considerar, por sua vez, os chamados *ritos genéticos*, isto é, “as atividades mais ou menos rotineiras através das quais se elabora um texto” (Maingueneau, 2012, p. 155).

Refletir sobre o próprio eu enquanto leitor e escritor parece ter sido, portanto, tanto uma experiência de constituição de si mesmo como um rito na gênese da própria obra do autor Fernando Sabino.

Impressões finais, mas não derradeiras

O caso Fernando Sabino ilustra como a leitura e a escrita são elementos fundamentais na experiência de si. Retomando o conceito de experiência, tal como proposto por Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza... (Larrosa, 2004, p. 160).

Escrever sobre Sabino foi também experimentar a minha própria subjetividade.

Nessa experiência, eis-me então frente a frente comigo, sob o sentimento de regozijo decorrente dos gestos de reler e de rememorar as impressões de Fernando Sabino na minha vida.

Como se a experiência dele, o sujeito que escreveu, se identificasse por completo com a do meu eu, sujeito que lê, tal como no fragmento que celebra um instante preciso e encerra o romance “O menino no espelho”, onde leio, no livro autografado que ganhei dele mesmo de presente, mais de trinta anos atrás:

Depois me despeço e refaço todo o caminho de volta até meu quarto. Vou à janela, olho para fora. O que vejo agora é a paisagem de sempre, o fundo dos edifícios voltados para mim, iluminados pelas luzes do entardecer em Ipanema. Ouço o relógio soando a última pancada das cinco horas. Viro-me, e me vejo de novo no meu apartamento. Caminho até a mesa, debruço-me sobre a máquina que abandonei há instantes. Leio as últimas palavras escritas no papel: *até desaparecer em direção ao infinito*. (Sabino, s/d2, p. 196).

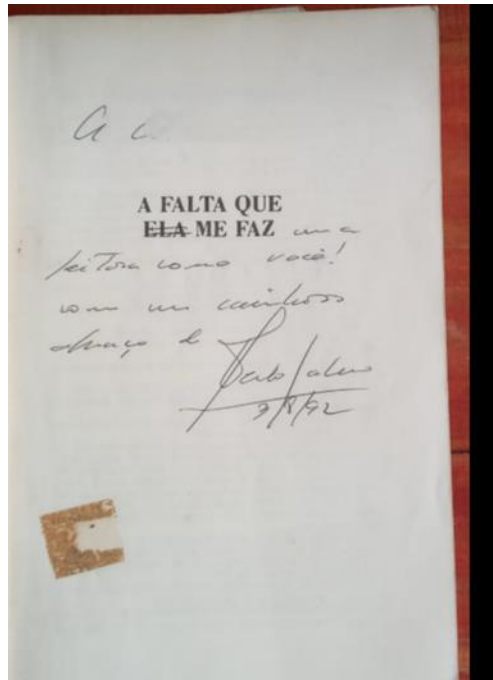
Assim, para concluir a escrita deste artigo sobre a leitura e a escrita na constituição de si e na experiência de um sujeito passional, retomo a reflexão inicial sobre minha própria experiência em relação a Fernando Sabino. Naquela remota tarde de 1992, li na caligrafia do meu escritor favorito as palavras inesquecíveis que lhe deram corpo na carta endereçada a mim:

Sua carta é linda e me encheu de alegria. Chego a pensar que valeu a pena tanto esforço em escrever tudo que já escrevi, só para receber uma carta assim, cheia de sensibilidade e tão generosa simpatia. Suas palavras significam a melhor recompensa que um escritor poderia desejar (Sabino, Rio, 27/07/1992).

Também naquele instante a relação entre autor e leitor se mostra como elemento presente na relação do eu para consigo e na reflexão sobre o próprio exercício autoral.

Em seguida, ele me remeteu alguns livros autografados, com destaque para *A falta que ela me faz*, em que rabiscou o *ela* e acrescentou “uma leitora como você”:

Figura 1 – Dedicatória no livro A falta que ela me faz, em edição de 1990



Fonte: Arquivo pessoal.

Hoje, tanto tempo depois, sinto-me feliz em saber que, por um momento fugidio, participei dessa reflexão sobre si mesmo na vida de Fernando Sabino. E não sei se ele foi capaz de imaginar a importância que aquilo teria na minha vida. Eu também não imaginava que, após muitos anos, eu escreveria e publicaria meus próprios livros de histórias curtas, na condição de quem escreve com atenção ao bizarro cotidiano, influência certa por sua vez da condição de quem leu e ainda lê Fernando Sabino.

Fernando Sabino and I: a reflection on reading, writing and the experience of oneself

Abstract

This article, based on a personal account of my reading experience, reflects on reading and writing in relation to oneself, in the constitution of subjectivity and in the genesis of a work. For this reflection, I take as an example the author Fernando Sabino. Based on assumptions pointed out by authors such as Foucault and Larrosa, the aim of this text is to bring together some considerations about reading and writing in the exercise of authorship and in the experience of oneself.

Keywords: Fernando Sabino. Experience. Author. Reader.

Referências

BLOCH, Arnaldo. **Fernando Sabino: reencontro**. Rio de Janeiro: Relume, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7ª. Ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 3ª. Ed. Tradução de António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Portugal, Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. Por que a vida não pode ser uma obra de arte? A última entrevista de Michel Foucault. 1984a. Disponível em <https://notaterapia.com.br/2020/04/03/por-que-a-vida-nao-pode-ser-umaobra-de-arte-a-ultima-entrevista-de-michel-foucault/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias do eu**. 1984b. Disponível em <https://blogdolabemus.com/2019/08/12/tecnologias-de-si-1982-por-michel-foucault/>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. Autor: a noção de autor em Análise do Discurso. Tradução de Helena Nagamine Brandão. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de; POSSENTI, Sírío (Orgs.). **Doze conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 25-47.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. Tradução de Marina Appenzeller. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **O discurso literário**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2012.

SABINO, Fernando. Rio, 27/07/1992. Arquivo pessoal.

SABINO, Fernando. **Cartas na mesa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Record, s/d1.

SABINO, Fernando. **A falta que ela me faz**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

SABINO, Fernando. **O menino no espelho**. Edição Especial/MPM Propaganda. Rio de Janeiro: s/d2.

SABINO, Fernando. **O tabuleiro de damas**. Rio de Janeiro: Record, 1988.

TEZZA, Cristovão. **Literatura à margem**. Porto Alegre: Dublinense, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Josué Guimarães, “si” e *persona*(s) no ALJOG/UPF

Miguel Rettenmaier¹

Bruna Santin²

Resumo

O trabalho discute a concepção de autor mediante distintas bases teóricas, em cotejo, partindo das considerações de Barthes (2012), associadas aos posteriores estudos de Foucault (2001, 2017), Chartier (2014) e Willemart (2009). Observando a necessidade de uma nova demanda sobre a autoria a partir das investigações realizadas em acervo literário, com as bases das teorias genéticas, o estudo, tendo como *locus* o ALJOG/UPF, Acervo Literário de Josué Guimarães, propõe a discussão sobre uma nova entidade, a *persona*, um *si* originado e renovado nos trabalhos com itens que constituem um acervo literário.

Palavras-chave: Josué Guimarães. Acervo literário. Persona. Si.

Data de submissão: Outubro. 2023 – Data de aceite: Dezembro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i3.15345>

¹ Pesquisador e docente permanente do PPGL/UPF (Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS). Coordenador do Acervo Literário de Josué Guimarães (ALJOG/UPF). <https://orcid.org/0000-0002-8523-3270> E-mail: miguel@upf.br

² Doutoranda do PPGL/UPF, pesquisadora do Acervo Literário de Josué Guimarães (ALJOG/UPF). <https://orcid.org/0000-0002-1241-3772> E-mail: 159377@upf.br

Introdução

*“A palavra sein significa duas coisas em alemão: ser e pertencente-a-ele.”
(Kafka, Contemplação, aforismo 46)*

A epígrafe acima não foi retirada de uma obra do autor de *A metamorfose*, mas de *O último processo de Kafka*: a disputa por um legado literário, de Benjamin Balint, livro que tem como assunto o litígio jurídico, envolvendo a Biblioteca Nacional de Israel, o Arquivo de Literatura Alemã e uma peculiar herdeira do último objeto do afeto do famoso amigo de Kafka, Max Brod. A disputa judicial, por irônico, quanto a um autor “cuja escrita nascera da impossibilidade de pertencer” (Balint, 2021, p. 68), envolvia a posse e cuidado com seu “espólio” em um impasse legal de pertencimento: o último talvez envolvendo o autor de *O processo*. Os diversos documentos e manuscritos de Kafka, misturados pelo destino aos de Brod, nos momentos finais dos recursos na Suprema Corte de Israel, em 2016, deveriam, estar ou na Alemanha, pela língua, ou em Israel, por etnia ou, ainda, com a Sr. Eva Hoffe, por herança da mãe, Esther, donataria de todos os papéis por desejo final, mesmo que pouco claro quanto às condições, de Brod. O impasse não nascera, é certo, em apenas um momento, mas de toda uma história anterior ao testamento de Brod e à sua “traição”, ao publicar o que deveria ser destruído a pedido do autor. Kafka vivera na condição de ser um judeu alemão em Praga, como uma “encarnação da estranheza e da vontade-de-ser-estranho” (Balint, 2021, p. 68), em uma circunstância na qual “os judeus eram vistos pelos tchecos como alemães e, pelos alemães, como judeus” (p. 64). Por outro lado, ou em outra face da mesma moeda, o direito ao espólio não se associava apenas ao passado de um sujeito de difícil pertencimento, mas ao novo pertencimento de sua memória, o direto a um passado específico que seria reconstituído como um devir que identificaria o autor à dominância de uma determinada tradição, caso não fosse silenciado por um inventário que o colocasse sob a posse casual de uma família.

A epígrafe do livro Balint, assim, é um enunciado pelo qual ser e pertencer não aludem apenas a quem tem a propriedade um acervo literário, mas a quem tem a competência sobre o autor e sua posteridade como membro de uma determinada galeria de personalidades. Nesse sentido, a posse do passado permite um determinado futuro, uma origem encontrável na etimologia da palavra “arquivo” e que se amplia a certas garantias de poder, segundo Balint (2021, p. 157), no ato de arquivar.

Se o arquivo é onde o escritor é transmutado em santo, é também onde o privado se aglutina ao público, onde os restos literários inanimados são investidos de um significado simbólico coletivo. (E, como qualquer outra coisa material, uma relíquia literária pode ser possuída por um indivíduo ou grupo com exclusão de outro.) Não importa quão humildes sejam, seus curadores servem não apenas como guardiões e preservadores, mas como

intérpretes privilegiados que incluem e excluem, dão o selo de autenticidade e autorizam a veneração. Eles decidem qual material arquivar, como organizá-lo e quem pode acessá-lo. A própria palavra “arquivo” aponta nessa direção: ela deriva do grego *arkhe*, literalmente “começo, origem, primeiro lugar”. O controle do arquivo é uma forma de poder.

A contenda entre a suposta herdeira de Brod e os estados de Israel e Alemanha, estaria relacionada a uma posse particular no rumo de um novo começo, na reconstrução de uma subjetividade associada a uma determinada tradição, na reelaboração de um eu por outros, que porventura o adotassem. A briga entre culturas distintas, que foram desafetas por ocasião da Segunda Grande Guerra, buscava redigir, de certa forma unilateralmente, resposta a uma dúvida que torturara Kafka por toda a vida e que se pronuncia em uma carta a Felice. Em outubro de 1916, Kafka pergunta: “Você poderia me dizer o que realmente eu sou?”.

1 Do autor (da morte à máscara)

A resposta para o que é ou quem pode ser um autor de literatura hesita no “ser” que opera ou desaparece na compreensão de determinados produtos, ora chamados obra, ora textos, ora livros. No momento em que tais produtos adentram à discussão, perturbam-se as noções tradicionais de autoria, pela qual a condição do autor passa a ser remodelada sob novos aparatos metodológicos e hermenêuticos. Ainda na decorrência dessas mudanças, a própria concepção de texto, ao se deslocar da ideia de um produto acabado a uma etapa de processo de criação de leitura, fraciona à autoria a uma outra cronologia, a de elaboração estética. De certa forma, é como se o autor se evanescesse como figura primordial e se deslocasse do antes ao depois, como – ele também – fosse um produto tanto de sua obra, quando de sua leitura e quanto da leitura de outros quando ao que se escreveu ou ao que se quis deixar como legado. Nessa pluralidade de entendimentos, por paradoxo, o passo inicial parece ter sido a fragilização das ideias tradicionais sobre o autor.

1.1 A morte

Barthes, no ensaio “Da obra ao texto”, observa que a ciência do século XX obriga a incluir no objeto estudado a “relatividade de pontos de referência” (2012, p. 66), o que implica, na literatura, a relativizar as instâncias do leitor, do escritor e do crítico. Na base de tudo se encontra a distinção entre *obra* e *texto*, em um caminho teórico claramente associado às considerações sobre a “morte do autor”. Para Barthes, a *obra*, sob uma noção tradicional e compreensão determinada, produz a necessidade de que dela se destile (ou dela deslize) um novo objeto, o *texto*, particular, com relação à *obra*. Destilado da *obra*, o *texto* mata, por (ausência de) necessidade, o autor.

O *texto* mantém-se na linguagem, tomado num discurso, enquanto a *obra* materialmente está em nossas mãos, é “um fragmento de substância” (Barthes, 2012, p. 67). Por ser linguagem e discurso, o *texto* assume-se como um campo metodológico: “A consequência é que um texto não pode parar (por exemplo em uma prateleira de biblioteca); seu movimento é constitutivo, é a travessia (ele pode especialmente atravessar a obra, várias obras)” (2012, p. 67). Como travessia, o *texto* é “dilatatório”, em relação ao signo, tem como campo o significante, o que o remete ao jogo, ao “movimento serial de desligamentos, de encavamentos, de variações” (2012, p. 69), sem fechamento, como sistema sem fim nem centro. Como travessia, novamente, o *texto* é disseminação na pluralidade de significantes que o tecem e são tecidos pelo leitor em um “depois”:

O leitor do texto poderia ser comparado a um sujeito desocupado (que tivesse distendido em si todo imaginário); esse sujeito vazio passeia [...] no flanco de um vale em cujo fundo corre um *oued* [...] o que ele capta é o múltiplo, irreduzível, proveniente de substâncias e de planos heterogêneos [...]. (Barthes, 2012, p. 70).

“Tecido de citações, de referências, de ecos” (2012, p. 70), de linguagens culturais antecedentes ou contemporâneas, o *texto* é travessia por ser entretexto de outros textos; como metáfora de rede, pode ser lido sem a garantia paterna, já que a filiação é um processo associado à obra. O autor é pai da *obra*, bem como entidade que impõe respeito aos manuscritos e reclama direitos autorais. O texto, contudo, abole a herança, e se o autor for restituído ao *texto*, retorna já outro, “se for romancista, inscreve-se nele como uma das personagens”, tornando-se um “autor de papel” (2012, p. 72). Sua vida não antecede à obra, mas concorre com a obra como outra fábula. O “eu de papel”, então, é lido, como outros tantos pontos na travessia que se faz no *texto*, já que este, decantado da *obra*, movimenta um jogo, um trabalho que abole a distância entre ler e escrever. O *texto* é um espaço social de prazer em que nenhuma linguagem se destaca por vantagem, em que a leitura “solicita do leitor uma colaboração prática” (2012, p. 74).

As considerações de Barthes em “Da obra ao texto” plastificam-se em duas grandes imagens em outro ensaio, “A morte do autor”: a primeira no que o título indica, a segunda, no que o artigo conclui, com o “nascimento do leitor”. No que tange à primeira linha argumentativa em Barthes, reage-se contra validação do autor como uma grande personalidade que pode mesmo restringir a interpretação de um texto graças a própria autoridade. Barthes identifica, desse modo, o culto da individualidade como o que confere ao autor suprema influência, já na etimologia do termo “autor” e na autoridade do individual sobre o comunitário. Na linha do ensaio “Da obra ao texto”, vê o texto como algo que independe de qualquer intenção autoral de traço biográfico. Para o teórico, “é a linguagem que fala, não o autor” (Barthes, 2012, p. 59), já que a escritura é “a destruição da toda voz, de toda origem” (2012, p. 57), e a autoria, sem antecedente subjetivo que a

fundamente como de um “ser”, é movimento e operação de copista. Mais uma vez, o texto, como travessia, seria um espaço de dimensões múltiplas, de cruzamentos de diversas produções sem autor, sem mensagem ou sem originalidade. Na mesma compreensão, o autor teria como único poder “mesclar escrituras” (2012, p. 62) reunidas em outra figura, que não a do autor, mas a do leitor, o que nos leva à imagem consequente à morte do autor, ao nascimento do leitor. Se texto é tecido de palavras de duplo sentido, há “alguém que ouve cada palavra na sua duplicidade” (2012, p. 64), e esse alguém é o leitor:

Assim se desvenda o ser total da escritura: um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, **mas no seu destino**, mas esse destino já não pode ser pessoal: **o leitor, um homem sem história, sem biografia, sem psicologia**; ele apenas esse alguém que mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que constituído o escrito (Barthes, 2012, p.64. Grifo nosso).

Para Laura Seymour (2017, p. 11), a noção de “scriptor” evanesce a realidade biográfica do autor da mesma forma como o faz com o leitor, sujeito também abstrato e potencial:

Though several critical theories about readers, authors, and texts exist, “The Death of the Author” contains some unique and original ideas which set it apart. Barthes’s replacement of the traditional term “author” with “the scriptor” is one example of such an idea. Barthes’s abstract notion of “the reader” is also different from many other reader-response theorists. Many reader-response theorists, when they talk of readers, mean real readers of flesh and blood. For Barthes, however, “the reader” simply means the conceptual space where all the many potential meanings of a text are contained.

Há, então, no nascimento de um e na morte de outro, ausência de vida individual. O texto não tem um autor, mas permite apenas que se perceba nele a figura do “scriptor” como “neutral, hypothetical entity”: “While the author is traditionally and erroneously thought to be the definite point of origin for the text and the source of its meaning, the scriptor is none of these things, and does not have a personality or biography important to the text”. (Seymour, 2017, p. 33). Da mesma forma, no outro lado da linha, mesmo que não importe a origem do *texto*, mesmo que realmente importe sua direção, leitor não é material, mas constituído de maneira potencial, como multiplicidade de potenciais leitores e interpretações que poderiam existir, tanto agora quanto no futuro:

Untethered from these single authorities, texts reveal their multiplicity. As Barthes writes, “a text is made of multiple writings, drawn from many cultures, and entering into mutual relations of dialogue.” A reader, or a

particular interpretation, can provide a way of focusing the text. But each reader and each interpretation will focus that text in a different way. Looking more closely at the essay, it might be argued that Barthes is very careful throughout not to replace the authority figures of the author and critic with the reader as yet another authority figure. He does this by emphasizing the multiplicity of readers and stating that their readings of texts are not definitive. There is no one perfect way to read any given text. (SEYMOUR, 2017, p. 41).

Para Barthes, o leitor, tanto quanto o autor, não é de carne e osso, o que implica a fragilização de duas autoridades tradicionais, a do autor, o “dono” do texto e detentor de seus direitos, e a do crítico, como o dono não de uma, mas “da” interpretação, a mais respaldada culturalmente. De certa forma, não há espaço de privilégios no *texto*, embora isso seja discutível quando se pensa no que podemos entender por *obra*. Os trabalhos de Barthes, aplicando uma nova maneira de ser ao autor e ao leitor do *texto* e um novo olhar ao localizar a leitura, permite materializar as duas figuras ao considerar também materialmente a *obra*. Por um lado, haveria uma filiação quanto ao que um sujeito de carne e osso produziu e, por outro, haveria olhos e mãos de um leitor vivo e sólido, para sentir a obra, seu peso, seu cheiro, suas letras impressas em uma encadernação, que em si, tem um código de formação, de constituição em códice, de composição em livro.

Os trabalhos de Barthes, apontando novas relações a essas entidades “textuais” e ao próprio texto não esclarecem sobre noção de *obra*, como observa Foucault em “O que é um autor?”. Nessa abordagem, uma nova questão conceitual além da do autor, será levantada à discussão. Se as concepções de Barthes redundavam de um problema na concepção do que seria a autoria, Foucault colabora problematizando a noção de *obra*:

É dito [...] que é o próprio da crítica não é destacar as relações da obra com o autor, nem querer reconstruir através dos textos um pensamento ou uma experiência; ela deve analisar a obra em sua estrutura, em sua arquitetura, em sua forma intrínseca e no jogo de suas relações internas. **Ora, é preciso imediatamente colocar um problema: “O que é uma obra?”** O que é, pois, essa curiosa unidade que se designa com o nome de obra? De quais elementos ela se compõe? Uma obra não é aquilo que é escrito por aquele que é um autor? Vemos as dificuldades surgirem. Se um indivíduo não fosse um autor, será que se poderia dizer que o que ele escreveu, ou disse, o que deixou em seus papeis, o que se pode relatar de suas exposições, poderia ser chamado de “obra”? Enquanto Sade não era um autor, o que eram então esses papeis? Esses rolos de papel sobre os quais, sem parar, durante seus dias na prisão, ele desencadeava seus fantasmas (Foucault, 2001, p. 269. Grifo nosso).

Se o texto publicado fornece uma dimensão tão clara de escritura, outras produções, como os rascunhos, por exemplo, dentre “os milhões de traçados deixados por alguém após sua morte” (Foucault, 2001, p. 271) e “tudo o que ele [o autor] deixou atrás de si” (2001, p. 269) tudo isso seria parte da tal *obra*? Mesmo as anotações mais acessórias, como do que neste artigo se trata a seguir, os planos pré-redacionais de *Camilo Mortágua*

ou de *Um tiro no escuro*, poderiam ser reconhecidas como parte integrante da obra do “autor” Josué Guimarães, ou seriam um tipo incluso de texto, logo um não-texto ou uma não-obra?

Quando se pretende publicar, por exemplo, as obras de Nietzsche, onde é preciso parar? É preciso publicar tudo, certamente, mas o que quer dizer esse “tudo”? Tudo o que o próprio Nietzsche publicou, certamente. Os rascunhos de suas obras? Evidentemente. Os projetos dos aforismos? Sim? Da mesma forma as rasuras, as notas de caderneta? Sim. Mas quando, no interior de uma caderneta repleta de aforismos, encontra-se uma referência, a indicação de um encontro ou de um endereço, uma nota de lavanderia: obra, ou não? Mas por que não? E isso infinitamente. Dentre os milhões de traços deixados por alguém após sua morte, como se pode definir uma obra? (2001. p. 270).

Aqui, a morte real do autor coloca já a obra em questão, tanto como o texto colocou em questão o autor. Na ordem desses debates, o autor se torna “função”.

1.2 A função

A inexistência de uma teoria da obra, a imprecisão de linhas terminais claras a esse território de compreensão, a essa “curiosa unidade” (2001, p. 269) que se pode mapear como obra, se motiva a repensar na função “autor”, como o Foucault, estabelecendo a “função-autor”, não resolve bem o que se pode considerar, afinal, obra. Para Foucault, na distinção entre o eu-empírico e o eu-discursivo, o nome do autor exerce um papel em relação ao discurso, pois “assegura uma função classificatória” e permite em torno desse nome “reagrupar *um certo* número de textos (2001, p. 273. Grifo nosso). A função autor “caracteriza um modo de existência, de circulação e funcionamento de *certos* discursos no interior de uma sociedade” (2001, p. 273. Grifo nosso) e, nas determinações relativas aos estatutos literários e de leitura, rege o gênero e a forma de se ler de um texto. O nome do autor, sua função, contudo, ao conferir um modo de ser ao discurso, ao caracterizar e romper com outras escrituras, não soluciona um problema na ordem de “certos” textos ou textualidades que não se resolvem claramente como obra. Há ainda os textos que não têm autor, apenas um “signatário”, um “fiador”, algum ser escrevente ou mesmo falante:

Uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. (Foucault, 2001, p. 274, grifo nosso).

Foucault busca na “função autor” um foco de expressão que ao menos possa unificar um grupo de produções no universo de coisas que alguém deixa para trás, “obras,

cartas, fragmentos etc.” (p. 278). A dúvida, contudo, pelo que se entende por obra não se decide em definitivo. Mas, de outra parte, abre a discussão sobre a carta, o signatário e o autor. Em “A escrita de si”, Foucault na correspondência, destinada a outro, a escrita de um “si” em manifestação, revisão e construção. Observando a correspondência de Sêneca, a missiva é percebida pelo teórico “a ajuda do outro na elaboração da alma sobre si mesma” (2017, p. 150). Escrever é “fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (2017, p. 152). Para o teórico, a narrativa de si é a da relação consigo mesmo: “No caso do relato epistolar de si mesmo, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida” (Foucault, 2017, p. 157). Nesse sentido, operada a dúvida se a carta tem autor, se é obra, não se contesta que ela tem um “si” que se (re)constrói mediante o discurso, que medita e que se ocupa de si mesmo.

Chartier, em *O que é um autor?* (2014), por outro lado, questiona certos posicionamentos constantes em “O que é um autor?”, em especial na direta relação que Foucault produz entre a autoria e modernidade. Observa, então, que há variadas representações da figura do autor pela história, que a “função autor” não é atemporal ou universal, ao se inscrever em uma cronologia em que atuam mecanismos sociais e institucionais. Para ele, tal temporalidade não se localiza ao final do século XVIII, como advoga Foucault, e não prescinde da materialidade do que é produzido. Segundo Chartier,

essa função é produzida por operações complexas que se estabelecem no afastamento radical entre o nome do autor e o indivíduo real, entre uma categoria do discurso e o eu subjetivo. Podemos dizer que a “função autor” não é somente uma função, mas também **uma ficção**, e uma ficção semelhante a essas ficções que dominam o direito quando ele constrói sujeitos jurídicos que estão distantes das existências individuais dos sujeitos empíricos. Disso decorre a ideia de uma função que conduz de uma pluralidade de posições de autores, de uma diversidade de vozes do discurso, a uma individualidade autoral única ou, ao contrário, de uma função que é princípio da identificação de um discurso e que pode ser possivelmente atribuída a diferentes indivíduos, concorrentes ou colaboradores (2014. p. 30. Grifo nosso).

Termo de identificação abstrato e mesmo ficcional, a noção de autoria aqui enreda individualidade e diversidade, num jogo especular fracionado, o qual não responde ao que se queira afinal entender como obra, já que responder sobre obra com autoria e sobre autoria com obra apenas pode levar a um *looping* eterno. Assim, se a “função-autor” resulta de operações específicas, que se classificam em unidade e coerência em torno dos discursos de um dado sujeito, a noção de obra permanece aberta, dentre os traços deixados para trás por alguém. Constituir a obra, como atributo, “depende da própria categoria de obra, e todo o editor de obras completas encontra-se confrontado com o problema dessa delimitação (2014, p. 28). A essa questão, perceba-se, inclui-se um novo

sujeito, o editor, até aqui quase não referido em importância. Essa inclusão, de mais um sujeito, tem relação com as bases historiográficas de Chartier, já que para ele a materialidade do que sustenta os textos importa ao se pensar o que seja o autor. A questão proposta por Barthes, então, sobre a necessidade de que se da obra deslize o texto, reintegra o autor a uma consideração que importa ao que se tem nas mãos, à materialidade, ao livro.

1.3 A propriedade, a escrita e a máscara

A construção do objeto livro, no que concerne às posições de Chartier questionando as associações de Foucault entre individualismo e autoria na modernidade, coloca na linha histórica um artefato que vai se formando da mesma forma como contribui para a composição da noção de autoria. Há, entre o autor e a materialidade do escrito, uma inscrição à noção de propriedade, uma definição jurídica a essa propriedade e uma decorrente identificação que assina algo que lhe pertence. Nesse processo de construção, o objeto livro foi propriedade não apenas de quem escreveu, já que o próprio escrever ainda era campo de indefinições. A história do direito sobre a obra inclui impressores, livreiros, tradutores, diretores teatrais, ao se estabelecer a dificuldade inicial de se definir qual o melhor e mais certo direito: o *copyright* (o direito sobre a obra), ou o *right in copies* (direito de reprodução). Ao mesmo tempo, a construção do objeto livro, do manuscrito ao impresso, impõe-se como critério ao que se pode enquadrar como relacionado à “função autor”. Para Chartier, o livro impresso desde suas origens encontra mecanismos que identifiquem a autoria em capas, apresentações, páginas de rosto, colofão e mesmo o retrato do autor estereotipado e em xilogravura. Ao livro impresso retiram-se as antigas encadernações e miscelâneas politextuais, na construção de um todo e uma unidade em torno da imagem do autor. Para Chartier, na genealogia da “função autor”, não podemos colocar em jogo unicamente a ordem do discurso, mas também a ordem dos livros, ou seja, “essa invenção fundamental que faz com que um mesmo objeto torne legíveis a coerência ou a incoerência de uma obra atribuída a uma mesma identidade” (2014, p. 61).

O mesmo objeto atribuído a uma mesma identidade, contudo, o livro, se tem uma cronologia de construção da própria materialidade como uma “invenção”, envolve, também, outra cronologia. Aqui, em outra referência, trata-se do histórico de como um texto se torna texto e segue – se seguir – seu destino de obra. Nesse processo, há um tipo de escritura que pode, sob certos critérios, não se enquadrar como obra, nem mesmo texto já que algo *em construção*. Trata-se, assim, de repensar também os terminais de inclusão do que seja obra, texto e as textualidades antecedentes, os manuscritos, ao que se firma como *texto* e *obra* em determinado momento do processo, em uma etapa que pode ser muito bem definida por um contrato de trabalho ao fim de um prazo de entrega à editora.

O trabalho com manuscritos em uma abordagem que se respalde teoricamente ganha dimensão justamente no mesmo período em que Barthes escreve “A morte do Autor”, ao final dos anos 60, refletindo, de outra forma, sobre o mesmo esgotamento da crítica estruturalista. Trata-se, pelos estudos genéticos, de perceber no manuscrito um “movimento” do qual ele é testemunho e etapa presumível de um processo a ser (re)construído em etapas presumíveis.

A percepção do manuscrito como objeto digno de estudo leva a considerações importantes a serem observadas quando se questionam as indefinições entre obra e texto: “A noção de texto é, na verdade, o resultado de uma evolução muito particular por sua dimensão histórica” (Hay, 2007, p.37). Louis Hay alinha uma cronologia ao perceber na Idade Média a acepção passada mais próxima ao que compreendemos por texto. A natureza da textura escrita, na percepção de que se trata de um todo definido, confere ao texto forma e pureza. São as palavras do autor. Um registro puro e acabado que, uma vez perdido, dadas possíveis cópias, deve ser resgatado pela edótica. O texto é o original.

Tal percepção segue até o século XX, quando a linguística estrutural enuncia uma crítica do signo e uma nova teoria do texto. Nesse ponto, no apogeu dos estudos estruturais, o conceito de texto, sobre o que antes fora acabado e puro, passa a multiplicar-se em definições particulares a cada linha conceitual de estudo do signo, do texto, do enunciado, do discurso, da semiose, qualquer que seja esse objeto autônomo, o qual “a crítica ambiciona constituir em objeto científico” (Hay, 2007, p. 40). A pureza e o acabamento ganham o estatuto de forma, a ser analisada como sistema, guardando sentidos e funções. Signo, estrutura e função ganham espaço, a autoria morre. O que se sucede disso é uma ruptura importante quanto às bases dos princípios da linguística estrutural, quando a noção de imutabilidade do texto se rompe pela inserção dos movimentos que fazem parte de uma ação, a escritura, e de um resultado, o escrito.

Assim, nos anos 70 uma nova crítica amplia a noção de texto, prolongando a teoria do texto e sua própria compreensão. Passam a ser corpus de trabalho o pré-texto, o texto e o pós-texto, mediante o sentido sempre ampliado de escritura. Incluem-se nos estudos literários as relações entre texto e gênese, a produção textual, seus mecanismos e variações, a atividade do sujeito escritor. Os manuscritos deixam de ser materialidades brutas, em outros tempos considerados coisas refutáveis pela crítica já que refutadas até pelo escritor, e passam a representar o que se demonstra como uma construção intelectual, por uma leitura: “A constituição em pré-texto de um grafismo, ao mesmo tempo abundante e imóvel, implica uma nova leitura. Ele deve abranger um conjunto de significações semânticas e semióticas que uma página de escritura apresenta” (Hay, 2007, p. 40). Há na constituição e na construção do pré-texto um ato de leitura e de interpretação, os quais são variáveis e movediços em um conjunto de possíveis. E esses

possíveis se permitem pelo inacabamento desse novo objeto *texto* que surge, tanto quanto se faz necessária a noção de *processo*.

No estudo do processo, um manuscrito rasurado, quer seja em um fôlio apenas, em si, já revela leitura e releituras, e mesmo que haja alguma indicação de passagens e reescrituras por rasuras, acréscimos, supressões e marginálias, por traços e riscos de cores diferentes, o tempo da escrita não se revelam transparente, em uma cronologia linear, visível e incontestável. Assim, papel do pesquisador, em uma abordagem genética, não deve ser o de restaurador de uma trilha correta, mas pode ser o de observador das coisas que não foram escritas até o fim, dos projetos não levados adiante, um intérprete mesmo dos silêncios do autor, das mudanças de ideia, um investigador de percursos criativos. Pode interessar, mais do que a continuidade do processo, a descontinuidade das rasuras. Uma obra finalizada, publicada, não é produto de um processo homogêneo e consecutivo. Pelo contrário, é resultado de diversas hesitações, retomadas, reformulações, até mesmo revisões de ideias primitivas abandonadas e retomadas no decorrer da criação. De acordo com Irène Fenoglio, “Tudo permanece incerto até que um autor – ou um editor – decida por um ponto final às diferentes tentativas de ajustes textuais operados pelo viés de uma dialética contínua entre leitura, releitura e a escritura” (2003, p. 214). Aqui, ao restabelecer-se como textualidade o que não é texto ou obra ainda, ingressa subjetividades antes apartadas nas abstrações aos quais forma escritos, leitor, texto e obra. Surgem sujeitos de carne, osso e interioridade(s).

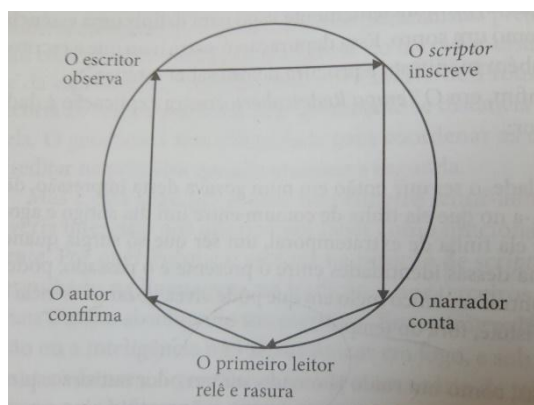
Philippe Willemart é o primeiro pesquisador no Brasil a ter contato com a crítica genética. Suas bases conceituais se orientam inicialmente para a relação entre literatura e psicanálise, observando o manuscrito como um espaço interpretável quanto ao funcionamento do inconsciente. Na relocalização do autor no texto em produção, Willemart reorienta os estudos e redimensiona a entidade autor, agora inserida nos processos de criação. Assim, em lugar de sumir, o autor como sujeito colabora em linhas de interpretação quanto às complexidades que envolvem uma história de vida, uma interioridade desdobrada, uma subjetividade atuante, a qual justamente surge, segundo Willemart, na rasura do manuscrito.

O estudioso não se opõe ao fato de que o texto se associa a dimensões múltiplas, e aos cruzamentos de escrituras. Para ele, o manuscrito literário desvela quem escreve, sua memória e desejos, tanto quanto expressa a mentalidade de uma época, já que esse texto, que tem autor, o manuscrito, revela “os materiais que cercam os grandes escritores – a tradição, a escola, seu tempo, os preconceitos, a besteira e a mediocridade humana” (2009, p. 98). O artista é, desse modo, dito e expressado pelo que escreve e pela linguagem que usa, e o autor emerge a cada rasura, a cada reescritura na progressão descontínua de sua identidade. Para Willemart, o manuscrito “testemunha que o escritor escreve, lê e se

relê. Portanto, escrevendo o si participa dos dois movimentos, ele deseja e goza. Esse movimento não acontece somente no final da obra [...], mas a cada releitura e a cada rasura” (Willemart, 2009, p. 103).

Nos movimentos do desejo, do gozo e da dor da escrita, a roda da escritura de Willemart coloca o sujeito da escritura no circuito do processo, na qual cada rasura implica um deslocamento circular e descontínuo de escritor a autor. O pesquisador trabalha com quatro instâncias, mais uma. As quatro seriam o Escritor, o Scriptor, o Narrador e o Autor, sendo que entre as duas últimas estará a uma a mais, o primeiro leitor, que relê e rasura. Nesse círculo dinâmico, de escutas e conflitos interiores, de manipulações, de rascunhos e destruições do espontâneo, há um quadrado que se insere e se subverte em um novo vértice de releitura. As quatro pontas do quadrado, as referidas instâncias (Escritor, o Scriptor, o Narrador e o Autor) tem um vértice que quebra a base, o primeiro leitor, o rasurador.

Figura 1 – Roda da escritura



Fonte: WILLEMART, Philippe, 2009.

Willemart defende que o autor não morreu nem é delimitado por uma biografia (essa seria associada ao escritor). Contudo, nas partes centrípetas do mesmo eu, o pesquisador afirma que, embora a instância do autor seja extradiegética, “situa-se em uma extradiegese que mergulha na pulsão de escrever e em todos os tipos de memória do escritor, para emergir rastreando a cultura do momento e do passado e, convencida pelo narrador, aprova ou não a escritura” (2009, p. 41).

A retomada do escritor ao seu papel de indivíduo essencial ao menos à própria literatura talvez não encontre maior ênfase do que em Saramago. Em “O autor como narrador”, o escritor português contesta as compartimentações que, reconhecidas por ele, com as melhores intenções, tentam salvar o autor, mas acabam traindo o escritor e as coisas em que acredita o autor. Para o escritor *de Ensaio sobre a cegueira*, “a figura do narrador não existe, e só o autor exerce função narrativa real na obra de ficção, qualquer que ela seja, romance, conto ou teatro” (1997, p.38):

Aceito, até, a probabilidade de variantes ou desdobramentos de um narrador central, com o encargo de expressarem uma pluralidade de pontos de vista e de juízos considerada útil à dialética dos conflitos. A pergunta que me faço é se a obsessiva atenção dada pelos analistas de texto a tão escorregadias entidades, propiciadora, sem dúvida, de suculentas e gratificantes especulações teóricas, não estará a contribuir para a redução do autor e do seu pensamento a um papel de perigosa secundariedade na compreensão complexiva da obra (Saramago, 1997, p. 39).

Saramago fala de pensamentos como quem fala de ideias e sonhos, tomados ou não de empréstimo ou particulares, até onde possível, e trata a escritura, em específico, de uma narrativa, como uma história contada pelo escritor, seja qual for o narrador;

O escritor de histórias, manifestas ou disfarçadas, é, portanto, um mistificador: conta histórias e sabe que elas não são mais do que umas quantas palavras suspensas no que eu chamaria o instável equilíbrio do fingimento, palavras frágeis, assustadas pela atracção de um não-sentido que constantemente as empurra para o caos de códigos cuja chave a cada momento ameaça perder-se. Não esqueçamos, porém, que assim como as verdades puras não existem, também as puras falsidades não podem existir. (Saramago, 1997, p. 40).

Para Saramago, um livro é a expressão de seu autor, da mesma forma como o autor está no livro todo:

O que o autor vai narrando nos seus livros é, tão-somente, a sua história pessoal. Não o relato da sua vida, não a sua biografia, quantas vezes anódina, quantas vezes desinteressante, mas uma outra, a secreta, a profunda, a labiríntica, aquela que com o seu próprio nome dificilmente usaria ou saberia contar. (Saramago, 1997, p. 41).

A vida labiríntica do autor, referida por Saramago, ajuda a uma nova concepção de existência a quem escreve. De certa forma, o autor que narra, mistificando, esconde sua face sob uma máscara de palavras que fingem ser de outro:

Um livro não está formado somente por personagens, conflitos, situações, lances, peripécias, surpresas, efeitos de estilo, exhibições ginásticas de técnicas de narração — **um livro é, acima de tudo, a expressão de uma parcela identificada da humanidade: o seu autor.** Pergunto-me até, se o que determina o leitor a ler não será uma secreta esperança de descobrir **no interior do livro — mais do que a história que lhe será narrada — a pessoa invisível, mas onnipresente do seu autor.** Tal como o entendo, o romance é uma máscara que esconde e, ao mesmo tempo, revela os traços do romancista (Saramago, 1997, p. 40. Grifos nossos).

A questão que descobrir no interior do livro “a pessoa invisível” pode retirar da onipresença do narrador seu caráter demiurgo e imutável. Talvez ao lermos uma obra ou ao ingressarmos em um acervo literário, com os manuscritos em mãos, o autor ressurgja como uma nova face atrás da máscara ou com nova máscara, com traços que nem mesmo julgara ter. Nesse sentido, talvez o que venha depois de sua “morte”, talvez o que esteja em

um arquivo literário seja não o autor, nem o escritor, nem o *scriptor*, mas a *persona* talvez desdobrada em muitas, já que todo artista é uma legião.

2 Do si e da(s) persona(s) de acervo literário (de um tal Josué Guimarães, por exemplo)

“O meu nome é legião, pois nós somos muitos.” (Marcos, 5,9)

No início dos anos 50, no auge da Guerra Fria, Josué Guimarães, então jovem jornalista e vereador em Porto Alegre, teve a oportunidade de atravessar os limites físicos e políticos que se impunham pela Cortina de Ferro, como correspondente de especial do jornal *Última Hora*, do Rio de Janeiro. O Brasil, neste momento, vivia um intervalo democrático entre o Estado Novo e a posterior Ditadura Militar, mas isso não significava liberdade completa ao serem mencionadas possibilidades de regimes socialistas. O retorno da viagem guardava os originais de um livro: *As muralhas de Jericó* em um contexto no qual o relato não se fazia bem acolhido. Mesmo que a obra tivesse a pretensão de “derrubar as muralhas” que separavam Ocidente e Oriente, retirando do “muro de indiferença”, nem que fosse por “uma única pedra”, era evidente, na voz de um Josué idealista, uma tomada de posição, e essa posição feria aos objetivos da política getulista. O projeto, por demandas do partido, foi “censurado”, no que seria o primeiro livro publicado por Josué Guimarães.

Maria Luiza Remédios, coordenadora do ALJOG (Acervo Literário de Josué Guimarães), entre 1994 e 2006, na PUCRS, encarregou-se de uma edição muitos anos após a morte do autor, munida do texto datilografado deixado pelo autor com contribuições da esposa, Nydia Guimarães. Em 2001, por ocasião dos 80 anos de nascimento do autor, foi publicado *As muralhas de Jericó* – memórias de viagem: União Soviética e China nos anos 50.

A obra se estabelece em um momento de grande efervescência na política brasileira, quando se reitera, à política de um governo eleito, o getulismo nacionalista e populista do Estado Novo, mesmo que sob bases que, por exemplo, permitiam a volta de comunistas às direções sindicais. Em pleno processo de industrialização, e sob a desconfiança dos setores conservadores da sociedade, os tempos no Brasil estão sob a ordem de contrastes perigosos, quanto mais quando no outro polo, do outro lado, estão União Soviética e China. Segundo Remédios,

em introdução, edição e notas a *As muralhas de Jericó*, essa comparação se encontra no texto de Josué Guimarães, “ênfaticada com cores muito fortes, pelo deslumbramento de um socialista brasileiro diante do mundo comunista” (Remédios, 2001, p. 12), estimulando a ironia do narrador ao comparar o desenvolvimento social e econômico da União Soviética e da China com o do Brasil.

Nesse sentido, a citação de Remédios alude a mais do que uma comparação entre mundos apartados. Ao referir Josué Guimarães como um “socialista brasileiro” e “narrador”, parte de uma condição se estabelece para que se reconheça no livro proibido mais do que um relato de viagens. Há aqui, na aproximação entre escritor (que observa) e narrador que conta as experiências traços de uma autobiografia cravejada de idealismo político, tudo em uma escrita na qual o romancista Josué Guimarães “se apresenta” mesmo anos antes de escrever literatura. A própria autora, em estudo posterior, avançando nas investigações, observará arte literária no traçado autobiográfico de Josué Guimarães. Segundo Remédios, a forma narrativa, centrada em uma viagem, se compreende pela tensão “entre a vontade de conhecer e a complexidade de saber” (2004, p. 288). Josué é um estrangeiro em um espaço relativamente conhecido. Seu trânsito não se dá pelo incógnito, mas se garante como a trilha em um espaço de confirmações. Há nas conquistas de base social no estrangeiro um receituário que se traz à luz pela voz do autor, narrador, protagonista de um percurso pela materialização de suas utopias, o que de certa forma embasa de imaginário o que se vê e o que se apresenta. “Narrador-viajante-repórter-testemunha” (Remédios, 2004, p. 294) transita e se orienta pela preocupação com o que se apresenta como história e como fato, mesmo que a escrita dessa história e desse fato não incorram em uma extrema preocupação com a imparcialidade:

As muralhas de Jericó desenvolve um projeto narrativo que revela a reflexão sobre as próprias condições do gênero autobiográfico, no que ele pode ser de histórico e literário. Josué Guimarães, nessas memórias de viagem, nessa literatura de testemunho, encontra-se configurado como um sujeito ideologicamente inclinado para o socialismo, o qual vê na URSS e na China apenas o que sua lente de ideólogo de esquerda lhe permite. (2004, p. 298)

Aqui, as oscilações entre o autor-ideólogo e o autor-ficcionista, na juventude do viajante, não retiram sua vida da obra, não depuram de seu texto sua biografia. Josué Guimarães escreve sobre uma viagem, mas fala sobre si nas entrelinhas do que redige sua utopia. Há aqui um autor que se apresenta, que possui uma máscara com própria face. Mas essas máscaras mudam quanto o rosto envelhece. Ao se narrar a vida de Josué

Guimarães em poucas linhas não é possível qualquer aproximação com a complexidade do que foi e do que é a vida do homem que publicou *Camilo Mortágua* em 1980. Aliás, a biografia resumida de qualquer sujeito é uma espécie de indignidade. Por mais que se resuma a vida do escritor na sua formação jornalística, em muitas funções, desde jovem, na sua vida política, como vereador pelo PTB, assessor de João Goulart e Diretor da Agência Nacional, faltará sempre um termo que mostra um pouco mais sobre um sujeito contaminado pela necessidade de interferir na história. Por suas posições, em 1964, obriga-se à clandestinidade. Após se apresentar ao Regime no fim dos anos 60, busca retomar a vida, mas as portas dos principais veículos de imprensa estão quase todas fechadas. A literatura, ao escritor que teve seu primeiro livro censurado, é uma alternativa:

Josué Guimarães foi um escritor tardio. [...] Anos antes, no início dos anos 60 estivera em uma antologia, talvez a primeira de escritores gaúchos contemporâneos [*Nove do sul*]. Há, no ALJOG/UPF (Acervo Literário do autor, sob os cuidados do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo), uma ou outra produção ficcional, publicada em jornal. Josué Guimarães, contudo, escolhe a literatura, como continuação de sua luta e de sua resistência pela palavra, quando vê as portas dos veículos de imprensa se fecharem na virada dos anos 60/70 (Rettenmaier, 2021).

A literatura de base realista e forte intencionalidade de denúncia é uma das marcas de toda sua fortuna estética. Josué Guimarães será, a seus leitores, um dos mais queridos escritores da literatura sul-rio-grandense, tendo mesmo sua obra reconhecida no centro do País. Em uma carreira que incorre entre o início dos anos 1970 e 1986, ano de sua morte, livros como *Tambores Silenciosos*, *Depois do último trem*, *É tarde para saber*, se tornam sucesso entre a recepção, encontrando seu ponto máximo, possivelmente, em *Camilo Mortágua*, obra que, de certa forma, fecha um ciclo ao autor.

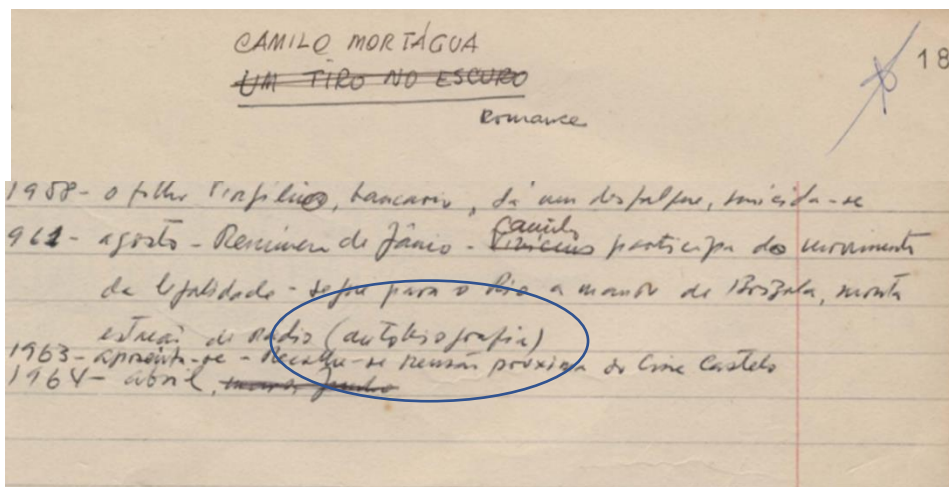
A obra, seu último grande romance, trata da vida de um descendente das oligarquias rurais em decadência do Rio Grande do Sul. Camilo é um sujeito que, na mudança de panorama, da economia agrária ao capitalismo urbano, nas primeiras décadas do século XX, procura realocar-se nas novas demandas dos tempos, quando a cidade de Porto Alegre, como futura metrópole, tenta erguer-se como grande centro comercial e financeiro. Suas ações de início são positivas, seus empreendimentos no comércio e na construção respondem bem ao que os novos mercados exigem. Há, porém, em Camilo, uma propensão à derrota final. Em sua velhice, abandonado, só, empobrecido, resta apenas sofrer a história, o golpe de 1964, sem a nada compreender:

Camilo notou que vinha do bairro para o centro uma algazarra muito grande, viu que eram jovens que empunham faixas e cartazes, gritavam coisas que ele não conseguia entender. [...] De repente a marcha estancou e houve correria desenfreada para todos os lados, vitrinas estilhaçadas pelos fugitivos, bombas de gás na testada e nos cerra-filas, policiais fardados munidos de grandes escudos transparentes e que batiam em homens e

mulheres. A sirena de muitos carros e a girândola de luzes das camionetas militares e logo depois de toda aquela confusão serenou de vez, silêncio total, a volta à solidão com a qual ele sempre sonhava quando lhe ocorria muito forte a memória dos irmãos e dos filhos, da mulher, da vida de antigamente. (Guimarães, 1980, p. 25).

É preciso referir que esse Camilo, da obra definitiva, aliado da vida e das decisões políticas, sem qualquer traço do idealismo do autor Josué Guimarães, não foi assim pensado nos primeiros momentos de escritura. Diferentemente do protagonista definitivo, houve nos planos de Josué, um Vinicius Borba Garcia, herói de *Um tiro no escuro*, com elementos da biografia do autor articulada à participação política de seu tempo, em particular na Legalidade de 1961. Josué Guimarães, nos episódios em defesa de Jango, a mando de Brizola, no Rio de Janeiro, montara estações de rádio móveis e clandestinas para monitorar os movimentos dos militares. Sua atuação real como militante se atualiza em mais esse movimento, no qual a história individual está ligada aos fatos históricos de seu tempo, à contestação contra os excessos do poder e às projeções de luta por uma utopia igualitária. O Camilo Mortágua publicado, confirmado pelo autor, nada tem de Josué, talvez apenas seu desencanto. Uma autobiografia pode ser também uma ideia desconsiderada quando o “eu” se descobre intraduzível, ao mesmo para determinados efeitos, em uma fase da existência em que talvez pense saber menos de si do que já imaginara, ou, se sabe, a própria biografia se desmerece como conteúdo, já que, no julgamento do autor, talvez seja, no que Saramago afirma, “anódina” e pouco labiríntica. É que ocorreu a Josué Guimarães, nos primeiros planos do romance *Camilo Mortágua*. É o que as rasuras parecem referir, já que delas o autor emerge, mesmo que seja a seu silêncio.

Figura 2 - Camilo Mortáqua/Um tiro no escuro



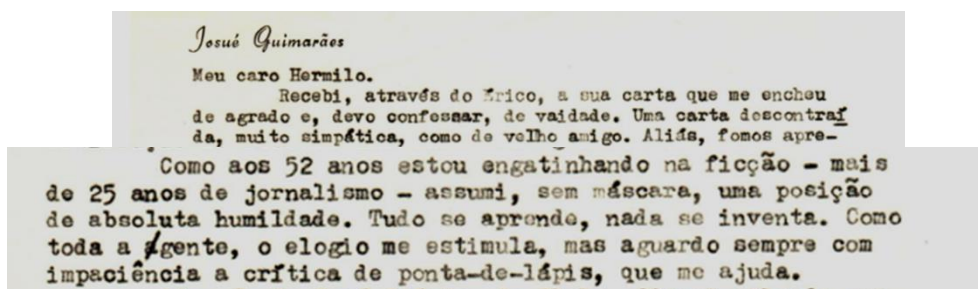
Fonte: ALJOG/UPF.

Nesse sentido, falar sobre si é deixado de lado, apesar de toda a obra do autor ter vínculo com sua história pessoal. Em um acervo literário, as lacunas desse vínculo

constantemente são relidas na constituição de um novo começo às coisas, aproximando a etimologia de arquivo, como “começo, origem, primeiro lugar”, à multiplicidade de leituras permitidas por cada item acondicionado. Novas facetas de um autor surgem a cada movimento do pesquisador, no que se pode chamar, a cada faceta, de um traço novo si na *persona* do autor, qual seja, o **“Eu” que se constitui discursivamente na leitura dos itens de um acervo, e que “passa a ser”, pelo arquivo (o começo), em função do que se lê, das relações que se estabelecem pela interpretação de documentos, instauradores de outros traços, em transversalidade e sempre móveis, da(s) subjetividade(s) do autor.** Esse “eu” pela leitura do outro se revela nas rasuras, nas correspondências, textos que não teriam autor, apenas signatários em outra ordem teórica. Escrevendo a Hermilo Borba Filho, Josué Guimarães, em 1973, demonstra sobre escrever literatura tardiamente:

Como aos 52 anos estou engatinhando na ficção – mais de 25 anos de jornalismo – assumi sem máscara uma posição de absoluta humildade. Tudo se aprende, nada se inventa. Como toda gente, o elogio me estimula, mas aguardo sempre com impaciência, a crítica de ponta de lápis, que me ajuda.

Figura 3. Aos 52 anos...



Fonte: ALJOG/UPF.

A expressão “sem máscara” refere a *persona* que se (re)cria em um acervo e que ao mesmo tempo constitui a quem lê a condição de um (re)construtor de subjetividades. Ler a intimidade das produções de um eu pode mostrar outro escritor, aquele que surge de um sujeito que se representa a partir de sua primeira leitura, de suas rasuras, alguém que se (re)constrói nas redes de textualidades que transversam em um acervo. Dessas redes, talvez surja alguém que embora discursivo, pode ser ainda mais frágil e mais humano. E esse eu apenas pode ser por engenho de um leitor. Talvez ele possa dizer quem realmente é o escritor, resposta à pergunta de Kafka a seu amor.

Josué Guimarães, oneself and persona(s) in the ALJOG/UPF

Abstract

The paper discusses the author's conception through different theoretical bases, in comparison, starting from the considerations of Barthes (2012), associated with the subsequent studies of Foucault (2001), Chartier (2014) and Willemart (2009). Observing the need for a new demand on authorship from the investigations carried out in literary archive, with the basis of genetic theories, the study, having as locus the ALJOG/UPF, proposes the constitution of a new entity, called persona, originated and renewed in the works with items that constitute the archive of an author.

Keywords: Josué Guimarães. Literary archive. Persona. Oneself.

Referências

- BALINT, Benjamin. **O último processo de Kafka**. Porto Alegre: Arquipélago, 2021.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdFScar, 2014.
- FENOGLIO, Irène. Escrever é sempre incerto. **Manuscrita**, São Paulo, n. 11, p. 211-221, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Estética**: Literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- GUIMARÃES, Josué. **As muralhas de Jericó**. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- GUIMARÃES, Josué. **Camilo Mortágua**. Porto Alegre: L&PM, 1980.
- HAY, Louis. **A literatura dos escritores**. Questões de crítica genética. Belo Horizonte: EdUFMG, 2007.
- REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. Um livro de memórias – O romancista Josué Guimarães se apresenta. *In*: GUIMARÃES, Josué. **As muralhas de Jericó**. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. O empreendimento autobiográfico. Josué Guimarães e Erico Verissimo. *In*: ZILBERMAN, Regina *et al.* **As pedras e o arco**. Fontes primárias, teoria e história da literatura. Belo Horizonte: EdUFMG, 2004.
- RETTENMAIER, Miguel. Tempo de ausência: a falta de Josué Guimarães, a atualidade de sua obra. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 19/04/2016. Caderno de Sábado.
- SARAMAGO, José. O autor como narrador. **LER**, Livros & Leitores, nº 38, 1997.
- SEYMOUR, Laura. **An Analysis of Roland Barthes's "The Death of the Author"**. Londres: Macat, 2017.

WILLEMART, Philippe. **Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

A repetição como recurso estilístico em crônicas de Fernando Sabino

André Conforte¹

Bianca Pandeló²

Resumo

Este artigo tem como escopo revisitar a noção de repetição enquanto recurso expressivo, a partir do estudo pioneiro de Teles (2020), e demonstrar como o escritor brasileiro Fernando Sabino aplicou o recurso em suas crônicas, obtendo efeitos de grande eficácia estilística. Para tanto, faremos uso de quatro de suas muitas crônicas para, a título de amostragem, demonstrar o poder expressivo, enfático e retórico da repetição em textos escritos em prosa. Tentaremos demonstrar, ainda, que a repetição se mostra não somente no plano vocabular ou gramatical, mas também no nível discursivo, por meio das isotopias que perpassam o texto literário. A análise do corpus nos fez chegar à conclusão de que o recurso à repetição é, de fato, uma das características estilísticas mais marcantes e eficazes do autor de *O encontro marcado*.

Palavras-chave: Estilística. Crônica. Repetição. Fernando Sabino.

Data de submissão: Novembro. 2023 – Data de aceite: Dezembro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i3.15403>

¹ Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com pós-doutorado na FLUP (Portugal). Professor Associado de Língua Portuguesa na UERJ e coordenador de projeto de Iniciação Científica voltado para a Análise Estilística da canção na mesma instituição. <https://orcid.org/0000-0002-8862-586X> E-mail: andreconforte@gmail.com

² Licenciada em Letras (Português/Italiano) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português, atualmente é mestranda da área de estudos da língua, na especialidade de Língua Portuguesa, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui experiência como professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura no ensino fundamental e no ensino médio da rede privada do Rio de Janeiro. <https://orcid.org/0009-0003-7799-228X> E-mail: biancapandelo@gmail.com

Introdução

A percepção equivocada da repetição em textos escritos como mero sintoma de pobreza vocabular ou sintática é ainda hoje difundida por alguns manuais de “boa escrita” e até mesmo por alguns docentes. Ignora-se, na verdade, que a recorrência de vocábulos e estruturas na cadeia textual, desde que aplicada de modo consciente, constitui um instrumento coesivo bastante eficaz, além de se configurar como um recurso de forte investimento retórico, conforme afirma Conforte (2019, p. 103):

há uma ideia bastante espreitada, porém equivocada, de que se deve evitar a repetição de um nome. Essa “regra”, embora tenha um pouco de verdade, não resolve muita coisa (uma vez que o produtor do texto continua sem ter muitos recursos de substituição à mão, no máximo os pronomes) e ainda dissemina um preconceito contra as possibilidades expressivas, enfáticas, de se repetir determinado sintagma nominal.

Por isso, adverte o mesmo autor,

não tem sentido estabelecer uma regra absoluta que recomende aos alunos não repetirem nomes. Em primeiro lugar, cada caso é um caso. Em segundo, há muitos casos em que a repetição tem forte valor expressivo – não só não deve ser evitada como é desejada, necessária para criar ênfase, efeito poético ou retórico. De qualquer modo, como regra geral (mas bem geral mesmo), adote-se a seguinte premissa: a repetição, num texto de natureza referencial, deve ser evitada somente em excesso e com muita proximidade (Conforte, 2019, p. 106).

As considerações de Conforte coadunam-se com as de Antunes (2005), para quem,

ao contrário do que aparece nas falas de alguns professores e nas instruções de certos manuais de redação, a repetição de palavras é um recurso textual significativo. Sua ocorrência em textos é incontestável, isto é, os textos maiores, orais ou escritos, formais ou informais, normalmente, trazem palavras repetitivas, sem que isso lhes afete a qualidade (p. 71).

E se, mesmo no texto referencial, a repetição manifesta o potencial expressivo da linguagem, esse recurso se provará ainda mais revelador da riqueza linguística em textos de natureza poética, conforme observa Kristeva:

Se, na linguagem corrente, a repetição de uma unidade semântica não altera a significação da mensagem e provoca, sobretudo, um efeito desagradável de tautologia ou de agramaticalidade [...], o mesmo não se dá na linguagem poética. Nela, as unidades não são não-repetíveis, ou, em outros termos, a unidade repetida não é mais a mesma, de forma a ser possível sustentar que, uma vez retomada, é já uma outra. A repetição aparente XX não equivale a X. Produz-se um fenômeno inobservável no nível fonético (manifesto) do texto poético, mas que é um efeito de sentido propriamente poético e que consiste em ler, na sequência (repetida), ela mesma e outra coisa (Kristeva, 1974, p. 178).

Em meio a muitos exemplos expressivos nos mais diversos gêneros, Antunes ilustra a potencialidade do recurso nesta curta e irônica peça de humor de Millôr Fernandes:

Agora que sentei na minha cadeira de *madeira*, junto à minha mesa de *madeira*, colocada em cima deste assoalho de *madeira*, olho minhas estantes de *madeira*, e procuro um livro deito de polpa de *madeira* para escrever um artigo contra o desmatamento florestal (Millôr Fernandes apud Antunes, 2005, p. 77).

Ressalta no texto citado por Antunes não só o aspecto reiterativo que visa reforçar a contradição do discurso do enunciador, mas também o efeito semiótico da onipresença do signo *madeira*, como que a rodear o ambiente em que se insere a pessoa que vai escrever contra o desmatamento.

Ao se falar em repetição como recurso expressivo, é inevitável chamar a atenção para o estudo pioneiro e original de Gilberto Mendonça Teles, que, na obra *Drummond: A estilística da repetição*, desenvolve um estudo sobre o uso desse recurso na poesia de Carlos Drummond de Andrade, em que o autor esclarece, justamente, que repetir vai muito além de dizer novamente o que já foi dito, e afirma que “não são exatamente iguais os significantes e os significados de uma cadeia de repetição [...] pois se o fossem perderia a repetição a sua função estilística, e se tornaria inexpressiva” (2020, p. 26).

Para além de demonstrar como o recurso reiterativo é utilizado à exaustão, das mais diversas formas e gerando os mais diversos efeitos de sentido, Teles se preocupa em demonstrar, antes de tudo, que a repetição, também tratada sob a forma de “reduplicação ou redobro, o *geminatio* ou *repetitio* dos antigos retóricos, as recorrências ou formas recorrentes dos estruturalistas”,

constitui um dos mais eficazes [processos] na intensificação da linguagem de todos os tempos, sendo, portanto, objeto de estudo da Linguística geral e mais particularmente da *Estilística da Língua*. Descobre-se em quase todas as línguas uma antiga tendência à repetição de elementos fônicos, morfológicos e sintáticos. (...). É que, reiterando a palavras ou parte delas, descobria-se a possibilidade de forçar conscientemente a língua e ajustá-la às necessidades da comunicação (Teles, 2020, p. 36).

Prova-o a onipresença, nas mais diversas línguas, do redobro na maioria dos chamados hipocorísticos, apodos familiares de cariz afetivo, como Zezé, Dadá, Dedé, Didi, Dudu, Bibi etc. e na própria linguagem infantil, como ocorre em vocábulos como papá, mamã, xixi, cocô etc.

Sendo esse fenômeno ou processo, portanto, onipresente na linguagem cotidiana,

não é de se estranhar que fosse transposto, com suas potencialidades ampliadas, para o plano literário, não só na poesia, como demonstrou Teles no estudo acima mencionado, mas também na prosa, modalidade em que o recurso se demonstra não somente como um elemento que confere ritmo ao fluxo textual, mas que também, como procuraremos demonstrar mais adiante, é fundamental no estabelecimento de isotopias discursivas.

Mais adiante, ao discorrer sobre o poeta objeto de seu estudo, Teles conclui que

dentre os vários recursos de que o poeta teve que valer-se para a reinvenção de sua linguagem poética, não há dúvida de que a repetição ocupa uma faixa de frequência bastante representativa, aparecendo lançada em todas as direções, explorando as mínimas sugestões de fonemas e sílabas e, também, atuando em profundidade, de dentro para fora, de maneira a iluminar a área das imagens no poema, envolvendo-as num halo de magnetismo emocional ou intelectual [...] (Teles, 2020, p. 69-70).

Teles (2020, p. 26-28) cita ainda outros autores, de áreas como a antropologia e a filosofia, que também deram destaque ao recurso da repetição, como Lévi-Strauss, que, a respeito da repetição nos mitos, afirmou que “as camadas não são jamais rigorosamente idênticas”, e Gilles Deleuze, para quem “a repetição é a força da linguagem e é por intermédio dela que se cria a diferença”.

Tomando, portanto, como ponto de partida o estudo de Teles sobre a repetição e seus efeitos estilísticos nos versos de Drummond, este artigo visa investigar de que forma o recurso contribui expressivamente também para a escrita em prosa. Para tal, foram selecionadas quatro crônicas – “Homem olhando o mar”, “Notícia de jornal”, “Sardinha do Báltico” e “Dez minutos de idade” – de um dos mais aclamados cronistas brasileiros: Fernando Sabino.

Desse modo, objetiva-se aqui não apenas investigar quais figuras de repetição sobressaem na escrita de Sabino, mas também – e principalmente – observar de que forma contribuem para a expressividade da prosa do autor.

1 A repetição para além da pobreza vocabular

Embora a repetição na escrita possa até ser indicadora de um vocabulário restrito e de ausência de domínio de recursos de coesão referencial, limitá-la a esse aspecto é olhar para a língua de forma também muito restrita, pois essa atitude ignora o potencial expressivo e estilístico que o uso da repetição apresenta, sobretudo – mas não somente, reitere-se, em textos literários.

E, mesmo em textos dessa natureza, há uma tendência a se encarar a repetição como um recurso eficiente e até natural na poesia – ignorando que, mesmo nesse domínio, a mera repetição não necessariamente enriquece o texto poético – ao passo que pouca

atenção se lhe dá quando estamos diante do texto literário em prosa, à exceção de textos excessivamente marcados, como é o caso das chamadas obras escritas em prosa poética, em que recursos como o paralelismo rítmico, além da repetição, parecem ser muito bem-vindos, malgrado os excessos típicos de determinadas escolas literárias.

Por isso, é válido destacar que repetir nem sempre consiste num ato mecânico e irrefletido por parte de quem escreve, mas pode ser também uma escolha consciente e calculada dos escritores, visando a determinados efeitos de sentido. A esse respeito, Garcia (2010, p. 284) afirma que “se a repetição resultante da pobreza de vocabulário ou de falta de imaginação para variar a estrutura da frase pode ser censurável, a repetição intencional representa um dos recursos mais férteis de que dispõe a linguagem para realçar as ideias”.

Entretanto, cabe ressaltar que a repetição não é somente – o que não é pouco – uma valiosa e produtiva ferramenta estilística e expressiva, pois ela exerce, ainda, um papel básico e essencial: o coesivo. Dessa maneira, se por vezes a repetição descuidada pode gerar problemas de coesão, por outro lado repetir é também um eficiente e fundamental recurso coesivo, o que evidencia, novamente, a problemática de sentenciar a repetição como um desvio, mostrando, assim, que seu bom ou mal proveito se relaciona muito mais à presença ou ausência de uma competência de uso. Não à toa boa parte dos estudos teóricos sobre coesão textual elencam, ao lado da coesão referencial e da sequencial, a chamada coesão recorrencial, que se manifesta de maneiras bastante diversas no corpo do texto³.

Assim, é importante frisar que uma hábil e competente utilização da repetição pode se dar não só pela simples ocorrência de um mesmo vocábulo ao longo do texto, mas também, e sobretudo, no discurso literário, por meio do uso de figuras de linguagem às quais comumente os escritores recorrem para a criação de efeitos expressivos em suas obras.

Henriques (2011), por exemplo, apresenta um total de dezesseis figuras que se estruturam em torno da repetição. As principais, da esfera fônica, são: aliteração – repetição continuada dos mesmos sons consonantais em palavras seguidas ou próximas; assonância – repetição vocálica em sílabas tônicas de termos apresentados continua ou proximamente; diáfora – emprego do mesmo significante com significados distintos; e homeoteleuto – repetição de terminações.

Em relação às figuras léxicas, Henriques apresenta, inicialmente, a anadiplose e a epanadiplose – a primeira consistindo “na repetição de palavra ou de sintagma que termina um segmento frasal ou um verso fazendo-a(o) iniciar o segmento ou verso seguinte”, e a

³ Citemos, a título de ilustração, mais uma vez, o estudo de Antunes (2005), em que a autora reconhece como elementos de coesão recorrencial fenômenos de natureza bastante distinta como a paráfrase, o paralelismo (sintático e semântico) e a repetição “propriamente dita”.

segunda, “repetindo o segmento inicial da frase ou verso no final da frase ou verso seguinte”. Em seguida, o autor apresenta mais duas figuras em que há repetição de palavras ou sintagmas em versos, orações e frases seguidas. Quando essa repetição ocorre sempre no início, tem-se a chamada anáfora; já se ocorre no final, epífora. Há ainda: antimetábole – repetição de palavras ou sintagmas, invertendo-os; diácope – repetição intercalada de sintagmas ou palavras; epizeuxe – repetição seguida de vocábulos; epânodo – repetição de “duas ou mais palavras já empregadas no texto para expandir ou explorar com expressividade seu significado [...] tem o objetivo de salientar a significação ou a situação a que se referem as palavras retomadas”.

Quanto às figuras sintáticas que se desenvolvem ao repetir termos da oração, Henriques cita duas, o pleonasma sintático – que se dá “pela repetição enfática de um termo oracional, geralmente topicalizado” – e o polissíndeto – que consiste na repetição de uma mesma conjunção coordenativa. Por último, como figuras semânticas que se estabelecem a partir da repetição, o autor aponta a metábole – que é a repetição de uma ideia por meio de palavras diferentes – e o pleonasma semântico – que “consiste em repetir, redundante mas justificadamente, uma ideia a fim de obter efeito expressivo”.

É claro que esse excesso nomenclatural, dificilmente apreendido pelo estudante ou mesmo pelo professor, é o menos importante no estudo dos recursos expressivos de repetição, uma vez que, reiterar-se, o mais importante no estudo estilístico de um texto é perceber os efeitos obtidos a partir das diversas formas de se repetir uma palavra, um sintagma ou todo um segmento frasal em determinada parte do texto – recurso que se opõe, por óbvio, à escolha por não repetir esses elementos na cadeia do texto. A pequena lista fica registrada, portanto, a título de ilustração.⁴

2 O uso da repetição como recurso estilístico em crônicas de Fernando Sabino

2.1 A crônica: brevíssimo histórico

A crônica se estabeleceu no Brasil com a popularização do jornal, em meados do século XIX. No entanto, com o trabalho primoroso de exímios cronistas brasileiros que, com lirismo, leveza e humor, escreveram obras capazes de captar beleza e singularidade nos detalhes, é possível afirmar que a crônica brasileira extrapolou os limites do jornalismo

⁴ Registre-se, no entanto, que a lista apresentada por Henriques é modesta se comparada à de autores como Tavares (1996), que enumera, só no que respeita à repetição no plano sintático, nada menos do que 22 figuras, dentre as quais: anadiplose, anáfora, antanáclase, antimetábole, conversão, diácope, epanadiplose, apanalepse, apanástrofe, epânodo, epímone, epístrofe, epizeuxe etc.

e se tornou também um gênero literário.

No Brasil, em especial, o gênero crônica floresceu com considerável vitalidade, uma vez que não apenas desenvolveu-se com riqueza, pluralidade e profundidade, mas também tornou-se um dos gêneros literários mais caros ao grande público. Nesse sentido, Cândido afirmou que, dada a originalidade e a naturalidade com as quais a crônica se estabeleceu no Brasil, “até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro” (1992, p. 15). Já Santos (2007, p. 20), por sua vez, coloca na conta da crônica e dos bons cronistas a aproximação do brasileiro com a leitura e a literatura.

Nessa perspectiva, ao falar da consolidação da crônica como gênero literário e popular no Brasil, é indispensável falar também – entre outros nomes – de Fernando Sabino, que inegavelmente exerceu um papel fundamental na popularização da crônica brasileira, fazendo parte do seleto grupo de cronistas responsáveis pelo ingresso de muitos leitores no mundo das letras, como afirmou Santos:

A impressionante coleção de grifes literárias escrevendo nos jornais e revistas dos anos 1950 e 1960 ajudou a consolidar a crônica como o gênero literário mais próximo do brasileiro. Muitos leitores se aventuraram a voos mais profundos a partir do gosto que tomaram pelas páginas de Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos na revista Manchete. No jornal Última Hora, revezavam-se os estilos de Antônio Maria, romântico, e Stanislaw Ponte Preta, humor escrachado. No Correio da Manhã, no final dos anos 1950, estava Drummond; no Jornal do Brasil, no final dos 60, Clarice Lispector. Era uma turma de respeito ensinando o brasileiro a ler e, pela falsa simplicidade da coisa, a tentar escrever (Santos, 2007, p. 20).

Assim, neste estudo, busca-se homenagear Fernando Sabino no ano de seu centenário chamando a atenção para um dentre tantos de seus recursos estilísticos, com o intuito adicional de ressaltar a importância da competente manipulação dos recursos linguísticos que a língua oferece para a construção de um texto literário digno de apreciação e análise; afinal de contas, estudar a literatura negligenciando sua dimensão linguística é uma atitude que, apesar de muito comum hoje em dia, significa deixar de lado justamente o elemento que lhe confere existência.

2.2 Análise das crônicas

Texto I - Homem olhando o mar

Ela carregava a pasta contra o peito, e caminhava com estudada displicência — o que, de certo modo, disfarçava a deselegância do uniforme. Deu uma corridinha para atravessar a rua e depois se compenetro, tentando fazer-se adulta. Logo se distraía, de vitrine em vitrine, com seu próprio corpo que passava, refletido no vidro — às vezes estacando para olhar um vestido, uma bolsa, um sapato. Bárbaro, murmurava.

Na esquina se deteve junto à carrocinha de sorvete:

— De chocolate.

A mãe era capaz de dizer que não ficava bem uma moça de 13 anos tomando sorvete pela rua afora. Ainda mais nesse passinho saltitante, evitando as listas pretas da calçada, só pisando nas brancas. Pouco se importava: muita coisa que não ficava bem ela gostava de fazer. Por exemplo: tirar o sapato ali mesmo e andar descalça, dava vontade. Outro exemplo: matar a última aula, pois não era isso mesmo?

Sorvete acabado, ficou pensando se agora não seria o caso de comprar um saco de pipocas. Enquanto decidia, olhava os cartazes de cinema. Por um instante teve a tentação de entrar. Isto é, se o dinheiro desse. Isto é, se desse tempo. Isto é, se já não tivesse visto aquele filme.

— Amanhã vou pedir ao papai — afirmou, como se falasse para o próprio sapatinho branco na vitrine, logo adiante: bárbaro também. O pai naquele instante na cidade, trabalhando no escritório. O que eu estou precisando é de tomar juízo, concluiu. Mas, francamente: só a última aula. Ainda mais numa tarde tão bonita como aquela. Virou a esquina e seguiu em direção ao mar.

O mar. Ondas que se quebravam lá adiante, espumando verde. Ao longe, cruzando a barra, um navio branco. O azul do céu sem uma nuvem, a areia dourada. Foi andando devagar ao longo da praia, passo a passo, reconciliada com o mundo, leve, distraída, olhando o mar.

De repente estacou, surpresa: num dos bancos, logo adiante, um homem também olhando o mar.

Um homem alto como seu pai, meio curvado como seu pai, olhando o mar. Mas àquela hora, sentado sozinho num banco de praia, paletó largado ao colo, olhando o mar?

Virou rapidamente o rosto, porque ele se movera e já podia tê-la visto. Deu-lhe as costas e atravessou a rua, aturdida com a descoberta: ele também matava aula para ficar olhando o mar.

Antes de desaparecer na esquina, arriscou ainda um olhar furtivo, para confirmar: lá está ele. Teve a impressão de que agora ele é que virava o rosto, para não ser reconhecido. Por via das dúvidas, foi logo para casa.

Já era tempo mesmo: chegou à hora de sempre.

À noite, ele chegou também à hora de sempre. E durante o jantar, a uma pergunta da mulher, enfrentou a família com o costumeiro sorriso de cansaço:

— Tive um dia atarefadíssimo, hoje.

Olhou a filha, meio ressabiado, mas ela já lhe devolvia o olhar, com ternura. Uma ternura de cúmplice.

Na crônica acima, como primeira figura de repetição, é possível observar o uso de uma anadiplose, já que o vocábulo *mar* – sendo acompanhado pelo artigo *o* – finaliza o sexto parágrafo e abre o sétimo:

[...] O que eu estou precisando é de tomar juízo, concluiu. Mas, francamente: só a última aula. Ainda mais numa tarde tão bonita como aquela. Virou a esquina e seguiu em direção ao *mar*.

O *mar*. Ondas que se quebravam lá adiante, espumando verde. Ao longe, cruzando a barra, um navio branco. [...]

A palavra *mar*, embora seja introduzida no texto somente no final do sexto

parágrafo, se revela fundamental nos parágrafos seguintes para a construção do clímax da narrativa. Assim, sua repetição imediata – por meio da anadiplose – é valiosa para que se dê ênfase a esse vocábulo que vai ser de grande importância no desenrolar dos parágrafos seguintes, fazendo com que, dessa forma, ele não passe despercebido ou com pouco destaque. Além disso, essa repetição, por se dar em uma curta frase nominal – na qual consta apenas *O mar* – cria uma espécie de pausa, como se proporcionasse um tempo para contemplação da paisagem oceânica, objeto de arrebatamento psicológico frequente em textos literários. A presença do mar na narrativa não é fortuita, pelo contrário, torna-se obsedante.

Nos parágrafos que se seguem, narra-se então a surpresa de uma jovem que matava aula para contemplar o mar ao encontrar o pai fazendo o mesmo em seu horário de trabalho. Ali o uso de uma nova figura de repetição será muito significativa para o desenvolvimento da sensação de admiração por parte da personagem. Trata-se de uma epífora com a construção *olhando o mar*, que finaliza quatro parágrafos consecutivos e um período intraparágrafo, como é possível observar abaixo:

O mar. Ondas que se quebravam lá adiante, espumando verde. Ao longe, cruzando a barra, um navio branco. O azul do céu sem uma nuvem, a areia dourada. Foi andando devagar ao longo da praia, passo a passo, reconciliada com o mundo, leve, distraída, ***olhando o mar***.

De repente estacou, surpresa: num dos bancos, logo adiante, um homem também ***olhando o mar***.

Um homem alto como seu pai, meio curvado como seu pai, ***olhando o mar***. Mas àquela hora, sentado sozinho num banco de praia, paletó largado ao colo, ***olhando o mar?***

Virou rapidamente o rosto, porque ele se movera e já podia tê-la visto. Deu-lhe as costas e atravessou a rua, aturdida com a descoberta: ele também matava aula para ficar ***olhando o mar***.

O uso repetitivo da construção destacada acima possibilita uma espécie de gradação na descoberta narrada, como se mostrasse o processo de elaboração pelo qual a personagem e sua mente passaram para entender o que estavam presenciando. Assim, é com o auxílio dessa repetição que o leitor tem acesso às etapas que se revelavam para a moça: primeiro era ela quem estava olhando o mar até que viu um homem também olhando o mar. Então percebeu que aquele homem – que olhava o mar – lembrava seu pai, o que a faz se perguntar se, naquelas circunstâncias, seria possível ser seu pai ali – olhando o mar –, chegando então à conclusão que sim: seu pai também deixava seus compromissos para ficar olhando o mar. As repetições, aqui, são também responsáveis por destacar o ponto de maior surpresa para a garota, isto é, mais do que por qualquer outra informação – como ser seu pai ali ou o fato dele estar se ausentando do trabalho em plena tarde de um dia útil –, seu espanto máximo parece ser por ele estar ali, assim como ela, para olhar o mar.

Contudo, apesar da epífora com a construção *olhando o mar* ser a que mais se

destaca nesta crônica, ela não é a única, como mostra o trecho abaixo.

[...] Por via das dúvidas, foi logo para casa.
Já era tempo mesmo: chegou **à hora de sempre**.
À noite, ele chegou também **à hora de sempre**. [...]

A locução adverbial destacada acima reforça a ideia de hábito, é responsável por mostrar que, apesar do encontro inesperado da filha com seu pai, a rotina da casa se manteve, não foi abalada. Essa ideia de hábito ou rotina, naturalmente, é construída pela presença do advérbio *sempre*, entretanto, além da escolha lexical feita por Sabino, a repetição também se torna um recurso fundamental para sugestionar a ideia de um comportamento rotineiro, afinal, o que é a rotina senão justamente aquilo que se repete?

Por fim, há ainda o uso de outras duas figuras de repetição: epânodo e anáfora. Enquanto a primeira é utilizada para expandir a significação do substantivo *ternura* – *Olhou a filha, meio ressabiado, mas ela já lhe devolvia o olhar, com **ternura**. Uma **ternura** de cúmplice* –, a segunda é empregada com uma finalidade de retratar a reformulação do pensamento da personagem – ***Isto é, se o dinheiro desse. Isto é, se desse tempo. Isto é, se já não tivesse visto aquele filme.*** Assim, com a construção *isto é* iniciando três orações seguidas, a ideia de condição, já evidenciada pelas orações condicionais introduzidas pela conjunção *se* – que também se repete – ganha ainda mais força, ressaltando que, naquelas circunstâncias, eram várias as condições – ou justificativas – que impossibilitavam a jovem de entrar no cinema.

Texto II - Notícia de jornal

Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um homem de cor branca, trinta anos presumíveis, pobremente vestido, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante setenta e duas horas, para finalmente morrer de fome.

Morreu de fome. Depois de insistentes pedidos de comerciantes, uma ambulância do Pronto Socorro e uma radiopatrulha foram ao local, mas regressaram sem prestar auxílio ao homem, que acabou morrendo de fome.

Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (um homem) afirmou que o caso (morrer de fome) era alçada da Delegacia de Mendicância, especialista em homens que morrem de fome. E o homem morreu de fome.

O corpo do homem que morreu de fome foi recolhido ao Instituto Médico Legal sem ser identificado. Nada se sabe dele, senão que morreu de fome.

Um homem morre de fome em plena rua, entre centenas de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é homem. E os outros homens cumprem seu destino de passantes, que é o de passar. Durante setenta e duas horas todos passam, ao lado do homem que morre de fome, com um olhar de nojo, desdém, inquietação e até mesmo piedade, ou sem olhar nenhum, e o homem continua morrendo de fome, sozinho, isolado, perdido entre os homens,

sem socorro e sem perdão.

Não é de alçada do comissário, nem do hospital, nem da radiopatrulha, por que haveria de ser da minha alçada? Que é que eu tenho com isso? Deixa o homem morrer de fome.

E o homem morre de fome. De trinta anos presumíveis. Pobrementemente vestido. Morreu de fome, diz o jornal. Louve-se a insistência dos comerciantes, que jamais morrerão de fome, pedindo providências às autoridades. As autoridades nada mais puderam fazer senão remover o corpo do homem. Deviam deixar que apodrecesse, para escarmento dos outros homens. Nada mais puderam fazer senão esperar que morresse de fome.

E ontem, depois de setenta e duas horas de inanição em plena rua, no centro mais movimentado da cidade do Rio de Janeiro, um homem morreu de fome.

Morreu de fome.

Entre as crônicas aqui selecionadas, esta é aquela em que a repetição se apresenta de forma mais intensa e marcada, dificilmente passando despercebida até mesmo ao mais distraído e apressado dos leitores. Trata-se, assim, de um texto que muito serve para mostrar que a repetição excessiva pode ser intencional e, mais do que isso, pode ser uma amostra de competência e talento no trabalho com as palavras.

Nessa perspectiva, entre as várias repetições presentes neste texto, uma delas se destaca pela maior recorrência. Trata-se da expressão ***morrer de fome*** – com variações na flexão do verbo *morrer*, presente não só no infinitivo, mas também no pretérito perfeito, no presente e no futuro do presente do indicativo, além de uma vez no pretérito do subjuntivo e duas vezes no gerúndio –, totalizando vinte e uma menções. Tem-se ali uma construção em que a repetição provoca um importante efeito de realce, dando ênfase à causa da morte e, ao contrário do que talvez se espere da repetição excessiva, a escolha por repetir assiduamente a estrutura *morrer de fome* e suas variações faz não com que o leitor normalize ou se acostume com aquela informação, pelo contrário, trata-se de uma repetição que, a cada nova ocorrência, parece deixar mais claro o absurdo daquele ocorrido, funcionando como uma espécie de letreiro luminoso, um chamado à não banalização do fato.

Produzindo um efeito similar, a repetição do vocábulo *homem* também é muito recorrente nesta crônica, aparecendo vinte vezes. Trata-se de uma repetição que, assim como a da construção *morrer de fome*, tem o papel de chamar a atenção para o absurdo do que se conta ali, ou seja, não basta apenas destacar a causa da morte, mas é fundamental também que se lembre – se grite, se evidencie – que a vítima de uma morte tão absurda e cruel, inadmissível até mesmo para um animal, é um homem.

Nesse sentido, a repetição constante de *homem*, sem que nunca se lhe atribua um nome próprio, marca ainda a maneira como ele era visto por todos aqueles que cruzaram seu caminho e não o salvaram: apenas como um qualquer, sem individualizá-lo. Sob essa ótica, soma-se a repetição constante do artigo indefinido no trecho abaixo, que introduz

uma longa lista de recategorizações do referente:

Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é homem.

No excerto acima, certamente haveria a alternativa do autor utilizar o artigo por apenas uma vez – ou por poucas vezes –, mas a escolha por repeti-lo a cada nova característica do homem contribui para a expressividade da mensagem, marcando na aparente cadeia sinonímica (que também consiste na repetição de semas aparentados) o processo contínuo de recategorização lexical por meio de sintagmas que remetem a um campo semântico comum no contexto dado.

Texto III - Sardinha do Báltico

Entrou num botequim, pediu cerveja e sanduíche de sardinha. De repente surgiu o outro, considerado o Prêmio Nobel da Mitomania. “Estou perdido”, lastimou-se ele: “se não tivesse encomendado ao garçom, era o caso de dar o fora”.

– Não sei como é que você tem coragem de comer sardinha brasileira – comentou o chato, aboletando-se a seu lado.

– Brasileira, não: portuguesa – resmungou.

– Dá na mesma. Sardinha é a do Báltico. É a melhor do mundo, você sabe disso.

– Não sabia não. E seria muito perguntar onde é que se pode comer sardinha do Báltico?

– Em lugar nenhum, a não ser no Báltico.

– E você já esteve no Báltico?

– Não. Isto é, já, mas há muito tempo. Mas tenho aí meus macetes, o que é que há? Mando importar diretamente.

– Manda importar diretamente o quê?

– Sardinha do Báltico. Qualquer dia desses você aparece lá em casa para experimentar, uma delícia.

– Escuta, eu não sou de comer sardinha. Só porque hoje...

Acabou perdendo a paciência:

– Quer saber de uma coisa? Vai ser agora, então. Vamos até lá.

O outro vacilou:

– Hoje está meio tarde... Minha mulher já deve estar dormindo.

– Pois eu gostaria de experimentar é hoje. Não sei por que, me deu de repente uma vontade desgraçada de comer sardinha do Báltico.

– Já que você insiste...

Saíram juntos, e ele caminhava duro, decidido a ir até o fim. Sardinhas do Báltico! Tiveram de entrar pela cozinha, e ele se prevenia contra qualquer pretexto do outro para escapar. Desta vez o apanhara. A carta do Hemingway que acabara de receber, pena que tivesse deixado em casa; sua amizade com Chaplin; a viagem que fizera numa jangada; sua atuação no passado, como integrante do selecionado brasileiro de futebol! Desta vez, porém, estava perdido. Sardinhas do Báltico.

– Espere um instante, que minha mulher é que sabe onde estão.

E o homem foi lá dentro. Via-se que estava sem jeito, completamente encafifado.

Em pouco voltava, carregando uma pilha de latas:

– Ela mandou pedir desculpas por não aparecer, você não repare, já estava recolhida. Olhe aí, tem de diversas marcas. Vamos experimentar esta aqui, na minha opinião é a melhor.

Ele tomou das latas e pôs-se a examiná-las com cuidado. Teve de render-se à evidência: eram latas de sardinha, não havia dúvida. E todas do Báltico.

A crônica *Sardinhas do Báltico* inicia-se com a apresentação de um diálogo que acaba irritando um dos interlocutores, e a repetição é um recurso significativo para criar essa atmosfera de irritação que vai surgindo, já que insistir num mesmo ponto é uma atitude que tem a capacidade de fazer com que uma conversa se torne de fato enervante. Dessa forma, a recorrência aos mesmos vocábulos – *sardinha*, *Báltico* e *sardinha do Báltico* – é nesse caso um recurso expressivo fundamental para transportar o leitor a essa sensação de incômodo que o personagem sente com o rumo da conversa traçado por seu colega de bar que insiste na exaltação das sardinhas do Báltico e na condenação de todas as outras – o que teria menor ênfase se o autor optasse por evitar as repetições, lançando mão, por exemplo, de substituições pronominais ou elipses.

Por conseguinte, ao ficar irritado com a insistência do colega, o homem – em uma espécie de vingança – também se torna obstinado pelas tais sardinhas do Báltico; logo, mais uma vez, a repetição será um recurso útil, dado que ajudará a evidenciar essa obstinação, que agora passou a ser dos dois interlocutores.

Portanto, é possível afirmar que o uso da repetição nesta crônica é um dos recursos essenciais para a construção da atmosfera na qual o leitor é inserido – que começa em uma espécie de insistência, partindo para uma impaciência e gerando um cenário de obstinada desconfiança – e que, por fim, com o uso da palavra Báltico aparecendo novamente e finalizando o texto, culminará numa postura de resignação – que é, inclusive, produtora de humor, dada a expectativa criada de pegar o mentiroso em flagrante e a longa saga para, no final, o homem desconfiado concluir que o colega não mentira.

Texto IV - Dez minutos de idade

A enfermeira surgida de uma porta me impôs silêncio com o dedo junto aos lábios e mandou-me entrar. Estava nascendo! Era um menino.

Nem bonito nem feio; tem boca, orelhas, sexo e nariz no seu devido lugar, cinco dedos em cada mão e em cada pé. Realizou a grande temeridade de nascer, e saiu-se bem da empreitada. Já enfrentou dez minutos de vida. Ainda traz consigo, nos olhinhos esgazeados, um resto de eternidade.

Portanto, alegremo-nos. A vida também não é bonita nem feia. Tem bocas que murmuram preces, orelhas sábias no escutar, sexos que se contentam, perfumes vários para o nariz, mãos que se apertam, dedos que acariciam, múltiplos caminhos para os pés. É verdade que algumas palavras, melhor fora nunca dizê-las, outras nunca escutá-las. Olhos há que procuram ver o que não podem, alguns narizes se metem onde não devem. Há muito prazer insatisfeito, muito desejo vão. Mãos que se fecham. Pés que se atropelam. Mas o simples ato de nascer já

pressupõe tudo isso, o primeiro ar que se respira já contém as impurezas do mundo. O primeiro vagido é um desafio. A vida aceitou um novo corpo e o batismo vai traçar-lhe um destino. A luta se inicia: mais um que será salvo. Portanto, alegremo-nos.

Menino sem nome ainda, não te prometo nada. Não sei se terás infância: brinquedos, quintal, monte de areia, fruta verde, casca de árvore, passarinho, porão de fantasmas, formigas em fila, beira de rio, galinha no choco, caco de vidro, pé machucado. O mundo de hoje, tal como o estou vendo da janela do meu apartamento, desconfio que te reserva para a infância um maravilhoso aparelho eletrocosmogônico de brincar. Ou apenas uma eterna garrafa de Coca-Cola e um delicioso Chicabon.

Aceita, menino, esses inofensivos divertimentos. Leva-os a sério, com toda aquela seriedade grave da infância, chupa o Chicabon, bebe a Coca-Cola, desmonta e torna a montar a maravilhosa máquina de brincar de nosso século que a imaginação de teu pai jamais poderia sequer conceber. Impõe a essas coisas e a essa vida que te oferecerão como infância a sofreguidão da tua boca, a ousadia de teus olhos e a força de tuas mãos. Imprime a tudo que tocares a alegria que me deste por nasceres. Qualquer que seja a tua infância, conquista-a, que te abençoo. Dela te nascerá uma convicção. Conquista-a também – e vá viver, em meu nome. Nada te posso dar senão um nome.

Nada te posso dar. No teu primeiro instante de vida minha estrela não se apagou. Partiu-se em duas e lá no alto uma delas te espera, será tua. Nada te posso dar senão um nome e esta estrela. Se acreditares em estrela, vai buscá-la.

Nesta última crônica aqui analisada, destaca-se a repetição da oração **Portanto, alegremo-nos**, responsável por abrir e fechar o segundo parágrafo. Trata-se de uma forma de repetição que se assemelha a repetições encontradas em orações cristãs e em ritos litúrgicos, sendo, inclusive, parte do conhecido salmo 118:24: *Este é o dia que fez o Senhor; regozijemo-nos e alegremo-nos nele*. Com esse uso, obtém-se então um efeito próximo ao de uma reza, o que contribui para a construção de um tom sacro no texto, diretamente relacionado ao seu sentido, uma vez que se conta ali sobre um momento quase sagrado na vida de um homem e que conecta o ser humano com o divino: o nascimento de uma criança, a chegada de um filho.

A referência religiosa se confirma pela parte em que se dá a repetição, uma vez que ela ocorre logo depois de uma menção ao batismo e à salvação: *A vida aceitou um novo corpo e o batismo vai traçar-lhe um destino. A luta se inicia: mais um que será salvo. Portanto, alegremo-nos*.

Ademais, por meio do uso de anáfora, uma outra oração também se repete no final da crônica acima:

*[...] Qualquer que seja a tua infância, conquista-a, que te abençoo. Dela te nascerá uma convicção. Conquista-a também – e vá viver, em meu nome. **Nada te posso dar** senão um nome.*

Nada te posso dar.** No teu primeiro instante de vida minha estrela não se apagou. Partiu-se em duas e lá no alto uma delas te espera, será tua. **Nada

te posso dar senão um nome e esta estrela. Se acreditares em estrela, vai buscá-la.

Tem-se neste trecho a repetição de **Nada posso te dar** que, somada a outras repetições – **senão um nome** (usada duas vezes) e **estrela** (usada três vezes) – tem a função de dar ênfase à mensagem expressa.

Cabe ressaltar, por fim – o que também aproxima o tom da crônica acima ao tom solene bíblico –, a estrutura paralelistica, que traz para o mesmo plano semântico o bebê recém-nascido e a própria vida:

Nem **bonito nem feio**; tem **boca, orelhas, sexo e nariz** no seu devido lugar, cinco **dedos** em cada **mão** e em cada **pé**. (...) A vida também não é **bonita nem feia**. Tem **bocas** que murmuram preces, **orelhas** sábias no escutar, **sexos** que se contentam, perfumes vários para o **nariz**, **mãos** que se apertam, dedos que acariciam, múltiplos caminhos para os **pés**.

Considerações finais

Embora este breve artigo tenha tido como intenção primordial demonstrar como a reiteração explícita de elementos lexicais e gramaticais ao longo da cadeia textual é fato de grande eficiência retórica e expressiva na construção do texto literário, entendemos que é importante ressaltar, por fim, que o recurso à repetição vai além dos vocábulos e se revela também no plano do discurso, por meio não da recorrência não só de palavras ou estruturas, mas também de semas e classemas – recorrência que, nos estudos discursivos e semânticos, recebe o nome de *isotopia*, termo cunhado pelo linguista de origem lituana Algirdas Julius Greimas. Segundo José Luiz Fiorin,

O que dá coerência semântica a um texto e o que faz dele uma unidade é a reiteração, a redundância, a repetição, a recorrência a traços semânticos ao longo do discurso. Esse fenômeno recebe o nome de isotopia. (...) Em análise do discurso, isotopia é a recorrência de um dado traço semântico ao longo de um texto. Para o leitor, a isotopia oferece um plano de leitura, determina um modo de ler o texto (Fiorin, 2008, p. 112-113).

Nas palavras de Pozuelo Yvancos (2010),

A isotopia ocorre quando se dá a reiteração de conteúdo semântico que permite a leitura hierarquizada de um texto porque, ao se estabelecer a isotopia, estabelecem-se as dependências dos sememas em relação a um feixe, o isotópico, que forma o discurso como conjunto unitário e homogêneo de conteúdo: isso não quer dizer que todo texto tenha uma única isotopia, mas sim que a isotopia, ainda que haja várias num texto, configura uma

Dessa forma, percebe-se que o conceito de isotopia abrange tanto as formas de repetição estudadas nesse trabalho (desde que elas cumpram, é claro, com a função de reiterar um dado semântico) quanto as noções de campo semântico e campo lexical, embora com elas não se confunda, já que se trata de um conceito mais amplo e que não depende necessariamente da explicitação dos elementos lexicais e gramaticais, mas sim de uma determinada categoria semântica ou discursiva que é retomada no fio do texto.

A título de ilustração, portanto, demonstraremos (mas não reproduziremos, por ser um texto amplamente conhecido) a título de exemplificação, como é possível, a partir da leitura d'A última crônica, percorrer o caminho isotópico de um tema absolutamente atual como a histórica invisibilização dos negros e pobres em determinados espaços urbanos, uma vez que a própria família que é objeto da observação atenta do cronista internaliza esse “não se deixar ver” por meio de uma série de gestos comportamentais que se mostram não exatamente por meio da repetição de palavras, mas de construções linguísticas as mais diversas responsáveis pela manutenção dessa categoria semântica. Vejamos portanto, as construções que perfazem esse percurso temático do começo ao fim da crônica:

Ao fundo do botequim → últimas mesas de mármore → compostura da humildade → contenção de gestos e palavras → Três seres esquivos → O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira → A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom → a mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali → Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa a um discreto ritual → Ninguém mais os observa além de mim → cantando num balbúcio, a que os pais se juntam, discretos → Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça.

Passamos a saber, portanto, que o momento subsequente à última frase da cadeira: “mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso” é justamente o ponto em que a isotopia da invisibilidade é quebrada e substituída pela da dignidade, o que confere à crônica a sua “chave de ouro”, que recupera o verso de Bandeira a que o cronista faz alusão já no primeiro parágrafo, cuja isotopia reinante, por sua vez, é a da falta de inspiração, tema recorrente no gênero crônica.

O que se procura demonstrar aqui, portanto, é que a repetição deve ser

⁵ No original: Hay isotopia cuando se da reiteración de contenido semântico que permite la lectura jerarquizada de un texto porque al establecerse la isotopia se establecen las dependencias de los sememas respecto a un haz, el isotópico, que forma el discurso como conjunto unitario y homogéneo de contenido: no quiere decir que todo texto tenga una sola isotopia, sino que la isotopia, aun habiendo varias em un texto, configura una línea de conexión semântica, una coherencia, un proyecto de leitura.

analisada do ponto de vista tanto de uma estilística da língua quanto de uma estilística do discurso, uma vez que a linearidade do texto veicula não só os elementos lexicais e gramaticais que se podem ser sublinhados, marcados, apontados etc., mas também os elementos semântico-discursivos que reiteram categorias responsáveis por eixos de leitura fundamentais à compreensão do texto – e mesmo à ampliação de suas possibilidades de interpretação, já que a obra literária está sempre aberta a novas leituras.

Nosso objetivo, enfim, foi propor uma entre as tantas chaves de leitura, numa abordagem de natureza estilística, das crônicas de Fernando Sabino. Acreditamos que seja possível haver, aqui, um sugestivo veio para investigações futuras aos interessados. Fica a sugestão em forma de homenagem ao cronista que, não tendo construído pirâmides, como disse Guimarães Rosa, fez das suas crônicas biscoitos de sabor ímpar – talvez irrepetíveis.

Repetition as a stylistic resource in Fernando Sabino's chronicles

Abstract

This article aims to revisit the notion of repetition as an expressive resource, based on the pioneering study by Teles (2020), and to demonstrate how the Brazilian writer Fernando Sabino applied the resource in his chronicles, obtaining effects of great stylistic effectiveness. To this end, we will use four of his many chronicles to, as a sample, demonstrate the expressive, emphatic and rhetorical power of repetition in texts written in prose. We will also try to demonstrate that repetition is shown not only at the vocabulary or grammatical level, but also at the discursive level, through the isotopies that permeate the literary text. The analysis of the corpus led us to the conclusion that the use of repetition is, in fact, one of the most striking and effective stylistic characteristics of the author of O encontro marcado.

Keywords: Stylistics. Chronicle. Repetition. Fernando Sabino.

Referências

- ANTUNES, Maria Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: **Crônica**: o gênero e sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992; p. 13-22.
- CONFORTE, André N. Coesão referencial e ensino: uma proposta para a sala de aula. In: SCHLEE, Magda B.; DUTRA, Vania L. R.; DOMINGUEZ, Michelle G. Alonso (orgs.). **Descrição e ensino de Língua Portuguesa**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Ed. Gramma, 2019. p. 103-114.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Estilística e discurso**: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

POZUELO YVANCOS, José Maria. **Teoría del lenguaje literario**. Septima edición. Madrid: Ed. Catedra, 2010.

SABINO, Fernando. **A inglesa deslumbrada**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1967.

SABINO, Fernando. **A mulher do vizinho**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1972.

SANTOS, Joaquim Ferreira dos. **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

TAVARES, Hênio. **Teoria Literária**. 11. ed. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Villa Rica, 1996.

TELES, Gilberto Mendonça. **Drummond**: A estilística da repetição. Rio de Janeiro: Batel, 2020.

Compartilhando saberes sobre o letramento literário: reflexões acerca do ensino da literatura a partir de atividades realizadas com o texto poético

*Josenildo Pinheiro da Silva*¹

*Valdenides Cabral de Araújo Dias*²

Resumo

O trabalho com o texto literário em sala de aula tem se tornado um desafio devido a diversos fatores que permeiam a contemporaneidade. Nesse contexto, este artigo objetiva promover reflexões sobre o ensino da literatura, através da sistematização de um relato de experiência de uma sequência didática realizada com o texto poético em sala de aula com turmas do Ensino Médio. A sequência didática e a sistematização do relato se deu com base nas orientações metodológicas de Cosson (2006); para a fundamentação teórica da construção do artigo, recorreu-se às contribuições de autores que discutem a concepção de literatura, como Perrone-Moisés (2016) e Rouxel (2013), e a definição de letramento literário, Street (2003) e Cosson (2009), bem como os postulados teóricos daqueles que discutem a importância do ensino da literatura, o papel da escola na formação de leitores e a necessidade de repensar um ensino da literatura capaz de considerar a valorização estética e o reconhecimento do texto enquanto objeto artístico, Candido (2006), Chartier (2011) e Rouxel (2012), respectivamente. Os resultados apontam para o fato de que o trabalho com o texto literário precisa ser pensado na perspectiva de uma literatura possível sem perder de vista a necessidade de aproximação do texto com o leitor.

Palavras-chave: Literatura Possível. Ensino. Sequência Didática.

Data de submissão: Outubro. 2023 – Data de aceite: Dezembro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i3.15344>

¹ Doutorando da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA, Natal, Rio Grande do Norte Brasil. <https://orcid.org/0009-0000-0110-087X> E-mail: josenildo.pinheiro.cc@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA, Natal, Rio Grande do Norte Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7812-4837> E-mail: valdenidesdias@hotmail.com

Introdução

O ensino da Literatura tem se tornado um desafio no cotidiano das escolas a começar pela posição que ela ocupa no contexto das grades curriculares; não existem professores de Literatura, mas de Língua Portuguesa. E, a partir disso, já se tem uma configuração do espaço destinado a essa área que muitas vezes é tratada como elemento meramente complementar do ensino de Língua Portuguesa no currículo das escolas brasileiras.

Mas essa é apenas uma das questões problemáticas que permeiam o ensino da literatura, visto que temos outros dois aspectos a considerar: um é o fato de que por vezes o texto literário pode ser tomado como mero objeto para estudo da gramática, o que desconsidera totalmente o seu valor estético enquanto obra de arte; o outro é a maneira com que tem se trabalhado a literatura, partindo de uma abordagem que acaba por promover um distanciamento entre o aluno, leitor em formação, e o texto literário, graças ao modo enfadonho com que muitas metodologias de ensino têm sido adotadas no contexto escolar. Sobre essa problemática, Rouxel (2012, p. 274) já nos lembrou que [...] a história do ensino de literatura há muito tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito [...] as práticas escolares de leitura deixaram pouco espaço à subjetividade do leitor.”

Essas questões acabam acarretando um grande problema que é a falta de letramento literário do alunado, seja em decorrência da falta de espaço que a literatura tem dentro das escolas, seja pelo uso medíocre a que tem servido o texto literário, ou pelo modo como ele tem sido abordado em sala de aula. Diante dessa problemática, faz-se imperativo provocar reflexões que possam suscitar uma nova perspectiva de abordagem no trato com esse tipo de texto frente à formação de jovens leitores, de modo que literatura seja percebida como tal: um produto artístico que não está distante da realidade do público a que se destina; e por ser artístico tem seu teor de atemporalidade, sendo capaz de dialogar com a realidade de quem o manuseia na atualidade, mesmo se produzido em uma época distante e com reflexos da contemporaneidade na qual foi criado.

Assim, se faz necessário repensar o trabalho que tem sido feito com a literatura em sala de aula, no intuito de fazer suscitar uma prática docente capaz de aproximar o aluno com o texto literário, fazendo com que o ensino dessa área possa se libertar de velhas amarras e tenha a favor de si uma abordagem capaz de efetivar o letramento literário na perspectiva de uma literatura possível no espaço escolar.

Nesse sentido, este trabalho vislumbra fomentar reflexões acerca do ensino da literatura na perspectiva da potencialização do letramento literário, a partir da socialização de experiências exitosas na realização de atividades com o texto poético em salas de aula

do Ensino Médio. E para mobilizar as reflexões aqui intentadas são usadas especialmente as contribuições teóricas de Perrone-Moisés (2016) e Rouxel (2013), no tocante à concepção de literatura; Street (2003) e Cosson (2009) para a abordagem acerca do letramento literário; Candido (2006), Chartier (2011) e Dias (2019), no que diz respeito às reflexões sobre a importância do ensino da literatura e papel da escola na formação de leitores, além de Rouxel (2012) que trata sobre a necessidade de repensar novas abordagens metodológicas para o ensino da literatura. E as orientações teórico-metodológicas para organização da sequência didática e da sistematização do relato foram fundamentadas nos postulados de Cosson (2006).

Em suma, o que se pretende aqui é promover uma discussão que seja capaz de enfatizar o trabalho com o texto literário em sala de aula, compartilhando saberes construídos a partir de práticas docentes realizadas com o texto poético, na perspectiva do letramento literário, o que implica evidenciar oportunidades de ampliações acerca do modo de se perceber o mundo e das impressões que se tem dele, permitindo aos sujeitos que ora se formam, constituído pelo corpo discente, a possibilidade de inseri-los no processo de humanização por meio desse bem que é a literatura.

Para iniciar a discussão aqui pretendida, propomos primeiramente refletir um pouco sobre a concepção de literatura, que rumos são dados ao ensino da literatura e que se pensa sobre o letramento literário, na perspectiva dos letramentos.

O que é literatura e por que/como ensiná-la?

Como defendeu Rouxel (2013), antes de provocar qualquer discussão acerca das metodologias empregadas no ensino da literatura é preciso refletir sobre o objetivo do ensino dessa área de conhecimento, bem como a definição que se tem dela, sem perder de vista os avanços teóricos no campo do ensino da literatura. E o entendimento que se tem aqui acerca de literatura é alinhado ao pensamento de Perrone-Moisés, para quem se trata de “uma atividade particular, uma prática de linguagem separada (e superior) das outras práticas verbais, uma arte e um meio de conhecimento específicos” (Perrone-Moisés, 2016, p. 19). Ainda para Rouxel (2013), a concepção de literatura na atualidade perpassa por três mudanças, tendo em vista que ela pode ser entendida “como *corpus*” (...), “como prática” e “como um conjunto de textos com finalidade estética” (Rouxel, 2013, p. 23) e essas concepções denotam saberes e competências necessários para que se possa adentrar no campo artístico oferecido por esse tipo de texto, pois se trata de saberes evocados que se referem a ler além do que está dito na superfície do texto, para compreender o que ele nos diz ou sobre o que se pode pensar a partir dele; trata-se da subjetividade inerente à relação entre o leitor e o texto lido.

Por isso é que o docente, sujeito condutor do processo de ensino, precisa ter clareza

da concepção e do objetivo com o ensino da literatura, bem como dos aspectos metodológicos que permeiam esse processo. Nesse contexto, é preciso considerar que existem diversas maneiras de se trabalhar com o texto literário, em consonância com o pensamento de Candido (2006), pois para ele se trata de modalidades e variantes legítimas que, quando bem conduzidas, são capazes de culminar em um resultado exitoso e significativo do trato como este texto tão diferente das demais formas de registros por meio da escrita. Isso se torna possível, porque, conforme o mesmo autor, a literatura, como fenômeno de civilização, permite o entrelaçamento de vários fatores sociais, tornando o texto dessa natureza (literária) um objeto fértil de reflexões múltiplas da realidade humana.

Ademais, ainda segundo Candido (2006), o ensino da literatura não pode desconsiderar o caráter inerente ao seu objeto (o texto literário), que é o quinhão da fantasia. Às vezes ele precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a esta traição metódica. Esse aspecto pode estar no cerne do trabalho literário, capaz de garantir a sua eficácia como representação da realidade vivida pelo autor, refletida no texto e sentida pelo leitor.

Compreender a literatura a partir desse viés significa perceber que o seu ensino deve ser tratado de modo a considerar as especificidades do universo literário e que deve ser ressignificado de forma a jamais sucumbir a abordagens limitantes de uso do produto da literatura (o texto) para fins de estudos gramaticais. Aqui é preciso dizer que se considera a concepção de que o texto só se realiza com o leitor; é ele quem finaliza o texto, porque é quem imprime sentido ao que ler, a partir das memórias que vão sendo ativadas durante a leitura.

Nesse sentido, na perspectiva de um ensino da literatura que seja eficiente, é necessário haver uma mudança na postura do professor até mesmo na hora de decidir qual leitura irá possibilitar aos alunos, pois diante da escolha da obra a indicar para os alunos, é importante considerar o gosto do leitor/aluno porque não existe leitura sem o outro, então essa escolha não pode se dar de forma unilateral. E vale ressaltar a importância de considerar o universo literário que permeia o aluno, embora muitas vezes desprezado pela academia, mas que tem uma carga significativa para eles e que é possível extrair de *best sellers* elementos literários, além de que eles podem ser a porta de acesso aos textos canônicos. Abrir-se para a preferência de leitura dos alunos é um caminho valioso para o professor atingir seus objetivos de ensino.

Outrossim, é que a interpretação do professor sobre a obra deve ser anulada, pois a postura que deve assumir é a de questionador acerca de que “leituras” os alunos podem fazer diante do texto, como também deve estar atento a sua preferência leitora ou juízo de valor que forme sobre a obra em questão, para que possa acompanhar as variadas reflexões

feitas em sala de aula, contrapondo-as, enriquecendo-as, para assim ampliar os horizontes de expectativas dos alunos.

Roger Chartier (2011) nos apresenta uma excelente reflexão sobre o papel da escola na formação de leitores, especialmente ao criticá-la dizendo que ela desconsidera a leitura que não faz parte do cânone, quando afirma:

Penso que o sistema escolar tem esse efeito paradoxal de desenraizar essa expectativa – pode-se admirá-lo ou deplorá-lo –, esta expectativa de profecia, no sentido weberiano de resposta sistemática a todos os problemas da existência. Penso que o sistema escolar desencoraja essa perspectiva e, de uma vez, destrói uma certa forma de leitura (Chartier, 2011, p. 241).

Ainda em tempo, faz-se necessário lembrar que no desenvolvimento dos saberes/competências literárias, a escola é essencial porque ela aponta as possibilidades de leituras, e deve orientar o aluno a não se incomodar sobre o que está certo ou errado acerca da compreensão do texto lido, quer seja em prosa ou poesia. E sobre a importância do texto poético na formação dos sujeitos, Dias (2019) declara:

O leitor do texto poético está apto à leitura de quaisquer textos, literários ou não, uma vez que aprendeu a lidar com a não linearidade fornecida pelas narrativas. Ele lê dentro de um esquema poemático que o distingue dos demais, escrito numa linguagem sintética e metaforizada. A especificidade do poema capacita o leitor à compreensão de subjetividades mais amplas, cujo controle o eu lírico não dá conta (Dias, 2019, p. 207).

Diante dessa afirmação, o trabalho do professor com o texto literário, em especial a poesia, se reveste de salutar importância, pois tem diante de si a oportunidade de desenvolver habilidades e competências imprescindíveis à formação do aluno, tanto do ponto de vista humanizador como no que torná-lo capaz de compreender o mundo que o cerca e de dialogar com outras áreas de conhecimento.

O letramento literário na perspectiva dos letramentos

As diversas práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos são denominadas de letramentos, considerando as variadas situações nas quais elas se realizam, visto que diversas são as situações comunicativas que oportunizam essa prática social de comunicação na vida dos sujeitos. De forma breve e mais sistematizada, letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (Street, 2003).

Dentre esses contextos diversificados de letramentos, situa-se a literatura, ocupando uma posição privilegiada porque leva o sujeito à autonomia no uso da palavra a partir dela mesma. E por isso, por causa da característica peculiar de entender a palavra

como objeto com o qual se trabalha na linguagem artística, o letramento literário exige uma abordagem diferenciada que evidencie a experiência do homem com a literatura e, através desta, com a realidade circundante.

O letramento literário integra o plural dos letramentos, sendo uma das representações sociais dos usos da escrita. No entanto, o letramento literário estabelece uma relação de peculiaridade com a escrita e isso o torna diferente e específico dentre as outras manifestações de letramentos. Trata-se de uma escrita criativa que abarca as subjetividades individuais e coletivas. Como assegurou Cosson e Paulino (2009, p. 17), esse tipo de letramento tem a capacidade de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” e isso o faz diferente dos outros tipos de letramento porque o seu campo de atuação, a literatura, ocupa um lugar único em relação à linguagem. Isso pode ser graças ao fato de que o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que propicia o uso da palavra enquanto objeto de manifestação artística e cultural, podendo, inclusive, despertar o lado escritor de alguns alunos.

Partindo desse panorama, o letramento literário necessita de um espaço favorável para que possa se efetivar, e a escola surge como lugar propiciador dessa efetivação quando oportuniza ao aluno a possibilidade de viver a experiência de se aproximar do texto literário, quer seja como sujeito que interage com esse texto, ou em até mesmo fazendo-o perceber a capacidade de desenvolvimento de competências capazes de o tornar um autor de textos dessa natureza.

1 Compartilhando experiências do trabalho com o texto poético em sala de aula

1.1 Ciranda de poesia: um contato primeiro com o texto poético

As experiências a serem compartilhadas aqui são decorrentes das atividades vivenciadas a partir de uma sequência didática sobre o gênero poema/poesia, elaborada pelo autor deste trabalho, e desenvolvida de forma simultânea em três turmas da 3ª série do Ensino Técnico Integrado ao Médio, no ano letivo de 2016, mais precisamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus Macau*, durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

A sequência didática aqui compartilhada, tomando como modelo a sequência

expandida desenvolvida por Cosson (2006)³, foi aplicada em um período de cerca de 60 dias e foi constituída de três atividades: a primeira foi a apresentação do texto poético para a turma; a segunda serviu para aproximar os alunos do gênero literário escolhido, em um momento em que eles já estavam mais familiarizados com o gênero em estudo; e finalmente, a última fase se configurou como a culminância do estudo, um momento de mais maturidade com a poesia no qual as turmas puderam demonstrar a interligação que fizeram do texto poético com outras linguagens como a dança e a música.

O princípio da sequência didática aconteceu quando o professor recitou o texto “sintaxe à vontade”, de Fernando Anitelli. Então, para conduzir o trabalho, partindo do ponto de vista de que o texto literário, sobretudo o poema, não deve ser explorado por meio de uma abordagem enfadonha e tradicional, cuidou-se, portanto, de iniciar o primeiro contato, naquele momento, dos alunos com esse gênero por meio da leitura descompromissada em sala de aula, ou seja, os alunos foram motivados a lerem poemas de diversos autores, épocas e origens diferentes por meio de uma atividade em que eles tinham apenas que ler os poemas para senti-los; para tanto, foram informados de que não teriam de fazer mais nada depois que os lessem.

Tratou-se, pois, de uma atividade por meio da qual os alunos leram o poema sem a obrigatoriedade de entendê-lo. Para isso, o professor organizou uma ciranda de poesia que consistiu dos seguintes procedimentos da sequência didática: primeiramente foi feita uma seleção de poemas de autores(as) de diversos contextos (contemporâneos, antigos, clássicos, marginais, regionais ou reconhecidos universalmente), bem como foram escolhidos vários arquivos de músicas do gênero MPB (Música Popular Brasileira); depois, dispostos em círculos na sala de aula, os alunos foram orientados a escolher aleatoriamente poemas que se encontravam amassados em uma cesta e deveriam lê-los silenciosamente. Posteriormente, o professor explicou para a turma que reproduziria diversos trechos de músicas de vários estilos (rock, forró, pop, romântica etc.) e que, à medida que fossem ouvindo a música e percebessem que, de alguma forma, ela se relacionava com o poema que tinha escolhido, deveriam recitá-lo, oferecendo-o a algum colega presente.

Vale ressaltar que foram várias as reações da turma: alguns alunos demonstravam resistência em oferecer o poema a um colega e outros diziam não encontrar relação do texto escolhido com as músicas selecionadas pelo professor. Para esse momento, a liberdade concedida aos alunos foi muito importante, porque eles foram motivados a ficar muito à vontade, de modo que se não se sentissem confortáveis para oferecer o poema a

³ A sequência expandida funciona com etapas complementares à sequência básica e aplica-se ao Ensino Médio, por considerar que o aluno nessa etapa já apresenta uma proficiência leitora capaz de apresentar um aprofundamento da compreensão do lido.

alguém, não deveriam fazê-lo, mas teriam que recitá-lo; do mesmo modo que quem dissesse não encontrar relação entre a música e o poema, poderia recitá-lo sem fazer essa associação.

Aqui também cabe dizer que as músicas foram selecionadas aleatoriamente, sem preocupar-se previamente se elas tinham ou não relação com os poemas selecionados, haja vista que o objetivo era que os alunos pudessem fazer a conexão com o texto a partir de uma ideia exposta na música, ou pelo que a melodia sugerisse (se melancólica, se animada ou reflexiva) ou até mesmo pelo que os distanciassem.

O resultado com esta atividade foi exitoso, visto que o objetivo, que era propiciar o contato com o texto poético de forma lúdica e interativa, foi alcançado. E, quer seja pelo caráter lúdico ou pela natureza “descompromissada”, em todas as turmas nas quais a atividade foi realizada houve a participação unânime dos alunos presentes na sala de aula, embora uns tenham participado timidamente, recusando-se a oferecer o poema a alguém ou a relacionar o texto com a música.

A apresentação do texto poético para a turma configurou-se como uma atividade mobilizadora do alunado para o estudo do gênero em questão; tratou-se de um momento quando os alunos tiveram a oportunidade não de simplesmente entrar em contato com a teoria da poesia, mas, sobretudo, envolver-se com a poesia, quer fosse em forma de poema ou de prosa poética. O objetivo era possibilitar-lhes viver e sentir a poesia numa perspectiva de trabalhar os aspectos da linguagem artística presentes nos poemas explorados, compreendendo a literatura como manifestação das artes por meio da linguagem e entendendo que na poesia acontece a festa da palavra, porque é onde parece que o autor “brinca” de forma laboral com esse instrumento.

Após esse momento de introdução ao estudo do texto poético, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a definição de poesia e poema, observando as características do texto poético e do gênero poema, além de estudarem sobre os diversos tipos de poemas, o percurso da poesia ao longo da história da literatura, bem como puderam perceber que a poesia pode se fazer presente também na prosa.

Aqui se faz necessário enfatizar que no momento inicial do estudo o professor disponibilizou livros de poesias de vários autores brasileiros (de cunho regional ou nacional) para que os alunos lessem a partir de seu interesse, inclusive foram orientados a escolher um outro livro de poesia de sua preferência, caso não se interessassem por algumas das obras indicadas pelo professor, mas que naquele momento teriam que ler poesia, seja ela qual fosse. E durante as aulas de teorização acerca do texto poético, que se sucederam após aquele momento da ciranda, quando a metodologia utilizada foi a exposição dialogada, os alunos foram motivados a trazerem para a sala as poesias que estavam lendo, aquelas que o professor sugeriu ou a partir de suas próprias escolhas.

E esse ponto da sequência didática tornou-se muito interessante porque, motivados pelo professor, os alunos faziam verdadeiras “intervenções poéticas” durante as aulas, mediante o que estava sendo trabalhado. Assim, quando estava sendo trabalhado os tipos de rimas, ou versos, ou até mesmo os tipos de poemas, os alunos apresentavam uma poesia para ilustrar aquela situação exposta naquele momento. E claro, sempre houve um ou outro que, embora timidamente, trouxe a sua própria poesia para socializar com a turma.

1.2 Sarau: uma atividade de interação com a poesia

Dando continuidade à sequência didática, após trabalhar os aspectos teóricos do poema, foi organizado um sarau com as turmas, para o qual se escolhia um tema ou autor, e em local diferente da sala de aula (pátio, área de convivência) e hora previamente estabelecidos, foi realizada a atividade, que contava com a participação de alunos que tinham habilidades para cantar ou tocar instrumentos musicais; ela acontecia de forma lúdica e enriquecedora, de modo a ressignificar o conteúdo trabalhado em sala de aula já partindo para a percepção do quanto a poesia pode interagir com outras linguagens.

Nesse momento da sequência didática não houve problemas que pudessem comprometer o seu andamento, visto que, embora mediada pelo professor, a atividade foi construída coletivamente com a turma, já que tanto o tema quanto o autor, local e ambientação foram aspectos do sarau definidos e decididos com cada turma. E dessa vez o envolvimento foi muito positivo, inclusive percebeu-se que os alunos estavam muito mais à vontade com a poesia do que no momento inicial (na ciranda de poesia).

Lembrando aqui que o trabalho estava sendo desenvolvido de forma simultânea em três turmas diferentes da mesma série, e como uma dessas turmas tinha um número muito reduzido de alunos, foi possível fazer o sarau dessa turma na praia, considerando também que o IFRN/*Campus* Macau fica em uma região litorânea; a atividade intitulada de “A mar aberto” aconteceu em um fim de tarde e recebeu esse nome porque os alunos escolheram recitar poemas com as temáticas do mar e do amor.

O resultado dessa atividade faz lembrar do que Anne Rouxel (2013) atentou ao afirmar que

[...] é a atenção dada ao aluno enquanto sujeito, a sua palavra e a seu pensamento construído na e pela escritura, que propicia seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) encontra-se destaque: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício *[sic]* ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante (Rouxel, 2013, p. 08).

No momento do sarau, como os alunos já haviam escolhido previamente os

poemas, de acordo com o tema ou autor, os textos já estavam disponibilizados no espaço por eles organizados e cada um foi recitando o poema que mais lhe atraiu, muitas vezes seguido por uma fala acerca do entendimento do texto lido. A atividade serviu para aproximar, sobremaneira, os alunos com o gênero literário trabalhado, configurando-se com um momento em que eles já estavam mais familiarizados com o gênero em estudo.

1.3 Performance Poética: a poesia entra em cena com outras linguagens

Como culminância do estudo da poesia, as turmas foram orientadas a organizar uma performance poética como atividade avaliativa final do estudo sobre o assunto; tratou-se de um momento que objetivou levar os alunos a estabelecerem relação do poema com outras linguagens, como a música e a dança; e consistiu no seguinte: cada turma, organizada em grupos deveria fazer o planejamento de uma performance para apresentar para a escola.

Aqui cabe uma ligeira reflexão acerca da relevância da performance no trabalho com o texto poético. Zumthor (2018), ao dar ênfase a esse tipo de atividade como algo que está para além da vocalidade da palavra, em seu célebre livro *Performance, recepção, leitura*, nos chama a atenção para a importância que tem a performance, que envolve maneiras de sentir e de pensar o texto, pois ao definir a performance, ele afirma que

(...) eu diria que ela é o saber-ser. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Dasein* comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo (Zumthor, 2018, p 31).

A intenção era de que todos os alunos fossem envolvidos, mesmo aqueles que não demonstravam habilidades para recitar poderiam integrar equipes que trabalhassem na execução de instrumentos, no cenário, no figurino ou até mesmo fazendo a direção geral da performance; cada um ia se encaixando naquilo com o que tinha afinidade e quando a turma achava que a escolha de um determinado colega não daria certo, também poderia opinar e, com a intervenção do professor, a opinião da turma poderia ser aceita ou não.

Para esta atividade os alunos poderiam escolher um tema ou um poeta específico para trabalhar a performance a ser apresentada para a comunidade em dia previamente estabelecido, com uma única condição: que as obras escolhidas fossem de autores brasileiros, e que poderiam até mesmo escolher o mesmo tema ou autor trabalhado no sarau, visto que já tinham uma certa familiaridade com esses textos e facilitaria a compreensão deles, especialmente para estabelecer conexão para o roteiro e relação com as músicas que iriam compor a apresentação.

Como este trabalho foi realizado com turmas diferentes, da mesma série (3ª do Ensino Médio), foram vários os temas e autores elencados, de modo a possibilitar a

construção de três performances poéticas que abordaram temas como: o amor, Vinícius de Moraes e a negritude.

Aqui também vale ressaltar que esta última atividade não foi simples de se desenvolver. Por ser uma construção coletiva, muitas foram as complicações, como também vários foram os conhecimentos construídos pelos grupos ao longo do processo. No que tange às complicações, problemas como gerenciamento das equipes, desentendimento por parte dos alunos nas discussões e dificuldades na coesão do texto coletivo (projeto da performance) foram os mais evidenciados. Por outro lado, habilidades como superação das dificuldades em trabalhar em grupo, gerenciamento de equipes, leitura e compreensão do texto poético, capacidade de perceber a intertextualidade entre poemas e músicas trabalhadas nas performances, por exemplo, são amostras do que se pode evidenciar como aspectos positivos desse tipo de trabalho.

Os alunos se empenharam de forma significativa no trabalho em todas as fases, e o resultado da performance foi surpreendente. O mais interessante foi perceber, por parte do professor e dos alunos, a capacidade que esse tipo de atividade tem de dialogar com outras áreas de conhecimento, pois foi constatado que, além dos aspectos inerentes ao campo da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, como habilidades de leitura, compreensão e produção de textos, os envolvidos se utilizaram de conhecimentos adquiridos no campo das Artes, da Educação Física, da História e até da Física e da Matemática. Essas costuras de conhecimentos diversos são atingidas na sequência expandida apresentada por Cosson no momento da contextualização, onde fica “mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola” (Cosson, 2006, p.76), ou seja, os alunos, após uma série de leituras e atividades aprendem a articular os conhecimentos adquiridos com outros e assim vai se transformando em leitores proficientes.

1.4 O exercício da escrita como atividade inerente ao processo de letramento

A sequência didática da qual se trata aqui não poderia desconsiderar que qualquer processo de letramento está atrelado à produção de texto, quer seja como forma de promover o desenvolvimento das competências relacionadas ao ato da escrita, quer para motivar a criação do hábito de escrever como forma de garantir a sistematização e o registro do pensamento. Desse modo, atividades de escritas também foram planejadas para serem feitas durante o processo de estudo sobre o poema e a poesia. Para tanto, além da realização de atividades de compreensão de textos poéticos, os alunos também foram mobilizados a fazerem composições desse mesmo gênero. Como resultado disso, destacam-se a produção de haicais – como em uma das turmas foi possível realizar o sarau na praia, em um fim de tarde, aproveitando a oportunidade de fazer o evento em um espaço natural,

o professor trabalhou o gênero haicai e motivou os alunos a fazerem produções a partir da percepção de um momento observado na visita ao local. Também surgiram poemas autorais sem a mediação do professor, mas que foram decorrentes da mobilização do estudo da poesia em sala de aula, como por exemplo, as poesias socializadas em sala de aula durante as exposições dialogadas de estudo do gênero poema/poesia.

Ademais, para o trabalho de culminância, considerando a natureza complexa e as possibilidades de integração com outros aspectos que poderiam ser contemplados com a atividade, os alunos foram orientados a fazerem um texto coletivo; tratou-se de uma atividade pensada a partir da percepção de que era preciso sistematizar o planejamento do trabalho pensado por cada turma, bem como uma oportunidade de praticar as habilidades de comunicação por meio da escrita.

Figura 1 – Trecho do texto de planejamento da performance “As 5 Estações” da turma da 3ª série do Curso Técnico Integrado de Química de 2017.

ATO 01 – PRIMAVERA

(Cenário 01. Entra os cupidos dançando e se sentam no jardim. Depois entra a deusa Vênus e senta em seu lugar, logo após entra o homem.)

Homem:

Vênus:

Vênus: Meu querido, não culpe os meus filhos. O amor possui muitas fases e estações.

(Sai o homem, logo após sai Vênus seguida dos seus cupidos.)

Vênus: Primeiro vem a primavera *(Voz em off)*

(Entra pessoa 01)

Pessoa 01:

(Pessoa 01 desce. Pessoa 02 entra e vai para o centro do palco.)

Pessoa 02:

(Pessoa 01 sobe e começa o diálogo)

Pessoa 01:

Pessoa 02:

(O casal se abraça, então os cupidos voltam para a cena e dançam)

Fonte: Arquivo pessoal.

Em suma, as atividades de produção de texto estiveram diluídas ao longo do processo, especialmente a partir da segunda etapa da sequência didática, e se concretizaram por meio da realização da construção do plano da performance poética, quando as turmas se subdividiram em grupos para organizar a atividade que seria apresentada no final do estudo. Nesse momento, o plano se efetivou mediante as reuniões, inicialmente guiadas pelo professor, de grupo para escolha de temas, autores, textos e tomadas de decisões acerca do planejamento a ser construído. No final, a turma entregou ao professor um projeto constituído de tema e a respectiva justificativa pela escolha dele, bem como o roteiro da performance e os textos a serem utilizados nela, além dos demais elementos constitutivos desse gênero de texto como cenário, trilha sonora e tantos outros.

Considerações finais

Quando se pretende o trabalho com o texto literário vislumbrando a efetivação de

uma literatura possível, é preciso que se tenha em mente a necessidade da realização de uma prática docente capaz de promover aproximação dos alunos com o universo literário e ao mesmo tempo que possibilite a desconstrução dos mitos de que o objeto desse trabalho se configura como algo distante do alunado, especialmente ao se tratar do público atendido no Ensino Médio.

O compartilhamento das experiências efetivadas a partir da sequência didática descrita aqui suscitam a ressignificação do trabalho com o texto literário, contribuiu para pensar no estreitamento da relação entre o leitor e a obra, ao mesmo tempo em que almeja o suscitar de reflexões acerca do que tem se tornado o ensino da literatura nas escolas brasileiras. Sob a perspectiva de Zumthor (2018), conseguiu-se atingir o leitor através da performance, da recepção e da leitura, uma vez que os alunos puderam desenvolver com a poesia esses três momentos ímpares.

Além disso, a sistematização das ideias possibilitadas a partir da construção deste documento reflete a consolidação da crença de que, quando se busca uma prática pedagógica eficiente, é salutar que o professor tenha em mente a necessidade de que ele precisa ser pesquisador de sua prática docente, entendendo aqui que ela se efetiva por meio da reflexão que move o planejamento das ações que se concretizam posteriormente, mas que depois tais ações precisam ser pensadas para analisar os efeitos decorrentes dessa ação.

Ainda é preciso dizer que a esperança que permeia a conclusão deste documento não é a de que ele sirva como mera sugestão para o trabalho com o texto literário em sala de aula, mas que sirva de reflexão capaz de repensar o trabalho com o texto literário em sala de aula e que, cada vez mais, o letramento literário possa se efetivar a partir da perspectiva de uma literatura possível, onde professores e alunos se conectem por meio da proficiência leitora.

Sharing knowledge about literary literacy: reflections about the teaching of literature based on activities carried out with the poetic text

Abstract

Working with literary texts in the classroom has become a challenge due to several factors that permeate contemporary times. In this context, this paper aims to promote reflections on the teaching of literature, through an experience report with high school classes. To construct this paper, in addition to the systematization of ideas that shape the experience report, theorist contributions from authors who discuss the conception of literature the importance of literary text and the need to rethink literature teaching that is capable of to consider the aesthetic appreciation and recognition of the text as an artistic object. The results indicate that working with literary texts needs to be thought off from the perspective of a possible literature without losing sight of the need to bring the text closer to the reader.

Keywords: Possible literature. Teaching. Following teaching.

Referências

- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006. p. 13-27.
- CHARTIER, Roger *et al.* **Práticas da leitura**. Org. Roger Chartier. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- DIAS, Valdenides Cabral de Araújo. O Texto Poético em Sala de Aula: esse bem incompreendido. *In*: SOUSA, Ivan Vale de (Org.). **Letras, linguística e artes: perspectivas críticas e teóricas 2** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/2387>. Acesso em: 25 jul. 22.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ROUXEL, Annie. Práticas de Leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução: Neide Luiza de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan/abr. 2012.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003.
- SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Educação – UNESP / Presidente Prudente; Cefor da Câmara dos Deputados / Brasília Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita; Faculdade de Educação – UFMG. – Conteúdo e didática. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: Ubu, 2012.

A experiência estética e artística da leitura do literário: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos

Adair de Aguiar Neitzel¹

Gabriela Piske²

Luana Camila Hentchen³

Resumo

O objetivo deste artigo é sinalizar como a relação com o texto literário nutre esteticamente e como esse movimento afeta o leitor a ver e ser no mundo. É uma pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica, para a qual textos literários foram selecionados para exemplificar os principais conceitos abordados: educação estética, fruição, jogo, fazer uma experiência. O principal aporte teórico é Barthes (1999, 2015), Heidegger (2015), Schiller (2002). Como resultados, aponta-se que, na leitura, é preciso acionar os sentidos para alargar as forças que a obra sugere; o livro de literatura é um objeto propositivo artístico que educa esteticamente quando mediado de forma sensível, quando a relação com o livro se dá pelo viés da fruição e incita o leitor a fazer perguntas sobre o texto. Para educar esteticamente, faz-se necessário que a obra cause uma tensão no leitor, provocando-o a jogar com a obra e a fazer uma experiência.

Palavras-chave: Educação estética. Leitura do literário. *Fazer uma experiência.*

Data de submissão: Março. 2023 – Data de aceite: Junho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i3.14400>

¹ Possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade da Região de Joinville/SC, Mestrado em Teoria Literária e Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorado sanduíche na Sorbonne Nouvelle sob a orientação de Henri Behar. Pós-doutorado na Universidade Paris VII – Diderot. E-mail: neitzel@univali.br

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Professora do curso de Pedagogia. Membro do grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Pesquisa sobre bibliotecas, leitura e educação estética. <https://orcid.org/0000-0002-1320-5983> E-mail: piskegabriela@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Professora do Colégio de Aplicação UNIVALI. Coordenadora do CAU Leitura. Membro do GP Cultura, Escola e Educação Criadora. <https://orcid.org/0000-0002-5092-0484> E-mail: luanacamila@univali.br

Introdução: Dois olhos para sentir e pensar o texto literário

“Ninguém esgota o mundo com o olhar, mesmo possuindo dois olhos sem vidro.” (Queirós, 2004, p. 8)

Bartolomeu Campos de Queirós, na epígrafe, convida-nos a pensar e a repensar sobre o mundo que nos cerca, sobre o quanto dele nos chega aos olhos – isso nos leva, conseqüentemente, a refletir sobre como enxergamos o que nos chega. Sua fala é sobre a possibilidade da inesgotabilidade não apenas do mundo, mas também de nossas percepções sobre ele. Não é possível esgotarmos o mundo vivido, há sempre muitas dobras a serem desvendadas em nossas percepções, as quais ultrapassam a racionalidade, porque não apenas nela ou por ela se estabelecem.

Nosso olho nu não é capaz de apreender os sentidos do que enxerga, apesar de ser, ele próprio, fundamental a um dos cinco sentidos: a visão. Seu trabalho é captar as imagens, mas quem as enxerga, de fato, é o conjunto sensível-inteligível inerente a nós, motivo pelo qual nossas percepções se alteram a cada desnudamento. É assim, neste trabalho conjunto entre o sensível e o inteligível, que se dá nosso desvelamento do mundo que habitamos. Talvez, por isso, o homem produz arte, porque é a partir dela que ele expressa suas percepções sobre as tantas dobras do mundo; um mundo feito de matéria visível, mas também invisível.

Friedrich Schiller foi um dos filósofos que descortinou as dobras que a arte nos oportuniza criar e desvendar, sua potência em abrir nossos olhos, sem esgotar o mundo vivido, mas, sim, duplicar seus sentidos. Diante da obra de arte, mesmo possuindo dois olhos sem vidro, necessitamos fazer uso de nossa cognição e dos nossos sentidos para ampliar as forças que a obra insinua, para, assim, enxergamos para além do que vemos: “Mas a gente, com dois olhos, sempre olha e não acredita no que vê” (QUEIRÓS, 2004, p. 8).

Com Schiller (2002), compreendemos que é na apreciação e na reflexão sobre a obra, no uso de nossa força racional e sensível, que fazemos uma experiência estética, a qual é sempre única, intransferível. Uma experiência estética leva-nos a ver com “os dois olhos” não materiais, o da razão e o da sensibilidade. Por meio da sensibilidade, intuimos o mundo que nos chega, e imagens são produzidas, as quais podem ressoar e repercutir em nós.

Iniciamos este artigo com a epígrafe de Queirós (2004) porque ela nos convida a pensar a temática que nos propomos a explorar: a educação estética pelo viés da arte literária. Vimos, ao longo de nossa jornada como pesquisadoras, estudando essa temática, e, quando falamos em educação estética, normalmente nos vem à baila espaços não formais, como museus e galerias de arte. No entanto, outros espaços educativos – como a

escola e a universidade – podem e devem ser, também, espaços propositores que contribuem para a educação estética. Espaços propositores são aqueles que são potencializadores de experiências estéticas, que promovem relações e interações entre obra e público, que ampliam as possibilidades de se criar e ressignificar a arte.

Além de evidenciarmos espaços propositores quando falamos de educação estética, lembramos, inclusive, dos objetos propositores, os quais, normalmente, são as obras visuais, as pinturas e as esculturas. Quando falamos em literatura, é lugar comum percebê-la como um potente elemento na formação de leitores, na proficiência linguística, no letramento literário, na ampliação de vocabulário e no domínio da escrita. Contudo, raramente a literatura é percebida no ambiente escolar como um objeto propositor potente para a educação estética.

Hentchen (2022), ao buscar compreender como fazer experiências literárias pode potencializar a educação estética na cena cultural escolar, por meio da metodologia da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA): A/r/tografia, faz um exercício poético com a palavra literária. Sua pesquisa evidencia que, quando o texto literário tem potência estética e é mediado de forma sensível e provocante, ele amplia as possibilidades de o jovem leitor se estender em direção à literatura e, assim, poder vivenciá-la e fazer nela e dela uma experiência. Ao discutir como um clube de leitura na escola pode ser um percurso para que os jovens exercitem sua liberdade na exposição de suas impressões, suas ideias e seus devaneios, a pesquisadora oferece possibilidades de compreendermos que a escola pode ser o espaço da educação estética pela literatura, quando o professor é leitor e provoca o estudante a “co(-)mover-se” – comover-se de tal modo a mover-se, emocionar-se ao ponto de modificar-se –, colocando-se na experiência, tornando-se um ser “ex-posto” – que se modificou e, portanto, não está mais posto no mesmo lugar (Hentchen, 2022).

Nhoque, Oliveira e Santos (2022), a partir de dados empíricos produzidos em uma pesquisa intervenção na Educação Básica, discutem sobre a potência estética que a leitura do texto literário tem de estesiá-lo. As autoras observaram que, para que a relação com o livro se dê pelo viés da fruição, no encontro com o texto, é necessário que ele seja mediado como objeto estético. Uma mediação adequada possibilita o desejo pelo livro, de tocá-lo, de senti-lo, de apropriar-se dos seus escritos, alimentando a ideia do livro fetiche. Para as pesquisadoras, o jogo estabelecido entre o leitor e a obra, na perspectiva da fruição, pode aguçar o “[...] juízo estético e educar esteticamente” (Nhoque; Oliveira; Santos, 2022, p. 35), um movimento considerado por elas como a própria experiência estética.

Neitzel e Alves (2022) evidenciam como a leitura do literário pode ser o lugar da sensibilidade na produção de conhecimento. Por meio da análise da obra *Grande Sertão: Veredas*, as autoras enfatizam que, na leitura do literário, podemos mobilizar nossos

impulsos sensíveis e racionais quando jogamos com a obra, pois, no jogo, desenvolvemos o impulso lúdico e nos educamos esteticamente. Para as autoras: “A educação estética desenvolve-se quando jogamos e, por meio do jogo, percebemo-nos no mundo, em um todo integrado, libertamo-nos de preconceitos, fortalecemo-nos intelectualmente e criamos a nossa própria visão de mundo” (Neitzel; Alves, 2022, p. 426-427). Segundo as pesquisadoras, a arte, pela sua elaboração simbólica, possibilita-nos viver situações diversas e tem a potência para desenvolver a educação estética naquele que se deixa atravessar pela obra.

Partimos, então, do princípio de que, na leitura do texto literário, quando o leitor entra nos poros do texto e enquanto o texto também lhe invade os poros, suas dobras se desdobram sobre esse leitor. Isso significa dizer que há entre quem lê desse modo e a própria obra uma conexão que vai muito além de um simples contato com o enredo e as personagens; as entrelinhas são percorridas e, desse caminho, um novo leitor se abre ao mundo. É o que Barthes (2015) chama de “fruição”. Um texto de fruição coloca “[...] em estado de perda, [...] desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (Barthes, 2015, p. 20-21). Importante acentuar que esse conceito de fruição aponta para o movimento do jogo que se institui entre leitor e obra, no percurso da leitura, diferente do prazer que a leitura que conforta promove. Quando Barthes (2015) cita que as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor são abaladas, ele entrevê que a leitura frutiva é aquela que leva o leitor a levantar a cabeça do texto, enxergar não aquilo que ele – o leitor – deseja, mas escutar as vozes que murmuram no texto.

Outros exemplos podemos colher na pesquisa de Neumann e Garcia dos Anjos (2020, p. 102), os quais evidenciam como a experiência da linguagem poética nos alça a um “espaço de refúgio, de recomposição de si”, “espaço da liberdade, da reconstrução”, uma concepção de linguagem como iniciadora da experiência significativa, diferente da vivência que, muitas vezes, é inibida pela rapidez com que nos relacionamos com o mundo. A proposta do artigo é de operar uma reflexão sobre o poder fundador da linguagem, que encontra espaço para alcançar toda a sua potência na literatura. Nela, há a fuga do caráter instrumental normalmente atribuído à linguagem, pois, ao trabalhar com as metáforas, se põe acento no não dito e, ao fazê-lo, dá-se voz à fantasia, que também é um meio de busca pelo conhecimento.

Assim sendo, a literatura, quando permite que o leitor se desloque em direção aos desafios e às mudanças, quando não deixa que ele leia apenas por um mero passatempo, mas o provoca a entregar-se aos ditos e aos não ditos, fazendo-o enxergar sua vida e o que está ao seu redor de maneira diferente, também contribui para uma educação estética.

Segundo Hentchen (2022, p. 42), “[...] é na leitura fruitiva, aquela em que o ser leitor se submete ao jogo do texto literário e por ele se perturba, é [nessa] leitura que o ser leitor alcança o ponto de (re)pensar-se, de (re)pensar sua habitação no mundo e o próprio mundo que o cerca, é [nessa] leitura que ele se enseja outro”. É, portanto, por meio dessa relação que se estabelece entre leitor e obra, quando este joga com os sentidos do texto, que se desenrola a fruição, em um movimento que extrapola o gostar ou o sentir prazer pelo texto. Desse modo, “[...] a fruição acontece quando o leitor percorre as ‘fugas do texto’, sendo capaz de vislumbrar aberturas de mundos, a partir de certo desassossego estabelecido” (Cruz, 2020, p. 34). Tal entrada às fugas literárias se dá na permissão do leitor para jogar com as estradas escondidas da obra.

Jogar com o texto exige, por conseguinte, um envolvimento do leitor, um aceite da voz do outro, que diz respeito a não buscar ler aquilo que os olhos desejam ler, aquilo que já se sabe, confirmando as certezas. Jogar com o texto é aceitar o plural que o constitui. “Interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos fundamentado, mais ou menos livre), é pelo contrário, apreciar o plural de que ele é feito” (Barthes, 1999, p. 13). Assim, o jogo constitui-se quando o leitor esquadrinha as dobras do texto e descobre a pluralidade de sentidos e de possibilidades que ele carrega. Jogar é, como nos diz o poeta Manoel de Barros (2010), gostar das palavras quando elas perturbam os sentidos normais da fala. É inquietar-se com o dito e com o não dito, buscar nas fugas do texto sentidos outros, e adentrar, desejante, no texto. A partir das descobertas e das conexões feitas pelo leitor, ele se torna protagonista, pois “[...] não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor)” (Barthes, 2015, p. 23).

Nesse movimento de jogo, o leitor torna-se também produtivo; ele se assume como escritor que (re)constrói a obra conforme avança na leitura, já que um texto de fruição é aberto e possibilita múltiplos sentidos. Segundo Barthes (1999), o leitor produtivo está diante de um teatro, no qual ele mesmo se configura em um personagem da história. Isso é possível quando o texto literário não está inteiramente acabado, fechado, mas possibilita que o leitor se movimente no espaço cênico que é o livro.

Dessa forma, esse movimento de fruição e de jogo depende do texto que nos chega às mãos, se escrevível ou legível. Para Barthes (1999), o texto produtivo é o texto escrevível, aquele que possui uma pluralidade de entradas, uma “galáxia de significantes” (Barthes, 1999, p. 13); e é um texto reversível porque oportuniza ao leitor a entrada por diversos pontos. O texto escrevível está repleto de pontos de interrogação, não é um texto que representa a voz tagarela de um escritor, cuja verdade quer se impor, mas uma voz que é produzida com hiatos, dos quais ecoam sussurros muitas vezes inaudíveis, mas muito produtivos, porque é nessa névoa, na qual o sentido se obnubila, que o leitor pode se encontrar, como acontece na obra de Queirós (2004, p. 9-10): “A dúvida sempre me salvou.

As pessoas que cismam ter encontrado a verdade me assustam. [...]. Quem possui a verdade apenas fala”.

Assim, um texto escrevível é aquele que se mostra ao leitor como jogo, como uma rede aberta ao infinito das linguagens. “Porque o que está em jogo no trabalho literário (na literatura como trabalho) é fazer-se do leitor não só um consumidor, mas um produto do texto” (Barthes, 1999, p. 12). Seja na escrita, seja na leitura, um texto escrevível é aquele que se pode estrelar, estilhaçar em vez de condensar, o que exige que se opere uma escrita pela dispersão e uma leitura pela lentidão. Já no texto legível, tudo está posto. Não há aberturas, é apenas o que está dito. Logo, trata-se do tipo de texto feito para o consumo, para um leitor consumidor, que lê apenas pelo prazer, e não para o leitor que lê por fruição, que assume responsabilidades de um escritor e que se move conforme se entrega cada vez mais à literatura. Com o texto legível, o leitor não é instigado a tornar-se protagonista de uma relação mais íntima com a obra, pelo contrário, permanece em uma leitura superficial, sem acessar suas entrelinhas e suas dobras. Ao fechar o livro, consegue facilmente voltar à normalidade da vida real, sem levar consigo quaisquer efeitos das tessituras com as quais se deparou.

Barthes (1999) diz que o texto legível é um texto tonal, fazendo uma analogia à audição. A leitura está, dessa forma, condicionada pelo hábito, assim como o que ouvimos. Por isso, dois códigos sequenciais influenciam o tom do que lemos ou ouvimos: a marcha da verdade (que é a busca não pelo que o texto quer dizer, mas pelo que queremos ler) e a coordenação dos gestos representados (a sequência da narrativa); e é essa imposição que reduz a pluralidade de um texto literário, tornando-o legível, e não escrevível. Uma literatura potente e poética investe na libertação da linguagem contida do texto legível, porque é na suspensão dos sentidos que o texto escrevível se constrói.

Por isso, ao depararmos com um texto escrevível, podemos colocar-nos diante de uma leitura experienciada, de maneira que o texto joga enquanto convida o leitor a tornar-se também jogador, uma vez que o texto escrevível é um objeto estético e artístico que mobiliza nossos conhecimentos, que nos convida à apreciação e à reflexão. Segundo Neitzel e Ramos (2022), a leitura do literário é uma experiência estética e artística porque “[...] requer de nós não apenas a interpretação dos signos linguísticos pela razão, mas também pela emoção, pela intuição, pela sensibilidade” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 25). As autoras fazem uma distinção entre o que é estético e o que é artístico, tendo em vista que o estético não necessita ser um produto humano. Um pôr de sol é estético, assim como uma noite estrelada ou uma paisagem natural com flores, árvores, pássaros cantando. Diante de uma dessas cenas, emocionamo-nos porque elas mexem com nossos sentidos, estesiam-nos. Entretanto, para ser artístico, é fundamental, por exemplo, ser um artefato produzido pelas mãos humanas e ter elementos estéticos que o distingam de um objeto

utilitário.

Voltemos ao texto de Queirós (2004, p. 8): “Mas meu avô desejava que toda a cidade o visse com dois olhos, o que de fato era uma meia-verdade. Mas, com o passar dos anos, o povo esquecia qual olho era o de ver e qual olho era o de enfeitar”. A metáfora é a expressão maior da arte porque é carregada de conotação. É ela, segundo Barthes (1999), que permite que o texto funcione como um jogo, que promova a fruição, que mantenha a poeticidade do texto, suas aberturas. Com essa narrativa de Queirós, somos convidados a ver com os dois olhos, não apenas a enxergar a superfície do texto, mas a usar nossa imaginação para entrar em suas porosidades, porque “[...] os olhos só acariciam as superfícies. Quem toca o bem dentro de nós é a imaginação” (Queirós, 2004, p. 5).

Tendo em vista que entendemos que a literatura quando compreendida como arte educa esteticamente, buscamos, neste artigo, explorar esse seu viés estético e artístico, segundo uma abordagem qualitativa e bibliográfica. Sua contribuição para a área da Educação mostra-se relevante, uma vez que a leitura do literário é conteúdo trabalhado desde a Educação Infantil, mas nem sempre ela é escolarizada adequadamente. Apesar de as pesquisas sobre a função estética da literatura e seu ensino em sala de aula terem sido iniciadas, no Brasil, por Perrotti (1986), Lajolo (1982), Zilberman (1986), entre outros pesquisadores, há cerca de 40 anos, ainda há cenários de crise da leitura, o que nos impulsiona a retomar essa questão e expandi-la.

A literatura é uma necessidade indissociável ao desenvolvimento do indivíduo, como defendem Vomer, Souza e Conte (2020). Para esses pesquisadores, o poema (*slam*) possui uma dimensão não aplicável à vida pragmática, cumprindo uma função de resistência discursiva, contra os moldes capitalistas de produção literária, sem perder de vista a “[...] subjetivação dos efeitos expansivos da poesia, que ocorrem por meio da ressonância e da repercussão do poema” (Volmer; Souza; Conte, 2020, p. 64). Neste artigo, ao tratarmos da função estética e artística da literatura, buscamos somar nossas vozes a esse corpo teórico anunciado anteriormente, vozes da resistência nesta batalha que entende a literatura como arte e que a defende como um direito inalienável à fruição.

1 Nas fugas e nos poros do texto: a leitura do literário como nutrição estética

“Deve ter sido por volta de janeiro deste ano, quando ao olhar para cima vi pela primeira vez a marca na parede. Para fixar uma data é preciso lembrar o que se viu. Por isso eu penso agora no fogo; no véu de luz amarela sobre a página do meu livro; nos três crisântemos na jarra de vidro redonda na lareira.” (Woolf, 2021, p. 10)

A personagem principal do conto *Uma marca na parede* (Woolf, 2021) inicia sua narrativa ao relembrar a primeira vez que se deparou com algo estranho em uma das

paredes da casa. Uma marca que a fez retomar e construir novas memórias, entremeadas com fantasias. A narrativa é provocadora porque não é construída no encadeamento de ações, mas na lentidão de um enredo que se nega a progredir, centrando-se em devaneios da protagonista que investiga o que seria essa marca. Mostrando-se obcecada pela imagem da marca na parede, ela tece uma rede profusa e criativa de elementos maravilhosos entrelaçados com outras memórias:

Olhei para cima através do fumo do cigarro e o meu olhar demorou-se por um momento nos carvões em brasa do fogão e veio-me à ideia a velha fantasia da bandeira escarlata tremulando no alto da torre do castelo, e pensei na cavalgada dos cavaleiros vermelhos subindo a encosta do rochedo negro. (Woolf, 2021, p. 10).

É um conto que deixa o leitor em estado de perda porque é composto de fragmentos da memória da narradora, evocados pela marca na parede. A falta de um enredo preciso exige do leitor um exercício de ressignificação constante, pois nada ali está pronto e acabado, tudo há por se fazer. O texto mostra-se como um teatro da expressão e da emoção, cheio de “[...] incidentes pulsionais, a linguagem atapetada de pele [...]” (Barthes, 2015, p. 78) que necessita ser raspada como uma pátina, visto que oculta muitas camadas de significação. Encontramos muitos “embrechamentos” nesse conto, “uma imprevisão do desfrute” (Barthes, 2015, p. 9), porque os dados não estão lançados; há um jogo de linguagem que se anuncia na procura e não seduz pela atraente narrativa, seduz, antes, pelos jatos de ideias aleatórias, cortes imperfeitos que o leitor necessita costurar, os quais compõem a narratividade desconstruída: “Gosto de pensar no peixe que balouça contra a correnteza como as bandeiras tremulam ao vento; e nos insetos de água que abrem lentamente os seus túneis no fundo do regato” (Woolf, 2021, p. 15).

Um texto dessa natureza necessita ser lido como um jogo, pois o discurso não é legível, conformista, mas se entreabre para muitas percepções. Tomemos para análise o último excerto, em que peixes são comparados a bandeiras. É preciso investimento do leitor para observar que essa não é, como pode parecer à primeira vista, uma comparação dispar ou absurda, mas plenamente harmoniosa e compreensível a partir da consideração do verbo que os conecta, a ação de balançar. É no movimento do balanço que peixes e bandeiras se irmanam na poesia, como é no balanço entre o sensível e o inteligível que nos tornamos capazes de estabelecer tal conexão – como poderíamos fazê-la se jamais tivéssemos visto peixes nas correntezas ou bandeiras ao vento?

De Woolf (2021) vamos a Queirós (2004) para melhor exemplificarmos o que vimos dizendo. Quando lemos a primeira vez o excerto: “No alpendre da casa do meu avô havia três borboletas presas na parede. Suas asas eram de louça dura. Elas não partiam” (Queirós, 2004, p. 35), podemos nos satisfazer com a superfície do dito, acatando apenas a primeira leitura que dela fizemos, ou aceitar o jogo poético do autor e fazer dele um

exercício de percepções. As borboletas *presas*, ao serem *pregadas* na parede, tornaram-se *aprisionadas*, impedidas de voar; suas asas eram de louça *dura* e, por isso, duravam, não partiam/quebravam, nem partiam/voavam para longe...

Essa ruptura causada pela linguagem na construção de sentidos vira o leitor do avesso e pode, assim, provocar uma experiência estética. Há muitas coisas ditas em uma única frase e, à medida que estamos lendo, vemos o “oco dentro do oco”, como diria Schwarz (1992, p. 9) ao analisar as obras realistas de Machado de Assis; e essa condição leva o leitor a produzir hipóteses. Juntar os fragmentos, atribuir sentidos a eles, lê-los dissociados, é um exercício que nos põe a pensar e nos emociona. É preciso experienciar, viver intensamente o texto, no encontro do plural de que ele é feito, e deixar-se arrebatado, estesia.

Um texto literário, por ter função estética e artística, propõe, na leitura, uma experiência que se torna um acontecimento quando essa leitura nos atravessa, nos toca, nos inebria pela imaginação, lembrando, como já afirmado anteriormente, que os “[...] olhos só acariciam as superfícies. Quem toca o bem dentro de nós é a imaginação” (Queirós, 2004, p. 5). Para Bachelard (2008), as imagens poéticas têm importância pela chama da imaginação que repercute em nós. Desse modo, o objeto por si só, seja ele peixe, bandeira, asa de borboleta ou outro, não possui valor, o que o valoriza é a repercussão que nos causa. Segundo Bachelard (2008), a imagem poética não está sujeita ao impulso nem ao eco do passado, mas surge como a explosão de uma imagem, e esse passado repercute no sujeito. Uma imagem poética nasce de um sentir e de um pensar, uma imagem que se enraíza em nós e é por nós ressignificada pelas forças que o objeto projeta em nós, deixando a poesia invadir nosso ser.

Por isso, falar em imagem poética é falar do que toca, do que afeta, movimento que pode irromper o impulso lúdico e, por meio desse jogo, educar-nos esteticamente. No entanto, é importante acentuarmos que o estético não é uma via de desenvolvimento apenas da subjetividade, da imaginação, pois é pelo estético que o racional se desenvolve, porque, na apreciação do objeto artístico, no embate com a obra, na relação que estabelecemos com ela, nosso pensamento se torna reflexivo.

Com Bachelard (2008), entendemos que as imagens poéticas nos permitem sonhar acordados, o que ele chama de devaneio; e é por esse sonho consciente que somos capazes de ser tocados pelo afeto e, por sua vez, imergir-nos na reflexão acerca daquilo que nos transborda. Compreendemos, assim, que, com a educação estética, podemos devanear diante da arte, como sujeitos livres de imaginação e de consciência, na junção do sensível com a racionalidade. É na leitura do literário, quando jogamos com a obra, quando aceitamos entrar nas fugas do texto, deslizar pelos seus poros, que mobilizamos nossos sentidos e nossa razão. Jogo que se joga na leitura, na tergiversação do desencontro, no

estranhamento com os sentidos que o texto nos provoca. Eis um ponto importante para aceitar jogar com a obra e educar-se esteticamente: abrir mão de nossa limitada perspectiva acerca do mundo, das coisas que pensamos saber, para compreender outros mundos e, assim, identificar os revozeamentos do texto. É bom lembrarmos que é dando asas para a imaginação que atingimos a racionalidade, porque a produção de conhecimento é dependente da repercussão do texto em nós, a qual se inicia pela apreciação estética, pela mobilização de nossa imaginação, que não se aparta da reflexão.

Quando lemos este excerto: “Sempre me perguntei se alma dorme. Nunca vi cama para alma” (Queirós, 2004, p. 37), é essencial dar voo à imaginação, libertá-la, para que possamos refletir sobre essa questão. Depois de arrebatados pela surpresa, podemos deleitar-nos com a possível imagem de alma, já bem instituída no imaginário coletivo como algo etéreo, de um transparente leitoso, deitando-se, e de como seria sua cama – pode algo imaterial deitar-se em algo material, ou sua cama também seria etérea? E precisaria ela dormir? Espera, por que imaginar uma alma sem corpo? Pode ela viver apartada de um corpo? Ou ela não precisa de uma cama porque habita um corpo e, não o deixando até que a morte os separe, faz dele, inevitavelmente, também sua cama? Nesse caso, toda vez que o corpo dorme, dorme também a alma, ou os sonhos são as produções de uma alma aprontando por aí? Isso explicaria a sensação de exaustão que nos acompanha certos dias ao despertar... Estas são só algumas das questões possíveis, que, ainda que consideradas absurdas, vão conduzindo o leitor do literário para um olhar filosófico e até fisiológico da própria vida presente no corpo, podendo mesmo levá-lo a um desconforto tal que sinta a necessidade de pesquisar algumas dessas questões, em uma demonstração de como a repercussão do texto literário conduz a uma maior integração entre a imaginação e a reflexão do mundo que o cerca – e o habita.

Assim sendo, essa leitura do literário proposta, como exercício contemplativo, não é um movimento passivo, mas ativo e de entendimento, porque vem acompanhada da reflexão sobre o objeto, a qual conduz à formação de conceitos. Para Schiller (2002), há a necessidade de o homem educar os seus sentidos, pois a percepção involuntária das coisas que o cercam não é suficiente para que tenha domínio sobre o conhecimento. Dito de outra forma, a leitura literária apenas pelo prazer pode não educar os sentidos, tendo em vista que a educação estética demanda a percepção voluntária que provocará a fruição. “Tão logo comece a fruir com o olho e o ver alcance para ele um valor autônomo, ele é já esteticamente livre, e o impulso lúdico se desenvolveu” (Schiller, 2002, p. 131). Em síntese, para desenvolver-se, é preciso que haja o estágio de contemplação, a qual não se dá apartada da reflexão, e que, por isso, é um sentir o mundo não apenas pelos sentidos, mas também pela razão.

Logo, para educar-se esteticamente pela leitura do texto literário, é preciso colocar-

se em estado de jogo: “É surpreendente a rapidez com que os nossos pensamentos se precipitam sobre um novo objeto, o transportam por um instante, do mesmo modo que as formigas se atiram febrilmente a um pedaço de palha, que em seguida abandonam sem mais...” (Woolf, 2021 p. 10). Sejam como as formigas, sedentas por um pedaço de palavra, não para atribuir-lhe um sentido que melhor se performatiza segundo nosso pensar, mas para estilhá-la e devolvê-la à constelação infinita dos sentidos. No estado estético, a imaginação e o entendimento são parceiros, sem que um precise curvar-se ao outro. Imaginação e entendimento associam-se de maneira livre, jogando entre si e promovendo, com isso, a reflexão lúdica, o juízo estético.

Schiller (2002) auxilia-nos a compreender como a leitura do literário pode educar esteticamente e como essa educação pode ser emancipadora, libertadora. De acordo com o autor, para alcançarmos a autonomia intelectual – que é o estado em que sabemos discernir o que é importante para a nossa felicidade, o estado que nos possibilita avaliar as coisas com bom senso e clareza –, necessitamos antes passar pelo estado estético. Esse movimento é um jogo sobretudo político, uma vez que é, por meio dele, que deixamos de perceber apenas nossas necessidades, de olhar apenas para nós mesmos, mas sobretudo desviamos nosso olhar para o outro, para os grupos sociais com os quais nos relacionamos. Nesse sentido, um sujeito educado esteticamente toma decisões na sua vida profissional e pessoal que se ancoram no bem coletivo e não apenas para beneficiar-se.

Essa é a ideia desenvolvida por Aristóteles há mais de 2.300 anos, em sua obra *Política* (Aristóteles, 2007), pois, para ele, o homem é um animal político por natureza, que só se realiza plenamente na *pólis*, isto é, na justiça produzida na comunidade, na relação com a coletividade, nas ações referentes à vida em sociedade. Dito de outra forma, no movimento de educação estética, o ser humano torna-se um ser liberto da sua barbárie, livre, cultivado, um estado que hoje poderíamos entender como de desenvolvimento integral do sujeito. O homem bárbaro é considerado por Schiller (2002) como aquele que conhece os princípios que regem a convivência em grupo, o social, mas, mesmo assim, transgride-os porque não consegue olhar para o coletivo, apenas deseja realizar suas próprias vontades. Ao jogar com a obra de arte, o sujeito educa-se esteticamente porque, na contemplação e na reflexão sobre o objeto estético e artístico, ele equilibra razão e sensibilidade, adquire autonomia intelectual e deixa de ser bárbaro. Por meio da educação estética, aprendemos a ter um pensamento sensível e, também, racional, pois nossa completude depende de desenvolvermos razão e sensibilidade.

A leitura do literário, nessa perspectiva, não nos oportuniza apenas a reflexão sobre nós mesmos, mas também sobre o outro, na medida em que percebemos que nossas experiências de vida e as emoções decorrentes delas podem ser, embora irreplicáveis, partilhadas pelo outro, que também cai, levanta-se, chora e sorri. No entanto, é certo que

não há como pensar no outro sem antes refletir sobre nossa própria relação com o mundo. Assim, a leitura do conto de Virginia Woolf pode nos suscitar reflexões como: Quantas vezes não nos apegamos a um objeto, a um sinal, a uma marca que nos repercute?; a folha encontrada caída no chão de outono e que trazemos de uma viagem inesquecível, quando a tocamos, a vemos, a sentimos, nos percorremos de volta àquela cidade que tanto nos marcou; o livro já rasgado tem cores do tempo que passou, mas nos permite reviver um “eu” antigo, marcado por uma vida singular; a marca na parede da sala da nossa casa, que, ao percebê-la, nos colocamos diante de um mundo de recordações sobre quem fomos e quem somos, como bem narra Woolf (2021). Essas e outras questões que nos colocamos diante da leitura do conto nos encaminharão ao autoconhecimento, por meio do qual podemos pensar no outro.

Vimos, ao longo deste artigo, discutindo que, quando tomamos o texto literário como arte, quando jogamos com ele, efetuando montagens, quando o lemos de forma a nos nutrirmos esteticamente, o texto nos toca, nos atravessa e, então, desenvolvemos os impulsos sensível e racional. Ler pode ser uma experiência estética e artística quando nos sentimos atravessados pelo texto, quando nos nutrimos dele e, mesmo após a leitura, ele continua nos murmurando coisas e mais coisas, repercutindo em nós. Bachelard (2008, p. 7) diferencia a repercussão da ressonância, afirmando: “Na ressonância ouvimos o poema e na repercussão o falamos, ele é nosso”. Logo, o texto literário, ao repercutir em nós, toma-nos por inteiro, produz rumores dentro de nós, somos invadidos pela sua poesia, e, nessa repercussão, a imagem poética tem uma sonoridade de ser.

A experiência estética realiza-se pela linguagem poética que nos provoca e desloca, como já citado no fragmento de Queirós (2004) sobre as borboletas de louça dura, no qual pudemos ler, para além da superfície do escrito, que elas não partiam, não voavam, porque suas asas eram duras, dureza que as prendiam à parede. Um texto com essa natureza poética ensina-nos muitas coisas, faz-nos remoer os sentidos e, nesse movimento de embate com o texto literário, a leitura pode realizar-se como um acontecimento, como anuncia Larrosa (2018); assim, ao mobilizarmos o impulso lúdico, podemos *fazer uma experiência com o literário*.

2 Fazer uma experiência com o literário

“Pois olhe, Paulo, você não pode imaginar o que aconteceu com aquele coelho. Se você pensa que ele falava, está enganado. Nunca disse uma só palavra na vida. Se pensa que era diferente dos outros coelhos, está enganado. Para dizer a verdade, não passava de um coelho.” (Lispector, 2022, p. 53)

É assim que Clarice Lispector (2022) inicia o conto infantil *O mistério do coelho*

pensante, por meio do qual somos desafiados a tentar compreender quem é esse coelho e o porquê de ele ser diferente, mesmo não sendo completamente diferente de todos os outros coelhos. Lispector (2022) convida-nos à simplicidade de uma leitura leve e repleta de entrelinhas, em uma mistura de fantasia e de realidade. Trata-se de um texto que provoca a criança e o adulto a fazerem uma experiência literária do início ao fim.

Queirós (2019) diz que, quando escreve, ele não se preocupa com o que a criança deseja saber na história que ela lê, pois o texto literário precisa romper com a linguagem e, com isso, abrir espaço para a reflexão. Para o autor, a literatura é arte e, portanto, deve ser feita para “[...] criar o desequilíbrio, buscar outro prumo, e não botar pano quente em inquietações mornas” (Queirós, 2019, p. 83). Assim como Queirós, buscamos explorar a literatura pelo viés estético e artístico. Isso implica tratá-la como um material que vai tomando forma pelas mãos do leitor. Quando lemos o conto sobre o coelho, de Clarice Lispector, entendemos que ela também busca preservar a liberdade do leitor, da criança e do adulto que a acompanha, destoando, assim, do equilíbrio que uma narrativa linear e cheia de respostas prontas traz, proporcionando inquietações que fervem a cada desenrolar dos acontecimentos.

A experiência estética e artística pela leitura do literário dá-se de forma orgânica, viva; é a experiência como fonte de conhecimento, uma contemplação ativa e dinâmica porque se faz no ato da leitura, no viver, produto da interação do leitor com a obra e não de fora para dentro. Antes mesmo de começar a narrar sobre o coelho Joãozinho, Clarice explica que é uma história criada e contada a pedido do seu filho, Paulo, quando criança, e, também, como uma homenagem a dois coelhos que seus filhos tiveram como bichos de estimação. Por isso, “[...] como a história foi escrita para exclusivo uso doméstico, deixei todas as entrelinhas para explicações orais” (Lispector, 2022, p. 51). A autora pede, então, desculpas aos pais, aos avós e aos outros adultos pela contribuição que devem fazer à narrativa e acrescenta: “[...] pelo menos posso garantir, por experiência própria, que a parte oral desta história é a melhor dela” (Lispector, 2022, p. 51).

Clarice inicia o conto nos avisando que a história não é somente aquela que está posta, escrita. Entregamo-nos à narrativa abertos a encontrar o que não está dito, a cavar buracos em busca de pistas. Uma experiência literária que abre portas e não pinta apenas uma única paisagem, como bem define Queirós (2019) sobre o texto literário que é capaz de explorar a experiência singular de cada leitor. Dessa forma, quando relacionamos o texto lido com algum aspecto do mundo vivido, quando o perscrutamos, quando interagimos com ele na produção de sentidos, desenvolvemos nossa percepção estética e artística, a qual é movida por nossa imaginação e, também, pela nossa razão. Ao jogar com o texto, mobilizamos nossos sentidos, que são as portas para fazermos uma experiência, que, segundo Nhoque (2019, p. 64), é um percurso de encontro com a linguagem e pela

linguagem: “[...] fazer uma experiência com a linguagem é abrir-se para as coisas como elas são da maneira que se apresentam no momento do encontro”.

A partir da introdução de Lispector (2022), passamos a uma leitura preparados não para encontrar respostas, mas, sim, muitas perguntas. Quando Clarice conta que o jeito mais especial do coelho é a sua maneira de ter ideias enquanto mexe depressa o nariz, logo fazemos uma viagem imaginária e passamos a enxergar coelhos que mexem insistentemente o focinho, nos questionando: Como não nos perguntamos antes por qual motivo essa parte do seu pequeno corpo é tão expressiva e nunca para de farejar? Pela escrita, somos convidados a viver nossos próprios devaneios com a história e acionamos nosso imaginário, pois o “[...] devaneio nos põe em estado de alma nascente” (Bachelard, 2018, p. 15), tornamo-nos sonhadores acordados enquanto nos entregamos à literatura.

Fazer uma experiência com o texto literário implica equilibrar razão e emoção, o inteligível e o sensível, darmos vazão ao devaneio, ao sonho, mas também à lógica. Fazemos isso não apenas interpretando o texto, descobrindo as intencionalidades do autor, mas na relação com o objeto estético e artístico que é o livro de literatura, buscando, nessa relação, os sentidos que nos atravessam nessa leitura. Heidegger (2015) mostra-nos que a experiência é um fazer com o outro, é o movimento que, aqui, acontece entre nós, leitores, e o texto literário. O sujeito leitor e o objeto estético e artístico estão juntos e, ao mesmo tempo, na experiência, fazem com que pensamento e poesia se interpenetrem. São as lacunas, as entrelinhas, as metáforas que tornam a literatura viva nas mãos de quem se entrega à leitura.

Mais à frente no conto, Lispector (2022, p. 55) narra que, por meio do seu nariz, o coelho Joãozinho tem uma grande ideia: “[...] fugir da casinhola todas as vezes que não houvesse comida na casinhola”. Contudo, com o desenrolar da história, descobrimos que não havia como o coelho fazer isso, uma vez que a casinhola tinha grades estreitas, impossibilitando que Joãozinho passasse por elas, além de um tampo de ferro pesado, o qual ele não tinha forças para erguer. Mesmo assim, o coelho protagonista conseguiu descobrir como fugir. Então, entregamo-nos às peripécias do coelho fugitivo e de uma narradora que nos revela que não sabe como as fugas, muitas fugas, foram possíveis, deixando essa informação no ar até o fim da história, e além dela.

Paulinho, essa é uma verdadeira história de mistério. É uma história tão misteriosa que até hoje não encontrei uma só criança que me desse uma resposta boa. É verdade que nem eu, que estou contando a história, conheço a resposta. O que posso lhe garantir é que não estou mentindo: Joãozinho fugia mesmo. (Lispector, 2022, p. 61).

Durante todo o trajeto que fazemos junto ao coelho Joãozinho e à voz de Clarice, percebemos que a narrativa nos incita a construções diversas, a dúvidas, a peripécias semânticas que, de alguma forma, nos provocam pela sua lacuna, pela sua

indeterminação. Nosso trajeto não se detém em obter a informação completa de como esse animalzinho conseguiu encontrar brechas para suas fugas. Encerramos a história sem essa resposta e, apesar disso, o todo valeu a pena, assim como o que ficou no ar. Entregamo-nos ao que não conhecíamos sobre os coelhos, enquanto a leitura nos fazia enxergar também aquilo que já sabíamos a respeito da relação humana com um bicho de estimação, e valorizá-la. Somos encantados com a maneira convidativa e interativa de Clarice contar a história, da mesma maneira que ficamos compenetrados com as brechas que ela deixa entre os acontecimentos da narrativa, a fim de que nós, adultos e crianças, as preenchamos, juntos, na relação íntima de contar histórias oralmente.

Araújo (2021), ao refletir sobre a estética da poesia de Manoel de Barros, afirma que é o distanciamento de protocolos e de regras semânticas que valoriza a estética do poeta e dá o encantamento às suas palavras. “Suas metáforas inverossímeis desnudam um mundo imaginativo que oferece múltiplas significações e entendimentos por parte do leitor. Já não é possível estabelecer em sua poética um único estilo ou gênero, seu alcance vai mais além” (Araújo, 2021, p. 53). O pesquisador discute que a fuga dos estereótipos de um padrão estético, o que leva o leitor a perder-se “[...] nas alamedas poéticas e estratégias romanescas do poeta” (Araújo, 2021, p. 53), configura um hibridismo de gêneros trazendo novos ares para a literatura, uma marca da contemporaneidade. São esses processos de inovação do poeta no manejo da palavra que embalam o leitor e o provocam a *fazer uma experiência* com o literário.

Fares e Pantoja (2019) apontam algumas questões sobre a recepção do texto literário, entre elas que ler é mais do que um exercício de interpretação, de estudo de texto, é um movimento de experiência individual do leitor com o texto, que pode tanto causar espanto e dor, como alegrias e sobressaltos, sendo essas tensões resultantes do processo de fruição. Para as pesquisadoras, não se pode usurpar dos ambientes de leitura, como a escola, a fruição estética, pois um texto poético exige uma leitura e uma mediação também poéticas, uma vez que a “[...] compreensão da língua enquanto objeto estético passa por uma prática de leitura que precisa ser embalada pelo gosto de ler” (Fares; Pantoja, 2019, p. 127).

Quando somos capazes de nos entregar a um texto literário de tal modo; quando a leitura nos torna, também, autores do que lemos; quando a poética das palavras lidas contribui para que desenvolvamos nossos devaneios, então, fazemos uma experiência e, por ela, somos educados esteticamente. “Fazer uma experiência com algo [...] significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma” (Heidegger, 2015, p. 121). *Fazer uma experiência* é caminhar, estar junto, acompanhado de algo que nos provoque, nos chacoalhe, como a literatura.

Enquanto lemos a história de Joãozinho, pouco nos importamos que, ao final, não

saibamos como ele conseguiu fugir. A entrega ao texto não deixa de acontecer pela ausência dessa informação, pelo contrário, é tal ausência que torna o texto literário ainda mais interessante e nos preenche a cada som que sentimos enquanto tentamos, feito coelhos, farejar em busca de pistas. A narrativa infantil de Clarice, que muito encanta também os adultos, faz-nos lembrar a maneira de escrever de Virgínia Woolf (2021) no conto *Uma marca na parede*, que já mencionamos. No texto da escritora inglesa, mesmo desvendando o que era essa marca ao finalizarmos a leitura, compreendemos que não foi a descoberta que influenciou a nossa entrega ao texto, mas a jornada da leitura, a experiência feita na relação com a poética da escrita, que nos permitiu sermos transformados enquanto nossos devaneios nasciam a cada linha lida.

Um texto literário diz muito mais do que as palavras o permitem, pois as literariedades que o compõem são como um céu sem fundo, cabendo ao leitor estrelar o texto, como aponta Barthes (1999). É o trabalho com a linguagem, as investidas do autor em corromper a linguagem coloquial, em dizer pelas bordas, nas entrelinhas, sua investidura nas metáforas e em outros modos de dizer que tornam o texto plural. “Sem metáforas, por exemplo, não é muito interessante falar. Eu posso dizer que uma janela é janela, mas isso já toda a gente sabe. Com a poesia posso dizer que uma janela é um bocado de mar ou uma cotovia a voar” (Cruz, 2020, p. 68). Essa frase da menina que decidiu que queria ter um poeta de estimação, no livro *Vamos comprar um poeta* (Cruz, 2020), nos mostra que as metáforas contribuem para que possamos enxergar a vida com os olhos de poesia, seja pelas visões de um coelho, seja por uma marca na parede ou do poeta que recebe seu “dono” todos os dias ao chegar em casa. Na literatura, as diferentes formas de interpretarmos um texto, as diversas vozes que damos às histórias nos levam aos caminhos de *fazer uma experiência*.

Fazer não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula. (Heidegger, 2015, p. 121).

Enquanto lemos a narrativa de Cruz (2020), se o texto nos vem ao encontro, se ele nos arrebatava, percorremos, junto à menina, as mudanças que a presença do poeta de estimação faz em sua casa e, também, em nós. Tornamo-nos leitores-viajantes, como denomina Manguel (2017), ao cruzarmos as fronteiras da linguagem e deixarmos que a experiência se faça por meio das palavras que transformam a rotina da família, a qual o poeta passou a viver, e da nossa própria. Passamos a enxergar os mares na janela desenhada na parede, como se não fosse um mero desenho, mas, sim, a imensidão das águas a nos transportar aos devaneios de uma imensidão de nós mesmos. Para Manguel (2017, p. 38),

[...] vastos territórios da imaginação podem ser atravessados no espaço de um parágrafo, e séculos podem transcorrer numa única oração. Eles podem ser retidos num lugar por dezenas de páginas, ou podem passar uma eternidade letrada no curso de apenas um volume. A experiência da leitura reflete a impressão flutuante de estar nesse mundo de sonho, de distância e proximidade, de passado, presente e futuro.

Fazemos uma experiência, portanto, ao permitirmo-nos invadir os múltiplos territórios que a literatura nos apresenta, deixando com que sejamos verdadeiros viajantes em busca do novo, do profundo, do desconhecido, do ontem, do hoje, do amanhã. As metáforas da linguagem do literário colocam a nossa vida em metáforas de poesia, feito uma janela que se abre ao infinito. Afinal, pelas metáforas da poesia, como já afirmado aqui, “[...] posso dizer que uma janela é um bocado de mar ou cotovia a voar” (Cruz, 2020, p. 68).

Embaladas pela literatura, vimos, ao longo deste artigo, explorando como a leitura do literário educa esteticamente. Buscamos pensar a educação estética a partir da literatura para sinalizar como nossa relação com o texto literário nos nutre esteticamente, e como essa nutrição pode nos afetar e oportunizar o *fazer uma experiência*, alterando nossa forma de perceber o mundo.

Considerações finais

*“Dentro de cada um de nós, existe uma força pronta para dançar.”
(Queirós, 2004, p. 24)*

Este artigo teve como objetivo explorar como a leitura do literário educa esteticamente. Buscamos, ao longo dele, evidenciar que, diante da obra de arte, precisamos acionar nossa cognição e nossos sentidos para alargar as forças que a obra sugere. Ademais, é necessário possibilitar que nosso conjunto sensível-inteligível nos oportunize ver as dobras que a obra de arte possui e que dão potência, duplicando seus sentidos. Nossa intenção ao trazer essa temática à baila foi de pensar a escola como um espaço propositivo que pode contribuir para a educação estética por meio da leitura do literário. Enfatizamos o livro de literatura como um objeto propositivo artístico potente para a educação estética quando mediado de forma sensível, quando a relação com o livro se dá pelo viés da fruição e o estudante se estende em sua direção, se nutre esteticamente dele, faz com ele uma experiência quando esse movimento afeta sua forma de ver, de ser e de estar no mundo.

Um texto aberto, escrevível, que possibilita múltiplos sentidos não está inteiramente acabado, promove a fruição e, por isso, a mediação adequada é tão importante quanto a qualidade do texto, pois ela necessita tratar o leitor como aquele que

vai preencher os sentidos do texto. Sendo arte, o texto poético exige uma mediação também poética. Uma mediação adequada é um encurtador entre leitor e texto, é aquela que é sensível, que busca incitar no leitor perguntas sobre o texto, não para escutar aquilo que ele deseja, mas para escutar os revozeamentos do texto, que haverão de revozear seu próprio eu.

A educação estética é compreendida por nós como um movimento de apreensão do conhecimento do mundo que faz uso de nossa cognição e dos nossos sentidos, de forma unificada, um movimento provocado no relacionamento com a obra de arte, quando a apreciamos como objeto estético e artístico e refletimos sobre ela, quando, no jogo, desenvolvemos nosso impulso lúdico. Ao jogarmos com a obra literária, desenvolvemos nossa autonomia intelectual, a qual nos oportuniza sairmos da nossa perspectiva individual e, no exercício da alteridade, pensarmos no coletivo e agirmos socialmente, em um movimento emancipador e político; logo, é na efetivação desse jogo que o leitor faz uma experiência com o literário e que a literatura educa esteticamente.

Entretanto, não é qualquer texto que nos provoca à fruição, ao jogo, ao desenvolvimento do estado lúdico, pois é na ruptura causada pela linguagem que o leitor pode ser provocado à experiência estética, o texto repercute nele produzindo um acontecimento singular. Ao jogar, o leitor perfura os sentidos normais da palavra, aqueles banais que o escritor teve o cuidado de tornar extraordinários, rompendo com estruturas discursivas tradicionais da linguagem, movimento que leva o leitor a desenvolver os impulsos sensível e racional e o provoca a ser produtivo.

Educar-se esteticamente pela leitura do literário exige um educar do olhar para o texto, uma visão não pragmática da literatura. Faz-se necessário que a obra cause um rumor, uma tensão no leitor, atravessando-o, provocando-o a entregar-se aos ditos e aos não ditos do texto. Enfim, esse movimento faz o ser leitor jogar com o texto que vai, na inescapabilidade de olhar o mundo, desestabilizar sua forma de enxergar a vida, e, ao deslocar o seu ver, vai deslocar o seu ser.

Aesthetic and artistic experience of reading the literary: the exercise of seeing the world with both eyes

Abstract

The purpose of this paper is to signal how the relationship with the literary text aesthetically nourishes the subject and how this movement affects his way of seeing and being in the world. It is a qualitative research, of bibliographic approach, for which some literary texts were selected to exemplify the main concepts covered: aesthetic education, fruition, game, undergo an experience. The main theoretical contribution is Barthes (1999, 2015), Heidegger (2015), Schiller (2002). As a result, it is pointed out that, when reading, it is necessary to trigger senses to widen the forces that the work suggests; the literature book is a proposing artistic object that educates aesthetically when sensitively mediated, when the relationship with the book happens through

fruition and incites the reader to ask questions about the text. To educate aesthetically, the book needs to cause a tension in the reader, provoking him to play with the work and undergo an experience.

Keywords: Aesthetic education. Literary reading. Undergo an experience.

Referências

ARAÚJO, R. da C. Invenção, ensinamento e criança na poesia de Manoel de Barros. **Desenredos**, Teresina, ano XIII, n. 36, p. 52-62, jun. 2021. Disponível em: <http://desenredos.com.br/wp-content/uploads/2022/11/36-ensaio-Rodrigo-da-Costa-Araujo.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

BARROS, M. de. **Obra completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARTHES, R. **S/Z**. Tradução Maria de S. Cruz e Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1999.

CRUZ, A. **Vamos comprar um poeta**. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

FARES, J. A.; PANTOJA, R. I. B. Estética da recepção: uma experiência poética. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 1, p. 125-147, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n1p125-147>

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schubak. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015. (Coleção Pensamento Humano).

HENTCHEN, L. C. **Da terra de Oz a um mundo leitor de ampla potencialidade** [ou **Fazer experiências** literárias como caminho para a educação estética]. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

LAILOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LISPECTOR, C. **Quase de verdade e outros contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2022.

MANGUEL, A. **O leitor como metáfora**: o viajante, a torre e a traça. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

NEITZEL, A. de A.; ALVES, M. P. Grande Sertão: Veredas – estudos sobre educação estética. **Antares**, Caxias do Sul, v. 14, n. 33, p. 435-451, maio/ago. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n33.16>

NEITZEL, A. de A.; RAMOS, F. B. A leitura do literário como experiência. In: CARVALHO, M. de F.; BRACCHI, D. N.; PAIVA, A. L. dos S. (org.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimental Cultural, 2022. p. 21-41.

NEUMANN, D.; GARCIA DOS ANJOS, A. A atualização da experiência humana: o poema em questão. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 101-113, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v16i1.10383>

NHOQUE, J. R. **O leitor encarnado e a leitura do literário como experiência**. 2019. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

NHOQUE, J. R.; OLIVEIRA, D. O. de; SANTOS, A. D. dos. Clube do Livro na Educação Básica: uma experiência com a leitura do texto literário. **Textura**, Canoas, v. 24, n. 57, p. 31-52, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.24.57-2>

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PETIT, M. A leitura como potência: cinco questões para Michèle Petit. Entrevista concedida a Tiago Ribeiro Santos e Karina Zendron da Cunha. In: NEITZEL, A. de A.; CERVI, G. M.; MORAES, T. M. R. (org.). **Mediações do literário**. Curitiba: CRV, 2020. p. 23-44.

QUEIRÓS, B. C. de. **O olho de vidro do meu avô**. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Veredas).

QUEIRÓS, B. C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Organizado por Júlio Abreu. 2. ed. São Paulo: Global, 2019.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHWARZ, R. As ideias fora do lugar. In: SCHWARZ, R. (ed.). **Ao vencedor as batatas**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1992. p. 2-17.

VOMER, L.; SOUZA, S. da S.; CONTE, D. *Slam*: poesia e performance de resistência. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 57-77, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v16i1.10348>

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

WOOLF, V. **A marca na parede e outros contos**. São Paulo: LeBooks, 2021.

Reverberações do feminino na adaptação de “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres” para o cinema

Fabio Scorsolini-Comin¹⁸

Resumo

Este estudo objetivou problematizar os sentidos sobre o feminino produzidos na adaptação de “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres”, de Clarice Lispector, para o cinema. O *corpus* foi constituído pelo filme “O livro dos prazeres”, “livre adaptação” da obra clariciana. O filme, ancorado na contemporaneidade, promove como efeito a necessidade de revisitação da obra literária em termos de costumes, de comportamentos e de aspectos que se cravam nas experiências das personagens. Assim, operam-se movimentos que colocam em destaque a sexualidade de Lóri e a transmissão geracional do feminino, assim como o esmaecimento da figura do professor Ulisses, considerado, desde o original, como machista e egocêntrico. O papel do narrador onisciente, no livro, é substituído por uma Lóri capaz de narrar, no filme. Essa mudança permite que a linguagem se opere a partir de um novo lugar, ampliando a escuta do feminino e, conseqüentemente, as suas reverberações nos sujeitos-leitores-espectadores.

Palavras-chave: Feminino. Sexualidade. Clarice Lispector.

Data de submissão: Maio. 2023 – Data de aceite: Julho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i3.14853>

¹⁸ Professor Associado do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), Centro Colaborador da OPAS/OMS para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem. Orientador do Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica da EERP-USP (nota 5) e do Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem da EE-USP e da EERP-USP (nota 6). Psicólogo pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Possui Licenciatura em Pedagogia e em Letras (Língua Portuguesa). Especialista em Gestão da Educação: Supervisão Educacional e em Gestão da Educação: Administração Escolar. Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo, com estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal/Bolsa Santander). Realizou dois Pós-Doutorados na Universidade de São Paulo (2013-2015 e 2016-2017) na área de Tratamento e Prevenção Psicológica (ambos com Bolsa PDJ-CNPq). É Livre-Docente na área de Psicologia da Saúde pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2018. <https://orcid.org/0000-0001-6281-3371> E-mail: fabio.scorsolini@usp.br

Introdução

“Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres” foi publicado por Clarice Lispector em 1969, tendo a sua primeira edição pela editora Sabiá (Lispector, 1998). Foi lançado no interstício entre dois fenômenos editoriais da autora: depois de seu aclamado “A paixão segundo G. H.”, considerado uma de suas obras-primas, e antes de “Água viva”, obra de importante envergadura em sua carreira literária. Trata-se de um livro bastante conhecido do público, o que pode ser reforçado pelo fato de que várias frases circulantes pela internet e atribuídas à autora terem sido retiradas dessa obra, em uma espécie de recepção fragmentada. Apesar dessa recepção sugerir algum tipo de dificuldade na leitura, destaca-se que, ao longo do tempo, essa tem sido uma forma de contato com as obras de Clarice, sobretudo nas malhas do digital. Uma das possíveis explicações para esse modo de leitura, a partir de trechos ou fragmentos, para além das questões da cibercultura e mesmo de ordem ética, é justamente o processo de composição da autora, realizado a partir de anotações produzidas em seu cotidiano (Borelli, 1991; Gotlib, 2009; Moser, 2017). De algum modo, aventamos, essa escrita realizada por meio da costura de trechos e fragmentos também tornaria lícita a leitura tanto integral dos textos quanto a partir desses indícios.

À época de seu lançamento, “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres” também foi considerado um livro mais palatável pelos leitores, em comparação ao seu antecessor, por exemplo, possibilitando uma fruição mais próxima do público e a discussão da obra em diferentes instâncias e perspectivas (Gotlib, 2009; Moser, 2017). Assim como ocorrera em relação aos livros de contos da autora e às suas crônicas em jornais, essa obra produziria maior proximidade com o público que, por vezes, considerava alguns de seus textos herméticos (Manzo, 2001). Em entrevistas, mesmo dizendo não gostar particularmente deste livro em tela – em termos literários e, possivelmente, tendo como comparação os seus demais escritos –, Clarice reconhecia que muitas pessoas haviam recebido bem a obra, entrando em contato com relatos entusiasmados de alguns leitores (Gotlib, 2009).

No entanto, pesam sobre “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres” algumas críticas importantes. Em termos de sua execução, para seus biógrafos, por exemplo, trata-se de uma obra composta a partir de fragmentos recolhidos pela autora ao longo do tempo, tendo uma costura problemática e em um tempo muito curto, promovendo, como efeito, a falta de coesão em muitas de suas passagens e a sensação de ser uma obra não devidamente finalizada (Gotlib, 2009; Moser, 2017). Já em termos de conteúdo, trata-se de um livro com um enredo pouco associado às demais obras da autora, a partir da exploração de uma protagonista, Lóri, essencialmente submissa ao companheiro, o

professor de filosofia Ulisses. Assim, um primeiro efeito de sentido relaciona-se a um estranhamento em termos da construção do feminino nesse livro tomando por base a obra clariciana e suas demais personagens (Morais; Pacífico; Scorsolini-Comin, 2022; Pojar; Scorsolini-Comin, 2020; Prazeres, 2014).

Essas impressões colocam em destaque o modo como a protagonista Lóri se apresenta diante do professor de filosofia Ulisses. Se, em outros textos, Clarice apresenta suas personagens femininas como fortes e transgressoras, Lóri é descrita como uma mulher que se constrói a partir do olhar, do julgamento e das orientações de Ulisses. Assim, não se revela um olhar da personagem para si mesma, necessariamente, mas de uma visão marcada por incômodos narrados pelo olhar do outro, no caso, de Ulisses.

O próprio título, trazendo a questão da “aprendizagem”, indicia a possibilidade de compreensão de Lóri como uma aluna que fora aprendendo, com seu professor e mentor, a viver e a experienciar o prazer e o amor. Esse aprendizado é orientado de modo excessivamente didatizado, por vezes margeando o pedantismo, como se Lóri fosse excessivamente inábil para o viver, apartada do mundo das sensações. Mostra-se, com isso, uma personagem feminina submissa a um homem que se coloca no centro na narrativa justamente como aquele que pode ensinar a viver, compondo uma relação de dependência emocional.

Contrapondo essa personagem com as demais retratadas por Clarice, opera-se certo desconforto. Por que Lóri ocuparia essa posição? Por que essa posição produziria desconforto? Pelo fato de ser uma posição não esperada para uma personagem clariciana clássica ou pelo fato de o professor, em si, condensar comportamentos machistas e abusivos que vêm sendo combatidos em nossa sociedade contemporânea? Esse desconforto seria produzido a partir de uma leitura realizada no contexto atual ou seria compatível com a sociedade retratada na obra original? Até aqui, pois, essas questões tomam como indícios os efeitos de leitura. E na livre adaptação dessa obra para o cinema, quais efeitos de sentido seriam indiciados?

A partir desse panorama, o *corpus* desse presente estudo é constituído pelo filme “O livro dos prazeres”, uma “livre adaptação” da obra “Uma aprendizagem ou o Livro dos prazeres” (Lispector, 1998), dirigido por Marcela Lordy e lançado no ano de 2020, em uma produção da República Pureza Filmes, Rizoma Films e bigBonsai (O Livro..., 2020). Considera-se que, mesmo quando um filme se apresenta como uma adaptação fiel de um livro para as grandes telas, ocorrem distorções e ajustes necessários para que a narrativa seja efetivada em outra linguagem (Curado, 2017). Tomando por base a construção do feminino, referida como uma questão nevrálgica na obra aqui analisada, quais os seus efeitos na adaptação da obra à linguagem fílmica? O objetivo deste estudo, portanto, é problematizar os sentidos sobre o feminino produzidos na adaptação de “Uma

aprendizagem ou O livro dos prazeres” para o cinema.

1 Ulisses: O Sábio

Primeiramente, é importante destacar que, na condição de uma “livre adaptação”, o filme traz algumas modificações em relação ao livro. Talvez as mais significativas se refiram à personagem Ulisses. No livro, Ulisses é um professor de filosofia que leciona no ensino superior. É brasileiro, não havendo maiores incursões sobre a sua origem ou formação, nem mesmo são referidos quaisquer vínculos prévios da personagem. No filme, Ulisses foi criado pelos avós na Argentina, vindo para o Brasil para ser professor visitante em uma universidade do Rio de Janeiro. Após esse período como visitante, decide ficar em definitivo no país, sendo um estrangeiro em terras brasileiras há mais de 20 anos quando conhece Lóri.

Um primeiro movimento que pode ser indiciado é o de esmaecimento da personagem Ulisses na adaptação para o cinema. Isso se dá a partir de um foco narrativo centralizado em Lóri. Se, no livro, há um narrador onisciente, no filme temos uma protagonista que assume a narrativa da sua experiência, o que confere menos espaço para as reflexões ou os julgamentos de Ulisses, como retratado no filme, com a exploração mais profunda do universo de sensações de Lóri. Esse esmaecimento de Ulisses permite novas possibilidades de leitura do feminino, como exploraremos em todo este estudo. Um indício desse processo é o fato de essa personagem não ser nomeada na lista de contatos do telefone celular de Lóri: a protagonista salva o contato do professor como “O Sábio”, o que será retomado mais adiante.

No filme, deliberadamente, Ulisses refere-se a si mesmo como sendo “machista, preconceituoso e egocêntrico”, o que pode ser um indício de uma tentativa de submeter a personagem a um crivo que tem como referência a sociedade contemporânea. Embora ainda vivamos em uma sociedade que lida cotidianamente com os efeitos de sua herança patriarcal e de uma orientação bastante machista a atravessar os diversos comportamentos, o filme não retrata um Ulisses anacrônico, mas que se posiciona em um contexto no qual suas atitudes são passíveis de questionamento, sendo ele mesmo capaz de narrar suas dificuldades e identificar o que nele se encontra dissonante com um pensamento mais contemporâneo. O fato de assumir-se machista, no filme, indicia uma nova maneira de posicionar-se – no livro e em relação à Lóri. Embora isso não necessariamente promova uma ruptura em relação ao modo como se propõe a “ensinar” a protagonista, pressupõe a possibilidade de que, em alguma medida, os seus comportamentos sejam também questionados.

Uma questão que se apresenta no filme é a suspensão em relação à pressuposição

de uma heterossexualidade compulsória. Se, no livro, não há quaisquer indícios de questionamento em relação à orientação sexual das personagens, no filme a orientação sexual ganha destaque, embora não seja discutida ou problematizada. A orientação sexual das personagens, no filme, apresenta-se de modo fluido, sem julgamentos morais ou outros interditos. Tanto Ulisses como Lóri se relacionam afetiva e sexualmente com pessoas do mesmo gênero e do gênero oposto, em uma aparente bissexualidade. Destacamos a expressão “aparente” pelo fato de o filme não abordar detidamente a orientação das personagens nem possivelmente o modo como elas se situariam em relação a esse domínio. Pressupomos, pois, uma experiência de bissexualidade fluida. Mesmo o filme retratando em destaque os relacionamentos sexuais, a afetividade nos permite algumas considerações.

No caso de Ulisses, o envolvimento com um de seus alunos é retratado tanto do ponto de vista afetivo-sexual, pois ambos constroem uma relação que atravessa o filme, embora não de modo a produzir um enredo, mas também do ponto de vista das posições de professor e aluno que corporificam, o que pressupõe a assimetria e o poder. O seu “amante” é um de seus alunos, em uma relação que se revela ao mesmo tempo em que se relaciona com Lóri, que também é sua aluna, embora de modo esporádico. Embora possamos depreender que, em alguma medida, Lóri se mostra desconfortável ao descobrir esse relacionamento de Ulisses, não há indícios suficientes em termos de possíveis sentimentos como o de ciúme ou mesmo de qualquer julgamento moral pelo fato de Ulisses ser bissexual.

Lóri parece “descobrir” a relação de Ulisses com o aluno não em uma perspectiva de julgamento ou de possessividade, por exemplo, mas como uma forma de entrar em contato com diferentes possibilidades afetivas a partir da observação do amante. Assim, também passava a aprender, com e a partir de Ulisses, uma possibilidade mais fluida de experimentação da sexualidade e, de modo mais amplo, da afetividade. Para além disso, a relação de Ulisses com seu aluno trazia para Lóri a constatação de que ali se construía, de fato, uma relação, não em termos de um contrato de fidelidade, por exemplo, mas de uma experiência de troca, de parceria, de mútua admiração, de estabelecimento de um contato mais profundo, aspecto este que parecia interdito à Lóri em seus relacionamentos interpessoais. Lóri mostra-se interessada por conhecer o companheiro de Ulisses, o acompanha, o observa, procura saber em que medida estabeleciam uma relação esporádica ou com maior compromisso, parece querer conhecer mais a fundo não a sexualidade desse casal, mas a própria possibilidade de fruição dos prazeres e de experiência afetivo-relacional. Parece, pois, interessada em “aprender” a se relacionar e a se entregar, tal como o aluno e o professor.

Há que se considerar que a narrativa é trazida para o Rio de Janeiro atual, embora

não conseguimos precisar, no livro, o período ao qual se refere. Mesmo assim, podemos aventar que se trata de um Rio de Janeiro do início da segunda metade do século XX. Essa passagem de tempo, de uma cidade entre os anos de 1950 e 1970 e, posteriormente, em 2022, por si só, “obriga” a “livre adaptação” a empreender determinados ajustes em diversos elementos, sobretudo no que tange especificamente à questão do feminino, central no presente estudo. Se, no livro, Lóri é descrita como uma jovem vinda de uma família tradicional e conservadora, que vai se abrindo ao mundo e às suas diversas experiências a partir da mediação e da condução de Ulisses, como se este “permitisse” esse florescer da personagem feminina, no filme Lóri se mostra imersa em um universo no qual a mulher já possui um caminho de independência conquistado.

Do ponto de vista da sexualidade, por exemplo, o filme retrata a protagonista se masturbando, tendo encontros casuais, envolvendo-se afetiva e sexualmente com diferentes parceiros, inclusive com mulheres, sem quaisquer tabus ou interdições. Lóri não julga os relacionamentos de Ulisses nem mesmo os do seu irmão, David, que vem para o Rio de Janeiro visitá-la e trai a esposa sem quaisquer constrangimentos. Ela não questiona ou julga o comportamento do irmão, em uma postura moralista, embora se mostre incomodada pelo fato de a experiência sexual fora do casamento ser permitida apenas ao irmão, homem, e não à sua cunhada. Assim, o desconforto não se dá em relação à infidelidade do irmão, mas à assimetria que se apresenta entre o homem e a mulher. Trata-se, pois, de uma Lóri que se posiciona mais efetivamente em relação à desconstrução do machismo, em uma perspectiva bastante diferente da retratada no livro.

Embora Lóri, tanto no livro como no filme, empreenda um percurso bastante individual e intimista em direção à aprendizagem dos prazeres e à sua abertura para a humanização e ao estabelecimento de relacionamentos afetivos, há que se destacar que o longa traz à baila não apenas o machismo que pode incidir sobre o seu itinerário, mas também o de outras mulheres. A amiga de Lóri, por exemplo, é retratada como uma mulher solo com filho, que busca conciliar a vida profissional e a experiência da maternidade. A maternidade, aqui, não é representada de modo romantizado, mas compondo, em alguns momentos, uma sobrecarga, com forte culpabilização da mãe, sendo necessária a composição de uma rede de apoio. Assim, o filme parece abordar não apenas o feminino em Lóri, em uma perspectiva individual, mas tendo como referência o modo como esse feminino é costurado em nossa sociedade. Isso inclui a experiência da mãe de Lóri, como analisaremos a seguir.

2 O feminino que se tece a partir das heranças transgeracionais

Já é vastamente reconhecida pela psicanálise a importância das heranças

transgeracionais transmitidas ao longo do tempo e a partir da família (Junqueira; Pacífico; Scorsolini-Comin, 2022). De uma geração a outra são transmitidos tanto padrões, normas e expectativas como também aspectos considerados disfuncionais, como interditos, segredos e traumas. Embora a psicanálise não se posicione dentro de um determinismo que tem como via de expressão a família, é importante reconhecer essa instituição como capaz de transmitir e perpetuar diferentes processos psíquicos. A mãe de Lóri nos permite importantes reflexões nesse ponto.

Embora no livro haja poucas informações sobre essa figura, no filme é dado destaque para a sua importância (física e simbólica) no percurso de Lóri. Física, pois David, o irmão de Lóri, afirma que a irmã se parece muito com a mãe, semelhança que parece aumentar com o passar do tempo. Essa semelhança se estenderia ao “jeito” de Lóri, referido pelo irmão como fugidio. E simbólica, no sentido de que a imagem da mãe vai produzindo ressonâncias em Lóri.

David afirma que a mãe estava sempre envolta em seu mundo marcado por livros e pinturas, tendo dificuldade de se envolver com as questões domésticas – esperadas para a mulher de seu tempo. Para David, a mãe era uma pessoa que, se pudesse, não escolheria se casar e ter filhos. A percepção de Lóri, no entanto, era de que a mãe era extremamente devotada à família. David, ao contrário, considera que ela teria dificuldades de se assumir mãe justamente por ter um universo de interesses que ultrapassavam as suas atividades domésticas e as responsabilidades com a prole.

Sem problematizar essas percepções, é importante considerar, aqui, que à Lóri é oferecida a possibilidade de escolher, podendo se recusar a reescrever o itinerário materno. Isso não se dá a partir apenas de operadores psíquicos, mas ao modo como a mulher, histórica e culturalmente, vai ocupando posições outrora negadas, como no mercado de trabalho, por exemplo, havendo também a possibilidade de se recusar à experiência do matrimônio e da parentalidade (Gonzaga; Mayorga, 2019), algo possivelmente interdito à época em que sua mãe vivera.

Assim, Lóri mostra uma ruptura: sai de uma pequena cidade, afasta-se do pai e dos irmãos e tenta uma nova vida no Rio de Janeiro. Ainda que viva em um apartamento herdado da mãe e seja ajudada financeiramente pelo pai, mostra-se independente do ponto de vista emocional, com maior abertura para, por exemplo, a experimentação da sexualidade, aspecto que possivelmente estaria envolto em interditos caso permanecesse na casa dos pais e em uma cidade conservadora.

Lóri também se opõe à figura paterna, ainda que dependa financeiramente dele. Quando conversa com o irmão sobre o fato de o pai estar sozinho, Lóri comenta que não entende como o genitor votara, nas eleições, em determinado candidato. Pode-se depreender, pelo contexto enunciativo, que se trata de uma referência ao então presidente

da República na ocasião em que o filme foi lançado, em 2020, político associado à extrema direita e à valorização de comportamentos sexistas, misóginos, ultraconservadores e preconceituosos. Lóri se mostra decepcionada com o pai por conta do seu voto, representando a necessidade de fazer frente ao discurso instaurado pelo então presidente. Podemos depreender, aqui, que a figura masculina, paterna, é associada ao que é conservador, retrógrado, machista, demandando a necessidade de emergência de um feminino mais atuante e politizado, assumindo realmente o protagonismo. É a partir da análise em tela que podemos indiciar uma protagonista, no filme, que se aproxima mais das personagens claricianas do que a Lóri retratada no livro de 1969. Aqui o filme parece reforçar a necessidade de uma protagonista mais alinhada ao seu tempo, promovendo dissonâncias em relação à personagem original da autora.

É lícito refletir, ainda, sobre o papel que a mãe de Lóri, já falecida, ocupa na narrativa do filme. Em uma cena, Lóri refere que a mãe usava uma máscara para estar nos eventos sociais e que, quando estava em casa, podia retirá-la. Essa construção indicia a possibilidade de interpretação de que, como mulher, sua mãe era alvo de diversas expectativas, sendo necessário responder socialmente a elas, como a de ocupar as posições de esposa e de mãe. Já no lar, em seu universo íntimo, embora essas funções permanecessem, poderia experimentar outra possibilidade de fruição, o que se dava, provavelmente, a partir da sua ligação com a literatura e com as artes.

As expectativas sociais construídas sobre as mulheres as acompanham nos diferentes espaços, tanto os sociais como os da intimidade, do universo privativo das emoções. De algum modo, essa experiência do feminino, para a mãe, não teria ocorrido sem interdições e sofrimento. Lóri, no entanto, poderia romper com algumas dessas determinações, escrevendo novos roteiros para si, processo este igualmente promotor de sofrimento, como capturado pelo filme. É por essa razão que, ao descobrir um antigo diário escrito pela mãe, Lóri passa a lê-lo com grande interesse, compartilhando esses registros, inclusive, com os seus alunos. O diário contém reflexões da mãe sobre a vida, trechos estes que, no filme, são compostos a partir do livro, por vezes em uma nova justaposição, não exatamente a reprodução fiel do original de 1969.

Lóri parece ancorar-se na experiência da mãe, revisitando a mulher que ela fora. Depreendemos que Lóri, por ser jovem quando do falecimento da mãe, não teve oportunidade de acompanhá-la nem de receber o seu afeto, sobretudo nos momentos de maior desamparo e de confusão, como retratado no filme. De algum modo, parece visitar a memória da mãe e as suas experiências, buscando tecer o seu feminino tendo como disparadora a experiência materna. O roteiro construído pela mãe, no entanto, é seguido em alguns momentos e reinventado na maioria das vezes, não só promovendo uma adaptação, mas permitindo que Lóri ocupasse a autoria do seu viver a partir de suas

próprias experiências, de suas sensações, frustrações e descobertas.

Ainda em relação à figura materna, emerge, no filme, o discurso que associa essa experiência à culpabilização. O apartamento em que Lóri vive, herança da mãe, é referido pelo irmão como sendo um presente em função da ausência materna na vida da filha. Lóri se relaciona com esse espaço como um ambiente de transição, mas que possui as memórias da mãe. Mesmo com todas as possíveis semelhanças entre mãe e filha, o apartamento deixado de herança parece não ser continente à protagonista, o que pode indiciar, na presente análise, o processo de ruptura que Lóri realiza também em relação à sua genitora. Nem tudo o que fora dela adapta-se à Lóri.

3 O corpo como uma casa a ser habitada

O apartamento está sempre bagunçado, demandando pequenos reparos, como se a personagem estivesse sempre “de mudança” ou acabado de se mudar para lá. Mostra-se, mais do que um ambiente doméstico e de acolhimento, de experimentação das próprias emoções. É neste apartamento que Lóri se relaciona sexualmente com seus parceiros e parceiras. A única exceção é Ulisses, que adentra brevemente o imóvel em uma ocasião. O enlace sexual entre Lóri e Ulisses não ocorre nesse espaço, mas na casa do professor.

Aqui podemos aventar alguns movimentos interpretativos em relação a essa escolha dos espaços. Lóri mostra-se independente e capaz de promover em seu lar uma movimentação também de seus desejos. Em nenhum momento o ato sexual casual é submetido a um julgamento moral, como se fosse algo a ser desvelado fora do ambiente doméstico. O envolvimento sexual do seu irmão com uma amante, inclusive, se dá nesse mesmo apartamento. Assim, a relação que Lóri estabelece com a sua casa é de liberdade e de desconstrução, tal como um corpo provisório diante das transformações que estavam em curso. Residindo sozinha, mostra-se autônoma em relação às decisões de trazer para esse espaço as pessoas com quem se relaciona.

Mas por que com Ulisses o intercuro sexual dar-se-ia em outro espaço, ou melhor, na casa dele? Podemos conjecturar que o apartamento de Lóri era um espaço controlado por ela, que se mostrava esvaziado e aparentemente casual, em consonância com o modo com que estabelecia, no filme, as relações com seus parceiros e parceiras, tal como um espaço de transição. Quando se entrega a Ulisses, parece sugerir que o controle seja exercido por ele. Assim, habita o seu espaço, entregando-se a uma possibilidade de fruição diferente daquela até então empreendida no seu apartamento.

Aqui é importante considerar a oposição entre o apartamento de Lóri e a casa de Ulisses. De algum modo, Lóri associa o seu apartamento a uma transição, inclusive mencionando que não teria condições de manter o imóvel devido ao alto custo de vida no

Rio de Janeiro e à sua baixa remuneração como professora no ensino fundamental. Parece ser um lugar de trânsito, representando a possibilidade de, concretamente, abandonar a casa dos pais, momento este marcado pela instabilidade, pela fragilidade e pela ausência de acolhimento, trazendo para esse espaço as marcas da impessoalidade e do imprevisto. Já a casa de Ulisses aparece associada à estabilidade, embora o filme só mostre, de fato, a fachada da casa e o quarto do professor. É, pois, um lugar concreto em que Ulisses reside, não se trata de um lar provisório, como o apartamento.

Essa oposição se materializa em uma passagem na qual Lóri reúne uma coleção de animais em miniatura, que construíra desde a infância, possivelmente, e pede para que Ulisses a guarde em sua casa. Ao final do filme, quando o cenário se volta para a casa de Ulisses, especificamente o seu quarto, é possível ver os animais da coleção de Lóri sobre uma estante. A coleção estava segura, pois, aos cuidados de Ulisses e em seu espaço de intimidade e de estabilidade. Podemos pensar que a organização provisória do apartamento, por extensão, esteja associada à efemeridade dos relacionamentos lá estabelecidos, contrapondo-se à estabilidade da casa do professor e à busca por uma conexão mais segura e amadurecida com essa personagem. O enlace só ocorre, retomemos, após o processo de “aprendizagem” de Lóri, depois de amadurecer do ponto de vista emocional. No entanto, não se trata, aqui, de um enlace que assuma alguma tratativa em termos de uma relação menos efêmera, mas de uma possibilidade de despojamento e de entrega que não havia sido experienciada até então por Lóri.

Longe de qualquer romantização dessa relação, no filme, emerge a possibilidade de encontro entre duas pessoas, dois corpos, duas subjetividades, duas experiências, ultrapassando a dimensão da sexualização possivelmente mais marcada nos encontros anteriores, pelo menos os de Lóri. Se a personagem buscava, nessas relações, a experimentação dos próprios desejos, ainda que de um modo esvaziado, na relação com Ulisses parecem emergir outros sentidos. Esses sentidos não podem ser tomados em termos de qualquer estabilidade da relação, mas de uma possibilidade de encontro para além da experiência corpórea, uma experiência conduzida por Lóri em seu processo de amadurecimento emocional e de abertura ao amor.

Se, no livro, esse processo é retratado como sendo conduzido por Ulisses, no filme quem assume essa autoria é justamente Lóri. Assim, defendendo uma nova possibilidade de apreensão dessas personagens, opera-se o esmaecimento da figura do professor (ainda que este se conserve machista e egocêntrico), primando pelo protagonismo de Lóri não apenas como uma personagem, mas como uma mulher, fruto de seu tempo. É a partir dessa problematização que se considera, na presente análise, a existência de uma ruptura da experiência do feminino a partir do filme, em uma nova possibilidade de fruição da personagem Lóri, efetivamente engajada em sua trajetória pessoal (psíquica e experiencial)

e menos dependente da figura masculina para a escrita desse roteiro.

No livro, o pensamento machista é centralizado na figura de Ulisses. No filme, outra personagem de destaque é David, figura que não é nomeada no livro, embora a autora afirme que Lóri possuía irmãos. Assim, David é uma personagem exclusiva do filme, com um enredo marcado pelo engessamento das funções histórica e socialmente atribuídas a homens e a mulheres. David objetifica as mulheres, considerando-as submissas ao homem: as mulheres, em sua visão, deveriam servir sexualmente aos homens (como a sua amante, no Rio de Janeiro) e se preocuparem, quando casadas (a exemplo da mãe e da esposa), exclusivamente com o universo doméstico e da criação dos filhos.

Em uma dada cena, conhece um colega de trabalho de Lóri, com quem a professora se relaciona brevemente. David questiona a possibilidade de Lóri e o colega construírem uma vida juntos, haja vista que ambos eram professores e mal remunerados. Revela grande preconceito com a profissão docente, sobretudo em relação à figura masculina que, segundo ele, deveria ter mais uma profissão, complementando a de professor. Em nenhum momento essa complementação é aventada no caso de Lóri, reforçando o estigma do homem como provedor do lar.

Ainda, David parece incentivar que ambos namorem, mas em nenhum momento questiona se eles desejavam se relacionar, de fato. Esse incentivo à aproximação do par, no entanto, revela o etarismo com que analisa a irmã: afirma que ela está envelhecendo e, com o tempo, pode ser mais difícil encontrar parceiros dispostos ao casamento. Assim, David corporifica uma série de preconceitos em relação à mulher em nossa sociedade, despertando o inconformismo da irmã. Aqui é possível notar uma Lóri reativa e que não se cala diante dos posicionamentos do irmão, assumindo uma postura mais ativa em defesa do direito de poder viver e se relacionar segundo suas próprias expectativas e desejos.

Mesmo com diversas rupturas em relação ao original, o filme ainda posiciona Ulisses como o professor que pode ensinar Lóri a amar. No contato do celular, Lóri salva o telefone de Ulisses como “O Sábio”, posicionando-o como uma figura inteligente e capaz de orientar e guiar os passos da amante. Aqui notamos uma nomeação generalista, não lhe atribuindo um nome próprio, mas ressaltando uma das características do professor. No entanto, não se trata de um sábio qualquer, mas de “O Sábio”, conferindo definição àquela posição ocupada pelo professor.

Por vezes, essa imagem, no filme, produz como efeito a contradição: a aprendizagem buscada pela personagem, de maior abertura ao humano, de fruição do sentimento do amor, em um percurso bastante individual e introspectivo, careceria da orientação de um “Sábio”? Careceria da orientação de um homem? Esses movimentos vão produzindo a impressão de uma personagem fragmentada. Essas aparentes contradições

emergem, ainda, quando a personagem se revela libertária, ao passo que depende financeiramente do pai, permitindo a afirmação, no filme, de que ela havia se tornado inalcançável justamente por negar as suas contradições. De igual monta, a “orientação” oferecida por Ulisses não é isenta de contradições. Retomando uma passagem do livro: “[...] Lóri tinha medo de cair no abismo e segurava-se numa das mãos de Ulisses enquanto a outra mão de Ulisses empurrava-a para o abismo” (Lispector, 1998, p. 32).

Nessa cisão do sujeito, é importante retomar a escolha do nome da protagonista, Lóri, que se chama, na verdade, Loreley. Tanto no livro como no filme, Ulisses afirma preferir o nome Loreley a Lóri, que se remete a uma figura do folclore alemão responsável por encantar e depois devorar suas presas, no caso, os marinheiros. A figura de Loreley também emerge associada ao conhecimento, à sedução e ao poder (Meneses, 2020), sentidos esses que parecem ser perseguidos pela protagonista em seu processo de amadurecimento emocional. Mas esse processo não ocorre deliberadamente e apartado da fragmentação do sujeito: Lóri é uma mulher que se encantava com o mar, que morava em um apartamento voltado para o mar e que, possuindo na origem do seu nome o significante da sereia, criatura metade mulher e metade peixe, jamais colocara os pés na água. Essa cisão vai cedendo espaço, à medida que prossegue a sua “aprendizagem”, à sua primeira experiência de contato com a água do mar, ainda nas primeiras horas do dia.

Essa experiência é posteriormente compartilhada com Ulisses como sendo um passo significativo em seu processo de aceitar as suas contradições, humanizar-se e despojar-se para o amor e para a fruição do prazer. Aos poucos, portanto, a personagem é capaz não apenas de reconhecer suas contradições, como também de aceitá-las, percebendo-se humana. Como afirmado no livro: “E o que o ser humano mais aspira é tornar-se um ser humano” (Lispector, 1998, p. 74).

Isso se dá em outras passagens, como quando conversa com Ulisses a respeito do fato de nos alimentarmos de carne mesmo nutrindo grande apreço pelos animais. É Ulisses quem a ajuda a perceber e aceitar esse processo: “É preciso respeitar a nossa truculência”, afirma à certa altura do longa. No livro, essa passagem é assim narrada: “A truculência é amor também” (Lispector, 1998, p. 98). Assim, o processo de humanização não envolve a construção de um itinerário linear, mas justamente o acolhimento das contradições e a abertura à experiência tanto da dor como do prazer.

Ainda em relação ao modo como o feminino é trabalhado no livro e no filme, é importante recuperar como o corpo de Lóri e a sua aparência são frequentemente questionados pelo professor, sobretudo no livro. Ulisses questiona o modo como ela se maquiava, sugerindo algum excesso, a compara com outras mulheres e indicia reconhecer mais o corpo da amante do que ela própria. Isso promove, como efeito, o distanciamento de Lóri, como se esta fosse apartada do eu corpo e, por conseguinte, de sua experiência.

Em certa passagem, reproduzida também no filme, Ulisses compara Lóri a uma mulher na piscina, mulher esta que parece manter com o professor algum tipo de relação ou proximidade. No livro, o diálogo é travado da seguinte maneira:

– Veja aquela moça ali, por exemplo, a de maiô vermelho. Veja como anda com um orgulho natural de quem tem um corpo. Você, além de esconder o que se chama de alma, tem vergonha de ter um corpo. (Lispector, 1998, p. 68).

O filme retrata essa cena, reproduzindo quase que fielmente a fala de Ulisses. No livro, Lóri mostra-se resignada com o comentário. No entanto, o filme parece revelar uma Lóri capaz de se posicionar e de fazer frente aos comentários de Ulisses, desfazendo certo incômodo produzido a partir da leitura do livro, que posiciona a protagonista como submissa e profundamente resignada. Em uma cena, enfrenta Ulisses e suas análises a respeito dela, denunciando a arrogância da personagem:

Lóri: – Não tenho vergonha do meu corpo. Nunca tive.

Ulisses: – OK.

Lóri: – Por que você nunca se casou?

Ulisses: – Não sei, nunca senti necessidade. Sempre tive as mulheres que eu quis.

Lóri: – Como você é arrogante! Você gosta de construir essa imagem exaltada de você mesmo como alguém insubstituível, indispensável, adorado. Você precisa ser o centro das atenções o tempo todo. Você machuca as pessoas.

A partir dessa cena, observa-se uma mudança na Lóri representada por Clarice e na personagem do longa. Neste, Lóri é capaz de reagir, possui voz e, ainda que em um denso processo de revisitação de seus traumas e experiências, é capaz de enfrentar a postura egocêntrica e autoritária do professor. Consegue, pois, verbalizar que não era apenas ele quem a observava, mas que também ela poderia interpretá-lo, apontando suas contradições e, sobretudo, o modo como o seu olhar e as suas considerações também produziam nela medo, incômodo, vergonha e sofrimento. A “aprendizagem”, no filme, envolve também esse novo posicionamento de Lóri, o que nos autoriza a considerar que a experiência do feminino parece se apresentar de modo distinto nas duas obras, nas duas linguagens.

Por fim, um aspecto que deve ser mencionado é o de que, no livro, é Ulisses que encerra a obra, em diálogo com Lóri. É de Ulisses a última frase do livro, que permanece em suspenso pelo fato de o livro não possuir qualquer sinal de pontuação que indique, de fato, o seu término. A obra finaliza, pois, com um sinal de dois pontos, indiciando, tal como na gramática normativa, a continuidade do discurso mediante a apresentação de algo que fora anunciado antes desse sinal. Mas depois dos dois pontos, contrariando o que se espera, até mesmo do ponto de vista gramatical, nada é apresentado. Assim, as ponderações de Ulisses ficam inconclusas, lacuna esta que pode ou não ser preenchida

pelo leitor em seu trabalho de interpretação e de depuração da obra: “– Eu penso, interrompeu o homem e sua voz estava lenta e abafada porque ele estava sofrendo de vida e de amor, eu penso o seguinte:” (Lispector, 1998, p. 155).

No filme, no entanto, não é Ulisses que encerra o diálogo (ou sugere a sua continuidade), mas, sim, Lóri: “Eu penso o seguinte:”. O sinal de dois pontos, inclusive, é projetado na tela, reafirmando a sua referência ao livro, mas subvertendo ao posicionar Lóri como aquela que pensa e que pode narrar. Nesse reposicionamento, não é mais Lóri que se mostra curiosa por saber o que pensava o seu amado, mas é Ulisses que deseja saber o que Lóri pensava a respeito do que discutiam, após o enlace amoroso.

Em todo esse diálogo final, no filme, as falas aparecem reposicionadas em relação ao original. Assim, o que no livro é enunciado por Ulisses, no filme passa a ser enunciado por Lóri. Por exemplo, no livro, a frase dita por Ulisses em forma de questão “– Amor será dar de presente um ao outro a própria solidão?” (Lispector, 1998, p. 155) é enunciada, no filme, por Lóri. Ainda, no filme, uma mudança ocorre nessa frase. Se, no livro, usa-se o substantivo “amor”, no filme emprega-se o verbo “amar”. Essa mudança pode indiciar diferentes movimentos interpretativos. Em um deles, a substituição do substantivo por um verbo parece tornar mais concreto esse processo. Se o professor, no livro, parece se dedicar a refletir sobre ideias e conceitos por vezes abstratos, como o próprio conceito de amor, Lóri, no filme, torna essa experiência mais concreta, a partir da conotação de um verbo, de uma ação. Assim, não se trata mais de amor abstrato, mas de um amar possível, realizável.

Outro movimento interpretativo ocorre em relação ao modo como Lóri é posicionada no filme. É ela quem apresenta a reflexão, é ela quem se coloca a questionar a vida e o viver, em um processo existencial profundo e disposto a entrar em contato com o sofrimento, com a solidão e com o vazio. Esse não é mais o exercício exclusivo do professor de filosofia, mas dela. Lóri alcança, pois, a condição de questionar a própria vida, suas escolhas, suas dificuldades e suas possibilidades de fruição. Mostra-se, pois, cônica desse processo desafiador e traz para si a responsabilidade por esse dizer.

Não é mais Ulisses que se posiciona como aquele que pode dizer, narrar, questionar, sendo Lóri a que apenas aprende e o acompanha, a exemplo de uma aluna, passiva, mas adquire, no filme, a condução do próprio destino. Essa interpretação faz coro a uma cena do filme que traz a protagonista desfiando um cachecol, em um primeiro momento (possivelmente um cachecol feito pela mãe), e, posteriormente, refazendo os pontos, como se atribuísse a si mesma a possibilidade de conduzir o seu percurso de desenvolvimento e de amadurecimento emocional.

A cena final do filme assevera esse movimento interpretativo, trazendo o reposicionamento das personagens como uma estratégia que coloca Lóri no centro do

diálogo, revelando (ou lhe sendo possibilitado revelar) o que pensava, o que sentia, o que desejasse narrar. É ela, pois, que finaliza o filme, deixando em aberto o que poderia ser apresentado após os dois pontos. O que viria a seguir? O que pensaria Lóri a respeito do amor, ou, no caso, do “amar”? Essa abertura para múltiplas possibilidades de narrar, em todo o seu poder interpretativo, é, agora, uma responsabilidade de Lóri.

Esses efeitos de sentido, aqui reunidos, conduzem o espectador a uma outra possibilidade de compreensão e inteligibilidade acerca de Lóri e Ulisses, revelando um movimento de releitura e de revisão que não apenas busca adaptar, possivelmente, o filme para o seu contexto atual de exibição, mas de possibilidade de uma releitura de Clarice, de possivelmente apresentar algumas possibilidades para aquilo que, anteriormente, era apenas sugerido. O que indicariam os dois pontos no fechamento do livro? Possivelmente uma estratégia de não encerramento? De continuidade? De abertura? Embora não possamos nos filiar a uma única possibilidade interpretativa, há que se considerar que o filme, revisitando diversos momentos do livro, a exemplo desse diálogo final, põe em destaque uma das possibilidades interpretativas. No caso, justamente a que reposiciona as personagens, atribuindo maior poder à figura feminina, fazendo coro à releitura do feminino operada no longa-metragem.

Considerações finais

Ao final desse percurso analítico, é fundamental reconhecer que a formulação “livre adaptação”, como anunciado no filme “O livro dos prazeres”, indicia uma multiplicidade de caminhos, permitindo que o filme em tela busque tanto os elementos de correspondência com a obra literária quanto promova a ruptura com a mesma, ainda que conserve a capacidade de ser reconhecida como uma linguagem ancorada em uma outra obra original que funciona como uma referência, uma ancoragem para a construção da adaptação. No que se refere às obras analisadas no presente estudo, observa-se uma revisão importante no modo como o feminino se apresenta no livro, em um primeiro momento, e no filme, posteriormente – e decorridos, reforça-se, mais de 50 anos entre uma produção e outra. A adaptação ao cinema, optando pela escolha de um enredo sustentado no mundo contemporâneo, promove como efeito a necessidade de revisitação da obra em termos de costumes, de comportamentos e de aspectos que se cravam nas experiências das personagens.

O percurso íntimo de Lóri não se dá mais em meio à sociedade da segunda metade do século XX, mas já nas primeiras décadas de um mundo que tem questionado perenemente a posição da mulher. Obviamente que essa discussão não é inaugurada no momento atual, mas permite, na contemporaneidade, a revisitação de comportamentos,

de movimentos, em busca da construção de uma sociedade que, mesmo desigual, luta pela vida da mulher, sua sobrevivência, seu direito à voz e sua existência. No entanto, é mister considerar que o filme não se apresenta como uma correção ou reparação do texto literário no que se refere ao feminino, pois também seria lícita uma adaptação que mantivesse, por exemplo, os posicionamentos de Lóri, de modo mais amalgamado ao literário. Assim, a revisitação do feminino produzida no filme promove como efeito a necessidade de revistar o texto literário, não com vistas ao estabelecimento de comparações, mas de apreender os diferentes efeitos de sentido produzidos a partir da fruição de cada uma das obras.

Embora diversas transformações possam ser trazidas à baila quando comparamos os dois contextos narrativos, na literatura e no cinema, neste estudo priorizamos a construção do feminino no filme, permitindo-nos apontar para a construção de uma Lóri mais consciente de sua posição na sociedade, mais aberta à experimentação da sexualidade e do próprio corpo, enfrentando de modo mais deliberado os julgamentos de Ulisses. Este, por sua vez, acaba tendo uma presença menor no filme, embora se apresente mais consciente também de suas contradições e de seu comportamento machista, misógino, além da sua personalidade egocêntrica. Mesmo sendo orientada pelo professor, Lóri é alçada a uma condição de maior controle sobre as suas escolhas, podendo narrar e não apenas ser narrada por Ulisses. O papel do narrador onisciente, no livro, é substituído por uma Lóri capaz de narrar, no filme. Essa mudança, em si, permite que a linguagem se opere a partir de um novo lugar, ampliando a escuta do feminino.

Reverberations of the feminine in the adaptation of “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres” for the cinema

Abstract

This study aimed to problematize the meanings about the feminine produced in the adaptation of the book “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres” (in Portuguese), by Clarice Lispector, for the cinema. The corpus was constituted by the film “O livro dos prazeres”, a “free adaptation” of Clarice’s work. The film, anchored in contemporary times, promotes as an effect the need to revisit the literary work in terms of customs, behaviors, and aspects that are embedded in the characters’ experiences. Thus, there are movements that highlight the sexuality of Lóri and the generational transmission of the feminine, as well as the fading of the figure of Professor Ulysses, considered, since the original, as sexist and egocentric. The role of the omniscient narrator in the book is replaced by a Lóri capable of narrating in the film. This change allows the language to operate from a new place, expanding the listening to the feminine and, consequently, its reverberations in the subject-readers-espectators.

Keywords: Feminine. Sexuality. Clarice Lispector.

Referências

BORELLI, Olga. **Clarice Lispector**: esboço para um possível retrato. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1981.

CURADO, Maria Eugênia. Literatura e cinema: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação? **Revista Temporis[ação]**, v. 9, n. 1, p. 88-102, 2017.

GONZAGA, Paula Rita Bacellar; MAYORGA, Claudia. Violências e instituição maternidade: uma reflexão feminista decolonial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, n. spe2, e225712, 2019.

GOTLIB, Nádia Batella. **Clarice**: uma vida que se conta. 6ª ed. rev. amp. São Paulo: EDUSP, 2009.

JUNQUEIRA, Luan Felipe de Souza; PACÍFICO, Soraya Maria Romano; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. A recusa aos laços: transmissão psíquica em Os laços de família, de Clarice Lispector. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 217-232, 2022.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MANZO, Lícia. **Era uma vez**: eu - a não-ficção na obra de Clarice Lispector. Curitiba: Secretaria do Estado da Cultura/Xerox do Brasil/Editora da UFJF, 2001.

MENESES, Adélia Bezerra de. Sereias: sedução e saber. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 75, p. 71-93, 2020.

MORAIS, Cecília Verones Candido de; PACÍFICO, Soraya Maria Romano; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Saúde mental e a escrita do feminino em Clarice Lispector. **Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 102-125, 2022.

MOSER, Benjamin. **Clarice, uma biografia**. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

O LIVRO dos prazeres. Diretora: Marcela Lordy. Produção: República Pureza Filmes; Rizoma Films; bigBonsai. Intérpretes: Simone Spoladore, Javier Drolas. Música: Edson Secco. 2020.

POJAR, Giovanna Bucioli; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Um corpo que arde: corporeidade e produção de subjetividade em Clarice Lispector. **Subjetividades**, Fortaleza, v. 20, n. 1, 2020.

PRAZERES, Lilian Lima Gonçalves dos. Joana, entre o ser e o tornar-se: a representação do feminino e a viagem em Perto do coração selvagem. **Revista Eletrônica de Estudos Literários**, Vitória, v. 10, n. 15, 2014.

A criação antropófaga em *Memórias sentimentais de João Miramar*: revelando a canção do texto literário

Rejane Pivetta de Oliveira¹

Alécio Pereira Júnior²

Resumo

O artigo traça um percurso investigativo associado à criação musical. Sua proposição vincula-se ao conceito de antropofagia, ressaltando, no complexo ritualístico ameríndio, a presença indissociável da sonoridade e do ritmo no corpo e na própria linguagem. Em um segundo momento, o artigo discute as repercussões da antropofagia na criação musical contemporânea para, enfim, explicitar o processo que desentranha a canção “Jardim desencanto” do fragmento inicial de *Memórias sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade, considerando a hipótese que estilo telegráfico e cinematográfico do romance, somado a uma possível partitura Tupi (AZEVEDO, 2018), está na gênese do texto oswaldiano.

Palavras-chave: Antropofagia. Canção. Oswald de Andrade. *Memórias sentimentais de João Miramar*.

Data de submissão: Novembro.2023 – Data de aceite: Dezembro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i3.15363>

¹ Doutora em Teoria da Literatura, professora do Instituto de Letras e do PPG Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS; pesquisadora CNPq. <https://orcid.org/0000-0001-6365-2215> E-mail: pivetta.rejane@gmail.com

² Bolsista de Iniciação Científica, Letras/UFRGS. <https://orcid.org/0000-0001-6365-2215> E-mail: al3rcio@gmail.com.br

Introdução: sonoridades antropófagas

A antropofagia, antes de ser um conceito trazido de práticas cerimoniais indígenas para a interpretação de processos modernos de trocas culturais, é todo um modo de vida, ligado à cosmologia de povos ameríndios. O complexo ritualístico da devoração do inimigo envolve muitas etapas e significados cosmológicos, culminando no grande festim antropofágico, indissociável da música, que une o canto e a dança. No contexto indígena, conforme Santos & Fiorotti (2020), a música é mais do que apenas os sons dos instrumentos e as vozes dos cantos, pois ela está “inserida numa dinâmica social ativa”. Para os autores, “uma festa com música indígena é uma complexa organização que vai de coreografia, adornos diversos, pinturas corporais, figurino próprio, instrumentos musicais e canto” (2020, p. 33).

São muitos os propósitos da música no cotidiano da vida indígena, relacionados à religião, comunicação com os espíritos, intervenção na natureza, cura, socialização. Cada ocasião requer uma performance, uma execução, variações de sons, instrumentos, cantos, ritmos e movimentos corporais. Seja como for, a música é uma parte fundamental da experiência ameríndia, notada desde a chegada do homem branco europeu, conforme descrito na *Carta* de Caminha. O escrivão observa, por exemplo, em relação ao comportamento dos indígenas, que, depois da missa, “muitos deles levantaram e começaram a tocar corno e buzina, saltando e dançando por um bom tempo” (1996, p. 84). A certa altura da *Carta*, não deixa de notar que “do outro lado do rio andavam muitos deles dançando e folgando, uns diante dos outros, sem tomarem pelas mãos” (1996, p. 88). Na sequência, Caminha relata que o português Diogo Dias, “homem gracioso e de prazer”, meteu-se com eles a dançar, tomando-os pelas mãos, folgando e rindo com eles, ao som da gaita de um gaiteiro que ele havia levado consigo, e que os indígenas “acompanhavam muito bem”. O episódio dá conta não só da atitude receptiva dos indígenas para com o ocupante português, como também da permeabilidade cultural, do trânsito de influências que se processa desde o primeiro contato, a partir da música e da dança, índices de uma vívida interação entre culturas que, no entanto, no curso da empresa colonial, foi suplantada pela dominação e pelo genocídio das populações autóctones.

Jean de Léry, em *Viagem à Terra do Brasil*, relata um episódio revelador da profunda sensibilidade musical e do interesse daqueles que ele denomina “selvagens” em conhecer a expressão do estrangeiro. O cronista conta que, após entoar um canto de louvor a Deus, o indígena que o conduzia pela floresta ficara a tal ponto comovido, que assim teria exclamado: “Na verdade cantaste maravilhosamente bem e fiquei muito contente em ouvir o teu canto que me recorda o de uma nação aliada, nossa vizinha. Mas nós não entendemos a tua língua, por isso explica-nos o teu canto” (1961, p. 174). A

conclusão a que chega Léry após contar esse episódio é assim sintetizada: “por mais bárbaros que sejam com seus inimigos esses selvagens me parecem de melhor índole que a maioria dos campônios da Europa. E com efeito discorrem melhor do que estes que, no entanto, se reputam inteligentes” (1961, p. 176).

No entanto, o cronista das terras do Novo Mundo não hesita em chamar os ameríndios antropófagos de brutos, homens “afastados de quaisquer ideias religiosas” (1961, p. 164). O costume de algumas tribos de guerrear, capturar e devorar o inimigo é um fato narrado com espanto e horror pelos viajantes europeus que aportaram em terras brasileiras no século XVI. Talvez seja esse o dado cultural que mais explicitamente demonstra o conflito entre o pensamento do homem branco e a cosmologia dos povos ameríndios. Léry descreve o ritual antropofágico com riqueza de detalhes, fazendo notar que é “principalmente quando emplumados e enfeitados que matam e comem um prisioneiro de guerra, em bacanais à moda pagã” (1961, p. 108). Adornados com penachos, empunhando o maracá e dispondo nas pernas chocalhos feitos com frutos secos, “não fazem outra coisa todas as noites senão entrar e sair de casa em casa dançando e saltando” (1961, p. 108). Nas descrições das cenas do ritual antropofágico, fica evidente o papel do corpo, preparado com adornos, como parte de uma atuação inseparável do canto e da dança, como lemos a seguir:

Todas as aldeias circunvizinhas são avisadas do dia da execução e breve começam a chegar de todos os lados homens, mulheres e meninos. Dançam então o *cauinam*. O próprio prisioneiro, apesar de não ignorar que a assembléia se reúne para seu sacrifício dentro de poucas horas, longe de mostrar-se pesaroso, enfeita-se todo de penas e salta e bebe como um dos mais alegres convivas. Depois de ter comido e cantado durante seis ou sete horas com os outros, é ele agarrado por dois ou três dos personagens mais importantes do bando e sem que ponha a menor resistência, é amarrado pela cintura com cordas de algodão ou de fibra de uma árvore a que chamam *uyire*, semelhante à nossa tília. Deixam-lhe os braços livres e o fazem passear assim pela aldeia, em procissão, durante alguns momentos (1961, p. 154).

Essas cerimônias duraram cerca de duas horas e durante esse tempo os quinhentos ou seiscentos selvagens não cessaram de dançar e cantar de um modo tão harmonioso que ninguém diria não conhecerem música (1961, p. 169)

Mesmo carregados de uma visão etnocêntrica, tais relatos fornecem valiosas informações sobre o destacado papel da música no ritual antropofágico, o que também é evidenciado na narrativa de Hans Staden, prisioneiro dos índios Tupinambá, que escapou de ser devorado, deixando o testemunho de sua experiência:

As mulheres me levaram do descampado onde tinham cortado minhas sobranceiras para a frente da cabana onde estavam os ídolos, os maracás, e formaram um círculo à minha volta. Fiquei no centro. Com uma corda,

duas mulheres ao meu lado amarraram alguns chocalhos numa perna e atrás do meu pescoço, de forma que um leque quadrado de penas de cauda de pássaros, que chamam de araçoiás, se sobressaía para cima de minha cabeça. Depois, todas as mulheres começaram a cantar. Para acompanhar o ritmo delas, eu devia bater no chão com o pé da perna à qual estavam amarrados os chocalhos, para que fizessem ruído e se adequassem ao canto delas. (2008, p. 70)

O próprio inimigo participa da performance musical que antecede a sua morte, como parte de um processo que intensifica a relação com o inimigo, no universo em que todos os seres são dotados de vontade e subjetividade, tudo é troca e expansão das qualidades físicas e psíquicas. O ritual antropófago realiza de modo exemplar a relação com a alteridade no ato em que o matador adquire o direito de um novo nome, após abater a vítima com um golpe na cabeça. Ganhar um novo nome está associado a um outro tipo de devoração, não da carne, mas das qualidades incorporadas ao nome. O nome opera uma transmutação do ser. Kaká Werá Jecupé esclarece que o processo de nomeação, na cosmologia indígena, ocorre a partir de uma intrínseca relação do nome com o espírito, em que o nome corresponde ao tom do espírito nomeado, visto que este entoa um som, uma dança, um gesto para o corpo que recebe o nome: “É dessa maneira que somos nomeados, para que não se perca a qualidade da Natureza de que descendemos” (1998, p. 11).

Kaká Werá Jecupé assim explica a relação entre a palavra e o espírito que se manifesta em ritmo, tom e cor:

Para o índio, toda palavra possui espírito. Um nome é uma alma provida de um assento, diz-se na língua ayvu. É uma vida entonada em uma forma. Vida é o espírito em movimento. Espírito, para índio, é silêncio e som. O silêncio-som possui um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor. Quando o espírito é entonado, torna-se, passa a ser, ou seja, possui um tom. Antes de existir a palavra “índio” para designar todos os povos indígenas, já havia o espírito *índio* espalhado em centenas de tons. Os tons se dividem por afinidade, formando clãs, que formam tribos, que habitam aldeias, constituindo nações. Os mais antigos vão parindo os mais novos. O índio mais antigo dessa terra hoje chamada Brasil se autodenomina *Tupy*, que na língua sagrada, o ababhaenga, significa: tu = som; py = pé, assento; ou seja, o som-de-pé, o som assentado, o entonado. De modo que índio é uma qualidade de espírito posta em harmonia de forma (1998, p. 13).

A sabedoria da alma dos povos indígenas, como os Tupinambá e os Tupi-Guarani, inclui o desenvolvimento de um conjunto de técnicas destinadas a “afinar o corpo físico com a mente e o espírito” (Jecupé, 1998, p. 24). A relação com os sons é muito mais ampla do que a música como componente de uma performance ritual, os sons participam de todos os seres e formam o espírito de cada um, o que se traduz na própria língua, no modo

como vibram as palavras, no tom que lhes confere cada vogal³. Toda a natureza entoa, diz Kaká Werá Jecupé; é dessa forma que a “vida acontece” (1998, p. 13).

Na cosmologia Yanomami, a iniciação xamânica passa por ouvir os cantos e ver as imagens coloridas das danças dos espíritos protetores, os xapiri, com os quais os xamãs trabalham para evitar a queda do céu⁴:

Em suas danças de apresentação, os xapiri agitam jovens folhas desfiadas de palmeira hoko si, de um amarelo intenso e brilhante. Movem-se em ritmo lento, flutuando com leveza no mesmo lugar, acima do solo, como num voo de beija-flor ou de abelha. Sopram em tubos de bambu *punurama usi*, gritam de alegria e cantam com uma voz poderosa. Seus cantos melódiosos são inumeráveis. Não param de entoá-los, um após o outro, sem interrupção (Kopenawa; Albert, 2015, p. 113).

O xamã é o responsável por responder aos cantos dos xapiri, espíritos guardiões da floresta que transmitem seus recados em imagens, cores, movimentos e sons. A capacidade de entrar em contatos com o espírito que anima a vida de cada ser comporta uma episteme relacional, identificada ao que Eduardo Viveiros de Castro chamou de perspectivismo: “trata-se da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (1996, p. 115).

Essa “epistemologia canibal”, fundada em pontos de vista relacionais, em que humanos, animais, plantas e espíritos veem-se na forma um do outro, sem fronteiras entre espécies, conforma o mais profundo sentido da alteridade antropófaga. A devoração estabelece íntima conexão com o inimigo, as gerações passadas e futuras, garantindo a continuidade do ciclo de transfiguração das qualidades do outro. Essa operação complexa em jogo no ritual antropófago envolve uma intensa rede de relações, em que o eu e o outro alimentam-se mutuamente, potencializando o devir histórico. A maneira de pensar antropófaga envolve uma “consciência participante”, ideia que Oswald de Andrade evoca a

³ “Cada vogal vibra uma nota do espírito que os ancestrais chamavam de angá-mirim, que comporta o ayvu, estruturando o corpo físico. São sete tons e quatro deles referem-se aos elementos terra, água, fogo e ar, coordenando a parte física, emocional, sentimental e psíquica do ser. E três desses sons referem-se à parte espiritual do ser. Eis os tons: Y (uma espécie de “u” pronunciado guturalmente) U (vibrando mesma maneira que o U da língua portuguesa). O, A, E, I (vibrando da mesma maneira que na língua portuguesa), e, por último, o som “insonoro”, que não se pronuncia, mas que, na antiga língua abanhaenga, mãe da língua prototupi se pronunciava unindo aproximadamente os sons mudos da expressão Mb, gerando palavras como Mbaekuaa, Mboray (sabedoria, amor).” (Jecupé, 1998, p. 24)

⁴ O livro *A queda do céu* (2015), composto a quatro mãos, a partir do registro dos relatos de David Kopenawa, feito pelo antropólogo Bruce Albert, descreve a trajetória de luta do líder indígena contra a destruição da floresta e dos povos indígenas, causados pela xawara, o mal que dizima as aldeias, representado pela fumaça tóxica do povo da mercadoria, ou seja, os brancos que expoliam a terra de suas riquezas e belezas, com isso enfraquecendo o equilíbrio da natureza. Uma das funções do xamã é trabalhar junto com os xapiri, espíritos protetores da floresta, a fim de evitar a queda do céu, a destruição da Terra.

partir do filósofo francês Lévy-Bruhl, citado no *Manifesto Antropófago*, conforme destaca Alexandre Nodari:

Em primeiro lugar, a participação é lida a partir da relação de devoração (alimentação), que nos ensina não só que somos o que comemos (no duplo sentido de que transformamos o que comemos em nós mesmos e de que nos transformamos no que comemos), como também que os organismos não constituem totalidades autóctones, mas estão constantemente se compondo de partes heterogêneas e heteróclitas, provindos de outros organismos de quem dependem. (...) Por extensão, a participação não consiste em passivamente fazer parte de (pertencer a) uma totalidade dada na qual haveria uma identificação ou subsunção plena das diferenças na identidade, do outro no mesmo, mas sim em ativamente tomar parte, de modo que o que chamamos de mundo seria um arranjo ativo, cambiante e precário, resultante de participações recíprocas, “partes sem um todo”, que é como Caeiro define a Natureza⁵.

A ideia de participação recíproca desfaz qualquer princípio de hierarquia ou de redução do outro aos termos do eu. A relação antropófaga não pressupõe a transformação daquilo que é do outro em algo meu, mas em tomar parte reciprocamente. Assim, a alteridade antropófaga não opera nos limites da identidade, mas busca a expansão dos modos de ser outro.

Essas concepções da antropofagia, formuladas por Oswald de Andrade à época do movimento modernista, projetando um novo modo de pensar a arte, o passado colonial e os rumos futuros do Brasil, ganha grande repercussão nos anos 1960. Nesse contexto, a antropofagia incorpora ritmos, vozes e a performance dos novos antropófagos da contracultura, numa atitude devoradora que potencializa as qualidades musicais tão bem traduzidas na máxima contida no *Manifesto Antropófago*: “A alegria é a prova dos nove”.

1 Oswald de Andrade e o ouvido antropófago

Desde que Oswald ficou *pop*, dos anos 1960 para cá, as discussões em torno de sua obra, sobretudo o *Manifesto Antropófago*, têm sido múltiplas e ramificadas em distintas áreas. A indústria cultural, com ênfase no teatro e na música popular, teve forte papel nesta popularização do pensamento oswaldiano. Acerca dessa irradiação do antropófago Oswald de Andrade, Caetano Veloso conta, em um pequeno ensaio intitulado “Antropofagia”, que

tivera o apoio de – atraíra ou fora atraído por – “irracionalistas” (como Zé Agrippino, Zé Celso, Jorge Mautner) e “super-racionalistas” (como os poetas concretos e os músicos seguidores dos dodecafônicos). Uma figura, contudo

⁵ Transformar-se em nós-outros. Entrevista de Alexandre Nodari, concedida à Revista IHU, n. 543, em outubro de 2019. Acessível em <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7686-transformar-se-em-nos-outros>

– eu estava agora descobrindo em São Paulo entre 67 e 68 –, era visível por trás desses dois grupos que nem sempre se aceitaram mutuamente: Oswald de Andrade. (2012, p. 52)

Se Oswald e seu manifesto eram lidos e pensados por grupos tão dicotômicos, parece óbvio que as reverberações de sua obra soarão e se darão de maneiras distintas, preponderantemente, nos anos 1960 e 1970, com a emergência do Tropicalismo, do Cinema Novo, do Teatro Oficina. A repercussão das ideias oswaldianas acerca da antropofagia se deu às custas de interpretações muitas vezes ligeiras e superficiais, fato reconhecido por Caetano Veloso, numa reavaliação contemporânea daquele momento histórico:

A ideia do **canibalismo cultural** servia-nos, aos tropicalistas, como uma luva. Estávamos “comendo” os Beatles e Jimi Hendrix. Nossas argumentações contra a atitude defensiva dos nacionalistas encontravam aqui uma formulação sucinta e exaustiva. [...] Nunca perdemos de vista, nem eu nem Gil, as diferenças entre a experiência modernista dos anos 20 e nossos embates televisivos e fonomecânicos dos anos 60. E, se Gil, com o passar dos anos, se retraiu na constatação de que as implicações “maiores” do movimento – e com isso Gil quer dizer suas correlações com o que se deu em teatro, cinema, literatura e artes plásticas – foram talvez fruto de uma superintelectualização, eu próprio desconfiei sempre do **simplismo** com que a ideia de antropofagia, por nós popularizada, tendeu a ser invocada. (2012, p. 55, grifo nosso)

O uso do termo canibalismo já é uma primeira suspeita dessa possível “má” utilização do conceito pelos tropicalistas. O próprio Oswald fazia a diferenciação, não tomando o termo “canibalismo” (simples ingestão de carne humana como forma de alimentação) como sinônimo de “antropofagia” (devoração ritual, integrada a um complexo cosmológico). A reflexão da Beatriz Azevedo contrapõe-se a esse “simplismo”, compreendendo a criação antropófaga dentro de um fazer poético que vai além de uma compreensão superficial, fruto de interpretações simplificadoras, como a do aforismo “Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago”, presente no *Manifesto*:

ao invés da leitura comum de que “o seu, digerido, será meu”, a possibilidade contrária e múltipla de “o meu, seu, devorado, será Outro”. O “meu” já é também “seu”, na medida da compreensão do diálogo cerimonial descrito por Montaigne em “Dos Canibais”, onde nossos antepassados já devoraram carnes mútuas em outras ocasiões. Ou mais poeticamente, com Rimbaud, *Je est un autre*. (Azevedo, 2018, p. 113)

Beatriz Azevedo é autora do livro *Antropofagia – Palimpsesto Selvagem* (2018). Originalmente escrito como dissertação de mestrado, defendida na USP, em 2012, o texto é dividido como se fosse um grande banquete: no lugar dos capítulos, as etapas de uma refeição-celebração. No *Prato principal*, ela devora, decifra, decodifica, sem pretender esgotar, mas ler/comer mais profundamente cada um dos 51 aforismos que compõem o

Manifesto antropófago, de Oswald de Andrade. Na “devoração” do aforismo *Só me interessa o que não é meu*, a autora retoma um trecho do livro *A inconstância da alma selvagem*, do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2017, p. 178):

Era inconcebível aos Tupi a arrogância dos povos eleitos, ou a compulsão a reduzir o outro à própria imagem. Se europeus desejaram os índios porque viram neles, ou animais úteis, ou homens europeus e cristãos em potência, os Tupi desejaram os europeus em sua alteridade plena, que lhes apareceu como uma possibilidade de autotransfiguração, um signo da reunião do que havia sido separado na origem humana, ou mesmo de ultrapassá-la. Foram então talvez os ameríndios, não os europeus, que tiveram a “visão do paraíso”, no desencontro americano.

Segundo o antropólogo, o tema da inconstância é fundado na avaliação dos missionários jesuítas, que viam no comportamento dos ameríndios aversão à ordem, às regras e preceitos, além da total indiferença à fé e ao Deus cristão. No entanto, na interpretação de Eduardo Viveiros de Castro, aquilo que os europeus interpretaram como uma “vontade fraca” é uma recusa de seguir um “discurso totalizante e exclusivo”, manifestando, antes, o desejo dos Tupi de uma “alteridade plena”, com a “possibilidade de autotransfiguração”, algo que seja capaz de “alargar a condição humana”, em síntese: “Afinidade relacional, portanto, e não identidade substancial, era o valor a ser afirmado” (2017, p. 179). A inconstância contempla, portanto, um princípio de transformação, que Oswald de Andrade traduz exemplarmente no aforismo “A transformação permanente do Tabu em Totem” (1990, p. 48), manifestando a disposição antropófaga de tornar reversíveis posições cristalizadas, presas a uma ordem estática do mundo. Esse pensamento aforístico, expresso por imagens e metáforas, tão presente no *Manifesto*, produz um deslocamento do olhar, “miradas” a territórios mais vastos, como já sugeriam as viagens de Miramar, que vai encontrar, na Europa civilizada e vanguardista, ressonâncias de uma outra civilização, a do Brasil caraíba. Essa dupla mirada, que contempla passado e futuro, natureza e cultura, impregna profundamente a criação oswaldiana, como bem sinaliza Beatriz Azevedo:

[...] fica evidente a associação estabelecida entre a linguagem telegráfica, tão ao gosto de sua época, e aquela que se aproxima da sintaxe ameríndia, nos termos colhidos em estudos da língua geral, por exemplo, por Couto de Magalhães e Gonçalves Dias. Oswald omite o uso da preposição no trecho “vindo Europa”. Esse recurso, perceptível em todo o parágrafo, gera um ritmo entrecortado que dá à língua uma feição fragmentada, característica que aparece também em seus romances *Memórias sentimentais de João Miramar* e *Serafim Ponte Grande*, como bem observado na fortuna crítica do autor. (2018, p. 39)

A autora afirma que é possível “expandir essa presença da linguagem telegráfica para além de um procedimento de vanguarda ou de uma consonância com os desenvolvimentos tecnológicos” daquele período, “como a marca da velocidade, a

inspiração do bonde elétrico”. Assim, pondera, com argúcia, que parece

interessante agregar à percepção desta linguagem oswaldiana – sem pontos nem vírgulas, fragmentada, rítmica, com buracos no meio da frase gerados pela ausência de preposições e conjunções – a inspiração da própria comunicação indígena, mais sintética, incisiva e *musical*, em sua própria natureza. [...] Oswald não se contenta em somente *narrar* o acontecido, com a linguagem “padrão” ocidental. O poeta prefere se contaminar não só de uma possível “outra lógica” dos Tupi, mas sobretudo recriar no papel a linguagem essencialmente oral dos ameríndios. (2018, p. 39)

A autora refere-se ao *Manifesto*, mas essa percepção, ou esta descoberta “de ouvido” do texto oswaldiano, alastra-se em outras obras e é perceptível (ou audível) em *Memórias sentimentais de João Miramar*, alargando, então, a possibilidade estilística da escrita telegráfica, apontada por Haroldo de Campos, no ensaio incluído na edição das *Obras Completas*, intitulado “Miramar na Mira”.

As ideias de Beatriz Azevedo e Haroldo de Campos se complementam: enriquecem a fortuna crítica oswaldiana. Há o estilo telegráfico, a prosa cinematográfica, a busca por essa escrita moderna, condizente com o tempo em que vivia e escrevia, mas também há a busca pela recuperação da fala e da sintaxe Tupi. Esta sobreposição de imagens, a fusão de figuras e de maneiras múltiplas de ser cria o próprio Antropófago.

Na esteira da criação antropófaga em sintonia com os usos da sonoridade e da sintaxe da língua, remetendo ao processo de imbricação das línguas indígenas, não podemos deixar de mencionar o álbum de Iara Rennó “Macunaíma Ópera Tupi”, de 2008. A transposição musical de Iara Rennó é um bem-sucedido movimento de ruptura das fronteiras entre a literatura e a música, capaz de, inclusive, suscitar discussões acerca das barreiras entre prosa e poesia. O seu trabalho, tanto como foi a prosa poética de Mário de Andrade, é pura experimentação de linguagem. Perguntada sobre a motivação para musicar *Macunaíma*, no programa da Rádio USP Biblioteca Sonora⁶, Iara responde, comentando sobre as primeiras frases do texto: “Então você observa a cadência. De cara a música salta aos ouvidos. Pelo menos saltou aos meus ouvidos. O que me motivou a musicar esse livro foi a própria música que tem dentro dele” (2018, entrevista oral). Na mesma entrevista, Iara comenta sobre Mário de Andrade e um pouco sobre a estrutura e o percurso composicional do disco:

Ele era uma pessoa extremamente musical. Era exatamente a música que conduzia a pesquisa dele. E em muitos casos a poesia, e em alguns casos até a prosa. Que é o que eu acho que aconteceu nitidamente no Macunaíma. Inclusive você tem, fora esse primeiro trecho que eu citei, daí pra adiante, você tem vários trechos onde é a personagem que está realmente cantando. Tem lá: e aí os irmãos cantaram para Macunaíma ninar, dois pontos e vem os versos. Então, a maioria dos trechos que eu musiquei eles já estão versificados no livro. Eles já têm ritmo, eles já têm rima, já têm essa característica melopeica. Sendo que alguns trechos de prosa apresentam,

como eu mostrei esse do primeiro parágrafo, apresentam essa musicalidade, esse ritmo. Você tem ali os períodos de seis e sete sílabas poéticas, sete sílabas que é o verso da redondilha maior, então um verso muito comumente usado, não só na produção folclórica, na música popular brasileira, que é a redondilha maior, o verso de sete sílabas. E isso tava tão internalizado nele, que ele jogou isso na prosa. (2018, entrevista oral)

Iara soube ouvir essa música latente em *Macunaíma*, extraíndo as canções do texto, ora expostas em prosa, em texto corrido, ora explicitadas enquanto cantos, versificadas, metrificadas. E, apesar de fazer um paralelo com a obra original, como afirma na mesma entrevista, Iara não se prende ao arco narrativo do livro, ou a sua estrutura formal-cronológica, não se preocupando em alinhar os capítulos com as faixas do disco, por exemplo. A sua busca foi de outra ordem, ela se deu de uma

maneira antropofágica, primeiramente. Então, pegando essas referências todas que eu tenho, de músicas do Ê o Tchan a John Cage, de música do coco nordestino ao Michael Jackson, enfim, misturar, antropofagizar realmente essas influências e também chamando muita gente, misturando as pessoas, artistas de diferentes gerações, e de diferentes localidades, regiões do Brasil, pra fazer um pouco esse espelho com a obra original, que é de brincar com essa geografia. Que o livro tem isso. Tem essa coisa meio maluca com a geografia. (2018, entrevista verbal)

A própria faixa de abertura, intitulada *Macunaíma*, tem como letra cantada os três primeiros parágrafos do primeiro capítulo do livro, com pequenos cortes em alguns trechos, e pequenas inserções em outros. Por exemplo, quando Iara canta “o divertimento dele era decepar cabeça de saúva”, ela aproveita a palavra saúva para emendar uma frase clássica do herói, “pouca saúde e muita saúva, os males do Brasil são”, frase que só aparecerá no capítulo IX, “Carta pras Icamíabas”, “onde o *Macunaíma* declaradamente vira urbano e entra, assim, na área do *Miramar*” (Campos, 1993, p. 9).

O álbum *Macunaíma Ópera Tupi* (2008), da compositora Iara Rennó, é uma referência importante, pelo muito de conexão que estabelece entre a experimentação vanguardista e antropófaga com a obra de Oswald de Andrade. O trabalho acadêmico e artístico de Beatriz Azevedo é outra referência fundamental, sobretudo no disco/espetáculo intitulado *antroPOPhagia*, “apresentando composições de Wisnik, minhas, e de outros compositores como Cazuzza e Caetano Veloso, que também musicaram poemas de Oswald” (AZEVEDO: 2018, p. 30), como ela nos conta no livro *Antropofagia – Palimpsesto Selvagem*. Os trabalhos de Iara Rennó e Beatriz Azevedo expandem o olhar sobre a capacidade de um texto virar canção, mais especificamente, aguçam a nossa capacidade de olhar/ler/ouvir *Memórias sentimentais de João Miramar* com outros olhos/ouvidos: “A gente escreve o que ouve – nunca o que houve.” (ANDRADE apud AZEVEDO: 2018, p. 100). Da mesma forma como se pronuncia Beatriz Azevedo, no experimento de extrair a canção existente no romance *Memórias sentimentais de João*

Miramar aqui realizado⁶, a pesquisa acadêmica esteve sempre articulada à criação artística, explorando as mútuas imbricações entre literatura e música, cujo relato racionalizado do ato composicional será a seguir apresentado.

2 Para que pernas na canção: extraíndo o som do texto

Literatura e música, embora sejam campos estudados em separado, cada qual com teorias próprias, nutrem-se de maneira recíproca. Historicamente, estreitam relações entre um país não-letrado e outro letrado, entre uma tradição oral e outra escrita, “Entre o erudito e o popular”, como postulado por José Miguel Wisnik:

Num filme de 1983, *Tabu*, Júlio Bressane projetou um encontro imaginário entre Oswald de Andrade, o poeta modernista, e Lamartine Babo, o compositor carnavalesco e cantor de rádio dos anos trinta. O encontro, significativo dessa dupla remissão da poesia de vanguarda à canção de massas e vice-versa, sob a espécie do carnaval, não é propriamente verídico ou histórico, mas uma alegoria dos níveis disparatados com que se traça a fisionomia do Brasil moderno. O filme, aliás, só é concebível no contexto pós-Bossa Nova e pós-Tropicalismo quando a música popular urbana ganhou, no Brasil, foros de poesia altamente relevante, realizando sob muitos aspectos o encontro que o filme figura imaginariamente. (2007, p. 58)

Wisnik pondera que é possível “apreciar as correspondências entre uma canção como *História do Brasil*, de Lamartine, e um poema como *Brasil*, de Oswald,” em que “A singeleza esperta da primeira não deixa de afinar, mesmo surpreendentemente, com a complexidade implícita na malha textual do poema.” (2007, p. 59). Para Tania Carvalhal, “essa noção de confluência nos auxilia a tratar a questão das influências com rigor.” (1991, p. 14), e seria possível averiguar, através da formação e dos interesses manifestos por cada autor, suas inter-relações artísticas e suas propensões a tentar “recriar, nos domínios de sua arte, efeitos ou recursos técnicos de outra forma de expressão [...] essas ‘transposições’ que nos possibilitam estudos de ressonâncias de uma arte sobre outra, a par daqueles que têm por objeto as obras onde duas artes se conjugam ou se encontram” (1991, p. 14-15). Isso se mostra mais explícito em um romance como *Macunaíma*, que carrega o termo “rapsódia” (simultaneamente ou de maneira híbrida, literatura e música) em seu subtítulo, mas fica menos explícito, ou pelo menos não é demarcado textualmente em *Memórias sentimentais de João Miramar*.

⁶ Este exercício de composição musical vem na esteira da trajetória de músico e pesquisador de Alécio Pereira, autor dos seguintes trabalhos no âmbito da criação artística: *Musa Híbrida* (2012), *Verde fosco roxo cinza* (2014), *Respirei o poema cuspi* (2016) e *Piscinas vazias iluminadas em pé* (2018) pelo projeto Musa Híbrida, e os EPs *2050* e *2020*, pelo projeto Bits em Chamas, respectivamente lançados nos anos de 2019 e 2021. Todos os trabalhos se encontram disponíveis nas plataformas digitais de *streaming*.

O romance de Oswald de Andrade incorpora em sua tessitura a composição por imagens, ao modo da montagem cinematográfica, como aponta Haroldo de Campos no ensaio *Miramar na mira* (1993). Além desse dado, tão bem estudado pela crítica, percebemos, no movimento das cenas, a presença de uma trilha sonora, ainda que implícita. Qual seria a canção existente, nas imagens dispostas em linhas, sobre a página? É possível desentranhar o som que anima o espírito no corpo das palavras?

Memórias sentimentais de João Miramar é um romance composto por capítulos muito curtos, que funcionam como fragmentos de memória do personagem Miramar, misturando gêneros e estilos: cartas, poemas, citações, convites, anúncios, cartões postais, discursos. Filho de uma rica família da oligarquia cafeeira paulista, Miramar viaja, a bordo de um transatlântico, por vários países da Europa, dando curso à sua ânsia de mundo e à busca pelo novo (num espelhamento da condição de classe e do ímpeto revolucionário do próprio Oswald de Andrade). Nesse trânsito, percebe as cidades estrangeiras, sobretudo Paris e Londres, como centros irradiadores da linguagem moderna, visão traduzida em uma forma fragmentária, justapondo imagens, numa montagem equivalente à estética cubista. “Ver com olhos livres”, máxima do *Manifesto Pau-Brasil*, publicado em 1924, mesmo ano de *Memórias sentimentais...*, é um mandamento que se choca com a experiência do sujeito educado na provinciana São Paulo, ao mesmo tempo que anuncia a entrada do “homem moderno” na “espinhosa carreira das letras”, como diz o personagem Machado Penumbra no Prefácio.

As *Memórias* dão conta da trajetória de Miramar, passando pela infância, adolescência, o casamento, as dívidas e fracassos financeiros do homem já maduro e “circunspecto”. O relato encerra-se abruptamente, no fragmento 163, escrito em forma de uma entrevista com “o ilustre homem pátrio de letras” (Andrade, 1993, p. 106), reafirmando o tom dessacralizador e irreverente do romance inteiro, que não deixa de se voltar contra o próprio autor, cujo passado ligado a uma família de fazendeiros de café remete à tradição colonial, principal inimigo a ser devorado, como ficará evidente no *Manifesto Antropófago* de 1928.

O início das *Memórias* apresenta Miramar criança, levado pela mãe ao oratório familiar. O fragmento, intitulado “O Penseroso”, palavra de origem italiana, que contém algo de irônico, pois à postura meditativa das orações misturam-se imagens de manequins de costura da mãe, despertando a imaginação erótica do menino. O exercício de musicalização aqui proposto tem esse fragmento como alvo, buscando ouvir, linha por linha, a canção que serve de trilha sonora a esse *flash* de memória. A empreitada aventura-se pelas sendas de uma epistemologia antropófaga, em que criação e conhecimento não se separam. Da leitura deste capítulo/fragmento, que visualmente parece um poema, brotou a canção intitulada “Jardim desencanto”, primeiro verso do fragmento. A canção é

resultante das relações com a obra de Oswald de Andrade, não só o romance, como também as ideias contidas sobretudo no *Manifesto Antropófago*, texto norteador não só do pensamento do autor, como também de movimentos artísticos e teóricos, continuamente renovados.

O trabalho de criação e reflexão parte da hipótese de que, na gênese do romance oswaldiano, encontram-se fundidos o estilo telegráfico e cinematográfico e uma possível partitura Tupi. A canção surge assim, da confluência desses fatores estilísticos, entranhados na própria linguagem. Eis o fragmento de abertura das *Memórias*:

1. O PENSIEROSO

Jardim desencanto
O dever e procissões com pálios
E cônegos
Lá fora
E um circo vago e sem mistério
Urbanos apitando nas noites cheias
Mamãe chamava-me e conduzia-me para dentro do oratório de mãos grudadas.
– O Anjo do Senhor anunciou à Maria que estava para ser a mãe de Deus.
Vacilava o morrão do azeite bojudo em cima do copo. Um manequim esquecido
vermelhava.
– Senhor convosco, bendita sois entre as mulheres, as mulheres não têm pernas,
são como o manequim de mamãe até embaixo. Para que pernas nas mulheres,
amém. (1993, p. 45)

O verso inicial traz uma referência ao canto sob a forma negativa: desen-canto. Desencantar significa perder os poderes de encantamento e de magia. Assim, o “jardim desencanto” figura como um paraíso às avessas, ressentindo-se da perda do efeito do canto de enlevar o espírito, ligá-lo ao som harmonioso da natureza, tal como se dá na experiência dos povos ameríndios. Eis aqui algo a ser ouvido nas entrelinhas, em seu tom próprio, “pensieroso”.

No ato composicional, no momento da criação, não *houve*, mas *ouve*. Assim, a composição musical não nasce de uma intenção *a priori*, alinhada a uma orientação crítica. Não se trata de um exercício premeditado, mas sim de algo que inicia com o ato de ouvir/ler o texto. No entanto, no momento da reflexão sobre o objeto criado pode acontecer de percebermos ressonâncias da teoria na prática (de onde, de fato, toda a teoria deriva). O primeiro capítulo/fragmento, *O pensieroso*, poderia quase ser lido como um poema, não estivesse dentro de um romance, numa operação que transforma o Tabu (elemento de valor negativo, que classifica e hierarquiza as diferenças) em Totem (elemento de valor positivo, que promove o estabelecimento da lei). Dito de outro modo, o pensamento e a arte alimentam-se do movimento constante de subversão da ordem.

O fragmento é composto de 15 linhas/versos de um texto aerado, cheio de espaços,

brancos da página e quebras de linha. Além disso, a composição do discurso é feita a partir de cortes secos, justaposição de imagens, de cenas, sem avisos, sem sinais gráficos, sem *fade in/fade out*⁷. No processo de pegar o violão e testar as sonoridades do texto, a primeira linha com desenvoltura entrou em um *loop*, uma repetição da frase *Jardim desencanto*. Ela foi guia para a primeira parte e acabou virando título da canção, uma via de entrada do personagem Pensieroso, palavra cuja sonoridade associa “pensar” e “pesar”. Na sequência, a linha musical se desenvolve e segue *andando, caminhando*, as notas pinçadas, duas, a tônica e a sétima menor, fazem esse movimento de caminhada, pelo braço do instrumento, e o texto acompanha a temática: *O dever e procissões com pálios / E cônegos / Lá fora*; daí um salto gigantesco, da tônica (também representada pelo numeral um) à sétima (são dez semitons de distância) para, em seguida, ir descendo de meio em meio tom (meio tom é sinônimo para semitom, o menor intervalo possível dentro da escala cromática), frágil equilíbrio, quase como uma corda bamba, e novamente o texto acompanha a metáfora musical: *E um circo vago e sem mistério* é então cantado.

Neste momento, corte para outra cena. O violão, que antes pinçava apenas duas cordas, agora faz acordes cheios, utilizando-se da técnica de dedilhado. A harmonia se sustenta em dois acordes consonantes: a paisagem mudou. *Urbanos apitando nas noites cheias / Mamãe chamava-me e conduzia-me*: neste momento da condução, a harmonia se movimenta e vai passando/conduzindo por outros acordes dentro da escala, até ser interrompido por um acorde que deixa suspenso, que dá uma certa tensão, em que a letra acompanha: *para dentro do oratório de mãos grudadas*.

Nova quebra rítmica e harmônica. Um simulacro de voz de mãe professoral, uma certa brincadeira com um tom meio operístico, meio satírico. No texto, sinal gráfico de representação de discurso direto: – *O Anjo do Senhor anunciou à Maria que estava para ser a mãe de Deus*. Nova quebra rítmica e harmônica, esta já é a quarta mudança em um texto/música tão sintético. Três acordes são intercalados, um deles é diminuto (aquele intervalo condenado pela Igreja Católica na Idade Média, por ser considerado do demônio) e terá atenção especial no final. O texto/canto vai, num tom mais grave: *Vacilava o morrão do azeite bojudo em cima do copo. Um manequim esquecido vermelhava*.

A palavra *vermelhava*, que coincide com o acorde diminuto, dá a deixa para a harmonia permanecer imóvel, apenas neste *acorde proibido* (figurando o rubor do garotinho ante o manequim que expõe o corpo feminino). Agora, o texto/canto lembra

⁷ “Trata-se de transições relativamente lentas e suaves. O *fade in* normalmente é aplicado no início onde o som começa relativamente baixo até atingir o seu volume original. [...] O *fade out* normalmente é aplicado no fim da narração, música ou efeito. O som está no seu volume original e começa a ser baixado lentamente até chegar ao silêncio completo, ou quase.” Disponível em: https://www.usp.br/nce/midiasnaeducacao/oficina_radio/edicaosom_fadeinfadeout.htm. Acesso em: 3 mar. 2022.

muito uma ladainha, uma melodia inicialmente baixa, quase sem variações melódicas na altura (marcando o ritmo compenetrado da oração). Novamente, marcação de discurso direto: – *Senhor convosco, bendita sois entre as mulheres*, até aí parece mesmo uma reza, uma ladainha tradicional, mas, de repente, na frase seguinte a melodia dá um salto, um arroubo, vai se tornando entusiasticamente eufórica, conforme canta *as mulheres não têm pernas, são como o manequim de mamãe até embaixo. Para que pernas nas mulheres*. Neste momento, a frase *Para que pernas nas mulheres* entra em um novo *loop*, à maneira do começo da música, o verso é repetido algumas vezes, em um crescendo, em que a repetição aumenta a tensão, uma preparação para o encerramento, que vem com a última palavra, e com ela a mudança, a saída daquele acorde diminuto para um acorde menor natural, que dá a sensação de fechamento, de repouso, finalmente cantando *amém*.

Da leitura deste capítulo/fragmento do romance *Memórias sentimentais de João Miramar*, que visualmente parece um poema, reverberou a canção objeto, *Jardim desencanto*. Os parâmetros construtivos da obra oswaldiana são de tal maneira intrínsecos ao seu texto que, mesmo em uma conversão, em uma tradução, em uma transcrição poética não podem ser desassociados do novo objeto criado.

Em entrevista para a revista *Pesquisa Fapesp*, Luiz Tatit, ao comentar sobre a canção brasileira, diz que “A melodia saía da fala e depois eram dados os contornos. O grande trunfo seria emitir a melodia e depois estabilizar aquilo para ser repetido sempre da mesma maneira. É esse o desafio do cancionista.” (2016). Assim, se no texto oswaldiano já há uma busca da linguagem informal, da linguagem falada, se já há a busca de escrever textos para serem lidos, se já há essa busca da oralidade na produção textual, como diz Beatriz Azevedo, que “A partitura rítmica do *Manifesto Antropófago* parece ressaltar a *oralidade* do texto, induzir à *performance* e à leitura coletiva, na presença de uma audiência.” (2018, p. 98), era natural que houvesse (para ser ouvida) uma canção nas entrelinhas de *Miramar*.

Em contraponto com o seu colega de modernismo, o poeta Manuel Bandeira, notoriamente conhecido pela sua musicalidade, lirismo, que tem diversos poemas musicados por diferentes autores, compositores, músicos, e até mesmo pelo próprio Mário de Andrade, que teve sua música e vocação musical explicitadas por Iara Rennó, Oswald parece fazer mais sentido dentro das palavras de Tatit, na mesma entrevista, sobre a distinção entre canção e música: “Via que eram coisas muito diferentes e me perguntava por que todo cancionista que eu conhecia e de que eu gostava não sabia música. Isso precisava ser explicado. Canção não é música.” Ou, como explicou Oswald de Andrade:

tudo em arte é descoberta e transposição. O material da literatura é a língua. A afasia da escrita atual não é perturbação nenhuma. É fonografia. Já se disse tanto. A gente escreve o que ouve – nunca o que houve. De resto, achar a beleza de uma coisa é apenas aprofundar o seu caráter. (*apud* Azevedo,

O comentário crítico de Oswald de Andrade explicita um método de criação baseado na tradução (“descoberta” e “transposição”), conferindo relevo à materialidade sonora da língua como dimensão do trabalho literário. Assim, a palavra contém a canção, que vai ser transformada em fonograma, receber outros instrumentos e sonoridades, colagens, *samples*, será *produzida*, editada. Nesse processo, não será possível deter a mistura de elementos que se agregam de uma tradução à outra, de uma devoração à outra: computadores e outros artificios tecnológicos misturam-se aos sons, vozes e ritmos corporais das performances indígenas.

Da antropofagia ritual indígena à filosofia original oswaldiana, do som-silêncio assentado no pé do primeiro Tupi aos computadores que processam textos, imagens, sons e vídeos, há um longo percurso de encontros e desencontros na história das relações entre o mundo “civilizado” e o “selvagem”. Neste caminho-percurso, a antropofagia proposta por Oswald de Andrade abre-se à possibilidade de gerar conhecimento e arte na perspectiva do “bárbaro tecnizado”, figura síntese de um pensamento que não separa natureza e cultura, de acordo com a dialética explicitada no ensaio “A crise da filosofia messiânica” (ANDRADE, 1990). O bárbaro tecnizado é, em suma, o antropófago, inventor de uma linguagem capaz de absorver as potências criativas liberadas no encontro com o outro, que se dá, desde os primeiros contatos entre ameríndios e europeus, em chave musical, chamando a atenção para a alegria originária do corpo, em harmonia com os sons que entoam o espírito que nele habita. Nesses termos, desentranhar do discurso vanguardista do romance de Oswald de Andrade ecos de uma sonoridade Tupi é uma tentativa de unir aquilo que foi separado na origem da civilização, dando lugar às potências híbridas e transfiguradoras, capazes de alargar a compreensão do humano. Ao final, apontando para o horizonte de uma utopia antropofágica, a pergunta do personagem Machado Penumbra, no prefácio de *Memórias sentimentais de João Miramar*, segue reverberando: “Será esse o brasileiro do século XXI?”

The anthropophagous creation in *Memórias sentimentais de João Miramar*: unveiling the song from the literary text

Abstract

This article traces an investigative path associated with musical creation. His proposition is linked to the concept of anthropophagy, highlighting, in the Amerindian ritual complex, the inseparable presence of sound and rhythm in the body and in language itself. In a second moment, the article discusses the repercussions of anthropophagy on contemporary musical creation to, finally, explain the process that unravels the song “Jardim desencanto” from the initial fragment of Memórias sentimentais de João Miramar, by Oswald de Andrade, considering the hypothesis that the telegraphic and cinematographic style of the novel, added to a

possible Tupi score (AZEVEDO, 2018), is at the genesis of the Oswaldian text.

Keywords: Anthropophagy. Song. Oswald de Andrade. Memórias sentimentais de João Miramar.

Referências

ANDRADE, Oswald de. **Memórias sentimentais de João Miramar**: Obras completas. 4ª ed. São Paulo: Globo, 1993.

ANDRADE, Oswald. Manifesto Antropófago. In: NUNES, Benedito (org.). **A utopia antropofágica**. Rio de Janeiro: Globo, 1991.

ANDRADE, Oswald. A crise da filosofia messiânica. In: NUNES, Benedito (org.). **A utopia antropofágica**. Rio de Janeiro: Globo, 1991.

AZEVEDO, Beatriz. **Antropofagia**: Palimpsesto Selvagem. São Paulo: SESI-SP, 2018.

CAMINHA, Pero Vaz. In: CASTRO, Sílvio. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM, 1996.

CAMPOS, Haroldo de. Miramar na Mira. In: ANDRADE, Oswald de. **Memórias sentimentais de João Miramar**: Obras completas de Oswald de Andrade. 4ª ed. São Paulo: Globo, 1993.

CARVALHAL, Tania Franco. Literatura Comparada: A estratégia interdisciplinar. **Revista brasileira de literatura comparada**, Niterói, RJ, n. 1, p. 9-21, mar. 1991.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Revista Mana**, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Ubu, 2017.

FERRARI, Márcio. Luiz Tatit: A forma exata da canção. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, ed. 246, ago. 2016. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/luiz-tatit-a-forma-exata-da-cancao/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Terra dos mil povos**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LÉRY, Jean. **Viagem à Terra do Brasil**. Tradução e notas de Sérgio Milliet. Biblioteca do Exército Editora, 1961. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0ByMRQ3bAxEvTZ1lmYmlXUHIUd2s/edit?resourcekey=0-Wt-w8-X6CYNHn-Plovzrcw>. Acesso em: 12 ago. 2020.

NODARI, Alexandre. Transformar-se em nós-outros. **IHU**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, n. 543, 2019. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7686-transformar-se-em-nos-outros>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO – RÁDIO. Oficina de Rádio Recursos de Áudio na WEB, sem ano. Disponível em: https://www.usp.br/nce/midiasnaeducacao/oficina_radio/edicaosom_fadeinfadeout.htm. Acesso em: 3 mar. 2022.

SANTOS, Jucicleide Pereria Mendonça dos; FIOROTTI, Devair Antônio. **Do Parixara ao Areruia**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2020

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil**. Tradução de Angel Bojadsen. Porto Alegre: L&PM, 2008.

RENNÓ, Iara. **80 anos de Macunaíma, por Iara Rennó**. Entrevista oral. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/80-anos-de-macunaima-por-iara-renno/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

VELOSO, Caetano. **Antropofagia**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

WISNIK, J. M. Entre o erudito e o popular. **Revista de História**, [S. l.], n. 157, p. 55-72, 2007. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i157p55-72. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19062>. Acesso em: 24 fev. 2022.